

La educación emocional desde las perspectivas de los docentes de nivel inicial

Estudiante: Sosa Mendoza Constanza Magali

Legajo: 29200

Director: Alcobre Mariana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Educación

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice	
Resumen	3
Introducción	5
Delimitación del objeto de estudio	6
Planteo del Problema	7
Objetivos	8
<i>Objetivos Específicos:</i>	8
Estado del Arte	8
Marco Teórico	16
Emociones	17
Qué es la educación emocional	18
Papel docente en la educación emocional	21
Beneficios de la Educación Emocional	22
Educación Emocional y Rendimiento Escolar	23
Educación Emocional y Conducta Socioemocional	24
Educación Emocional y Relaciones Interpersonales	25
Antecedentes de cómo se implementa la educación emocional en el Nivel	26
Método	30
Diseño	30
Participantes	31
Instrumentos- Técnicas de recolección de datos	31
Procedimientos	32

Utilización del Consentimiento Informado	34
Resultados	34
1. Conceptualización de la educación emocional	35
2. Implementación de la educación emocional	36
3. Beneficios	37
4. Debilidades emocionales percibidas en los niños	37
5. Estrategias del docente	38
6. Educación emocional en casa	38
Discusión	39
Aportes y Contribuciones de la Investigación	41
Limitaciones	42
Líneas de investigación futura	43
Propuestas de intervención	43
Referencias	45
Anexos	50
Modelo de entrevista	50
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	51

Resumen

La presente investigación se enfoca en analizar el papel que desempeñan los docentes de nivel inicial en la implementación y promoción de la educación emocional en el ámbito escolar. El trabajo se llevó a cabo durante el año 2022 en los Centros de Desarrollo Integral Municipales del Partido de San Miguel, en la Provincia de Buenos Aires, a partir del reconocimiento de la necesidad de incorporar el desarrollo emocional como una dimensión fundamental de los procesos educativos desde la primera infancia.

Diversos estudios destacan que la inteligencia emocional resulta clave en el bienestar individual, la adaptación social y el éxito personal. Las personas con una elevada inteligencia emocional logran identificar, comprender y regular sus emociones, establecer vínculos empáticos y enfrentar con mayor eficacia los desafíos del entorno. En este marco, el rol del docente como facilitador de experiencias que promuevan el desarrollo emocional se torna esencial, particularmente en el nivel inicial, donde se forman las bases del desarrollo integral.

El propósito principal de este trabajo es describir las concepciones y prácticas que los docentes sostienen sobre la educación emocional, así como las estrategias que implementan en sus aulas. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, utilizando entrevistas en profundidad como técnica de recolección de datos. Las participantes fueron docentes seleccionadas mediante muestreo intencional, lo que permitió obtener testimonios significativos sobre sus experiencias.

Los resultados evidencian que los docentes valoran altamente la educación emocional como parte del desarrollo infantil. Consideran que su integración en la enseñanza promueve el bienestar, el aprendizaje significativo y una convivencia escolar armónica. Las estrategias más utilizadas incluyen actividades lúdicas, dinámicas grupales, cuentos y espacios de escucha activa.

Sin embargo, también se señalaron obstáculos que dificultan su implementación sistemática, como la escasa formación docente en esta temática, la limitada participación familiar y el predominio de enfoques centrados en lo académico. A pesar de ello, las docentes manifiestan un fuerte compromiso con la inclusión de esta dimensión, reconociendo su potencial para mejorar la calidad educativa y formar sujetos emocionalmente competentes.

En síntesis, el estudio destaca la necesidad de fortalecer la formación docente y promover políticas educativas que integren la educación emocional como eje transversal desde el nivel inicial.

Palabras clave: docentes, nivel inicial, educación emocional, desarrollo infantil, inteligencia emocional.

Introducción

En la última década, el ámbito educativo ha experimentado un cambio de paradigma de gran trascendencia en el ámbito educativo, donde ya no se concibe la educación simplemente como un proceso dirigido exclusivamente al fortalecimiento de los aspectos cognitivos de los estudiantes. Por el contrario, la sociedad contemporánea plantea nuevas demandas al sistema educativo, exigiendo una integración integral tanto del desarrollo cognitivo como del emocional de los individuos, fundamentada en valores que promuevan una mejor calidad de vida.

En consecuencia, la educación comienza a definirse como un proceso basado en las interacciones sociales, las comunicaciones verbales y no verbales, así como en el desarrollo de emociones y competencias humanas que acompañan al ser humano en todo momento (Barrios-Tao, 2019). Por ello, los planes educativos deben atender estas características, al igual que los aspectos cognitivos, ya que son puntos clave para un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje (Heno & Marín, 2017).

Según Pérez-Escoda (2019), para que la educación emocional genere impactos positivos tanto en los estudiantes como en los docentes, es indispensable que se aborde de manera transversal. Esto significa que no basta con disponer de encuentros ocasionales o sesiones específicas destinadas al trabajo emocional; por el contrario, la educación emocional debe integrarse en todo el diseño curricular, de modo que el desarrollo personal, la autorregulación y la gestión emocional de los estudiantes se fortalezcan de manera continua bajo la guía de todos los educadores a lo largo de su trayectoria escolar. En esta misma línea, la formación emocional pierde eficacia cuando se implementa de forma aislada, ya que no se adquiere de manera automática; requiere tiempo, continuidad y experiencias sostenidas desde edades tempranas hasta etapas posteriores del ciclo vital (Fernández-Poncela, 2019).

La presente investigación se justifica en la necesidad de profundizar en el análisis de la educación emocional en el nivel inicial desde la perspectiva de los docentes, considerando el rol central que estos desempeñan en el desarrollo integral de los niños. En un contexto educativo caracterizado por el predominio de enfoques centrados en lo cognitivo, resulta pertinente indagar cómo los educadores conciben, implementan y valoran la dimensión emocional en sus prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva social, el estudio adquiere relevancia al abordar una problemática actual vinculada al bienestar emocional, la convivencia escolar y la formación de vínculos saludables desde edades tempranas. Asimismo, presenta implicaciones prácticas para el ejercicio profesional docente, en tanto permite visibilizar estrategias utilizadas en el aula y reconocer las dificultades existentes para su implementación sistemática.

A nivel teórico, el trabajo contribuye al campo de la educación emocional al aportar evidencia empírica situada, fortaleciendo el diálogo entre los aportes conceptuales y las prácticas educativas reales. Desde el punto de vista metodológico, la investigación resulta valiosa al emplear un enfoque cualitativo que posibilita una comprensión profunda de las experiencias y percepciones docentes, aportando insumos relevantes para futuras investigaciones e intervenciones educativas.

La investigación resultó viable tanto desde el punto de vista metodológico como operativo, dado que se contó con acceso a las instituciones seleccionadas y con la disposición de las docentes para participar de las entrevistas en profundidad. El enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico permitieron adecuarse a las características del contexto y a los objetivos propuestos, facilitando la recolección de información significativa. Asimismo, los instrumentos utilizados y el tiempo disponible para la realización del trabajo posibilitaron el desarrollo completo del proceso investigativo, garantizando la coherencia entre el diseño, los procedimientos y los resultados obtenidos.

Delimitación del objeto de estudio

Frente a la información disponible sobre la implementación de una educación emocional eficaz, surge el cuestionamiento acerca de cuánto y cómo los docentes aplican la educación emocional en la actualidad. Los docentes desarrollan su carrera profesional con ideas y opiniones delimitadas sobre cómo debe darse el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que a menudo dificulta la adaptación a cambios en metodologías o nuevos conceptos educativos (Rodríguez-Sosa, 2017). Estas convicciones y percepciones suelen llevar a que los docentes prioricen de diversas formas sus estrategias educativas, con frecuencia dando mayor énfasis a lo teórico o cognitivo. Por tanto, resulta crucial indagar, a partir de sus opiniones y experiencias, la importancia que los educadores del nivel inicial otorgan a la educación emocional.

El rol del docente va más allá de transmitir información; debe ser un guía activo que fomente una relación entre la educación y el crecimiento personal, incluyendo el desarrollo emocional, los valores y la comunicación asertiva (Acosta, 2019). De acuerdo con Cabello-Hutt (2020), no basta con que el docente diseñe estrategias para trabajar la educación emocional en el aula; también debe desempeñar un rol modelador, expresando en su propia conducta las competencias que busca promover en los estudiantes. Esto implica que el profesorado logre regular sus emociones, comunicar de manera asertiva, mantener una actitud empática y responder con estabilidad frente a situaciones de conflicto o frustración. La autora sostiene que la capacidad del docente para actuar como mediador emocional constituye un recurso pedagógico fundamental, ya que el alumnado aprende a reconocer y gestionar sus emociones a partir de las experiencias compartidas y los ejemplos que observa en las interacciones cotidianas. Todo esto presenta desafíos adicionales para la implementación adecuada de la educación emocional, no solo debido a la falta de culturización o información sobre el tema, sino porque también implica que los propios

docentes deben regular y manejar sus estados emocionales de manera asertiva para transmitir estos valores a sus estudiantes (Fernández, 2016).

Hoy en día, se reconoce que la educación va más allá del simple aprendizaje de información. El nuevo paradigma educativo busca el desarrollo integral de los alumnos, considerando tanto sus aspectos cognitivos como su desarrollo emocional, social y moral (Huertas, 2019). Esta nueva visión está ganando fuerza en el contexto educativo, con el objetivo de preparar a los niños para la vida, promoviendo la empatía, la resiliencia, la capacidad para resolver problemas y la relación positiva con su entorno. Sin embargo, el enfoque en los aspectos cognitivos sigue predominando en muchas instituciones educativas (Pérez & Filella, 2019). Esto puede deberse a la percepción de la inteligencia únicamente como un conjunto de conocimientos y capacidades de aprendizaje, ignorando su verdadera naturaleza: la capacidad de adaptación en términos cognitivos, morales y emocionales.

Para alcanzar este nuevo objetivo educativo, es imprescindible centrarse en el papel de las emociones, ya que estas son una pieza clave para la salud física y mental, el comportamiento, el aprendizaje y el desarrollo creativo del ser humano (Fernández Poncela, 2019).

A partir de lo expuesto, investigar cómo los docentes perciben la educación emocional requiere explorar sus creencias, percepciones, opiniones y estrategias en torno a este tipo de educación. Se considera que los docentes con más experiencia en educación tradicional pueden tener percepciones más consolidadas y difíciles de adaptar a los nuevos enfoques de educación emocional (Rodríguez-Sosa, 2017). Por todo lo mencionado, esta investigación busca responder a la pregunta: **¿Qué papel tiene la educación emocional desde las perspectivas de los docentes de nivel inicial?**

Planteo del Problema

La educación emocional tiene sus raíces en el contexto familiar, que constituye el primer entorno donde los niños se desarrollan y experimentan emociones. En este espacio, los niños tienen su primer contacto con una comunidad pequeña, la familia, y perciben las primeras emociones. Por lo tanto, es responsabilidad de las familias fomentar la concienciación de ciertas características emocionales y cognitivas en los niños. Esto es fundamental para que, cuando ingresen a la educación formal, las instituciones cuenten con un registro previo de estas experiencias emocionales.

No obstante, este desafío no es fácil de abordar, ya que los estudios en torno al ámbito emocional de los individuos son relativamente recientes, al menos desde la perspectiva que se explora en esta investigación. En este sentido, también se encuentra en una etapa inicial la formación docente desde la perspectiva emocional, puesto que en muchos casos los contenidos relativos a las emociones no están integrados en los programas de formación docente. Esto deja a los profesionales con la tarea de resolver estas cuestiones cuando se presentan en el aula, sin una preparación formal adecuada.

En este marco, el problema central que vertebra este trabajo es el siguiente: **¿Por qué es importante la educación emocional para un abordaje integral según la perspectiva docente del Nivel Inicial?**

Objetivos

Objetivo General: Describir el papel que los docentes del nivel inicial otorgan a la educación emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos Específicos:

Analizar los beneficios que encuentran los docentes de nivel inicial en relación a la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Explorar el uso de estrategias centradas en la educación emocional por parte de los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estado del Arte

En las últimas décadas, la educación emocional ha emergido como un campo de estudio prioritario dentro de las ciencias de la educación, particularmente en investigaciones que se centran en la primera infancia y en el papel que desempeñan los docentes como facilitadores del desarrollo socioemocional. El interés por esta temática se ha intensificado en un contexto global caracterizado por transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y familiares que impactan directamente en las infancias contemporáneas. Estas transformaciones generan nuevas necesidades educativas que requieren intervenciones pedagógicas capaces de favorecer el bienestar emocional, la convivencia escolar armónica y el desarrollo integral de las niñas y los niños desde las primeras etapas de su trayectoria escolar.

Diversas investigaciones coinciden en que la educación emocional constituye un componente esencial para comprender y mejorar la vida escolar. En este marco, el nivel inicial ocupa un lugar estratégico, ya que en este espacio se establecen las primeras experiencias formales de socialización, de autorregulación emocional y de interacción afectiva con pares y adultos significativos. Aunque existe un consenso creciente sobre la importancia de incorporar la dimensión emocional en la educación, la literatura reciente muestra que aún persisten desafíos significativos relacionados con la formación docente, la ausencia de políticas institucionales sistemáticas y las dificultades para integrar estas prácticas de manera transversal en el currículo. Este apartado analiza investigaciones realizadas desde 2018 hasta 2024 que abordan la educación emocional en el nivel inicial, con el fin de identificar avances, vacíos y aportes relevantes para esta tesis.

Uno de los estudios más representativos en el ámbito argentino corresponde al desarrollado por Prospero (2019) quien investigó la relación entre el clima emocional del aula y el desarrollo socioemocional de los niños en instituciones de nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires. Su investigación, basada en observaciones sistemáticas y entrevistas en profundidad a docentes, demuestra que las prácticas pedagógicas que incluyen contención afectiva, escucha activa y validación emocional favorecen el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos. Prospero señala que los docentes que poseen competencias emocionales consolidadas logran establecer vínculos más seguros con los niños, lo cual incide positivamente en su conducta y en la dinámica del aula.

Una de las conclusiones de este estudio es que la educación emocional no solo impacta en los niños, sino también en las prácticas docentes. Sin embargo, Prospero evidencia que las docentes carecen en muchos casos de formación formal sobre educación emocional y recurren a estrategias intuitivas. Este hallazgo resulta especialmente relevante para esta investigación, ya que expone una de las tensiones más frecuentes en la literatura: la creciente demanda socioeducativa de incorporar la dimensión emocional sin contar aún con una capacitación docente suficiente para llevarla adelante.

Este estudio, además, destaca una problemática que atraviesa la mayoría de las instituciones: la falta de políticas educativas claras y sistemáticas en torno a la educación emocional. Si bien existe voluntad institucional para abordar este enfoque, aún no se han implementado lineamientos curriculares específicos que orienten el trabajo pedagógico cotidiano. Esta situación deja en manos de cada docente la responsabilidad de incorporar las emociones según su experiencia, recursos y posibilidades personales, generando desigualdades en las prácticas educativas dentro de un mismo nivel.

Desde un enfoque más experimental, Rueda (2020) llevó a cabo en centros preescolares chilenos un programa de educación emocional implementado durante doce

semanas. El diseño cuasiexperimental con grupo control permitió comparar el avance de los niños que participaron de la intervención con aquellos que no lo hicieron. Los resultados mostraron mejoras significativas en el reconocimiento de emociones básicas, en la gestión emocional y en la resolución de conflictos, reforzando la idea de que la educación emocional puede enseñarse y aprenderse de manera sistemática cuando se planifica adecuadamente.

Las docentes que participaron del programa manifestaron cambios observables en su práctica pedagógica, destacando que la intervención no solo mejoró las competencias emocionales de los niños, sino también su propia capacidad para regular emociones frente a situaciones de estrés o frustración. Este hallazgo coincide con la literatura internacional que sostiene que la educación emocional es más efectiva cuando el docente es capaz de modelar las habilidades que desea transmitir (Brackett et al., 2019).

Rueda subraya que el juego, la conversación guiada, la narración de historias y la reflexión emocional son metodologías altamente efectivas para el nivel inicial, ya que permiten que los niños expresen y regulen emociones en un ambiente seguro. Este estudio refuerza la idea de que la educación emocional no debe limitarse a intervenciones aisladas, sino constituir un proceso continuo que se integre al proyecto institucional.

Otra línea de investigación relevante es la desarrollada por Nugra Vera y Patiño (2022) quienes analizaron las competencias emocionales de docentes del nivel inicial en instituciones rurales de Ecuador. A través de encuestas y observaciones participativas, identificaron que los docentes tienen fortalezas en el reconocimiento emocional, pero dificultades en la regulación afectiva y la gestión de conflictos habituales en el aula. Estas debilidades impactan directamente en la calidad del clima escolar y en la capacidad de los docentes para acompañar emocionalmente a los niños.

Los autores sostienen que los docentes que han recibido formación en educación emocional presentan prácticas pedagógicas más eficaces y coherentes. Este resultado

reafirma la importancia de la capacitación docente continua, especialmente en un nivel donde las demandas emocionales y vinculares son particularmente altas. La falta de formación específica aparece como uno de los obstáculos más frecuentes para la implementación adecuada de la educación emocional.

La investigación cualitativa de Huerta (2019), realizada en centros urbanos de Lima, profundiza en la relación entre educación emocional y convivencia escolar en el nivel inicial. A través de entrevistas a docentes y directivos, concluye que la educación emocional es un factor decisivo para mejorar la convivencia y reducir conductas agresivas o disruptivas. Cuando los niños aprenden a expresar adecuadamente sus emociones, aumenta su capacidad de interacción, cooperación y adaptación escolar.

Huerta identifica además que las docentes suelen implementar prácticas emocionales espontáneas —como conversaciones, momentos de calma o actividades de juego simbólico— pero no siempre se encuentran sistematizadas dentro de una planificación pedagógica. Esto revela un patrón recurrente: la presencia de iniciativas individuales, valiosas pero insuficientes para promover un abordaje institucional de la educación emocional.

Zambrano (2020) desarrolla una investigación en Bogotá basada en la implementación de un programa de desarrollo socioemocional en educación inicial. El programa utilizó actividades lúdicas, expresivas y colaborativas diseñadas para fortalecer el reconocimiento emocional, la conducta prosocial y las habilidades de interacción. Los resultados mostraron mejoras sustanciales en la comunicación emocional de los niños y en su capacidad para convivir con otros.

La autora destaca el rol docente como un factor determinante: su capacidad para modelar, contener y acompañar emocionalmente a los niños multiplica los efectos positivos de cualquier intervención. Esta idea coincide con investigaciones recientes que sostienen

que la educación emocional se internaliza principalmente a partir de experiencias relacionales significativas con los adultos presentes en el entorno escolar.

En España, Pérez-Escoda (2019, 2020) aporta investigaciones fundamentales sobre la relación entre las competencias emocionales docentes y el clima emocional del aula. La autora sostiene que, sin un desarrollo pleno de las competencias emocionales por parte de los docentes, cualquier intento de implementar educación emocional en los estudiantes se vuelve limitado. Su estudio revela que los docentes emocionalmente competentes logran generar climas de aula más seguros, contenedores y propicios para el aprendizaje significativo.

Además, Pérez-Escoda plantea que la educación emocional debe integrarse transversalmente en el currículo, evitando su tratamiento como contenido aislado. Esta perspectiva coincide con el enfoque de esta investigación, que entiende la educación emocional como una dimensión que atraviesa todas las prácticas pedagógicas y que debe ser sostenida de manera continua a lo largo del proyecto institucional.

Desde una perspectiva latinoamericana, Cabello-Hutt (2020) estudia la mediación emocional docente en aulas de nivel inicial, identificando que esta mediación se basa en tres pilares: sensibilidad afectiva, contención y estrategias de regulación emocional. Los resultados muestran que los niños que participan en aulas donde estas prácticas están presentes desarrollan mayor autonomía emocional, mejor tolerancia a la frustración y menores niveles de conflicto interpersonal.

La autora concluye que la mediación emocional debe integrarse como un componente estructural del trabajo docente, dado que los niños aprenden en gran medida a través de las interacciones con los adultos significativos. El estudio también señala que la falta de formación específica dificulta la implementación sostenida de estas prácticas.

Finalmente, Ferrara (2025) presenta una investigación reciente en escuelas urbanas que analiza la relación entre educación emocional, clima escolar y rendimiento académico. A través de un enfoque cuantitativo con una muestra amplia, la autora demuestra que los estudiantes que participan en programas de educación emocional presentan mejores niveles de motivación, menos comportamientos disruptivos y un desempeño académico más estable.

Ferrara sostiene que la educación emocional debe considerarse una política educativa prioritaria, ya que sus beneficios se extienden más allá del aula, impactando en la calidad institucional, en la retención escolar y en la salud emocional de toda la comunidad educativa. Este estudio aporta evidencia contundente en un contexto donde aún se discute el valor pedagógico de la educación emocional.

Además de las investigaciones previamente mencionadas, estudios latinoamericanos recientes aportan evidencia empírica relevante para comprender cómo la educación emocional se implementa en contextos educativos iniciales y cuál es el rol que desempeñan los docentes en estos procesos. En Brasil, Da Silva y Souza (2021) analizaron las prácticas emocionales de docentes de educación infantil mediante entrevistas y observación participante. Las autoras identificaron que los maestros conciben la gestión emocional como un componente esencial del acompañamiento pedagógico, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la empatía, la autorregulación y la comunicación afectiva en los niños. No obstante, también advirtieron que las limitaciones en la formación profesional y la sobrecarga laboral dificultan la continuidad de estas prácticas. El estudio concluye que la educación emocional solo puede sostenerse en el tiempo cuando existe un compromiso institucional que incluya formación permanente, acompañamiento pedagógico y disponibilidad de recursos.

De manera complementaria, en Chile, Arancibia y González (2022) desarrollaron una investigación de enfoque mixto para estudiar la relación entre las percepciones

docentes sobre la educación emocional y el clima socioemocional del aula en jardines infantiles. Sus hallazgos muestran que las docentes con mayores niveles de comprensión y valoración de la educación emocional generan ambientes más seguros y colaborativos, donde los niños logran expresar sus emociones con confianza y participan en interacciones más reguladas. Las autoras sostienen que la calidad del clima emocional depende en gran medida de las prácticas cotidianas de las educadoras, más que de actividades aisladas, lo que resalta la importancia de integrar la dimensión afectiva de manera transversal en todas las experiencias pedagógicas del nivel inicial.

Estas dos investigaciones fortalecen aún más la evidencia de que la educación emocional requiere no solo intervenciones pedagógicas planificadas, sino también un desarrollo profundo de competencias emocionales por parte de los docentes, quienes actúan como mediadores, modelos y figuras de referencia para los niños. A su vez, ambas coinciden en señalar que la calidad del clima emocional escolar está estrechamente vinculada a la capacidad de las instituciones para ofrecer formación continua, acompañamiento profesional y condiciones adecuadas para la implementación de propuestas socioemocionales. En conjunto, estos aportes latinoamericanos recientes permiten ampliar la comprensión del fenómeno, integrando perspectivas locales y relevantes para el desarrollo de propuestas contextualizadas en el nivel inicial.

El análisis de las investigaciones revisadas permite identificar hallazgos clave que resultan fundamentales para esta tesis:

- Existe consenso internacional en que la educación emocional es imprescindible para el desarrollo integral infantil.
- El rol del docente es decisivo, ya que los niños aprenden principalmente a partir de las interacciones afectivas y del modelado emocional.

- La falta de formación docente especializada constituye uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de programas de educación emocional.
- Muchas prácticas de educación emocional existen en las aulas, pero de manera intuitiva o aislada, sin un marco institucional claro.
- Las intervenciones sistemáticas y planificadas generan mejoras significativas en la autorregulación, la convivencia y el aprendizaje.
- Las instituciones educativas aún no integran la educación emocional como eje transversal, lo cual evidencia un vacío en las políticas escolares.
- La educación emocional no solo mejora lo socioemocional, sino también el clima escolar, el bienestar docente y los indicadores académicos.

En conjunto, estas investigaciones demuestran que la educación emocional constituye un componente esencial del desarrollo infantil, especialmente en los primeros años de escolaridad. Los estudios coinciden en que las habilidades emocionales influyen en la convivencia, la regulación afectiva y el rendimiento académico, y que los docentes desempeñan un papel central como modelos y mediadores. Asimismo, se destaca que la formación inicial y continua constituye un desafío clave para avanzar en la consolidación de la educación emocional en las instituciones educativas, lo que requiere políticas públicas, recursos institucionales y proyectos pedagógicos contextualizados. En síntesis, la evidencia actual permite afirmar que la educación emocional es un eje indispensable para la mejora de la calidad educativa y para la construcción de experiencias escolares más justas, sensibles y humanizadas.

Marco Teórico

La presente investigación examina el papel de la educación emocional desde la perspectiva de los docentes del nivel inicial. Para llevar a cabo un análisis exhaustivo, resulta fundamental establecer una comprensión clara del concepto de educación emocional, así como delinear algunos principios clave que permitan la construcción de un marco teórico sólido. Este marco facilitará el análisis del problema de investigación planteado.

En primer lugar, la educación emocional se comprende a partir del estudio de las emociones como fenómenos que influyen de manera directa en el bienestar y en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la educación emocional adquiere relevancia al favorecer el desarrollo integral de las personas, promoviendo habilidades que les permiten identificar, comprender y regular sus estados emocionales dentro de los distintos contextos en los que se desenvuelven (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2019).

Posteriormente, se revisan diversas contribuciones teóricas que exploran el rol del docente en la promoción de la educación emocional, así como los beneficios que esta práctica ofrece en distintas dimensiones: conductual, relacional y vinculada al rendimiento escolar. En este sentido, Pérez-Escoda (2019) sostiene que la incorporación de competencias emocionales en la práctica pedagógica favorece una convivencia más armoniosa, mejora los vínculos interpersonales y contribuye al acompañamiento del aprendizaje, al potenciar la autorregulación y la disposición emocional de los estudiantes. Por último, se destaca la importancia de considerar la formación docente y los espacios curriculares desde la perspectiva de la educación emocional. Aunque existen documentos oficiales y normativas gubernamentales que reconocen la relevancia de este enfoque, aún no siempre se asume como una necesidad social urgente que demanda atención en el ámbito educativo. Esta atención debe vincularse con las familias, los procesos de

autodesarrollo cognitivo y emocional de las personas, y su participación en diversas comunidades y grupos sociales

Estas aportaciones resultan cruciales para entender cómo la intervención educativa orientada al desarrollo emocional puede potenciar el aprendizaje y mejorar las dinámicas dentro del aula.

Emociones

Para comprender la complejidad de la educación emocional, resulta necesario definir el constructo principal al que se dirige este concepto: las emociones. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), una emoción se define como una alteración intensa o pasajera del ánimo, ya sea agradable o penosa, que suele ir acompañada de una conmoción somática. Asimismo, señala que, desde el inicio de su existencia, el ser humano posee un mecanismo neural que lo impulsa a generar respuestas orgánicas frente a ciertos estímulos. Este proceso activa señales que influyen tanto en el comportamiento social como en el personal de los individuos. En este contexto, las emociones funcionan como impulsos que facilitan la ejecución de planes circunstanciales necesarios para afrontar la vida cotidiana.

Las emociones cumplen una función fundamental tanto para el ser humano como para su entorno. Pérez-Escoda (2019) señala que las emociones orientan a las personas hacia experiencias que generan bienestar y satisfacción, favoreciendo la búsqueda de situaciones placenteras. Asimismo, cumplen un rol adaptativo al guiar la selección de respuestas conductuales frente a diversos estímulos, permitiendo ajustar el comportamiento según las demandas del contexto. La autora también explica que, ante emociones intensas, se activan mecanismos de alerta que ayudan a identificar y evitar posibles amenazas, como ocurre con la emoción del miedo. Finalmente, destaca que las emociones funcionan como un medio de comunicación no verbal, ya que se expresan a través de gestos, posturas y

conductas observables, lo cual permite comprender el estado interno de otras personas y promover actitudes de empatía, tolerancia y respeto.

En el ámbito escolar, resulta imprescindible reconocer que toda acción realizada por los estudiantes se encuentra atravesada por un componente emocional. Muchos de los problemas de aprendizaje, de comportamiento o de interacción social tienen su origen en procesos afectivos que, en numerosas ocasiones, pasan inadvertidos en el trabajo docente. Pérez-Escoda (2020) advierte que, cuando la escuela se centra únicamente en el rendimiento académico, ignorando la dimensión emocional, las dificultades tienden a persistir y a reproducirse, porque no se abordan sus causas profundas. Comprender el rol de las emociones en la trayectoria escolar habilita intervenciones más integrales, donde se considera no sólo el desempeño cognitivo, sino también las experiencias, necesidades y estados emocionales de los estudiantes.

Partiendo de estas perspectivas, se entiende que el trabajo con las emociones no puede considerarse accesorio en el ámbito educativo. Por el contrario, constituye un eje estructurante del desarrollo personal y social, que debe ser abordado de forma intencionada, sistemática y sostenida. Reconocer el papel de las emociones permite diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y sensibles a las realidades de los estudiantes, facilitando entornos de aprendizaje que promuevan el bienestar, la participación y el desarrollo integral.

Qué es la educación emocional

La educación emocional se nutre de los aportes de diversos autores y de múltiples disciplinas, como la pedagogía, la psicología y la neurociencia. Estas perspectivas confluyen en una propuesta de innovación educativa que promueve una formación orientada a la vida, entendida como un proceso integral que trasciende la mera transmisión de contenidos teóricos y busca el desarrollo pleno de las personas (Pérez-Escoda, 2019). En esta línea, pensadores como Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori y Rogers han

influido significativamente en los enfoques que priorizan el bienestar, la experiencia y la individualidad del alumnado, inspirando diversas metodologías y prácticas educativas en escuelas de todo el mundo.

Para profundizar en este concepto, Pérez-Escoda (2020) señala que la educación emocional emerge dentro del marco de la inteligencia emocional como una propuesta educativa contemporánea que responde a las necesidades sociales actuales y a la importancia de desarrollar competencias emocionales esenciales para la vida escolar. La autora destaca que este enfoque integra aportes de distintas áreas —como la psicología positiva, la teoría de las inteligencias múltiples, la prosocialidad y la neurociencia—, conformando un campo interdisciplinario cuyo propósito es fortalecer el desarrollo humano y favorecer experiencias educativas más significativas. Se trata de un proceso continuo que debe incorporarse de manera sistemática a lo largo de todo el currículo académico.

Asimismo, la educación emocional cumple una doble función: por un lado, actúa como una estrategia de prevención primaria frente a problemáticas como el consumo de sustancias, la ansiedad, el estrés, la violencia y otras dificultades socioemocionales; por otro lado, contribuye al desarrollo integral de la personalidad en estudiantes de distintas edades, promoviendo la autorregulación, el bienestar emocional y la construcción de vínculos saludables como aspectos fundamentales para su desarrollo (Pérez-Escoda, 2020).

Casassus (2019) sostiene, a partir de diversas investigaciones, que la relación entre emociones y aprendizaje ha sido ampliamente reconocida y verificada en la actualidad. El autor enfatiza que no existe aprendizaje fuera del ámbito emocional, ya que toda acción humana se encuentra sostenida por una emoción de base. En el contexto escolar, el estado emocional del aula adquiere un papel central, dado que influye directamente en las transformaciones del rendimiento académico. Desde esta perspectiva, las emociones actúan como un componente que facilita o dificulta los procesos cognitivos, influyendo de manera significativa en el bienestar y en la calidad del aprendizaje.

De los análisis y reflexiones previas se desprende la urgente necesidad de promover la educación emocional para fomentar relaciones humanas equilibradas. La educación no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos desvinculados de la experiencia personal y emocional de cada individuo. Los principios de la educación emocional abordan aspectos fundamentales como la salud mental, el bienestar personal, las habilidades sociales y los vínculos afectivos, entre otros. Estos contenidos son esenciales para cultivar la autoestima y la inteligencia emocional.

De acuerdo con Cabello-Hutt (2020), la educación emocional debe entenderse como una dimensión formativa que reconoce la diversidad de habilidades socioafectivas presentes en cada estudiante y la importancia de promoverlas desde la intervención pedagógica. La autora sostiene que el desarrollo de las competencias emocionales no puede considerarse homogéneo ni lineal, ya que cada individuo manifiesta formas particulares de reconocer, expresar y regular sus emociones. Esto implica que niñas y niños disponen de distintas capacidades para vincularse consigo mismos y con los otros, lo cual exige que la escuela diseñe propuestas que atiendan dicha diversidad, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido, la autora identifica competencias emocionales clave para la práctica educativa que se encuentran estrechamente vinculadas con el bienestar y la interacción social. Entre ellas, destacan la capacidad para comprender los procesos internos vinculados a las propias emociones, así como la habilidad para establecer relaciones respetuosas y empáticas con el entorno escolar. La primera permite a los sujetos reconocer y gestionar sus estados emocionales, mientras que la segunda promueve la convivencia, la comunicación adecuada y el respeto mutuo. Ambas competencias resultan indispensables para el acompañamiento pedagógico y la formación integral en la educación inicial.

En los últimos años, diversos estudios han evidenciado que la preocupación docente no se limita únicamente al rendimiento académico en áreas tradicionales como matemáticas o lengua, sino que también se ha comenzado a reconocer la influencia que poseen las

habilidades emocionales en el desarrollo global de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019) sostienen que el déficit en competencias emocionales constituye un factor que impacta en la convivencia escolar, en la motivación y en el aprendizaje, por lo que resulta necesario abordar la educación emocional de manera intencional. Sin embargo, estos autores aclaran que su incorporación no requiere la creación de asignaturas específicas, sino que puede integrarse de forma transversal en la enseñanza de contenidos como literatura, ciencias sociales, ciencias naturales, entre otras disciplinas, fortaleciendo así las prácticas pedagógicas cotidianas.

Según Pérez-Escoda (2019), la labor educativa no puede limitarse al desarrollo cognitivo, ya que la formación escolar debe atender también aquello que forma parte del mundo interno del estudiante, como sus emociones, motivaciones y experiencias subjetivas. La autora señala que, aunque tradicionalmente la educación ha priorizado los aprendizajes intelectuales, esta visión resulta insuficiente si no se considera la dimensión emocional como un componente esencial del desarrollo integral. Reconocer y trabajar este aspecto permite atender aquello que el alumno trae consigo —sus vivencias, necesidades y recursos personales—, ampliando el sentido formativo de la educación más allá de los contenidos académicos.

De acuerdo con Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), la educación emocional se sustenta en el desarrollo de habilidades que permiten a los estudiantes reconocer, comprender y regular sus emociones de manera consciente en situaciones cotidianas. Los autores destacan que estas competencias no solo facilitan la gestión personal de estados afectivos —como el control de los impulsos, la tolerancia a la frustración y la capacidad de mantener la motivación frente a desafíos— sino que también favorecen el establecimiento de vínculos empáticos y colaborativos con otras personas. En este sentido, la educación emocional promueve la toma de decisiones responsables, el bienestar personal y el fortalecimiento de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

Por lo tanto, aquí se introduce otro contexto que juega un papel fundamental: el contexto familiar. Sucede que los primeros destinatarios de la educación emocional son los docentes y las familias. En este caso, las familias deberán dejar un registro claro y detallado de la información requerida en torno al desarrollo emocional de los alumnos, para que la escuela cuente con un historial previo y pueda generar espacios de trabajo desde las emociones. Al mismo tiempo, se debe contemplar el desafío que supone esta cuestión para los docentes, quienes deben trabajar a partir de los contenidos de la educación emocional.

En relación con los espacios educativos, Pérez-Escoda (2019) señala la necesidad de generar instancias formales y no formales —como tutorías, proyectos de ciudadanía escolar y acciones con las familias— que permitan integrar la educación emocional en la vida institucional. La autora sostiene que, dado que este enfoque no cuenta con un espacio específico dentro del sistema educativo, su incorporación debe realizarse de manera estratégica y transversal, articulando con distintas áreas curriculares. Esto retoma la idea inicial de este apartado: educar desde lo afectivo y para lo afectivo, promoviendo prácticas pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje a partir de experiencias emocionales significativas. Al fortalecer las competencias emocionales desde edades tempranas, las instituciones educativas contribuyen a formar individuos capaces de desenvolverse de manera equilibrada, resiliente y ética en una sociedad compleja y en constante transformación.

Papel docente en la educación emocional

El papel que desempeñan los docentes en la implementación de la educación emocional resulta fundamental, dado que son ellos quienes median, orientan y regulan gran parte de las experiencias afectivas que atraviesan los estudiantes en el entorno escolar. La educación emocional no puede concebirse como una práctica aislada ni como un contenido marginal de la tarea educativa. Por el contrario, requiere de un enfoque continuo,

sistemático y transversal que involucre tanto el currículo formal como las interacciones cotidianas que se establecen en el aula (Pérez-Escoda, 2020).

En este sentido, el rol docente adquiere una doble dimensión: por un lado, implica el desarrollo personal de las competencias emocionales del propio educador; y por otro, la capacidad de generar ambientes afectivos que favorezcan el aprendizaje, la convivencia y la autorregulación emocional de los estudiantes. Fernández-Berrocal y Extremera (2020) sostienen que los docentes con mayores niveles de inteligencia emocional experimentan menos estrés laboral, muestran mayor bienestar subjetivo y logran gestionar de forma más eficiente los desafíos propios de la práctica educativa. Estos factores se traducen en climas escolares más saludables y en una relación más positiva entre estudiantes y docentes.

Desde una mirada complementaria, Cabello-Hutt (2020) enfatiza que los docentes deben comprender que el desarrollo emocional de los niños se manifiesta de manera diversa, condicionada por factores familiares, socioculturales y contextuales. Por ello, los educadores necesitan adquirir herramientas que les permitan acompañar esta heterogeneidad, diseñar intervenciones sensibles y promover prácticas que fortalezcan la empatía, la convivencia y la expresión emocional adecuada. La autora destaca que la formación docente constituye un pilar esencial para que los maestros puedan reconocer sus propias emociones, regularlas y actuar como modelos emocionales significativos para los estudiantes.

Asimismo, la evidencia empírica muestra que las docentes del nivel inicial se encuentran particularmente expuestas a situaciones de alta demanda emocional. Nugra Vera y Patiño Suquilanda (2022), en su estudio sobre conductas disruptivas, advierten que las docentes requieren instancias de formación continua y trabajo articulado con equipos de orientación, a fin de comprender y manejar de manera efectiva los comportamientos desafiantes que aparecen en el aula. Para las autoras, la educación emocional cumple un

rol crucial en este proceso, ya que potencia las estrategias de regulación emocional y la construcción de vínculos seguros.

En consonancia con estos aportes, Cabello-Hutt (2020) señala que la formación en competencias emocionales no solo fortalece las habilidades socioafectivas del docente, sino que también encamina a prácticas pedagógicas más reflexivas, sensibles y humanizadas. Los educadores que integran la dimensión emocional en su tarea cotidiana logran acompañar mejor a sus estudiantes, comprender los sentidos que subyacen a sus conductas y promover ambientes de aprendizaje basados en el respeto mutuo, la escucha activa y la resolución colaborativa de conflictos.

Pérez-Escoda (2020) refuerza esta perspectiva al afirmar que incorporar la educación emocional como parte inherente de la tarea docente permite mejorar la calidad de la enseñanza y del clima escolar. La autora destaca que los docentes emocionalmente competentes ofrecen oportunidades de aprendizaje más significativas al facilitar experiencias afectivas positivas que favorecen la atención, la motivación y la participación de los estudiantes.

De este modo, el papel del docente en la educación emocional trasciende la enseñanza de contenidos y se orienta hacia la formación integral del estudiante. Implica asumir una responsabilidad activa como mediador afectivo, como referente emocional y como generador de prácticas pedagógicas sensibles. En consecuencia, fortalecer la dimensión emocional en la formación docente inicial y continua se convierte en un requisito indispensable para garantizar propuestas educativas inclusivas, humanizadas y coherentes con las necesidades del nivel inicial.

Beneficios de la Educación Emocional

El desarrollo de competencias emocionales constituye un elemento central para el bienestar personal, la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. Diversas

investigaciones han demostrado que la educación emocional no solo influye en la gestión de los estados afectivos, sino que también produce mejoras significativas en la salud mental, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico (Pérez-Escoda, 2019).

En primer lugar, la adquisición de habilidades emocionales permite a los estudiantes comprender, expresar y regular de manera adecuada sus emociones, favoreciendo la toma de decisiones responsables, el autocontrol y la capacidad para afrontar situaciones adversas. Según Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), las competencias emocionales actúan como un recurso fundamental para sostener la motivación, disminuir los niveles de ansiedad y mejorar la adaptación frente a los desafíos escolares. Los autores sostienen que los estudiantes emocionalmente competentes poseen mayores herramientas para resolver conflictos, mantener relaciones positivas y participar de forma activa y colaborativa en el aula.

Asimismo, el desarrollo emocional favorece la construcción de vínculos interpersonales saludables. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Salovey (2021), las personas que han fortalecido su inteligencia emocional muestran relaciones sociales más estables, mayor bienestar subjetivo y una comunicación más empática. Esto se debe a su capacidad para comprender tanto sus propias emociones como las de los demás, promoviendo comportamientos prosociales y disminuyendo la probabilidad de respuestas impulsivas o agresivas.

Desde una perspectiva pedagógica, Extremera y Fernández-Berrocal (2020) sostienen que los docentes que poseen niveles elevados de competencias emocionales se convierten en referentes significativos dentro del aula, ya que modelan estrategias efectivas de autorregulación, empatía y resolución pacífica de conflictos. Estos educadores logran establecer climas escolares más armónicos, caracterizados por la confianza, el respeto mutuo y la comunicación abierta. Dichos factores influyen directamente en la disposición emocional del alumnado, creando condiciones favorables para el aprendizaje.

En la misma línea, Filella, Pérez-Escoda y Morera (2019) afirman que la educación emocional promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas desde edades tempranas, lo cual incide en la capacidad de los estudiantes para integrar normas de convivencia, asumir responsabilidades compartidas y participar activamente en la vida escolar. El fortalecimiento de la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional constituye una base sólida para la construcción de entornos educativos democráticos y respetuosos.

Por su parte, Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021) destacan que cuando los docentes orientan su práctica desde la inteligencia emocional, logran establecer vínculos pedagógicos más efectivos y humanizados. Este enfoque permite comprender las necesidades afectivas de los estudiantes, acompañar sus procesos personales y construir espacios de aprendizaje donde prevalezcan el respeto, la contención y el reconocimiento de la diversidad emocional.

Además, diversos estudios evidencian que la educación emocional tiene un impacto directo en el rendimiento escolar. Pérez-Escoda (2020) sostiene que las competencias emocionales influyen en funciones cognitivas esenciales, como la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de resolución de problemas. Cuando los estudiantes logran regular sus emociones, disminuyen los niveles de estrés, incrementan la motivación académica y mejoran su disposición para aprender. Esto explica por qué las instituciones que incorporan programas sistemáticos de educación emocional observan mejoras tanto en los resultados académicos como en la convivencia institucional.

En síntesis, la educación emocional ofrece beneficios que trascienden el ámbito escolar. No solo contribuye al desarrollo integral del individuo, sino que también promueve la construcción de comunidades educativas más empáticas, colaborativas y saludables. Al integrar de manera transversal el trabajo con las emociones, las instituciones educativas fortalecen el bienestar estudiantil, potencian las experiencias de aprendizaje y consolidan

prácticas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos emocionalmente equilibrados y socialmente comprometidos.

Educación Emocional y Rendimiento Escolar

El rendimiento escolar constituye uno de los indicadores más analizados al estudiar el impacto de la educación emocional en los procesos de aprendizaje. En los últimos años, múltiples investigaciones han demostrado que las emociones influyen directamente en funciones cognitivas esenciales para el desempeño académico, tales como la atención, la memoria de trabajo, la motivación y la capacidad de resolución de problemas (Pérez-Escoda, 2020). Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las competencias emocionales se convierte en un recurso indispensable para promover aprendizajes significativos y mejorar los trayectos escolares del alumnado.

Según Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), los estudiantes que desarrollan la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones poseen un mayor control sobre los impulsos, toleran mejor la frustración, regulan más adecuadamente la ansiedad y mantienen la motivación ante situaciones desafiantes. Estos factores repercuten de manera directa en su desempeño académico, dado que promueven una actitud más activa y persistente hacia las tareas escolares y favorecen el manejo de situaciones estresantes, como exámenes o evaluaciones.

En esta misma línea, Filella, Pérez-Escoda y Morera (2019) sostienen que las competencias emocionales influyen en la autorregulación del comportamiento y en la disposición afectiva hacia el aprendizaje. Los autores explican que el desarrollo de la conciencia emocional permite identificar estados internos que pueden obstaculizar o potenciar el estudio, facilitando la implementación de estrategias más eficaces para afrontar las demandas escolares. De este modo, la educación emocional actúa como un mediador

entre los procesos afectivos y cognitivos, potenciando un aprendizaje más equilibrado y autónomo.

Por otro lado, investigaciones latinoamericanas han reforzado estos hallazgos. Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021) muestran que las prácticas docentes basadas en la inteligencia emocional generan ambientes de aula más seguros, donde los estudiantes se sienten valorados, escuchados y emocionalmente acompañados. Este clima emocional positivo contribuye al compromiso académico, favorece la participación activa y fortalece la confianza en las propias capacidades.

Asimismo, Cabello-Hutt (2020) destaca que el fortalecimiento de la autorregulación emocional en la primera infancia favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas que resultan esenciales para el aprendizaje escolar. La autora subraya que los niños que logran identificar y regular sus emociones muestran mayor capacidad para mantener la atención, seguir consignas y resolver problemas de manera autónoma, lo cual se convierte en un predictor significativo del rendimiento académico futuro.

De acuerdo con Pérez-Escoda (2020), la educación emocional no puede considerarse un complemento de la enseñanza tradicional, sino un componente central que influye directamente en la calidad del aprendizaje. La autora sostiene que los estudiantes emocionalmente competentes desarrollan mayor resiliencia ante las adversidades académicas, lo que se traduce en trayectorias escolares más estables y satisfactorias. En consecuencia, las instituciones educativas que implementan programas sistemáticos de educación emocional logran no solo mejorar los resultados escolares, sino también fortalecer la motivación, la autonomía y el bienestar del alumnado.

En síntesis, la evidencia científica demuestra que la educación emocional influye de manera significativa en el rendimiento escolar, al favorecer la regulación de los estados afectivos, potenciar funciones cognitivas clave y generar climas de aprendizaje más positivos. Este enfoque integral permite comprender que el éxito académico no depende

exclusivamente de habilidades cognitivas, sino de la interacción permanente entre emociones, pensamientos y comportamientos. Por ello, integrar la educación emocional en la práctica educativa constituye una estrategia fundamental para optimizar el aprendizaje y acompañar el desarrollo integral de los estudiantes en el nivel inicial.

Educación Emocional y Conducta Socioemocional

La conducta socioemocional constituye un componente central del desarrollo infantil, especialmente en el nivel inicial, donde los niños construyen las primeras formas de interacción, convivencia y regulación emocional. En este sentido, la educación emocional adquiere un valor esencial al proporcionar herramientas que permiten gestionar adecuadamente los estados afectivos y sostener vínculos saludables dentro del entorno escolar. Diversas investigaciones evidencian que el fortalecimiento de estas competencias contribuye significativamente a reducir conductas disruptivas, promover relaciones respetuosas y mejorar el clima emocional del aula (Pérez-Escoda, 2019).

Según Pérez-Escoda (2019), la adquisición de competencias emocionales favorece una mejor gestión del estrés, el control de impulsos y la reducción de comportamientos conflictivos, lo que genera entornos de convivencia más armónicos. La autora sostiene que cuando los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones y comprenden los efectos de sus acciones, desarrollan una mayor capacidad para actuar de manera reflexiva y respetuosa, evitando respuestas impulsivas que puedan afectar la dinámica escolar.

Desde una perspectiva complementaria, Cabello-Hutt (2020) afirma que la formación emocional en los primeros años de escolaridad permite consolidar habilidades socioafectivas esenciales, entre ellas la empatía, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos. La autora destaca que la empatía constituye una competencia clave para comprender las emociones de los demás y actuar en consecuencia, promoviendo interacciones más sensibles, colaborativas y respetuosas. Estas habilidades no solo

fortalecen la convivencia escolar, sino que también contribuyen a un desarrollo socioemocional equilibrado que influye en la participación activa y en la construcción de vínculos positivos dentro del aula.

Asimismo, Cabello-Hutt (2020) sostiene que la educación emocional promueve el desarrollo del autoconocimiento y la autorregulación, aportando herramientas para comprender los propios sentimientos, expresar emociones de manera adecuada y responder de forma asertiva frente a diversas situaciones. Estas competencias permiten a los niños desenvolverse de manera más autónoma y segura, favoreciendo interacciones más efectivas y un ambiente escolar positivo.

Por su parte, investigaciones como las de Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019) señalan que el desarrollo de habilidades emocionales —como la identificación de emociones, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos— contribuye a mejorar la convivencia escolar al facilitar la cooperación, el respeto mutuo y el trabajo en equipo. Los autores sostienen que estas competencias permiten a los estudiantes abordar retos socioemocionales de manera equilibrada, reduciendo la incidencia de conflictos interpersonales y favoreciendo interacciones más constructivas.

En esta dirección, Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021) refuerzan que la educación emocional en la práctica docente permite construir vínculos pedagógicos más humanizados, basados en el respeto y la comprensión de las necesidades afectivas de los estudiantes. Su investigación muestra que cuando los docentes incorporan estrategias de educación emocional, la conducta de los niños mejora notablemente, al disminuir episodios de agresividad, ansiedad y desregulación emocional, y aumentar las conductas prosociales como compartir, colaborar y pedir ayuda.

Finalmente, Casassus (2019) destaca que las competencias socioemocionales desarrolladas en contextos educativos bien gestionados favorecen la adaptación social, la prevención de conflictos y la construcción de climas escolares más saludables. El autor

sostiene que los procesos emocionales presentes en las aulas influyen no solo en el aprendizaje, sino también en las formas en que los estudiantes se vinculan entre sí y con su entorno, configurando experiencias que fortalecen el bienestar y la convivencia escolar.

En síntesis, la educación emocional desempeña un papel fundamental en la conducta socioemocional al potenciar habilidades que permiten una convivencia equilibrada, respetuosa y colaborativa. Las competencias desarrolladas a través de intervenciones emocionales —como la empatía, la autorregulación, el autocontrol y la comprensión emocional— no solo impactan en las dinámicas de interacción, sino que también contribuyen al bienestar integral de los estudiantes y a la consolidación de entornos educativos más democráticos y humanizados.

Educación Emocional y Relaciones Interpersonales

Las relaciones interpersonales se constituyen como una dimensión esencial del desarrollo humano, especialmente durante la primera infancia, donde los niños comienzan a construir las bases de la convivencia, la comunicación y la interacción social. En este marco, la educación emocional adquiere un papel fundamental, dado que las competencias emocionales permiten establecer vínculos saludables, resolver conflictos de manera adecuada y promover comportamientos prosociales dentro del ámbito escolar. La evidencia reciente ha demostrado que el desarrollo emocional se encuentra estrechamente ligado a la calidad de las relaciones que los individuos establecen, tanto con sus pares como con sus docentes (Pérez-Escoda, 2019).

Según Pérez-Escoda (2019) la adquisición de habilidades emocionales fortalece las relaciones humanas al promover la comprensión mutua, el respeto, la empatía y la capacidad de expresar emociones de manera asertiva. La autora sostiene que los estudiantes que aprenden a identificar y regular sus emociones desarrollan una mayor capacidad para interactuar constructivamente con los demás, dado que comprenden mejor

sus propias necesidades afectivas y las de quienes los rodean. Este proceso favorece la creación de ambientes escolares más colaborativos, inclusivos y respetuosos.

En esta misma línea, Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019) destacan que competencias como la empatía, la escucha activa y la autorregulación emocional son determinantes para la construcción de relaciones interpersonales sanas. Los autores señalan que, cuando los estudiantes participan en programas de educación emocional, muestran mejoras significativas en su capacidad para comunicarse de manera efectiva, resolver desacuerdos con mayor calma y sostener interacciones más respetuosas. Además, el desarrollo de estas habilidades contribuye a una disminución de problemas como el bullying, los malentendidos y las conductas agresivas, al favorecer la toma de decisiones responsables y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Por su parte, Cabello-Hutt (2020) subraya que la educación emocional potencia las habilidades socioafectivas necesarias para comprender las emociones ajenas, lo cual resulta fundamental para establecer vínculos solidarios y colaborativos. La autora enfatiza que la empatía, como competencia central, permite interpretar las expresiones emocionales de las otras personas y responder de manera apropiada, generando interacciones más sensibles y respetuosas. Asimismo, sostiene que las aulas en las que se trabaja sistemáticamente la formación emocional presentan dinámicas más democráticas, dado que los estudiantes desarrollan habilidades para escuchar, participar y colaborar en conjunto.

Complementariamente, investigaciones de Costa Rodríguez, Palma Leal y Salgado Farías (2021) muestran que los docentes que integran la inteligencia emocional en su práctica profesional promueven vínculos pedagógicos más humanizados, basados en el respeto mutuo, la confianza y la comprensión de las necesidades afectivas de los estudiantes. Los autores afirman que esta perspectiva fortalece las relaciones entre docentes y alumnos, aspecto esencial para el desarrollo personal y social en los primeros años de escolaridad. Cuando los estudiantes se sienten comprendidos y acompañados

emocionalmente, muestran mayor apertura para aprender, mayor disposición para resolver conflictos y una mejor adaptación al entorno escolar.

Asimismo, Casassus (2019) sostiene que las competencias socioemocionales desarrolladas en los contextos educativos no solo influyen en la calidad del aprendizaje, sino también en la forma en que los estudiantes se vinculan con los demás. El autor remarca que los espacios educativos que promueven el reconocimiento emocional favorecen la construcción de relaciones más armónicas, al permitir que los niños comprendan sus estados afectivos y los de sus compañeros, generando dinámicas de mayor cooperación, solidaridad y cuidado mutuo.

En conjunto, la literatura reciente evidencia que la educación emocional constituye un pilar esencial para la consolidación de relaciones interpersonales equilibradas, respetuosas y empáticas. Las competencias emocionales no solo influyen en la convivencia escolar, sino que tienen un impacto profundo en la construcción de vínculos que acompañarán a los estudiantes a lo largo de su vida. En consecuencia, incorporar la educación emocional de manera sistemática y transversal en el nivel inicial resulta imprescindible para cultivar interacciones basadas en la comprensión, la sensibilidad y el respeto mutuo, contribuyendo así a la formación integral y al bienestar social de los niños.

Antecedentes de cómo se implementa la educación emocional en el Nivel

El abordaje de la educación emocional en el nivel inicial ha cobrado creciente relevancia en investigaciones recientes que destacan la necesidad de fortalecer la formación docente y de integrar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional de los niños desde los primeros años escolares. Aunque existen documentos normativos y lineamientos gubernamentales que reconocen su importancia, su incorporación en las prácticas institucionales aún se presenta de manera heterogénea,

dependiendo de las condiciones formativas, institucionales y vinculares de cada comunidad educativa (Pérez-Escoda, 2020).

En este sentido, Pérez-Escoda (2020) sostiene que la educación emocional conforma una propuesta innovadora enmarcada en la inteligencia emocional, cuyo propósito es atender las demandas sociales y pedagógicas actuales, integrando aportes interdisciplinarios de la neurociencia, la psicología positiva y las teorías de la prosocialidad. Desde esta perspectiva, la formación emocional no debe limitarse a intervenciones aisladas, sino que requiere de una implementación sistemática a lo largo de toda la trayectoria escolar, acompañada por procesos de formación docente continua y sostenida.

Durante las dos últimas décadas, distintas investigaciones argentinas han documentado avances significativos en la implementación de programas socioemocionales en instituciones de educación inicial. Entre ellas, los aportes de Gryngier (2019) evidencian que diversas escuelas han incorporado propuestas destinadas a fortalecer la regulación emocional, las habilidades sociales y la resolución colaborativa de conflictos. Estas iniciativas, desarrolladas principalmente en el ámbito urbano, se orientan a brindar mayor contención y acompañamiento a los niños en situaciones de vulnerabilidad emocional, fortaleciendo el vínculo escuela-familia y promoviendo un clima institucional más saludable.

En trabajos posteriores, Gryngier (2021) profundiza esta línea de análisis, destacando que los programas más efectivos son aquellos que contemplan un enfoque integral que articula las prácticas pedagógicas con acciones formativas dirigidas a docentes y familias. La autora señala que la educación emocional requiere ser trabajada desde diversas dimensiones: emocional, cognitiva, lingüística y conductual, de manera tal que las intervenciones respondan a las necesidades específicas de cada contexto escolar. Además, subraya que las propuestas que incluyen tutorías, espacios de diálogo, dinámicas expresivas y actividades de juego simbólico resultan especialmente pertinentes para el nivel

inicial, dado que favorecen la expresión emocional, el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos seguros.

Por su parte, Ferrara (2025) analiza la trayectoria normativa de la educación emocional en Argentina, destacando que su consolidación ha atravesado un proceso fragmentado y altamente politizado. El autor documenta experiencias legislativas —como la Ley Provincial N.º 6398 de Corrientes— junto con proyectos en debate a nivel nacional que abordan la incorporación de contenidos socioemocionales en el currículo, la formación docente obligatoria en competencias emocionales y la creación de programas de intervención escolar. No obstante, Ferrara (2025) advierte que la presencia de marcos normativos no garantiza una implementación homogénea, ya que esta depende de factores como la disponibilidad de recursos, la formación de los equipos docentes y el grado de alineamiento entre políticas públicas y prácticas institucionales.

Este recorrido pone de manifiesto que la educación emocional solo puede consolidarse en el marco de una educación integral, sustentada en prácticas que aseguren el acceso a aprendizajes de calidad y la eliminación de barreras emocionales, cognitivas y sociales que puedan interferir en los procesos formativos. En correspondencia con los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), el Estado asume la responsabilidad de garantizar una educación continua, inclusiva y equitativa que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes, contemplando también la dimensión afectiva como parte indispensable del derecho a la educación.

A nivel jurisdiccional, las leyes provinciales —como la Ley de Educación Provincial N.º 13.688 (2007)— refuerzan esta visión al señalar la importancia de promover hábitos saludables, la formación integral, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad emocional y cultural. Estos lineamientos se reflejan en los marcos curriculares recientes, que reconocen la dimensión socioemocional como un aspecto central del desarrollo personal y ciudadano, incorporando contenidos orientados a la construcción de la

autonomía, la participación, la convivencia y el bienestar colectivo (Marco Curricular Referencial, 2018).

En este contexto, resulta indispensable comprender que la educación emocional constituye un componente esencial de la calidad educativa y de la vida institucional. Dado que una parte significativa del desarrollo afectivo y social de los niños transcurre en la escuela, los centros educativos se convierten en espacios privilegiados para promover la expresión, la regulación y el fortalecimiento emocional. En consonancia con ello, Pérez-Escoda (2020) enfatiza la urgencia de avanzar hacia prácticas pedagógicas en las que los docentes asuman un rol activo como educadores emocionales, integrando esta dimensión de manera transversal, consciente y reflexiva en su labor cotidiana.

En síntesis, el cuerpo teórico revisado permite afirmar que la educación emocional constituye un pilar fundamental para abordar el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como para mejorar la calidad educativa y la convivencia escolar. Asimismo, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en las percepciones, prácticas y desafíos que enfrentan los docentes del nivel inicial en relación con este enfoque. Esta revisión teórica fundamenta y orienta el presente estudio, proporcionando las bases conceptuales necesarias para analizar las representaciones docentes y su incidencia en la implementación de prácticas pedagógicas emocionalmente significativas. De este modo, el marco teórico no solo contextualiza el problema de investigación, sino que también fortalece su pertinencia y relevancia en el escenario educativo actual.

Método

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por su intención de comprender los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos que los experimentan. En este sentido, la realidad se define a partir de las interpretaciones que los participantes y el investigador otorgan a sus propias experiencias

(Sampieri, 2018). Este enfoque no busca datos estandarizados ni resultados numéricos precisos; en cambio, pretende que los participantes reflexionen y describan sus ideas, expresando de manera profunda sus opiniones. Por lo tanto, el interés principal no radica en la medición de variables, sino en la comprensión del fenómeno en estudio (Sampieri, 2018).

Este diseño de investigación implica la recolección de discursos completos sobre un tema específico, los cuales posteriormente son interpretados con énfasis en los aspectos culturales e ideológicos que emergen de los resultados obtenidos.

Diseño

El método utilizado es el fenomenológico, dado que este diseño se enfoca en la exploración y descripción de las experiencias subjetivas de los entrevistados. Según Sampieri (2018) la fenomenología busca revelar los significados que las personas atribuyen a sus vivencias, con el objetivo de comprender el fenómeno investigado desde una perspectiva subjetiva.

Este enfoque metodológico resulta útil para comprender y analizar cómo las ideas y percepciones de los docentes influyen en su práctica diaria con los alumnos. La fenomenología, como ciencia que se ocupa de las estructuras fundamentales de la conciencia, permitirá profundizar en la comprensión de lo que los docentes piensan sobre la educación emocional, un tema estrechamente relacionado con sus experiencias vividas y sus perspectivas sobre su implementación en el aula (Quecedo & Castaño, 2012).

Participantes

La muestra de estudio está compuesta por personas, eventos, sucesos o comunidades sobre los cuales se recolectarán los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativa del universo o población en estudio (Sampieri, 2018). En este caso, sobre el muestreo del 100 por ciento de los Centros de Desarrollo Infanto

Familiar, del Partido de San Miguel, el trabajo de campo abarcó del 60 por ciento del total. El rango etario de los participantes es de 24 a 40 años, todos con más de dos años de experiencia docente.

El número de participantes fue determinado siguiendo el criterio de saturación de información, es decir, cuando las nuevas unidades añadidas ya no aportan datos novedosos (Sampieri, 2018). Este autor señala que, tras realizar un número determinado de entrevistas a participantes con características similares, la información comienza a repetirse, dejando de aportar elementos nuevos.

La selección de la muestra fue de carácter intencional, dado que se buscó incluir a un grupo específico de docentes con el propósito de obtener opiniones focalizadas y pertinentes para el análisis del fenómeno educativo en estudio. Tal como señalan Flick (2019) y Taherdoost (2022), el muestreo intencional permite seleccionar participantes que poseen características directamente relacionadas con los objetivos de la investigación, optimizando la relevancia y profundidad de los datos obtenidos. Asimismo, se trató de una muestra por conveniencia, ya que se recurrió a los casos disponibles y accesibles para la investigadora, respetando los criterios de inclusión establecidos, entre los cuales se encontraba que los participantes fueran docentes en ejercicio del nivel inicial.

Instrumentos- Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de la información necesaria para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la técnica de la entrevista. En términos generales, la entrevista se caracteriza por ser un encuentro en el que se intercambia información entre el entrevistador y el entrevistado, permitiendo la exploración profunda de percepciones, experiencias y significados. Según Kallio et al. (2020) y Alsaawi (2020), las entrevistas cualitativas se estructuran mediante una guía flexible de preguntas que posibilita adaptar el diálogo a las respuestas del participante, promoviendo una conversación fluida y orientada a comprender

la perspectiva individual del docente. Esta técnica resulta especialmente valiosa cuando el objetivo es acceder a interpretaciones personales y construir comprensiones detalladas sobre un fenómeno educativo específico.

Se optó por utilizar esta técnica de recolección de datos debido a que es la más adecuada para analizar las opiniones personales de los profesores. La entrevista en profundidad permitió obtener diversos puntos de vista de manera efectiva, lo que facilitó la comprensión de las perspectivas individuales.

Aunque la entrevista se basó en una serie de preguntas específicas, a lo largo del proceso surgieron nuevas preguntas en función de la información proporcionada por los entrevistados. Es importante destacar que la entrevista puede ser un medio más íntimo, flexible y abierto (Ruiz, 2012). En este caso, dado que el objetivo era conocer la percepción de los participantes sobre el papel de la educación emocional, la técnica permitió que los docentes explicaran a partir de las preguntas iniciales, lo que facilitó un conocimiento más profundo de sus ideas sobre el tema. Asimismo, se formularon nuevas preguntas a medida que surgía la necesidad, enriqueciendo el proceso.

La entrevista constó de 16 preguntas, las cuales abarcaron los siguientes temas: concepto e implementación de la educación emocional, beneficios de la educación emocional, estrategias que utilizan los docentes en sus clases y las debilidades emocionales percibidas en los niños.

Procedimientos

Para iniciar el proceso de recolección de datos mediante entrevistas, se contactó a la institución con el fin de solicitar permiso para entrevistar a algunos de sus docentes. Una vez concedido el permiso, se estableció contacto directo con los docentes seleccionados para explicar detalladamente la finalidad y el contenido de las entrevistas.

Posteriormente, se coordinaron con los docentes el horario y el lugar para llevar a cabo las entrevistas, priorizando la disponibilidad de los participantes. En la fecha acordada, se les explicó la naturaleza de la investigación y se les proporcionó un consentimiento informado que detalla aspectos éticos relevantes para garantizar la confidencialidad de los docentes.

Las entrevistas fueron grabadas para registrar todos los detalles compartidos y se transcribieron cada una de las intervenciones de los participantes, generando así un registro escrito. Según Graham (2012), la grabación de entrevistas para su posterior transcripción es una de las formas más útiles y prácticas de registro en la actualidad.

Una vez realizadas las transcripciones, se procedió a la codificación de los datos, identificando las categorías principales de cada entrevista, de las cuales se extrajeron los aspectos más relevantes de la información proporcionada por los participantes (Maxwell, 2019). Como mencionan Strauss y Corbin (2008), las categorías son los nombres asignados a los conceptos derivados del proceso de codificación y análisis de la información. Este proceso facilitó la identificación de diferencias y similitudes entre los datos proporcionados.

El proceso de codificación es más complejo que simplemente generar categorías; consta de tres tipos de codificación que conducen al producto final. En primer lugar, la codificación abierta marca el inicio del análisis de datos, donde el investigador separa y fragmenta conceptos, ideas y concepciones principales para establecer los primeros criterios de clasificación (Fernández-Sola, 2020). En segundo lugar, la codificación axial relaciona las categorías obtenidas en la fase anterior con las subcategorías, permitiendo generar explicaciones y relaciones precisas que expliquen el fenómeno investigado (Strauss & Corbin, 2016). Finalmente, en la codificación selectiva, se establecen nuevas relaciones entre categorías y subcategorías, así como con la teoría que las sustenta. En este paso, se identifican las categorías más relevantes que requieren un mayor análisis y aquellas que pueden resultar redundantes para explicar el fenómeno en estudio (Fernández-Sola, 2020).

Después de analizar y categorizar cada entrevista, se procedió a identificar las categorías más relevantes que responden a los objetivos de la investigación, obteniendo tanto categorías preestablecidas como emergentes (Monge, 2015).

A partir de la información analizada y codificada, se elaboraron los resultados y la discusión de la investigación. En esta fase, fue necesario relacionar los hallazgos de las entrevistas con el marco teórico de la investigación y los objetivos planteados (Gibbs, 2012)

Utilización del Consentimiento Informado

La utilización del consentimiento informado en la investigación constituye una condición indispensable para garantizar la autonomía y dignidad de los participantes. Este procedimiento no solo implica obtener la firma de un documento, sino también asegurar que la persona comprenda de manera clara y suficiente los objetivos del estudio, los posibles riesgos, beneficios y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin que ello genere consecuencias negativas. De acuerdo con Emanuel et al. (2000), el consentimiento informado es uno de los pilares fundamentales de la ética en la investigación, en tanto permite establecer una relación transparente entre investigador y participante, basada en el respeto y la confianza.

Asimismo, el consentimiento informado se erige como una herramienta de resguardo ético y legal que promueve la voluntariedad y previene situaciones de vulneración de derechos. En este sentido, Beauchamp y Childress (2019) señalan que el principio de autonomía encuentra en este instrumento su máxima expresión, al permitir que cada sujeto ejerza libremente su decisión respecto a la participación en un estudio. De esta manera, el consentimiento informado no solo protege a los individuos, sino que también otorga legitimidad y credibilidad al proceso investigativo, garantizando que los hallazgos se obtengan en un marco de integridad académica y ética.

Resultados

Para la obtención de las categorías y subcategorías necesarias para el análisis, se llevó a cabo un proceso de codificación. Este proceso consiste en identificar denominaciones comunes en un conjunto de datos, lo cual implica releer y revisar la información obtenida para agruparla y encontrar propiedades y características similares, que posteriormente se organizan en categorías y subcategorías (Vasilachis, 2019). El primer paso en este proceso es identificar las categorías principales basadas en las características comunes de toda la información recopilada. Una vez organizada la información en categorías generales, se procede a un análisis detallado de cada una de estas categorías con el fin de identificar denominaciones comunes que conforman las subcategorías (Maxwell, 2019).

Inicialmente, se identificó la categoría que engloba cómo los docentes conceptualizan la educación emocional. Luego, se analizó la implementación de la educación emocional en la escuela. Otra categoría recoge los comentarios de los docentes sobre las estrategias que aplican en sus aulas, mientras que una más agrupa, la información sobre las debilidades que los docentes observan en los estudiantes. Por último, se analizó la percepción de los docentes respecto a la importancia de la educación emocional en el ámbito familiar.

1. Conceptualización de la educación emocional

Las entrevistas realizadas reflejaron que las docentes del nivel inicial reconocen la educación emocional como un pilar fundamental en la formación integral de los niños. La mayoría de las participantes la definieron como la capacidad de reconocer, expresar y regular las emociones, destacando su estrecha relación con la convivencia escolar y con el aprendizaje. Por ejemplo: una de ellas señaló que *“es un proceso educativo, continuo y*

permanente, que potencia el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial para el desarrollo de las personas". Otra expresó: "la educación emocional es una herramienta súper importante para que los niños puedan lograr reconocer lo que les ocurre a ellos y a su contexto en general, poder crear momentos de regulación y generar empatía".

Este hallazgo se corresponde con lo planteado por Pérez-Escoda (2020), quien sostiene que la educación emocional constituye un proceso continuo, sistemático y transversal que favorece el desarrollo personal y social del alumnado. Asimismo, las docentes expresaron que la educación emocional no debe limitarse a actividades aisladas, sino impregnar todas las experiencias escolares, orientando la enseñanza de manera integrada y transversal a lo largo del currículo. Esta perspectiva se encuentra en concordancia con lo planteado por Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), quienes sostienen que las competencias emocionales deben integrarse de forma cotidiana en los contenidos académicos, favoreciendo que las prácticas pedagógicas promuevan la comprensión, la regulación emocional y la convivencia dentro del aula.

2. Implementación de la educación emocional

En relación con la implementación, las docentes manifestaron que recurren principalmente a estrategias lúdicas, como juegos simbólicos, dinámicas grupales y el uso de cuentos, con el propósito de facilitar la identificación y el manejo de emociones en sus alumnos. También se destacó la importancia de la escucha activa y del establecimiento de rutinas que promuevan la seguridad emocional. En relación a esto, una docente expresó: *"el diálogo es fundamental, también es importante el respeto, la responsabilidad de los actos y saber diferenciar cada emoción"*. Otra remarcó que *"los espacios de oralidad están presentes en todos momentos, dando la oportunidad de expresar lo que sienten"*. No obstante, reconocieron que la falta de formación específica en educación emocional limita la sistematicidad de estas prácticas: *"no hay un espacio y tiempo pautado, ni profesionales especializados abordando la educación en este aspecto"*.

Este resultado confirma lo observado en investigaciones previas (Prosperi, 2019) donde la implementación se sostiene mayormente en la intuición docente más que en un marco curricular formal. En este sentido, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación especializada en este campo, en consonancia con Brackett (2020), quien subraya la importancia de que los docentes desarrollen sus propias competencias emocionales para poder acompañar de manera eficaz a los estudiantes en su aprendizaje socioemocional.

3. Beneficios

Las docentes entrevistadas coincidieron en que la educación emocional favorece el bienestar de los niños, mejora la convivencia en el aula y promueve aprendizajes más significativos. Relataron que, cuando los estudiantes aprenden a reconocer y expresar sus emociones, se observa una reducción de conflictos interpersonales y un clima escolar más armónico. Entre las respuestas, se destacó que *“los niños logran conocerse, conocer que algo les está pasando y descubrir que pueden afrontar y resolver las situaciones que los atraviesan”*. También se mencionó que *“un mejor autocontrol, confianza, autoestima y respeto hacia el otro”* son resultados visibles de su implementación. Estos beneficios guardan correspondencia con lo planteado por Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), quienes sostienen que el desarrollo de competencias emocionales constituye un factor decisivo en el bienestar personal y social, ya que influye en la forma en que los individuos establecen relaciones, toman decisiones y participan en su entorno. Desde esta perspectiva, la gestión emocional no solo fortalece el desempeño académico, sino que también potencia la construcción de vínculos saludables y la adaptación a diversos contextos de convivencia. Asimismo, investigaciones recientes destacan que el desarrollo de la competencia emocional influye de manera directa en el bienestar subjetivo y en la calidad de los vínculos interpersonales. En esta línea, Extremera y Sánchez-Álvarez (2021) señalan que las habilidades emocionales favorecen relaciones más saludables y una mayor satisfacción personal, lo que coincide con lo observado en los testimonios recogidos en esta investigación. De manera complementaria, Brackett y Rivers (2020) sostienen que el

fortalecimiento de estas competencias en los adultos que acompañan procesos educativos resulta clave para promover entornos afectivos positivos y experiencias escolares más significativas.

4. Debilidades emocionales percibidas en los niños

Uno de los puntos más reiterados por las docentes fue la dificultad de muchos niños para identificar y regular sus emociones, lo que con frecuencia se manifiesta en conductas agresivas o en dificultades de interacción con sus pares. Una participante afirmó: *“la frustración y el enojo son las emociones que más se ven actualmente en los niños”*, mientras que otra señaló: *“el uso desmedido del celular está generando niños con déficit de atención, ansiedad y problemas de lenguaje”*. Este resultado coincide con lo señalado por Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019), quienes explican que la ausencia de competencias emocionales dificulta la regulación de la conducta y puede generar respuestas desadaptativas que impactan negativamente en la convivencia y en los procesos de aprendizaje. Según los autores, cuando los estudiantes no desarrollan herramientas para reconocer, expresar o gestionar sus emociones, se incrementa la frustración, la inseguridad y el conflicto interpersonal, lo que interfiere tanto en su participación social como en su desempeño académico. En línea con lo señalado por Pérez-Escoda (2019), se confirma que la falta de alfabetización emocional constituye un obstáculo significativo en los procesos educativos, ya que los alumnos que no desarrollan habilidades emocionales presentan mayores riesgos de experimentar dificultades en su aprendizaje y en la convivencia. La autora sostiene que la ausencia de estas competencias limita la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones, resolver conflictos y participar de manera adecuada en el entorno escolar.

5. Estrategias del docente

Frente a estas dificultades, las docentes destacaron la importancia de trabajar desde la prevención y el acompañamiento cotidiano. Entre las estrategias más mencionadas se

encuentran: generar espacios de diálogo, fomentar la empatía a través de actividades grupales, y ofrecer modelos positivos de regulación emocional. También resaltaron la necesidad de mantener coherencia entre el discurso y la acción, dado que los niños aprenden principalmente a través de la observación y la imitación. Las docentes expresaron en relación a lo mencionado: *“lo primordial es establecer un vínculo de confianza y diálogo con atención activa”*. Estos hallazgos dialogan con lo propuesto por Cabello-Hutt (2020), quien sostiene que la práctica docente implica asumir un rol de mediación emocional en el que las y los educadores actúan como referentes afectivos, modelando formas de regulación y expresión emocional. Desde esta perspectiva, el rol del docente no se limita a facilitar contenidos, sino que implica constituirse en un referente emocional para sus estudiantes. Esto coincide con lo señalado por Pérez-Escoda (2020), quien destaca la centralidad de la figura docente en los procesos de educación emocional, subrayando que su capacidad para modelar la regulación, la empatía y la expresión emocional adecuada resulta esencial para promover el desarrollo socioemocional del alumnado.

6. Educación emocional en casa

Finalmente, las docentes subrayan la relevancia de la familia como primer agente de socialización emocional. Manifestaron que, en los casos donde las familias acompañan este proceso, los avances en los niños son más notorios y sostenidos. Una de ellas expresó: *“el primer contexto de educación es el familiar. El docente tiene la obligación de educar atendiendo a las emociones, pero la familia también debería realizarlo”*. Otra reforzó esta idea al señalar: *“los principales mediadores son las familias y las docentes”*. Sin embargo, también identificaron que la escasa participación de algunos hogares dificulta la consolidación de estas competencias, generando contradicciones entre lo que se trabaja en la escuela y lo que se vivencia en el ámbito familiar. Esta tensión ya ha sido advertida en investigaciones previas (Rueda, 2020), que destacan la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de climas emocionales saludables. Así, se confirma

que la educación emocional no puede pensarse exclusivamente desde la escuela, sino como un proceso compartido entre la institución y las familias.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes reconocen la importancia de la educación emocional y cuál es el lugar que ocupa este enfoque en sus prácticas pedagógicas cotidianas. En consonancia con investigaciones previas, los hallazgos evidencian que las educadoras reconocen ampliamente el valor formativo de las competencias emocionales y su influencia en el clima escolar, la convivencia y los procesos de aprendizaje. Esta valoración se corresponde con lo postulado por Pérez-Escoda (2019, 2020), quien sostiene que la educación emocional constituye un componente esencial de la formación integral, en tanto favorece no solo la regulación afectiva de los estudiantes, sino también el fortalecimiento de habilidades interpersonales con impacto directo en la vida escolar.

En este sentido, las docentes destacan la importancia de abordar la educación emocional desde edades tempranas, afirmación que dialoga con los planteamientos de Cabello-Hutt (2020), quien señala que la infancia constituye una etapa privilegiada para el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas al autoconocimiento, la empatía y la autorregulación. Este paralelismo entre los resultados obtenidos y la literatura especializada evidencia la coherencia entre las percepciones docentes y los enfoques contemporáneos que conciben la educación emocional como un proceso continuo y estructural, más que como una intervención puntual o aislada.

Asimismo, del análisis de los testimonios se desprende que las docentes consideran indispensable el establecimiento de vínculos de confianza, comunicación y escucha activa con los estudiantes, lo cual coincide con los aportes de Brackett, Rivers, Reyes y Salovey (2019) respecto del rol que desempeñan los adultos como mediadores emocionales en el

aula. Estos autores sostienen que los docentes emocionalmente competentes no solo modelan conductas adaptativas, sino que también generan condiciones emocionales propicias para el aprendizaje. En consecuencia, el énfasis que las docentes participantes otorgan al vínculo pedagógico confirma la relevancia de la figura docente como referente emocional, dimensión ampliamente respaldada desde el punto de vista teórico y empírico.

No obstante, los resultados también evidencian dificultades, particularmente vinculadas a la falta de formación sistemática en educación emocional. Las docentes expresaron que, si bien reconocen la importancia del desarrollo emocional en la infancia, no siempre cuentan con herramientas específicas para abordarlo de manera planificada y sostenida. Esta situación coincide con los señalamientos de Fernández-Berrocal y Extremera (2020), quienes advierten sobre la brecha existente entre la creciente demanda de competencias emocionales en el sistema educativo y la limitada formación docente disponible. En este sentido, la ausencia de capacitación formal condiciona la posibilidad de implementar prácticas consistentes y coherentes con los avances de la investigación actual.

De igual modo, los relatos docentes indican que las familias desempeñan un papel relevante —aunque frecuentemente insuficientemente articulado— en el desarrollo emocional de los estudiantes. Esta dificultad reafirma lo propuesto por Cabello-Hutt (2020) y por Filella, Pérez-Escoda y Morera (2019), quienes sostienen que la educación emocional requiere una alianza sólida entre la escuela y la familia para garantizar coherencia entre los distintos entornos en los que los niños desarrollan sus habilidades socioemocionales. En ausencia de dicha articulación, los alcances de las intervenciones emocionales pueden verse limitados.

Los hallazgos también ponen de manifiesto que los programas institucionales de educación emocional, cuando existen, no siempre se implementan de manera transversal, sostenida y articulada dentro del currículo. Esta observación coincide con los aportes de Ferrara (2025), quien señala que, a pesar de los marcos normativos y lineamientos

pedagógicos vigentes en Argentina, la implementación efectiva de dichas propuestas presenta una notable variabilidad entre instituciones. Esta situación se vincula a factores como la disponibilidad de recursos, la formación docente, el tiempo institucional y la coherencia entre las políticas educativas y las prácticas escolares.

En síntesis, los resultados del presente estudio permiten afirmar que las docentes del nivel inicial poseen una comprensión amplia y favorable de la educación emocional, aunque enfrentan diversos desafíos que limitan su implementación plena, tales como la insuficiente formación específica, la escasez de propuestas institucionales sostenidas y la necesidad de una mayor articulación con las familias y la comunidad educativa. Estos desafíos deben ser interpretados como oportunidades para el diseño de políticas educativas y programas formativos que fortalezcan la práctica docente desde una perspectiva emocional, en respuesta a las demandas sociales actuales.

A partir del análisis realizado, se sostiene que el objetivo general de la investigación fue alcanzado, en tanto se logró describir el papel que los docentes del nivel inicial otorgan a la educación emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las percepciones y prácticas relevadas evidencian una valoración positiva de la educación emocional como componente fundamental del desarrollo infantil, aunque su implementación se ve condicionada por limitaciones formativas e institucionales. En este sentido, el trabajo contribuye a reafirmar la necesidad de integrar de manera sistemática la dimensión emocional en el nivel inicial, fortaleciendo la formación docente y promoviendo prácticas educativas orientadas al desarrollo integral de los niños.

Conclusión

La presente investigación tuvo como objetivo general describir el papel que los docentes del nivel inicial otorgan a la educación emocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis de los resultados obtenidos, es posible afirmar

que dicho objetivo fue alcanzado, ya que se logró identificar cómo las docentes conciben la educación emocional y el lugar que esta ocupa en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Los hallazgos evidencian que la educación emocional es valorada de manera positiva por las docentes del nivel inicial, quienes reconocen su impacto significativo en el bienestar emocional de los niños, en la construcción de vínculos interpersonales saludables y en la mejora de la convivencia escolar. Asimismo, se destaca la consideración de la educación emocional como un componente fundamental del desarrollo integral en la primera infancia, especialmente en relación con la regulación emocional, la empatía y el aprendizaje significativo.

Asimismo, se identificaron factores que condicionan la implementación sistemática de la educación emocional en el nivel inicial. Entre ellos se destacan la ausencia de lineamientos institucionales claros, la falta de formación docente específica y la escasa articulación entre las propuestas escolares y el acompañamiento familiar. Estas limitaciones no invalidan el valor otorgado por las docentes a la educación emocional, sino que ponen de manifiesto las condiciones estructurales y formativas que condicionan su desarrollo pleno en las instituciones educativas.

En función de los resultados, la presente investigación permite sostener que la educación emocional ocupa un lugar significativo en las representaciones y prácticas de los docentes del nivel inicial, quienes reconocen su impacto positivo en el bienestar, el aprendizaje y la convivencia escolar. No obstante, la ausencia de lineamientos institucionales claros y de formación docente específica constituye un obstáculo para su implementación sistemática. En este sentido, el trabajo pone de manifiesto la importancia de considerar la educación emocional como un eje transversal del quehacer educativo, promoviendo propuestas formativas y pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia.

Desde esta perspectiva, el estudio aporta elementos relevantes para reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente y de diseñar políticas educativas que integren la dimensión emocional de manera planificada, sostenida y contextualizada en el nivel inicial. Asimismo, los resultados obtenidos constituyen un punto de partida para futuras investigaciones e intervenciones orientadas a profundizar y ampliar el abordaje de la educación emocional en el ámbito educativo.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

La presente investigación constituye un aporte significativo al campo de la educación emocional en el nivel inicial, al ofrecer una mirada situada sobre las percepciones y prácticas de docentes en un contexto educativo específico. Uno de los principales aportes radica en visibilizar cómo las educadoras conciben la educación emocional y qué lugar le otorgan en su quehacer cotidiano, aspecto que ha sido escasamente explorado en investigaciones locales recientes. Este estudio permite comprender no solo las valoraciones docentes, sino también los desafíos concretos que afrontan en la implementación de estrategias socioemocionales, contribuyendo así a enriquecer la literatura existente sobre el tema.

Un segundo aporte relevante se vincula con la identificación de fortalezas y debilidades en el abordaje institucional de la educación emocional. Este análisis otorga elementos empíricos que pueden orientar la planificación escolar y la toma de decisiones pedagógicas, abriendo la posibilidad de diseñar intervenciones más coherentes, contextualizadas y sostenidas en el tiempo. En este sentido, la investigación aporta un enfoque práctico que complementa los desarrollos teóricos contemporáneos sobre competencias emocionales.

Asimismo, el estudio contribuye a ampliar la comprensión del papel que desempeña la familia en el desarrollo emocional infantil. Al relevar el impacto de la articulación

hogar–escuela, la investigación introduce una mirada comunitaria que enriquece el abordaje tradicional centrado exclusivamente en las prácticas docentes. Este enfoque interdisciplinario constituye un aporte original, al vincular dimensiones pedagógicas, afectivas y sociales en un mismo marco de interpretación.

Finalmente, la investigación aporta al campo académico al abrir nuevas preguntas y líneas de indagación sobre la formación docente en educación emocional, el diseño institucional de políticas socioemocionales y el impacto de estas prácticas en el bienestar y aprendizaje de los niños. Los hallazgos obtenidos no solo fortalecen la evidencia empírica existente, sino que también ofrecen perspectivas innovadoras para futuras investigaciones en el ámbito de la educación emocional en el nivel inicial.

Limitaciones

La presente investigación se llevó a cabo en un Centro de Desarrollo Integral del partido de San Miguel y se enfocó exclusivamente en docentes del nivel inicial. Esta delimitación contextual constituye una limitación en términos de la posibilidad de generalizar los resultados, dado que los hallazgos reflejan percepciones y prácticas específicas de un entorno particular que no necesariamente representan la realidad de otros establecimientos educativos o jurisdicciones.

Asimismo, la muestra acotada de participantes restringe la amplitud de las conclusiones. Si bien permitió un abordaje profundo de las concepciones docentes, su tamaño reducido impide realizar inferencias extensivas a poblaciones más amplias, manteniendo el carácter situado del estudio.

Otra limitación se vincula con la metodología cualitativa empleada. Aunque esta aproximación facilitó el acceso a significados, experiencias y vivencias en torno a la educación emocional, no proporciona datos de carácter cuantitativo que permitan comparar

tendencias, establecer relaciones estadísticas o medir objetivamente el impacto de las prácticas emocionales sobre el aprendizaje.

Finalmente, el tiempo disponible para la realización del estudio condicionó la posibilidad de efectuar un seguimiento longitudinal. Esta restricción impidió evaluar la evolución de las competencias emocionales en los niños a lo largo del tiempo y analizar la continuidad o el cambio en las prácticas docentes, aspectos que hubieran enriquecido la comprensión del fenómeno investigado.

Líneas de investigación futura

A partir de estas limitaciones, se abren diversas líneas para futuras investigaciones. En primer lugar, se sugiere ampliar la muestra a docentes de diferentes instituciones y contextos socioculturales, lo que permitiría comparar percepciones y enriquecer la comprensión del fenómeno.

Del mismo modo, resultaría pertinente incorporar enfoques mixtos que integren datos cualitativos y cuantitativos, posibilitando una visión más completa sobre la implementación y los efectos de la educación emocional.

Otra línea relevante consiste en profundizar en el análisis de la formación docente en competencias emocionales, explorando programas de capacitación y su impacto en las prácticas pedagógicas. Finalmente, se propone indagar en la relación entre escuela y familia en torno al abordaje emocional, dado que la colaboración entre ambos ámbitos se perfila como un factor clave en el desarrollo integral de los niños.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos, se plantean una serie de propuestas de intervención que buscan fortalecer el abordaje de la educación emocional en el nivel inicial.

Estas propuestas están dirigidas tanto a la práctica docente como a la articulación con la familia y la institución educativa.

En primer lugar, se propone la implementación de espacios sistemáticos de formación docente en educación emocional, que permitan a los educadores adquirir herramientas conceptuales y metodológicas para integrar de manera consciente esta dimensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas instancias podrían desarrollarse mediante talleres, capacitaciones y jornadas institucionales, con el fin de brindar continuidad y coherencia a las prácticas pedagógicas.

En segundo lugar, se sugiere la incorporación de recursos didácticos específicos orientados a la identificación, expresión y regulación de las emociones. El uso de cuentos, dinámicas grupales, actividades artísticas y juegos simbólicos favorece la construcción de un clima escolar positivo y potencia la adquisición de competencias socioemocionales en los niños.

Una tercera propuesta consiste en fortalecer la comunicación y el trabajo conjunto con las familias, a través de charlas, encuentros participativos y materiales informativos que promuevan la reflexión sobre el rol del hogar en el desarrollo emocional infantil. Esta estrategia busca consolidar la coherencia entre lo trabajado en la escuela y lo que se vive en el ámbito familiar.

Asimismo, se plantea la necesidad de generar proyectos institucionales transversales, en los que la educación emocional se articule con otras áreas curriculares, promoviendo la integración de las competencias socioemocionales en las distintas actividades escolares.

Finalmente, se propone la implementación de instancias de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes en torno a la educación emocional, con el propósito de identificar avances, dificultades y necesidades de mejora. Esto permitirá retroalimentar el proceso y garantizar la continuidad de las intervenciones.

En síntesis, estas propuestas de intervención buscan consolidar la educación emocional como un eje transversal de la tarea educativa en el nivel inicial, contribuyendo al desarrollo integral de los niños y al fortalecimiento de la práctica docente.

Referencias

Acosta, Y. (2019). *La inteligencia emocional en la práctica educativa*. Revista electrónica de Psicología Iztacala, **22**(2). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>

Ajmat, C. M., Valverde, M. H., & Gómez, S. O. (2013). *Enseñanza integrada: una mirada desde los protagonistas*. XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (pp. 161-162). Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento.
<https://www.aacademica.org/romina.caballero/19>

Alecsiuk, B. (2015). Inteligencia emocional y desgaste por empatía en terapeutas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *24*(1), 43-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/2819/281944843006.pdf>

Alsaawi, A. (2020). Qualitative interviewing: The art of hearing data. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(4), 417–432.

Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y educadores*, *22*(3), 487-509.

Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8.^a ed.). Oxford University Press.

Brackett, M. A. (2020). *Permission to feel: The power of emotional intelligence to achieve well-being and success*. Celadon Books.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2020). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Educational Psychologist*, 55(4), 205–219.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1798923>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. Yale Center for Emotional Intelligence.

Bustos, C. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186–197. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-365>

Cabello-Hutt, S. (2020). *Competencias emocionales en docentes: Formación y práctica educativa en contextos escolares*. Universidad de Chile.

Calero, A. (2013). Versión argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 104–119. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/19>

Casassus, J. (2019). La educación es emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 11–23.

Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Emanuel, E. J., Wendler, D., & Grady, C. (2000). What makes clinical research ethical? *JAMA*, 283(20), 2701–2711. <https://doi.org/10.1001/jama.283.20.2701>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2020). *Teacher emotional intelligence, well-being, and classroom climate: Current findings and educational implications*. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103046.

Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, M. (2021). Emotional competence and subjective well-being: A contemporary review. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1203–1221.

Fernández, A., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53–66.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2020). *La inteligencia emocional en educación: avances y retos actuales*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533–548.

Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2021). *Emotional intelligence and well-being: Advances and applications in educational contexts*. *Journal of Emotional Education*, 13(2), 15–28.

Fernández-Poncela, A. (2019). Educación: competencias, emociones y humor. *Perspectivas y estudio*. *Educación y Humanismo*, 21(37), 51–66.

<http://dx.10.17081/eduhum.21.37.3365>

Fernández-Sola, C. (2020). *Comprender para cuidar: Avances en investigación cualitativa*. Edeal.

Ferrara, F. (2025). *Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos*. *Entramados*, 12(17), 136–153.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8823>

Filella, G., Pérez-Escoda, N., & Morera, M. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

García Retana, J. A. (2018). *Educación emocional y desarrollo de competencias socioafectivas en el profesorado latinoamericano: Aportes para la formación docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95–112. <https://doi.org/10.35362/rie7622948>

García, M. (2017). *Bienestar emocional en educación: Empecemos por los maestros* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño curricular para la educación inicial: Segundo ciclo*. Dirección General de Cultura y Educación. http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *El diseño curricular y las intervenciones didácticas socioemocionales en el nivel inicial* (Documento 7/2019). Dirección General de Cultura y Educación. http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/documento_2_0.pdf

Graham, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa* (6.ª ed.). Morata.

Gryngier, M. (2019). *Programas socioemocionales en escuelas argentinas: desafíos y proyecciones*. *Revista Argentina de Educación Emocional*, 5(2), 45–60.

Gryngier, M. (2021). *Educación socioemocional en el nivel inicial: articulaciones entre escuela y familia*. *Estudios en Pedagogía Contemporánea*, 12(1), 33–49.

Henao, G. C., & Marín, F. A. (2017). *Competencias emocionales y procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos contemporáneos*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 85–102.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Huerta, M. (2019). Educación emocional en clase de integración. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 3(1), 169–192.

<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1681>

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2020). Systematic methodological guidance for developing qualitative interview guides. *Journal of Advanced Nursing*, 76(7), 2954–2965.

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23–43). Pirámide.

Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la teoría fundamentada. *Revista de Innovaciones Educativas*, 22, 75–88.

<https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>

Moreno, P. (2021, marzo). *Plan de intervención: Formación docente en educación emocional del nivel inicial* [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. Repositorio UESiglo21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/20868>

Nugra Vera, S., & Patiño Suquilanda, E. (2022). *Percepciones docentes sobre conductas disruptivas en educación inicial* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. Dspace UCuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/f444f565-40bd-4d94-8813-1d9e2d1e7524>

Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437–454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Pérez-Escoda, C. (2019). *Educación emocional: fundamentos y avances actuales*. Revista Iberoamericana de Educación, 79(2), 45-62.

Pérez-Escoda, C. (2020). *La educación emocional en la formación docente: propuestas y perspectivas actuales*. Revista Educación y Desarrollo, 14(1), 23-38.

Pérez-Escoda, C., & Alegre, A. (2021). *Práctica docente y competencias emocionales en educación infantil*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(3), 89-112.

Pérez-Escoda, C., & Filella, G. (2019). *Competencias emocionales en educación: estado actual y desafíos*. *Frontiers in Psychology*, 10, 2894.

Prosperi, L. R. (2019). *Incidencia de la educación emocional en docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el entorno del nivel inicial* [Trabajo final de graduación, Universidad Siglo 21]. Repositorio UESiglo21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17216>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 7(1), 5–39.

<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>

Real Academia Española. (n.d.). *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/>

Rodríguez-Sosa, J. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7–20.

<https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>

Rueda, E. M. (2020). *Educación emocional transversal para alumnos del nivel secundario de la Escuela I.P.E.M. N° 193 José María Paz de Saldán, Provincia de Córdoba, Argentina* [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. Repositorio UESiglo21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/18270>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Ciencias Sociales.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquía.

Taherdoost, H. (2022). Sampling methods in research methodology: How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 11(1), 10–38.

Teruel Melero, A. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141–152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

Valenzuela-Santoyo, A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educativa*, 22(1), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>

Vargas Rubilar, J., & Oros, L. B. (2021). *Educación emocional en escuelas argentinas: Un estudio sobre competencias socioemocionales y clima escolar en el nivel inicial*. *Revista de Psicología y Educación*, 16(3), 45–58. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.16.3.145>

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41040202>

Zambrano, L. L. (2020). Uso de la tecnología de la información y comunicación en educación virtual y su correlación con la inteligencia emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 40, 31–44. <https://bit.ly/2MsARQO>

Anexos

Modelo de entrevista

1. ¿Qué significa para ti la educación emocional? ¿Cómo describirías este concepto?
2. ¿Crees que en la actualidad se le da suficiente importancia a una educación centrada en las emociones en nuestro sistema educativo? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que la educación emocional es un aspecto fundamental en el aprendizaje? Fundamentar su respuesta
4. ¿De qué manera influyen las emociones en este proceso y cuál crees que es el rol del docente y otros mediadores en su desarrollo?
5. ¿Qué factores consideras que influyen más en la educación de los niños y por qué?
6. ¿En qué etapa de la vida escolar crees que es crucial poner más énfasis en las emociones y trabajarlas de manera transversal con las disciplinas curriculares?
7. ¿Qué habilidades consideras que les faltan a los niños para manejar sus emociones de manera eficaz en el ámbito educativo?
8. ¿Qué debilidades emocionales crees que se observan con mayor frecuencia en los niños actualmente?
9. ¿Qué haces o harías para ayudarlos a superar estas debilidades?
10. ¿Cómo se manifiestan estas debilidades en tu aula de clase?
11. ¿Qué beneficios crees que aporta para los niños implementar una educación emocional de manera transversal en la escuela?
12. ¿Qué beneficios crees que trae para los docentes implementar una educación emocional de manera transversal en la escuela?

13. ¿Cómo sería tu clase ideal? ¿Qué aspectos agregarías o eliminarías?

14. Ahora que mencionaste cómo sería tu clase ideal, ¿qué factores crees que dificultan la realización de esa clase ideal?

15. ¿Cómo desarrollas normalmente una clase? ¿Qué aspectos consideras al planificarla y ejecutarla?

16. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar las competencias emocionales en los niños?

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de de UFLO Universidad, desean conocer Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándose del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: