
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

T E S I S

ROL DE LA DOCENTE EN LA COMPRENSIÓN DE
LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS DE 2º GRADO
DE PREESCOLAR

MODALIDAD: INFORME DE INVESTIGACIÓN
EMPÍRICA CUALITATIVA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A

LOAMY KARIME TINAL LEÓN

A S E S O R

DR. MIGUEL ANGEL HERNÁNDEZ TREJO

Ciudad de México 2025



Ciudad de México, a 31 de julio de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **TINAL LEON LOAMY KARIME** con matrícula **200921037**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"ROL DE LA DOCENTE EN LA COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS DE 2º GRADO DE PREESCOLAR"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. HAYDEE PEDRAZA MEDINA
Secretario	MTRO. MIGUEL ANGEL HERNANDEZ TREJO
Vocal	MTRA. MARIA IMELDA GONZALEZ MECALCO
Suplente 1	MTRO. PAULO CESAR DEVEAUX GONZALEZ
Suplente 2	LIC. CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el lunes 18 de agosto de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

||1430|2025-07-31 11:00:42|092|200921037|TINAL LEON LOAMY KARIME|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|ROL DE LA DOCENTE EN LA COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS DE 2º GRADO DE PREESCOLAR|DRA.|HAYDEE PEDRAZA MEDINA|MTRO.|MIGUEL ANGEL HERNANDEZ TREJO|MTRA.|MARIA IMELDA GONZALEZ MECALCO|MTRO.|PAULO CESAR DEVEAUX GONZALEZ|LIC.|CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ|2025-08-18|10:00|1290|0|3DgX2Bvbmz||

Firma Electrónica:

s6SkD/bbvNX5D0TO+6zuRtRoE+Xg/OfywRwMq9GnAcuTmLh3MhwXxkJQLiBRE4sRzXDokmzIYuVyUI8Xjix0Qe3XWY13qgB2c
cnRcmDJ08bqPt1N2W8R8l/6+XQYEsHY/wy6s2zqksGoPhiBRkTqT3zaHpNt4IjQdxQLdlah/FLWEz7t7t3uc5zmnPRMx01zRfdH
ceFZIOflaNM1fbvSak0PPkj+pHNmzGXf0kwiezyGPxcX2T4BqKEZcuPfi7RkIM6+aOcXqv8juLufhFb5QeXw40xBwuTtIuXnRge3
PYPOrzOLZ06K8+uEkRKVIhfQxIOY/fp5KIXYQx31KiFVTSPpVFB8q6RF4EJCHxiRmwRRK+t7QvHyZQ5peN4hfuxp6NIR9WWy40j
rwMP1TiRa+7pKCXOQTgfsrLxniryk8xoyb5Tb2OiQpcQYtzQIAuJUEIy8VONFFX96IKiM1yKMIebc0SYuZmAlgICgKfjboX8Vko
mzuyiJT7VOiIMM3gCaTzDxERsMAD8ZH5yzXudbyOpechXsfFQ+By1FYrD9YKdQ8avEPFR8YWPxawzd/t9U/3dSj44F7p4Qkos+
+IU/YwTawFRkI1Qs4+uiYjei/jHh38LEAifwIz/88neL0MjCB2jJqgszXjSojs4TthKFrjK2zaXE7KI+y0j08NEms0=

Fecha Sello:

2025-07-31 11:00:42



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Agradecimientos

A mi familia, gracias de todo corazón.

Este trabajo no habría sido posible sin su amor, apoyo incondicional y confianza en mí. Agradezco profundamente su paciencia en los momentos difíciles, su aliento constante cuando las fuerzas flaqueaban, y su presencia silenciosa pero siempre firme a lo largo de este camino.

Gracias por ser mi refugio, por creer en mí incluso cuando yo dudaba, y por enseñarme con el ejemplo el valor del esfuerzo y la perseverancia. Cada página de esta tesis está impregnada de su apoyo y cariño.

Este logro es tan mío como de ustedes.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi asesor, Miguel Angel Hernández Trejo, por su valiosa guía, paciencia y compromiso a lo largo del desarrollo de esta tesis. Su conocimiento, dedicación y disposición para acompañarme en cada etapa del proceso fueron fundamentales para la culminación de este trabajo.

Gracias por sus observaciones acertadas, por motivarme a superar cada obstáculo, y por confiar en mis capacidades incluso cuando yo dudaba. Su apoyo no solo contribuyó al desarrollo académico de esta investigación, sino también a mi crecimiento personal y profesional. Este logro no habría sido posible sin su acompañamiento. Le estaré siempre agradecida.

Agradezco profundamente al Colegio Real Calmecac por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de realizar el desarrollo de esta tesis dentro de sus instalaciones, así como la disposición y colaboración del personal directivo, docente y administrativo. Su contribución fue esencial para enriquecer el contenido de este trabajo y hacerlo posible desde una mirada práctica y real.

Gracias por confiar en mi proyecto y por permitirme aprender desde el contexto real, lo que sin duda fortaleció mi formación académica y profesional.

Dedicatorias

A mi mamá Margarita León Pozo,

Por ser mi fuerza en los momentos de duda, mi consuelo en las dificultades y mi mayor inspiración. Gracias por tu amor incondicional, por tus sacrificios silenciosos y por enseñarme con tu ejemplo el valor del esfuerzo, la constancia y la fe.

Esta tesis es fruto de todo lo que me has dado, de tus palabras de aliento, de tus oraciones y de tu confianza infinita en mí. Cada logro que hoy celebro lleva tu huella. Te la dedico con todo mi amor y gratitud.

A mis hermanos Amayrani Pozo Garduza, José Miguel Tinal León y Emiliano A. Rodríguez León,

Gracias por ser mi apoyo constante, por motivarme con su ejemplo, y por estar siempre ahí, en las buenas y en las malas. Cada uno de ustedes ha sido un pilar importante en este proceso, y su presencia en mi vida ha sido clave para llegar hasta aquí.

Por sus palabras de aliento, sus bromas que aligeraban los días difíciles, y por el cariño que nunca ha faltado, les dedico con todo mi corazón este logro. Esta tesis es también suya.

A Francisco Rodríguez Morales,

Gracias por ser la figura paterna que no tuve, por llegar a mi vida con amor, paciencia y dedicación, y por brindarme el apoyo emocional, motivacional que tanto necesité para llegar hasta aquí.

Tu ejemplo, tus consejos y tu forma de ayudarme han sido luz en los momentos de oscuridad y fuerza cuando pensé en rendirme. Has sido un verdadero guía y un pilar fundamental en este camino.

Esta tesis es un reflejo de todo lo que me has dado y te la dedico con todo mi amor y gratitud.

Índice

Introducción	6
Capítulo I. Referentes contextuales	8
1.1 Desarrollo infantil	8
1.1.1 Logros del desarrollo de la infancia	9
1.1.2 Los niños en edad preescolar	12
1.2 Desarrollo emocional	14
1.2.1 Expresión facial	19
1.2.2 Conciencia emocional	21
1.2.3 Reconocimiento de las emociones	22
1.3 Importancia de la docente en el desarrollo emocional	26
1.3.1 Estrategias para fomentar el reconocimiento emocional en el aula	30
1.3.2 Influencia del género en el reconocimiento emocional	33
Capítulo II. Método	35
2.1 Problematicación	35
2.2 Objetivo de estudio	36
2.3 Tipo de estudio	37
2.4 Participantes	37
2.5 Contexto	37
2.6 Instrumentos	38
2.7 Descripción del trabajo de campo	38
2.8 Categorías de análisis	39
Capítulo III. Interpretación de resultados	41
Capítulo IV. Discusión	55
Capítulo V. Conclusiones	58
Referencias	60
Anexos	66

Resumen

El objetivo de esta investigación fue, describir el papel de la docente en el reconocimiento, etiquetado y contribución de la comprensión de las emociones básicas en estudiantes de segundo de preescolar. Los niños y las niñas de preescolar se encuentran en una etapa en la que es fundamental que sigan desarrollando sus emociones, en este sentido el rol que juega la docente es de gran importancia dado que va a contribuir en primer lugar para que los niños y niñas reconozcan sus emociones, en segundo lugar, para que les den un nombre y, en tercer lugar, para su comprensión. Como lo señala, Juárez y Tananta (2022), quienes mencionan que las docentes desempeñan un papel crucial en la vida de los estudiantes, dado que son modelos en tanto en las actitudes personales y cómo emocionales de sus estudiantes. El trabajo fue un estudio de caso, con un alcance descriptivo, cuyos participantes fueron una docente, tres niñas y cuatro niños de un grupo de 2º grado de preescolar del Colegio particular “Real Calmecac” de la Ciudad de México. Los instrumentos que se utilizaron para la obtención de los datos fueron observaciones naturalistas y una entrevista estructurada. Los resultados principales de la investigación fueron: a) La docente, mostró la habilidad para reconocer las emociones de sus estudiantes, principalmente con las niñas; b) Etiqueta cada una de las emociones básicas, a excepción del asco; y c) Promueve la comprensión de las emociones básicas de sus estudiantes, a través del diálogo. Llegando a la conclusión que, el papel de la docente en este grupo resulta de gran importancia en el reconocimiento, etiquetado y contribución de la comprensión de las emociones básicas en las niñas y los niños.

INTRODUCCIÓN

Sulbarán (2023) describe el desarrollo infantil como la evolución constante y gradual que experimentan los niños desde que están en el vientre materno hasta que llegan a la adolescencia. Este proceso abarca diversas áreas como el avance mental, físico, emocional, social y ético.

Palacios (1999) describe los 4 estadios que Piaget aborda para describir el desarrollo infantil, en el primer estadio que lleva por nombre sensorio-motor que abarca del nacimiento a los 2 años: este es un estadio prelingüístico donde el aprendizaje depende de las experiencias sensoriales y las actividades motoras. Aquí se adquiere la permanencia del objeto, y se destacan conductas como el egocentrismo, la circularidad, la experimentación y la imitación. Este estadio concluye con el descubrimiento y la combinación interna de esquemas.

Como segundo estadio, encontramos el preoperatorio que abarca de los 2 a 7 años: en este estadio se produce el inicio de las funciones simbólicas y de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. En un tercer estadio que lleva por nombre operacional concreto que abarca de los 7 a los 11 años: en este estadio las niñas y los niños adquieren la habilidad de pensar lógicamente sobre situaciones concretas y problemas reales, aunque todavía enfrentan dificultades con conceptos abstractos.

Y por último encontramos el estadio de las operaciones formales que abarca a partir de los 12 años: en este estadio las niñas y los niños son capaces de pensar de forma abstracta, resolver problemas complejos y razonar hipotéticamente. Pineda (2021a) menciona que es importante el desarrollo emocional ya que no se recibe una atención regular equiparable a otras áreas, por ende, este estudio busca determinar cómo las docentes reconocen las emociones en los niños y niñas de segundo de preescolar y así contribuir a que ellos reconozcan y comprendan estas emociones.

El reconocimiento emocional constituye un proceso educativo fundamental que tiene como objetivo primordial el desarrollo de las dimensiones emocionales. Este enfoque reconoce la importancia de comprender, manejar y regular nuestras emociones, complementando así la educación cognitiva y tradicional, que se centra en la transmisión de conocimientos académicos. Su propósito es lograr una formación integral de la persona (Peña, 2021). El reconocimiento de emociones es fundamental en la etapa de la infancia, Pineda (2021b) respalda esta idea ya que nos dice que permite que los niños y las niñas logren desenvolverse con eficiencia en cada uno de los diferentes entornos y con ello los alumnos tendrán la capacidad de reconocer y comprender cada una de sus emociones.

Peña (2021) señala que existen algunas dimensiones que se pueden trabajar para el reconocimiento de las emociones en la infancia de las cuales encontramos conciencia emocional, regulación de las emociones y desarrollo de las competencias emocionales. Por ello la misma autora, sostiene que es incuestionable la necesidad de cultivar tanto competencias académicas como emocionales en los niños y niñas. La clave reside en cómo abordar esta tarea en las escuelas y lograr una integración efectiva entre ambas, sin descuidar los ritmos y procesos de aprendizaje propios de los niños. Es fundamental evitar la separación de estas competencias, donde en ocasiones los conocimientos académicos prevalecen sobre los emocionales. Por otra parte, la docente también juega un papel fundamental en el reconocimiento de las emociones, al respecto, Juárez y Tananta (2022) nos dice que los docentes desempeñan un papel crucial en la vida de los estudiantes. Su labor va más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades; también sirven como modelos en cuanto a actitudes personales y emocionales.

Los docentes, como referentes emocionales y sociales, deben reconocer y gestionar las emociones de sus alumnos. Este proyecto analiza cómo las maestras de segundo de preescolar identifican y apoyan la comprensión emocional infantil, a través de cuatro apartados: desarrollo emocional, método, análisis y conclusiones.

Capítulo I. Referentes Conceptuales

1.1 Desarrollo Infantil

El desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización continua, no como algo lineal. En lugar de verlo como una secuencia fija de etapas, se reconoce que el desarrollo implica avances y retrocesos regulares, lo que permite al individuo avanzar hacia la comprensión y apropiación de las distintas etapas (Puche, Orozco, Orozco & Correa, 2009).

Por otro lado, el desarrollo no empieza desde cero ya que hay una base sobre la cual los procesos funcionan. También es importante saber que el desarrollo no tiene una etapa final ya que siempre hay reorganizaciones las cuales llevan a la transformación sin límites precisos (Puche, Orozco, Orozco, Correa 2009).

El desarrollo infantil es una parte fundamental para el desarrollo humano, ya que a partir de los primeros años de vida empieza el desarrollo del cerebro (Martins & Ó Ramallo, 2015).

Es crucial tener en cuenta que el desarrollo infantil se caracteriza por tres fenómenos principales: (a) Cambios en magnitud, que implican el aumento de tamaño tanto del cuerpo en su totalidad como de los diferentes órganos en particular. (b) Cambios en características, como la extinción de los reflejos del recién nacido y su reemplazo por movimientos intencionales, así como los cambios somáticos observados. (c) Perfeccionamiento de estructuras y funciones, conocido como maduración. En este proceso, se produce un aumento en la cantidad de células, así como modificaciones en su estructura según la función que van a cumplir, y migran dentro del órgano o sistema correspondiente para establecer su arquitectura definitiva (Arce, 2015).

En relación con los cambios en las características físicas, se observa un progresivo ajuste en las proporciones entre las diferentes partes del cuerpo. Por ejemplo, el hígado y el bazo, inicialmente palpables, van quedando cubiertos por el crecimiento de la parrilla costal. Además, se destaca un mayor desarrollo muscular y, en consecuencia, una fuerza incrementada. A la par, se evidencian importantes cambios psicoemocionales, desde la imaginación fantástica hasta una perspectiva más realista,

del egocentrismo hacia un deseo de interacción con otros niños y, gradualmente, hacia el desarrollo de un espíritu más gregario (Arce, 2015).

El tercer fenómeno, la optimización de estructuras y funciones, tiene lugar de manera simultánea con los dos procesos mencionados anteriormente. Este se manifiesta en la creciente capacidad del niño para relaciones interpersonales más ricas y fructíferas, así como en un mayor control de su mundo interno y autónomo, incluyendo ritmos circadianos, equilibrios homeostáticos, metabólicos e inmunológicos, entre otros. Desde una perspectiva funcional, estos fenómenos pueden agruparse en tres esferas: física, motora y psicoemocional.

La esfera física nos dice que es un proceso influido por factores como la información genética, la actividad motriz, el estado de salud, la nutrición, los hábitos alimenticios y el bienestar emocional. La interacción de estos factores se refleja en el crecimiento y en las variaciones de los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de niñas y niños intervienen habilidades como el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, así como la proyección y la recepción, todas consideradas capacidades motrices básicas.

La esfera motora se refiere a la creciente capacidad de movimiento y coordinación, incluyendo tanto la motricidad gruesa para desplazamientos corporales como la fina para el desarrollo de habilidades.

Por último, la esfera psicoemocional comprende el lenguaje, la inteligencia y las emociones. Estas esferas no se desarrollan de forma independiente, sino que avanzan simultánea y coordinadamente, interactuando estrechamente entre sí (Arce, 2015).

1.1.1 Logros del Desarrollo en la Infancia

Lang (2022) expresa que conforme los niños y las niñas crecen desarrollan etapas de crecimiento en los cuales se ven reflejados ampliamente ciertos cambios. La autora aborda que la infancia representa aproximadamente el 10% de la vida de una persona. Aunque la personalidad del niño aún está en proceso de formación, ya se pueden percibir indicios primarios de su carácter y temperamento.

Por otro lado, Mansilla (2000) describe que la niñez la considera como uno de los periodos del desarrollo humano, ya que existe un consenso en el cual se observa el diferente ritmo de crecimiento dentro de esta población por ella la autora subdivide en tres etapas este desarrollo:

a) Primera Infancia (1 a 3 años).

La infancia es un momento especial para muchos, ya que durante este periodo los niños están protegidos de las preocupaciones adultas. Se divierten con actividades simples, como jugar con muñecas, coches o escondite, y experimentan una alegría genuina al interactuar con otros niños. Estos recuerdos de la infancia suelen permanecer grabados en la mente de cada persona.

Durante la infancia, los niños son ajenos a la crueldad e injusticia del mundo que los rodea, lo que les permite relacionarse sinceramente con las personas sin máscaras sociales. Por esta razón los primeros tres años de vida, conocidos como la primera infancia, los bebés experimentan un rápido crecimiento y una serie de cambios en su cuerpo. Cada mes, su estatura y peso aumentan, adquieren habilidades como gatear y caminar, y comienzan a explorar nuevos sabores, olores, texturas, colores y sonidos.

b) Segunda Infancia (3 a 7 años).

La segunda etapa de la infancia abarca desde los 3 hasta los 7 años, durante este período, los niños muestran un peso más equilibrado, les salen todos los dientes, sus extremidades continúan creciendo y desarrollan habilidades físicas y psicosociales, como el equilibrio y la percepción sensorial.

Se identifica por el nuevo conocimiento al mundo externo y por acelerar la adquisición de habilidad para la interacción. En este período los niños tienen un riesgo menor que en la primera infancia, que disminuye igualmente en razón inversa a la edad, por lo que el control de desarrollo y crecimiento se realiza anualmente.

c) Tercera Infancia (7 a 11 años).

La tercera etapa de la infancia abarca desde los 3 hasta los 7 años, durante este período, los niños muestran un peso más equilibrado, les salen todos los dientes, sus extremidades continúan creciendo y desarrollan habilidades físicas y psicosociales, como el equilibrio y la percepción sensorial.

Se identifica por el nuevo conocimiento al mundo externo y por acelerar la adquisición de habilidad para la interacción. En este período los niños tienen un riesgo menor que en la primera infancia, que disminuye igualmente en razón inversa a la edad, por lo que el Control de Desarrollo y Crecimiento se realiza anualmente.

Sin embargo, también experimentan inestabilidad emocional, alternando entre risas y llantos con facilidad, lo que a menudo se denomina la "pequeña adolescencia". En cuanto a su desarrollo físico y motriz, se observa una mayor coordinación en sus movimientos corporales, así como la capacidad para atrapar un balón en movimiento. También mejora su sentido del equilibrio, pudiendo mantenerse en un pie.

Además, desarrolla habilidades en la motricidad fina de los dedos y es capaz de vestirse y desvestirse sin ayuda, así como realizar tareas básicas de higiene como lavarse los dientes, la cara y las manos, hábitos que los padres deben fomentar (Mansilla,2000).

En lo que respecta a su lenguaje, los niños son capaces de expresar verbalmente sus estados de ánimo y necesidades personales, y pueden combinar oraciones cortas. Disfrutan conversando con adultos y tienden a preguntar constantemente "¿Por qué?", mostrando curiosidad por el mundo que les rodea. Se divierten con adivinanzas, chistes y juegos de palabras, aunque a veces tienen dificultades con los tiempos verbales. Además, comienzan a comprender el argumento de cuentos sencillos.

1.1.2 Los Niños en Edad Preescolar

Mansilla (2000) considera la niñez, como una de las etapas más estudiadas del desarrollo humano, ha sido objeto de numerosos análisis que han permitido llegar a un consenso sobre los diferentes ritmos de crecimiento observados en un período tan corto de tiempo. Este proceso de desarrollo varía notablemente entre los niños de la misma franja etaria, lo que implica que, a medida que crecen, sus necesidades cambian y deben ser satisfechas de acuerdo con su edad, lo que requiere una atención y enfoque diferencial.

En este sentido, Mansilla (2000) destaca dos grandes etapas dentro de la niñez:

- A. La **Primera Infancia** (de 0 a 5 años), que se caracteriza por una alta dependencia de los adultos y por una morbilidad y mortalidad elevadas, lo que la convierte en un período de alto riesgo. A medida que los niños van creciendo dentro de esta franja de edad, se observan diferentes grados de riesgo, los cuales disminuyen con el paso de los años.

Así, el grupo de niños de 0 a 1 año se encuentra en un nivel de riesgo extremadamente alto debido a su vulnerabilidad, mientras que el grupo de 2 a 3 años sigue siendo de alto riesgo. En cambio, el grupo de 4 a 5 años, si bien aún es vulnerable, muestra un mayor interés por el mundo exterior y, por ende, tiene un riesgo menor en comparación con los anteriores.

Esta etapa se denomina comúnmente como la “**Edad Vulnerable**” debido a la alta incidencia de problemas relacionados con la morbi-mortalidad, por lo que se requiere un estricto y constante **Control de Desarrollo y Crecimiento** durante este tiempo

- B. La **Segunda Infancia** (de 6 a 11 años) se caracteriza por una mayor apertura hacia el mundo externo y por la rápida adquisición de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que facilitan la interacción con otros niños y adultos. En esta etapa, los niños experimentan una disminución notable de los riesgos que los afectaban en la Primera Infancia, aunque este riesgo sigue siendo proporcional a la edad. A medida que los niños crecen, la necesidad de un

control tan riguroso del desarrollo y crecimiento se reduce, pasando a realizarse de manera anual, ya que los niños en esta etapa presentan un desarrollo más estable y predecible.

El desarrollo infantil se manifiesta de manera muy distinta en cada una de estas etapas, lo que implica que las estrategias de cuidado y seguimiento deben adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo etario, teniendo en cuenta las diferencias en los niveles de riesgo y las capacidades de desarrollo correspondientes a cada edad (Mansilla, 2000).

Por otro lado, Chávez (2010) nos dice que la etapa preescolar es fundamental en la vida escolar formal de los niños y las niñas ya es esencial comprender las necesidades y características que predominan en los niños de entre 3 y 5 años. No solo el intelecto del niño se presenta en la escuela, sino todo su ser, con sus ansiedades, alegrías y, sobre todo, con una intensa curiosidad y deseo de explorar el mundo y hacerlo propio.

La autora anterior menciona que, desde un enfoque biológico, aunque su musculatura aún es débil, el niño que inicia su etapa preescolar demuestra gran flexibilidad y agilidad. Sus movimientos son precisos, y su sistema de acción se encuentra bien coordinado (Chávez, 2010).

La percepción, así como la visión y la audición, experimentan un notable desarrollo en esta etapa. En el ámbito pedagógico, el objetivo es fomentar su individualidad y su libertad de acción, promoviendo un aprendizaje basado en la experiencia, lo cual da lugar a una educación interactiva e integral (Chávez, 2010).

Además, el preescolar representa el primer espacio de convivencia social, donde el niño adquiere, mediante la experiencia, el concepto de solidaridad al compartir con los demás. También le proporciona un entorno de sana competencia, socialización y la afirmación de su personalidad, la cual comienza a formarse en esta temprana edad, en la que las reacciones emocionales son frecuentes.

Al ingresar al preescolar, a los tres o cuatro años, el niño atraviesa cambios significativos que generan variaciones emocionales que pueden impactar en su personalidad, sentimientos y conducta. Si estos cambios no se manejan

adecuadamente, pueden resultar en personas desadaptadas, agresivas y con baja autoestima, lo que influirá inevitablemente en su desarrollo futuro. Este paso de la familia, al preescolar marca una etapa crucial en la evolución infantil (Chávez, 2010).

Por último, la misma autora nos dice que en los primeros años de vida, el pensamiento infantil es egocéntrico, simbólico e incoherente, sin una dirección clara hacia metas específicas. Se origina según los estados de ánimo y emociones del niño, y tiene la forma de un monólogo, ya que el "yo" del pequeño aún no está completamente formado. Su vocabulario es naturalmente limitado, y su percepción sensorial difiere de la de los adultos, en gran medida debido a su corta estatura.

1.2 Desarrollo Emocional

Autores como García (2019) y Goleman (2004) nos dicen que las emociones forman parte de nuestra vida cotidiana.

Goleman (2004) describe la emoción como cualquier alteración o perturbación de la mente, el sentimiento o la pasión; es decir, cualquier estado mental intenso o excitado. Utilizó el término "emoción" para referirse tanto a un sentimiento como a los pensamientos asociados, vinculándolos con estados psicológicos y biológicos, además de una diversidad de inclinaciones a la acción.

Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variaciones, transformaciones y matices. De hecho, la emoción encierra más sutilezas de las que somos capaces de nombrar (Goleman, 2004).

Para Tabernero y Polotos (2013) las emociones son acciones que se expresan en el rostro, la voz o en algunas conductas en específico, por ello las emociones las logran dividir en:

- 1. Básicas o Primarias:** “determinados biológicamente cuya expresión es universal e innata, de comienzo rápido y duración limitada, se hallan ligadas a conductas fundamentales para la supervivencia. Dado su valor a la normativa, este repertorio emocional estaría presente en otras especies, alegría, tristeza, enojo, miedo, ira son las que parecen haber recibido mayor acuerdo.

Las emociones básicas se definen por cumplir con ciertas características, que incluyen tener una base neuronal que se manifieste en expresiones faciales y sentimientos, estar arraigadas en procesos evolutivos y biológicos, y además contar con propiedades que fomenten la motivación o que contribuyan a organizar funciones adaptativas de manera específica y diferenciada (Muslera, 2016).

La autora anterior nos dice que existen 10 emociones básicas: ansiedad, culpa, decepción, desesperanza, frustración, ira, miedo, tristeza, vergüenza e inferioridad. Además, se clasifican como negativas o positivas según su impacto en el comportamiento de las personas.

A partir de estas emociones básicas, surgen otras secundarias que comparten una naturaleza similar, aunque están más vinculadas al desarrollo cognitivo y se relacionan con una variedad de estímulos, a veces de manera abstracta. Estas emociones secundarias, también conocidas como "emociones autoconscientes", se derivan en gran medida de la socialización y el desarrollo cognitivo.

Santander (2018) explica que existen discusiones teóricas las cuales se desarrollan en torno a la existencia de las emociones básicas y si este reconocimiento puede ser universal. Por ello se deduce que las emociones básicas son seis de las cuales son: alegría, tristeza, enojo, miedo y asco.

- Alegría: Esta emoción favorece a la recepción e interpretación positiva a diversos impulsos, además de que promueve algunos tipos de sensaciones de competencia, autoestima y confianza lo cual facilita que la empatía que genere actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás, por ello todo esto favorece las relaciones interpersonales.

Esta emoción también tiende a incrementar la capacidad de disfrutar diferentes aspectos en el núcleo de la vida cotidiana, lo cual favorece los procesos conocidos como cognitivos y de aprendizaje, que permite la flexibilidad mental, la curiosidad, el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad y la memoria.

- Enojo: esta emoción normalmente la relacionamos con la hostilidad y la agresividad, ya que la hostilidad se relaciona con un componente cognitivo y la agresividad hace más referencia a lo conductual.

Por otro lado, esta emoción alienta a generar condiciones de desarrollan frustración, falta de motivación y situaciones injustas. Sin embargo, esta emoción también se manifiesta a través de que se eleva la actividad neuronal, muscular y los índices de frecuencia cardíaca, presión sistólica y diastólica. Algunos de los problemas de esta emoción es que genera la incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de los procesos cognitivos.

- Miedo: esta es una de las emociones intensas y desagradables, lo cual genera aprensión, inquietud y malestar, induce sensaciones de la pérdida de control. Esta emoción también reduce la eficiencia de los procesos cognitivos e incrementan la ofuscación.

Existen varios factores que influyen en esta emoción en la cual podemos encontrar que: facilita la utilización de respuestas de escape o simplemente evitan situaciones de peligro y también movilizan la gran parte de la energía.

- Tristeza: Esta emoción fomenta tanto el distanciamiento físico como psicológico, además de generar una sensación de pérdida o fracaso.

Por otro lado, la tristeza genera situaciones de indefensa, ausencia de predicción y control de diversas situaciones ya que se focaliza en la atención al nivel interno de las consecuencias negativas de la situación lo que ocasiona que el individuo se centre en comunicar a los demás que no se encuentra bien, con la intención de percibir atención y/o ayuda entre otras personas.

- Asco: Es una de las reacciones emocionales en las que las sensaciones fisiológicas son más patentes lo cual esta genera respuestas de escape o evitación de situaciones desagradables o potencialmente dañinas para la salud. Potencia hábitos saludables, higiénicos y/o adaptativos. Incrementa la necesidad de evitación o alejamiento del estímulo.

2. Emociones Complejas o Secundarias: Se trata de una amplia variedad de estados emocionales, donde el juego surge de la combinación de emociones primarias. Por ejemplo, el resentimiento puede originarse a partir de la combinación de varias emociones básicas. Las emociones secundarias se entienden como la toma de conciencia de los cambios emocionales y somáticos, al vincularlos con experiencias previas.

Chóliz (2005) menciona que todas las emociones cumplen con alguna función ya que permiten que la persona aplique con eficacia las reacciones apropiadas a la emoción que están sintiendo, por ello las clasifica en funciones adaptativas, funciones sociales y funciones motivacionales.

Por ello el autor menciona que la función de las emociones se divide en:

A) Funciones Adaptativas

Tal vez una de las funciones más cruciales de las emociones radique en preparar al cuerpo para desempeñar eficientemente la conducta requerida por las circunstancias ambientales, activando la energía necesaria y orientando la acción (ya sea acercándose o alejándose) hacia un objetivo específico.

La importancia de las emociones como mecanismo adaptativo se sostiene en el argumento de que facilitan la conducta adecuada, otorgándoles así un papel sumamente relevante en la adaptación. Sin embargo, las emociones son uno de los procesos menos influenciados por la selección natural, ya que están regidas por tres principios exclusivos.

Estos principios fundamentales que gobiernan la evolución de las emociones incluyen la asociación de hábitos útiles, la antítesis y la acción directa del sistema nervioso. Como exploraremos más adelante, los investigadores que se enfocan en analizar las funciones adaptativas de las emociones muestran un interés particular en estudiar la expresión emocional, el análisis diferencial de las emociones básicas, los estudios transculturales y las funciones específicas que representan.

B) Funciones Sociales

Dado que una de las funciones principales de las emociones es favorecer la manifestación de comportamientos adecuados, la expresión emocional permite a los demás anticipar cómo actuarán quienes la experimentan, lo cual resulta invaluable en las dinámicas interpersonales. Sin embargo, la expresión de las emociones puede considerarse como una secuencia de señales distintivas que facilitan que otros ejecuten comportamientos adecuados.

La supresión de las emociones también desempeña un papel evidente en el ámbito social. Inicialmente, este proceso es claramente adaptativo, ya que la inhibición de ciertas reacciones emocionales es crucial para mantener la estabilidad en las relaciones sociales y preservar la integridad y funcionamiento de grupos y otros sistemas de organización social.

C) Funciones Motivacionales

La conexión entre emoción y motivación es estrecha, ya que ambas están presentes en cualquier actividad y comparten las dos características principales de la conducta motivada: dirección e intensidad. La emoción impulsa la conducta motivada, dándole más energía.

Una conducta con carga emocional se lleva a cabo con mayor vigor. Como hemos señalado, la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficiente de la conducta necesaria en cada situación.

Por ejemplo, la ira facilita las respuestas defensivas, la alegría fomenta la conexión interpersonal, y la sorpresa aumenta la atención ante estímulos nuevos. Además, la emoción guía la conducta a facilitar el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada según la valencia emocional. Esta función motivacional de la emoción se alinea con lo que hemos discutido previamente sobre las dos dimensiones principales de la emoción: la dimensión de agrado-desagrado y la intensidad de la reacción afectiva.

La relación entre motivación y emoción va más allá del hecho de que en toda conducta motivada haya reacciones emocionales; una emoción puede determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia un objetivo específico y aumentar su intensidad. En resumen, toda conducta motivada genera una reacción emocional, y a su vez, la emoción facilita la aparición de ciertas conductas motivadas sobre otras.

1.2.1 Expresión Facial

La expresión facial es una de las formas más importantes de comunicación no verbal, que consiste en el uso de los músculos faciales para transmitir emociones, intenciones, actitudes y estados internos. La expresión facial puede ser voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente, y puede variar según el contexto, la cultura y la personalidad (Chamorro, 2018).

El estudio de la expresión facial tiene una larga historia, que se remonta a los trabajos pioneros de Charles Darwin, quien propuso que las expresiones faciales son adaptaciones evolutivas que permiten a los organismos sobrevivir y reproducirse en su entorno. Según Darwin, las expresiones faciales tienen un origen biológico y se expresan de forma similar en todas las especies y culturas (Fernández & Chóliz, 2002).

Lansley (2024) nos dice que Paul Ekman y Wallace Friesen son los creadores del Sistema de Codificación de Acción Facial en la década de 1970 (FACS, por sus siglas en inglés), un instrumento que facilita la evaluación de la expresión facial, especialmente en lo que respecta a la manifestación de las emociones, mediante la acción conjunta de varias unidades de expresión. específicas, que son la actividad de uno o varios músculos faciales que otorgan un cambio en la apariencia facial.

Lansley (2024) cita a Ekman y Friesen donde nos dice que los autores identificaron seis emociones básicas que se expresan de forma universal a través de las expresiones faciales, como la alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco, son manifestaciones clave en la identificación y comprensión de las emociones en los niños.

Según Mansilla (2000), estas expresiones están estrechamente relacionadas con las necesidades básicas durante la infancia, las cuales son fundamentales para que los niños logren reconocer, etiquetar y comprender sus emociones de manera adecuada. Estas necesidades, como el cuidado emocional y la atención de los adultos, juegan un papel crucial en el desarrollo de la capacidad emocional de los niños, permitiéndoles no solo identificar sus propios sentimientos, sino también los de los demás a través de las señales faciales.

1. Seguridad, protección y confiabilidad en las relaciones familiares.
2. Padres que encuentren satisfacción en sus vidas y equilibren sus roles.
3. Modelos positivos de comportamiento y resolución de conflictos por parte de los padres.
4. Atención y genuino interés por parte de los padres en la persona del niño.
5. Tiempo dedicado a la interacción y juego con los niños, evitando sobreprotección o negligencia.
6. Un entorno que fomente gradualmente la autonomía y la responsabilidad.

La infancia es una etapa fundamental en el desarrollo humano, ya que sienta las bases del carácter y las habilidades que la persona llevará consigo en la adultez. Durante este período, es crucial que los padres o cuidadores brinden una atención especial para garantizar un crecimiento saludable (Mansilla, 2000).

Por ello la autora anterior nos dice que, en esta etapa de la infancia, cuando los niños comienzan a asumir responsabilidades en tareas domésticas y escolares, mostrando satisfacción por los elogios cuando realizan bien las actividades.

Sin embargo, también es común que, aunque puedan controlar sus impulsos en cierta medida, experimenten rabietas cuando no logran satisfacer sus deseos, lo que subraya la importancia de un acompañamiento adecuado para fomentar su desarrollo emocional.

1.2.2 Conciencia Emocional

Bertomeu (2019) define la conciencia emocional como la habilidad de identificar y comprender nuestras propias emociones. Este autoconocimiento es crucial para vivir de manera plena y satisfactoria. Sin la capacidad de reconocer nuestras emociones, podríamos tomar decisiones incorrectas de forma constante. Por ello, es esencial no solo reconocerlas, sino también gestionarlas adecuadamente.

La conciencia emocional es un fundamento importante, ya que a partir de ello se desarrollan otras habilidades sociales. La conciencia emocional se conoce por ser consistente con sus propias emociones y la de los demás, así como también percibir el ambiente emocional en el que se encuentra (Ordóñez, González y Montoya, 2016).

Por otro lado, los autores Bisquerra y Pérez (2007) afirman que la conciencia emocional tiene la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones. Esta capacidad se desglosa en varias habilidades clave, que incluyen:

- Reconocimiento de las propias emociones: Habilidad para discernir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y categorizarlos. Esto implica la capacidad de experimentar una gama variada de emociones y reconocer cuando la atención selectiva o patrones subconscientes afectan la conciencia emocional.
- Etiquetado de las emociones: Competencia en el uso apropiado del vocabulario emocional y las expresiones comúnmente aceptadas en un contexto cultural específico para nombrar las emociones.
- Comprensión de las emociones: Capacidad para percibir con precisión las emociones y puntos de vista de otras personas, y para comprometerse empáticamente con sus experiencias emocionales. Esto implica la habilidad de interpretar las señales situacionales y expresivas (tanto verbales como no verbales) que poseen un cierto consenso cultural en cuanto a su significado emocional.

La autora Hartmann (2024) nos hace visualizar la importancia del lenguaje ya desempeña un rol esencial en el etiquetado de las emociones, ya que introduce una dimensión crucial en este proceso. Gracias a su capacidad para etiquetar de manera rápida y precisa las experiencias subjetivas, el lenguaje permite identificar emociones a través de términos específicos.

Estas experiencias emocionales suelen incluir una variedad de reacciones, tales como respuestas fisiológicas, conductuales y cognitivas. Esta habilidad de verbalizar las emociones hace posible medirlas, ya sea pidiendo a los individuos que expresen sus emociones actuales o pasadas. Este enfoque facilita la creación de teorías y clasificaciones emocionales basadas en las narrativas de las personas (Hartmann, 2024).

De este modo, se complementan las teorías existentes al ofrecer una herramienta práctica para evaluar las emociones. En este contexto, propongo que, al definir un conjunto de características clave de las emociones, se puede determinar si el estado detrás de una etiqueta verbal corresponde o no a una emoción genuina (Hartmann, 2024).

1.2.3 Reconocimiento de las Emociones

El reconocimiento de emociones es fundamental para desarrollar el resto de las habilidades y competencias del modelo emocional. Como se indica, para poder regular una emoción, primero es necesario identificarla (García & Casabella, 2020).

Por otro lado, las mismas autoras nos definen el reconocimiento emocional como “los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales propios y ajenos para resolver problemas y regular la conducta”. Basado en este concepto, se identifican cuatro categorías de habilidades:

- 1) Percibir y expresar emociones con precisión
- 2) Utilizar las emociones para facilitar la actividad cognitiva
- 3) Comprender las emociones

- 4) Regular las emociones para el crecimiento personal y emocional. Según este esquema, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas se considera una habilidad de la primera categoría.

La capacidad de reconocer emociones es crucial porque permite ser consciente del comportamiento de los demás y adaptarse a las demandas del contexto. En este sentido, estudios han demostrado que las personas que mejor reconocen las emociones tienden a ser más tolerantes, menos tímidas, tienen mejor comportamiento y disfrutan de relaciones sociales más satisfactorias.

Por otro lado, la comprensión de las emociones de los niños y niñas en edad preescolar es más fácil debido a su expresión directa y sin filtros se puede entender desde varias perspectivas psicológicas, cognitivas y sociales. A lo largo de las primeras etapas de desarrollo infantil, los niños todavía están en proceso de adquirir las habilidades cognitivas y sociales necesarias para manejar y regular sus emociones de forma compleja. Este fenómeno de expresión emocional sin filtros está vinculado a la naturaleza inmadura de los procesos de autorregulación emocional que se desarrollan gradualmente con el tiempo. La incapacidad de los niños pequeños para ocultar o moderar sus emociones como lo haría un adulto o incluso un niño mayor hace que sus estados emocionales sean visibles de manera más clara y directa, lo cual, a su vez, facilita la labor de los padres y educadores en la identificación y comprensión de esos estados (Sanz & Sierra, 2017).

Las autoras Sanz y Sierra (2017) destacan que, desde un punto de vista psicológico, los niños pequeños están en una fase de desarrollo emocional en la que la expresión emocional está estrechamente ligada a sus experiencias inmediatas. Los sistemas cerebrales responsables de la gestión emocional, como la amígdala, el sistema límbico y la corteza prefrontal, aún no están completamente desarrollados en los niños en edad preescolar.

Estos sistemas cerebrales juegan un papel crucial en la capacidad de regular las emociones, y su maduración progresiva permite a los individuos más grandes controlar mejor sus reacciones emocionales. Por lo tanto, los niños pequeños, al carecer de estos mecanismos de control, manifiestan sus emociones de manera

espontánea y sin una mediación cognitiva consciente. Esta expresión emocional sin filtros permite que padres, educadores y otros adultos responsables tengan acceso inmediato a la información sobre el estado emocional del niño, facilitando la comprensión de lo que el niño está sintiendo (Sanz & Sierra, 2017).

En otro momento las autoras anteriores describen la importancia de la comprensión emocional desde una perspectiva cognitiva, los niños pequeños aún no poseen el desarrollo necesario de habilidades de autoconciencia emocional o teoría de la mente, que les permitan identificar y verbalizar sus emociones con matices complejos. Esto significa que a menudo no tienen los recursos lingüísticos ni la comprensión plena para describir sus emociones con precisión, como lo haría un adulto.

Sin embargo, debido a esta falta de filtros, su estado emocional tiende a expresarse en comportamientos explícitos como llanto, risas, gesticulaciones o cambios en su comportamiento. Estas respuestas son fácilmente observables y proporcionan señales claras sobre cómo se sienten. La transparencia en la manifestación emocional es un recurso valioso para los adultos, ya que pueden ver directamente las señales sin la necesidad de interpretar complejas narrativas o suposiciones acerca de los sentimientos del niño (Sanz & Sierra, 2017).

Desde el punto de vista socioemocional, la falta de filtros emocionales también puede verse como una característica que favorece el proceso de vinculación afectiva entre el niño y los adultos responsables. Cuando un niño muestra sus emociones de manera abierta, se facilita la creación de un vínculo de confianza en el que el adulto puede actuar como un modelo emocional. Esto es especialmente importante en los primeros años, ya que los niños pequeños están aprendiendo cómo gestionar sus emociones a través de la observación de las respuestas de los adultos a sus propias expresiones emocionales. Un niño que siente que sus emociones son comprendidas y validadas por un adulto tiene una mayor probabilidad de aprender a regular sus emociones de manera efectiva en el futuro.

Por otro lado, las mismas autoras Sanz y Sierra (2017) nos dicen que la expresión directa de las emociones también tiene un aspecto adaptativo en términos de desarrollo social. Los niños que manifiestan sus emociones de manera abierta y sin

restricciones están en una fase en la que la empatía y las habilidades interpersonales se están desarrollando. La transparencia emocional no solo facilita que los adultos comprendan el estado emocional del niño, sino que también permite que otros niños en su entorno social empaticen con ellos. A medida que los niños interactúan con sus pares, la manifestación clara de las emociones ayuda a que los demás reconozcan y respondan de manera apropiada, favoreciendo la construcción de habilidades sociales esenciales para la interacción y la resolución de conflictos.

La afirmación de que es más fácil comprender las emociones de los niños pequeños debido a su expresión directa y sin filtros se fundamenta en una variedad de factores que incluyen la inmadurez cognitiva y emocional, la falta de habilidades de autorregulación emocional, la transparencia en las manifestaciones emocionales y la importancia de la intervención adulta en el proceso de vinculación emocional y socialización. Esta falta de filtros facilita la tarea de los padres, educadores y otros adultos en la identificación y comprensión de los estados emocionales de los niños, contribuyendo a su desarrollo emocional y social de manera efectiva (Sanz & Sierra, 2017).

En el ámbito escolar, se ha comprobado que los niños con una mayor capacidad para reconocer emociones logran controlar mejor su impulsividad, tienen menos conflictos, mejores relaciones sociales, se adaptan mejor a las normas y obtienen un mejor rendimiento académico. Estos resultados pueden explicarse por el desarrollo cognitivo que se fomenta cuando existe un estado emocional óptimo (García & Casabell, 2020).

La autora hace mención en que el reconocimiento de emociones comienza prácticamente desde el nacimiento, aunque al principio los bebés no las comprendan completamente.

Inicialmente, los bebés perciben las emociones a través de diversas señales sensoriales.

1.3 Importancia de la Docente en el Desarrollo Emocional

El docente según Rivas (2009) es definido como un eje conductor de enseñanza dirigido intencionalmente a situaciones de aprendizaje y formación de un sujeto aprendiente.

Mesa y Gómez (2015), en esta misma línea, nos dicen que el papel del educador en preescolar es esencialmente el de fomentar el crecimiento personal e integral de los niños y actúa como una figura sustituta de los padres o cuidadores, convirtiéndose en un punto de referencia tanto en términos de autoridad protectora como de apoyo emocional.

En este mismo sentido, Pogre (2015) menciona que los educadores y las instituciones educativas deben dirigirse hacia la creación de modelos educativos que reconozcan las particularidades de la etapa infantil en todas sus manifestaciones, con el fin de integrar de manera efectiva a los jóvenes y apoyarlos en la elaboración de sus planes de futuro.

El mismo autor nos dice que, aunque la educación tradicional se ha centrado principalmente en los aspectos académicos, en las últimas dos décadas se ha dado mayor importancia a los pilares de aprender a ser y saber convivir con los demás. Estos pilares, según UNICEF, son igualmente importantes y deben recibir la misma atención que los otros dos.

Por otro lado, Martínez (2021) aclara que los maestros y las maestras no solo deben estar atentos al desempeño académico de sus alumnos, sino también a su desarrollo emocional. Ya que al tomar en cuenta esos aspectos permite generar un vínculo afectivo y de admiración mutua.

Martínez (2021) menciona que actualmente, entendemos que el desarrollo cognitivo y el emocional están estrechamente relacionados. Es esencial que los docentes comprendan y gestionen sus emociones. La educación emocional es una innovación que se ha ido incorporando gradualmente en las distintas etapas educativas para mejorar las capacidades emocionales.

Sin embargo, la labor de los maestros y maestras ha sido fundamental durante años. Con su cariño y paciencia, motivan a sus alumnos diariamente, les enseñan a controlar sus emociones, a ser empáticos y a fomentar el compañerismo. Esta dedicación ha sido crucial en la formación integral de muchas personas que hoy se desarrollan profesionalmente (Martínez, 2021).

Uno de los objetivos fundamentales de los docentes en el ámbito educativo debe ser formar alumnos con un alto nivel emocional. Esto se logra a través del desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades, lo que les permitirá un desarrollo socioafectivo eficaz y eficiente para desempeñarse con éxito en cualquier actividad que se les encomiende (Lugo, Reséndiz, Cruz, Zamudio & De León, 2017).

Por otro lado, Mesa y Gómez (2015) señalan que el educador pueda identificar y satisfacer sus propias necesidades emocionales, así como tener la capacidad de gestionar sus propias experiencias emocionales.

Para que el profesor esté preparado para asumir este reto, primero debe enfocarse en su propio desarrollo emocional. Solo entonces estará capacitado para adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar esta labor efectivamente. Es sabido que no se puede educar afectiva y moralmente a los estudiantes sin una estructura de valores clara y un buen control de las propias emociones (Buitrón y Navarrete, 2008).

El docente emocionalmente inteligente tiene la responsabilidad de formar y educar a los alumnos en competencias como el reconocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus sentimientos de manera adecuada hacia los demás (Buitrón y Navarrete, 2008).

Los autores anteriores nos dicen que el primer paso para emprender este cambio educativo es el desarrollo de los recursos emocionales del docente. Un maestro emocionalmente inteligente debe contar con suficientes recursos emocionales para acompañar el desarrollo afectivo de sus alumnos.

De este modo, puede establecer un vínculo saludable y cercano con ellos, comprender sus estados emocionales y enseñarles a conocerse a sí mismos y a resolver conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica.

La docente debe demostrar a sus alumnos cómo afrontar las diversas situaciones de manera reflexiva, congruente y responsable. Además, debe resolver de forma pacífica los conflictos que surgen en el aula, generando una comunicación basada en el diálogo y la confianza.

Es importante destacar que los mismos autores hacen mención que dar solución a las tareas importantes o momentos difíciles de la vida diaria no depende únicamente del intelecto, sino también de las emociones que estas situaciones provocan y de cómo reaccionan los individuos ante ellas.

Céspedes (2013) determina algunos requisitos para lograr tener un reconocimiento y comprensión emocional efectiva por parte del Docente: para llevar a cabo una educación emocional efectiva, los docentes deben cumplir con requisitos similares a los de la familia, ya que el docente es una pieza fundamental en esta parte de ayudar a la comprensión y reconocimiento de las emociones.

En conclusión, Céspedes (2013) establece que para que los docentes logren un reconocimiento, etiquetado y comprensión emocional efectiva, deben cumplir con requisitos similares a los que se exigen a las familias.

El rol del docente se vuelve esencial en el proceso de educación emocional, pues son los encargados de guiar a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de sus emociones, permitiendo una mayor empatía y desarrollo emocional en el aula.

De esta manera, los docentes no solo enseñan contenidos académicos, sino que también desempeñan un papel fundamental en la formación emocional de los estudiantes.

Esta investigación será desarrollada y profundizada en el siguiente capítulo, donde se presentará el método utilizado para investigar cómo se implementa la educación emocional en las instituciones educativas.

En el capítulo II, se abordará la problematización, también se detallará el tipo de estudio, los participantes, el contexto y los instrumentos utilizados, lo que permitirá comprender mejor las dinámicas del trabajo de campo y las categorías de análisis que guiarán esta investigación.

Estudios como los desarrollados por las autoras Costa, Palma y Salgado (2021) concluyen que las docentes deben hacer o saber habilidades tanto cognitivas como emocionales que faciliten un aprendizaje autónomo en los estudiantes, permitiéndoles aplicarlo en la resolución de problemas y conflictos en cualquier área de su vida, no limitándose únicamente al entorno escolar ya que esto permitirá hacerse cargo de los aspectos emocionales de las niñas y los niños en edad preescolar.

Por ello las autoras concluyen que la docente debe tener las siguientes características para encargarse de los aspectos emocionales de los niños y las niñas: Conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente.

- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.
- Técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.
- Reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador

A partir de lo mencionado, las autoras mencionan que la habilidad de los docentes para reconocer, etiquetar y comprender sus emociones es crucial, ya que afecta tanto el aprendizaje de los estudiantes como la salud, las relaciones interpersonales y el rendimiento laboral del docente.

Un ambiente de aprendizaje positivo depende en gran parte de las emociones de la docente, quien, al gestionar sus emociones, mejora su bienestar y, por ende, prepara a los niños y niñas para enfrentar los desafíos educativos de manera más efectiva.

1.3.1 Estrategias para Fomentar el Reconocimiento Emocional en el Aula

Chávez (2010) nos que el reconocimiento de las emociones se logra mediante el uso de estrategias, que se definen como un conjunto de acciones diseñadas para alcanzar un objetivo específico. Existen dos tipos de estrategias: las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Ambas se emplean como procedimientos flexibles e integrales que se adaptan tanto al área de conocimiento como al contexto y las necesidades particulares de los niños. Estos tipos de estrategias se complementan entre sí.

Es fundamental estar atentos a las emociones, por lo que es esencial que las docentes cuenten con un amplio repertorio de estrategias, comprendiendo sus funciones y cómo aplicarlas de manera adecuada, tomando en cuenta el momento de su uso, aplicación o propósito (Chávez, 2010).

La autora anterior cita a la autora Díaz-Barriga (2002), donde fundamenta que existen diversas estrategias de enseñanza que pueden aplicarse en distintos momentos: al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) y al final (posinstruccionales) de una clase, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje, o incluso dentro de un texto instructivo. Por ella la autora define cada estrategia como:

- Las estrategias preinstruccionales tienen como objetivo preparar y alertar al estudiante sobre qué y cómo va a aprender, influyendo en la activación de sus conocimientos previos y ayudando a que se ubique en el contexto conceptual adecuado, generando las expectativas correctas. Un ejemplo de estas estrategias son los organizadores previos.

- Las estrategias coinstruccionales apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la clase, ayudando a los estudiantes a mejorar su atención, identificar la información principal, codificar y conceptualizar mejor los contenidos, y organizar e interrelacionar ideas clave. Estas estrategias se centran en el logro de un aprendizaje comprensivo, como el uso de ilustraciones, redes de trabajo en grupo, mapas conceptuales y analogías.
- Las estrategias posinstruccionales permiten al estudiante formar una visión integrada y reflexiva del material, ayudándole a valorar su propio aprendizaje. Un ejemplo de estas estrategias son los organizadores gráficos.

Otras estrategias importantes que la misma autora incluyen:

- Estrategias centradas en la escritura: La escritura puede servir para fomentar el pensamiento crítico, ayudando a los niños a organizar, resumir, integrar y sintetizar información. Ejemplo: narrar cuentos con problemas que se resuelven mediante el reconocimiento y control de los impulsos.
- Diarios para el diálogo: Los estudiantes anotan sus pensamientos en un diario que intercambian con sus compañeros, promoviendo comentarios y preguntas. Esto conecta las asignaturas con la vida personal de los niños y facilita la interacción entre ellas.
- El contrato: Un acuerdo explícito entre el maestro y el alumno, donde se detallan las expectativas y compromisos de ambas partes. El contrato sirve como una guía de las actividades y plazos que deben cumplirse, y los resultados esperados.
- Estrategias de aprendizaje colaborativo: En el centro de este enfoque se encuentran técnicas de diálogo, donde los estudiantes intercambian ideas y opiniones de manera abierta y reflexiva. Estos diálogos requieren que los participantes expresen lo que piensan, sienten y creen, aunque muchos niños temen a la posibilidad de que sus comentarios sean considerados incorrectos.
- Juegos de roles: Son situaciones en las que los estudiantes representan o asumen roles o actitudes que normalmente no adoptarían. Estos juegos ayudan a crear un

entorno de confianza, permitiendo que los niños experimenten respuestas emocionales e intelectuales de una identidad o circunstancia imaginada.

- Señalar, nombrar o resaltar expresiones emocionales: Los docentes deben identificar y destacar las emociones que los niños manifiestan a través de sus acciones, palabras o gestos.
- Estrategias para la solución de problemas: Presentar problemas a los estudiantes fomenta el juicio, la comparación y la reflexión sobre diferentes variables. Como señala Barkley (2007), la educación basada en problemas parte de la premisa de que los seres humanos están motivados para resolver problemas y, al hacerlo, buscan y aprenden cualquier conocimiento necesario para resolverlos de manera satisfactoria. Un ejemplo sería manifestar afecto hacia los niños al identificar y reconocer los sentimientos que generan.
- Estudio de casos: Los estudiantes analizan un estudio escrito sobre un escenario real y proponen soluciones al problema planteado. Esta actividad puede realizarse individualmente, en pequeños grupos o en toda la clase.

Estas y otras estrategias pueden aplicarse para reflexionar sobre las tensiones que los estudiantes enfrentan en su vida diaria, donde los maestros pueden hablar sobre situaciones reales, como la experiencia de sentirse desplazado o las discrepancias de acuerdo o desacuerdo que podrían escalar.

Desde una perspectiva más compleja, se sostiene que las estrategias pedagógicas son herramientas que el docente emplea en el aula con el propósito de mejorar las competencias educativas de los estudiantes en diversos aspectos, tanto a nivel individual como grupal. Se destaca que el estudiante es un ser que forma parte de una comunidad social, por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias que aborden las diversas problemáticas que enfrenta en su vida cotidiana (Ortega, Arcos, Torres, Alarcón & Murillo, 2023).

Esto implica que, en el ámbito escolar, el estudiante debe ser formado con habilidades para responder a las demandas sociales y, al mismo tiempo, ser capaz de llevar a cabo acciones competentes en términos de sociabilidad afectiva. Además, el aprendizaje debe estar mediado por estrategias pedagógicas que le permitan consolidar sus conocimientos previos, al tiempo que adquiere nuevos aprendizajes que le serán útiles para su desarrollo social y personal. (Ortega, Arcos, Torres, Alarcón & Murillo, 2023).

1.3.2 Influencia del Género en el Reconocimiento Emocional

Saucedo, Díaz, Salinas y Jiménez (2019) nos dicen que el manejo de las emociones es un aspecto crucial para el bienestar del estudiante. Sin embargo, existen controversias acerca de si los hombres o las mujeres tienen más dificultades para gestionar sus emociones.

Los autores anteriores citan a Aquino (2003), Argyle (1994), y Hargie, Saunders y Dickson (1995) afirmando que las mujeres tienden a ser más expresivas emocionalmente que los hombres, tienen una mayor comprensión de las emociones y suelen mostrar mayor destreza en ciertas competencias interpersonales.

No obstante, también existen estudios que refutan esta idea que sostienen que las emociones expresadas por los hombres son de diferente tipo y menor intensidad que las de las mujeres (Saucedo, Díaz, Salinas & Jiménez, 2019).

Sin embargo, los mismos autores citan a Fabes y Martín (1991) diciendo que hallaron que, aunque las mujeres son generalmente más expresivas emocionalmente, las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción emocional fueron mínimas.

Las emociones son un reflejo de quiénes somos, de cómo nos sentimos y de cómo actuamos en función de ello, influyendo también en la manera en que enfrentamos las situaciones cotidianas. A pesar de que las emociones afectan tanto a hombres como a mujeres, la respuesta emocional puede variar entre ambos géneros (Saucedo, Díaz, Salinas & Jiménez, 2019).

La educación de género en el hogar influye en cómo gestionamos nuestras emociones y en las prioridades relacionadas con el sexo. Tener habilidades emocionales es clave para obtener beneficios en actividades diarias y relaciones interpersonales (Saucedo, Díaz, Salinas & Jiménez, 2019).

Capítulo II. Método

2.1 Problematicación

Como anteriormente se mencionó, los niños y las niñas de 4 a 5 años que se encuentran en preescolar están una etapa de crecimiento y aprendizaje, inician con la comprensión de sus propias emociones y las de los demás, a medida que crecen experimentan una amplia gama de ellas y por lo cual se enfrentan a diversas y nuevas emociones (Rueda, 2017).

En este aspecto, los docentes juegan un rol fundamental, ya que se recomienda que sean emocionalmente inteligentes y tener la responsabilidad de formar y educar a los alumnos en competencias como en la contribución del reconocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la capacidad de expresar sus emociones de manera adecuada hacia los demás (Buitrón y Navarrete, 2008).

Es importante que las docentes reconozcan las emociones con el fin contribuir a la comprensión en sus estudiantes y así formar alumnos con un alto nivel emocional, desarrollar el máximo de sus capacidades y potencialidades, lo que les permitirá un desarrollo socioafectivo eficaz y eficiente para desempeñarse con éxito en cualquier actividad que requiera un involucramiento emocional (Lugo, Reséndiz, Cruz, Zamudio y De León, 2017).

El reconocimiento y la comprensión de las emociones por parte de las docentes, no solo contribuye al bienestar de los estudiantes, sino que también facilitan el manejo de sus emociones básicas, como se refleja en el programa sintético de la fase 2 para la educación preescolar (2024), el cual establece que, mediante la identificación, expresión y autorregulación de las emociones, los niños pueden fortalecer su autoestima, mejorar su capacidad de convivencia y desarrollar un manejo emocional efectivo.

El programa, también plantea diversas estrategias y contenidos clave que abordan el desarrollo emocional de los niños, tales como:

1. **Identificación y Expresión de Emociones:** Promueve que los niños reconozcan y expresen sus emociones en situaciones cotidianas, mediante actividades lúdicas y el uso de lenguajes artísticos como el juego y el arte.
2. **Autocontrol y Autorregulación:** Se incluye la enseñanza de habilidades emocionales para que los niños aprendan a manejar sus emociones, favoreciendo el control frente a situaciones de frustración o enojo.
3. **Empatía y Convivencia:** Fomenta la comprensión y respeto por las emociones de los demás, promoviendo interacciones sociales armoniosas y cooperativas entre los niños.
4. **Fortalecimiento de la Autoestima:** Se trabaja en actividades que refuercen la confianza y el sentido de valía personal de cada niño, adaptadas a su contexto y necesidades.

Estas características del programa buscan una educación integral que fomente el desarrollo emocional dentro de un entorno inclusivo y diverso.

Al integrar estas estrategias y contenidos en su enseñanza, las docentes pueden ayudar a que sus estudiantes alcancen su máximo potencial emocional, favoreciendo su desarrollo socioafectivo y su éxito en diferentes contextos (Ramírez, Hernández y Moreno, 2024).

A partir de ello es que surge la pregunta de investigación ¿Cuál es el papel de la docente para reconocer, etiquetar y contribuir a la comprensión de las emociones básicas en segundo de preescolar?

2.2 Objetivo de estudio:

Describir el papel de la docente en el reconocimiento, etiquetado y contribución de la comprensión de las emociones básicas en estudiantes de segundo de preescolar.

2.3 Tipo de Estudio

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que los estudios descriptivos permiten detallar las características y perfiles de las personas analizadas, mientras que los estudios exploratorios se centran en temas que no han sido ampliamente investigados. En este sentido, el presente trabajo se considera un estudio de caso de carácter descriptivo, ya que su objetivo principal es describir de manera precisa las particularidades y características del fenómeno y de los sujetos involucrados.

Por lo anterior, es que este estudio se considera un estudio de caso de carácter descriptivo.

2.4 Participantes

En esta investigación participaron una docente junto con su grupo de segundo grado de preescolar, el cual estaba conformado por siete estudiantes, de los cuales cuatro eran niños y tres eran niñas con un rango de edad de cuatro años, del cual uno de los niños del grupo estaba diagnosticado por la psicóloga del plantel con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

La docente, tenía una de 50, la cual tiene una formación profesional de psicología educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con 22 años de experiencia laboral y 15 siendo responsable del 2º grado de preescolar en la misma institución.

2.5 Contexto

El estudio se realizó en un Colegio privado, la cual está ubicada sobre una avenida particularmente transitada.

La institución cuenta con dos niveles educativos, el preescolar y primaria, que cuenta con materias extracurriculares como música, danza folclórica, inglés, computación y educación física.

En cuanto a la infraestructura la escuela cuenta con tres pisos, cada uno de estos cuenta con entre cuatro y seis salones, baños para niños y niñas de cada nivel educativo, una dirección y oficina administrativa.

2.6 Instrumentos

Para esta investigación se consideró realizar la observación de tipo naturalista que para Martínez (2020) este tipo de observación se realiza a uno o varios participantes, haciéndolo directamente en el lugar donde se desenvuelve, sin que el investigador intervenga en lo más mínimo, esto es con el fin de que no exista alguna interferencia que nos dé un comportamiento diferente al que tendría el participante si no hubiera un observador.

En otro momento se realizó una entrevista estructurada que para Morga (2012) este tipo de entrevista ya tiene la manera en que se lleva a cabo y cómo se organizan las preguntas que el entrevistado debe responder.

2.7 Descripción del Trabajo de Campo

Las fases que fueron contempladas para el desarrollo del informe son:

Fase Inicial

- Se presentó el proyecto a las autoridades del Colegio con el objetivo de solicitar su autorización para llevarlo a cabo.
- Se identificó a los niños/niñas y a la docente a cargo del grupo.
- Se realizó la programación de fechas y horarios para la aplicación de observaciones y la entrevista.

Fase Intermedia

- Se solicitó conocer a la docente y a los niños y las niñas del grupo.
- Se elaboró una entrevista (anexo 1) que se aplicó para obtener los datos de la investigación.
- Se realizaron un total de cinco observaciones, de una hora cada sesión. Estas observaciones se realizaron una por semana contemplando cada día de la semana. Es decir, la primera observación se realizó un lunes, la segunda un martes, la tercera un miércoles, la cuarta un jueves y la quinta un viernes todas fueron realizadas en el mismo horario de nuevo de la mañana a 10 de la mañana.

Fase Final

- Se organizaron los datos tanto de la entrevista como de las observaciones.
- Se realizó el análisis de los datos correspondientes a la entrevista y a las observaciones, con base en las categorías de análisis que a continuación se especifican.

2.8 Categorías de Análisis

Para este proyecto de investigación se retomarán las categorías planteadas por Bisquerra y Pérez (2007), se han seleccionado las categorías de estos autores debido a su enfoque estructurado y su relevancia en el ámbito del estudio. Estas categorías proporcionan un marco teórico sólido que facilita el análisis detallado de los aspectos clave de la investigación, asegurando así una mayor claridad y precisión en los resultados obtenidos, las cuales se mencionan a continuación:

Reconocimiento de las Emociones

La habilidad para discernir con precisión las emociones implica una capacidad avanzada para identificar y categorizar diversas emociones. Esto significa no solo la capacidad de experimentar una amplia gama de emociones, sino también la capacidad de darse cuenta de cómo la atención selectiva o los patrones subconscientes influyen en la conciencia de las emociones. La identificación de las expresiones faciales asociadas con las emociones, así como de las situaciones específicas que pueden conducir a ellas, es una parte de esta habilidad.

Etiquetado de las Emociones

La capacidad de expresar en palabras lo que se experimenta emocionalmente se denomina etiqueta emocional. Al nombrar las emociones, no sólo se identifican, sino que también marcamos distancia entre nosotros y ellas. Esa separación habilita tener un control más amplio sobre los sentimientos, manteniéndolos en la dirección adecuada.

Comprensión de las Emociones

La habilidad de comprender las emociones se basa en la interacción social, donde se reconocen las relaciones y contextos en los que se encuentran las personas, considerando a los involucrados y las normas sociales que rigen esas interacciones.

La comprensión emocional nos permite dar sentido a nuestras emociones, adaptarnos a ellas y utilizarlas de manera constructiva.

Capítulo III. Interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados referentes a la entrevista y a las observaciones realizadas a la docente, por cada una de las categorías planteadas. En primer lugar, se presentan los resultados sobre las emociones que la maestra **reconoce** y las **circunstancias** en las que las reconoce; en segundo lugar, se muestran los resultados sobre las emociones que la maestra **etiqueta** y las **circunstancias** en las que las etiqueta y, en tercer lugar, se exponen los resultados sobre como la maestra contribuye a la **comprensión** de las emociones de sus estudiantes y las **circunstancias** en que contribuye a la comprensión.

Categoría “Reconocimiento de las emociones”

La docente en la **entrevista** mencionó que el reconocer las emociones era un factor importante porque a partir del reconocimiento podía establecer lo que les pasa y sienten los estudiantes. Aunque, resaltó que en la edad que tienen las niñas y los niños en el 2º grado de preescolar era difícil de reconocerlas; pero mencionó que las emociones de la alegría y el enojo eran las más fáciles de reconocer. Por otro lado, indicó, que las reconocía a partir del lenguaje corporal y las expresiones faciales en donde se mejora el reconocimiento con la interacción diaria entre ella y sus estudiantes.

A continuación, se presentan viñetas en donde se describen las circunstancias en las que la docente reconoce algunas de las emociones que las niñas y los niños muestran en el aula.

Enojo

Una niña no escribió la fecha en su libro, tomó su lápiz y lo rompió por la mitad. La maestra la observó, se acercó a ella, le dijo “escribe la fecha”, la niña hizo contacto visual con la maestra y le respondió que “no”. La maestra ante la respuesta de la niña se colocó a su nivel a un costado de la niña, hizo contacto visual, le dijo “a ver, vamos a respirar para tranquilizarnos, sé que puedes estar **enojada**, porque cuando uno se

enoja se le dificulta hacer las cosas” la niña la miró de nuevo, tomo su lápiz y escribió la fecha en el libro.

Miedo

Durante la clase de danza en donde participaban las y los estudiantes de 4º grado de primaria junto con las y los de 3er y 2º grado de preescolar; dos niñas de 2º grado de preescolar se apartaron del resto del grupo sin acercarse a las y los niños de cuarto de primaria. La docente, observó a las dos niñas, se acercó de manera a ellas, les dijo “Tranquilas sé que tienen **miedo**, pero sus compañeros de primaria por ser mayores las ayudaran para que bailen”. Las niñas observaron a sus compañeros de primaria, se acercaron a la maestra, le dijeron “nos gusta mucho bailar” y se integraron a la actividad.

Alegría

La docente puso una canción en inglés al inicio de la clase, les dijo a los niños y a las niñas “Buenos días, chicos, levántense de sus asientos”, las y los estudiantes hicieron contacto visual con la maestra y una de las niñas le pregunto “para que nos levantamos maestra”, la docente le respondió “vamos a saludarnos”, la niña se levantó y camino hacia el pizarrón. Las y los niños junto con la maestra se tomaron de las manos, formaron un círculo, comenzaron a cantar, la maestra los observo, una niña hizo contacto visual con la maestra, sonriendo y la maestra le dijo “¡¡¡aaaahh!!!! veo que estas **alegre** como todos tus compañeros”.

Sorpresa

Las y los niños se encontraban formados en fila para entrar al salón de computación, caminaron hacia dentro del salón, cada niña y niño se acercaron a las computadoras y dos niñas preguntaron “¿para qué son las computadoras?”. La docente, volteo, hizo contacto visual con las niñas y les dijo “vamos a realizar una actividad nueva en las computadoras”. Otra niña, le pregunto “¿Qué vamos a hacer con eso?”, la maestra dijo “comprendo que están confundidos y les **sorprende** las actividades nuevas, pero van a ver que es muy divertido”. Las y los niños se sentaron y comenzaron con la actividad.

Asco

Durante el tiempo de recreo en el patio, dos niños estaban sentados uno al lado del otro en una banca de metal ubicada cerca del área de juegos.

Mientras ambos niños conversaban, uno de los niños giró levemente su cuerpo hacia la izquierda, introdujo el dedo índice de su mano derecha en su nariz. Mantuvo el dedo dentro durante unos segundos, mientras su rostro mostraba concentración. Luego, extrajo el dedo con un moco visible adherido a la yema del dedo.

Sin limpiarse, el niño estiró su brazo hacia el rostro del otro niño, acercando el dedo a la cara de su compañero. Al mismo tiempo, sonrió, manteniendo la mirada fija en su compañero y le dijo “mira lo que me saque”.

El niño reaccionó de manera inmediata: abrió los ojos sorprendidos, frunció el ceño y arrugó la nariz en señal de (**asco**). Su cuerpo se echó ligeramente hacia atrás, separándose unos centímetros de la banca, mientras levantaba ambas manos con las palmas hacia afuera. Con voz elevada y tono de molestia dijo “¡Qué feo! ¿Qué es eso?”. Su expresión facial con ceño fruncido y nariz arrugada reflejaba desagrado y descontento por la acción de su compañero.

Toda la circunstancia fue observada por la maestra encargada del recreo, quien se encontraba de pie a unos pocos pasos de distancia, vigilando a varios grupos de estudiantes. En el momento del incidente, la docente giró brevemente la cabeza hacia los dos niños, los observó durante unos segundos, pero no realizó ningún gesto, acercamiento ni comentario. Luego, desvió su atención hacia otro grupo de estudiantes sin intervenir a lo ocurrido.

Tristeza

Durante la actividad de dibujo libre en el aula, los estudiantes estaban sentados en las mesas utilizando crayones y hojas blancas. La docente caminaba entre las mesas, observando los trabajos de los niños. En la mesa del fondo, un niño permanecía en silencio, con los hombros encogidos y la cabeza agachada. Tenía el crayón en la mano, pero no hacía trazos en la hoja. Sus ojos estaban ligeramente llorosos. La maestra, lo observó, se acercó, se colocó a su nivel, se dirigió a él por su nombre y le

dijo “veo que estás muy callado, ¿te sientes **triste**?”. El niño asintió con la cabeza sin levantar la mirada. La docente, colocó suavemente su mano sobre el hombro del niño y le dijo, “está bien sentirse **triste** a veces. ¿Quieres contarme qué pasó o prefieres que nos sentemos un ratito juntos?”, el niño respondió con voz baja, “Extraño a mi mamá”. La docente, le respondió diciendo “te entiendo, a veces extrañar a mamá nos genera **tristeza** y nos duele un poquito en el corazón. ¿Te parece si dibujamos algo que te recuerde a ella mientras hablamos un poquito más?”, el niño de nuevo asintió con la cabeza, la maestra se sentó a su lado, le ofreció nuevos colores y se quedó con él sentada a su lado. El niño, comenzó a dibujar y la maestra se paró para ir a otro lado del salón.

Categoría “Etiquetado de las emociones”

En la **entrevista**, la docente mencionó que era muy importante darles nombre a las emociones, ya que ayuda a los niños a identificar y nombrar lo que sienten, favoreciendo su conciencia emocional. Comentó, que ella en primer lugar mira las expresiones y comportamientos de los niños, valida la emoción con palabras y proporciona soluciones para que los niños aprendan a manejar cada una de las emociones básicas.

En las **observaciones** realizadas, se puede destacar que la docente etiqueta las emociones básicas del miedo, de la tristeza, del enojo, de la sorpresa y de la alegría, en los niños y las niñas; mientras que no se observó que etiquetara la emoción del asco. A continuación, se muestran las circunstancias en las que etiqueta estas emociones.

Alegría

La docente durante la clase de danza comienza diciéndoles a los niños y las niñas “Hoy trabajaremos en el patio, donde ensayaremos la canción que bailaremos para el día del festival” los niños comienzan a salir del salón para dirigirse al patio, uno de los niños ya en el patio se acercó a la docente para preguntarle “Maestra me puedo poner donde yo quiera”, la docente hace contacto visual con el niño se agacha a su

nivel y le explica “No puedes ponerte donde sea, recuerda donde te coloque la primera vez que hicimos el ensayo”, el niño se voltea observa el espacio y le dice a la docente “Ya me acorde voy junto a ella”, el niño se va corriendo para colocarse en el lugar que le corresponde, después de que todos los niños ya están en su lugar correspondiente, comienza a sonar la canción que bailarían, los niños comienzan a brincar y moverse de un lado a otro, mientras que la docente baila al ritmo de la canción junto a ellos y les dice “Muévanse como si estuvieran **alegres**, como si fueran un robot, como si sus papas los estuvieran viendo”.

Tristeza

Durante la actividad grupal de lectura en el aula de usos múltiples, los niños estaban sentados en semicírculo sobre tapetes, mientras la docente les leía el cuento *"El conejito que extrañaba su casa"*. Al finalizar la lectura, la maestra propuso una ronda de comentarios sobre el cuento, preguntando cómo se habían sentido los personajes y cómo se sentían ellos.

Mientras los niños participaban, la docente notó que una niña no levantaba la mano como lo hacía habitualmente, mantenía la mirada baja y se frotaba los ojos. La maestra se acercó suavemente y se sentó junto a ella y le dijo con voz tranquila: “Te noto que estás muy callada y te estás frotando los ojitos. ¿Estás sintiéndote triste?”.

Sofía no respondió verbalmente, pero asintió levemente con la cabeza. Ante la respuesta de la niña la docente le dijo: “A veces cuando estamos tristes no tenemos muchas ganas de hablar, y está bien. La **tristeza** es una emoción que todos sentimos en algún momento. ¿Quieres un abrazo o prefieres quedarte aquí conmigo un momento?”.

Sofía se recostó sobre la pierna de la docente, quien la abrazó suavemente por los hombros. Luego le dijo en voz baja: “Cuando te sientas lista, puedes contarme o dibujar lo que sientes, si quieres”.

La docente permaneció junto a la niña durante algunos minutos mientras continuaba guiando la actividad con el resto del grupo.

Enojo

Los alumnos se encontraban en el aula realizando una actividad de construcción de bloques, un grupo de cinco niños jugaban libremente en el piso. Cada niño tenía acceso a piezas de diferentes tamaños y colores. El niño estaba construyendo una torre alta con bloques rectangulares azules.

Mientras el niño colocaba una nueva pieza, otro niño, al pasar junto a él accidentalmente tropezó con la estructura y la torre se vino abajo. De inmediato, Tomás frunció el ceño, apretó los puños, lanzó un grito fuerte y empujó una caja de bloques cercana, haciendo que varias piezas cayeran al suelo con ruido. Su respiración se aceleró, y dijo con tono elevado: “¡Ya no quiero jugar! ¡Siempre me arruinan todo!”.

La docente, que se encontraba observando desde unos pasos atrás, se acercó con calma, se agachó a la altura de Tomás y, con voz firme pero serena, le dijo: “Veo que estás muy **enojado**. Tus cejas están fruncidas y levantaste la voz”

El niño asintió con la cabeza, visiblemente frustrado. La docente continuó: “Estás sintiendo enojo porque habías trabajado mucho en tu torre y se cayó. Es normal sentir enojo cuando algo que nos importa se rompe. Pero empujar cosas o gritar muy fuerte puede asustar a otros”.

Luego añadió: “¿Te parece si tomamos un momento para respirar juntos y luego vemos cómo puedes volver a construirla o hablar con Lucas sobre lo que pasó?”. El niño accedió, y la docente le ofreció acompañarlo para que tomara aire y se relajara.

La docente respondió: “Podemos preguntarle a tu compañero con calma y arreglarlo juntos si quieres”. El niño asintió y, tras unos minutos, regresaron para continuar la actividad de manera más tranquila.

Miedo

Durante el inicio de la jornada en el grupo de preescolar los estudiantes se preparaban para realizar una actividad grupal en el salón: observar insectos dentro de frascos transparentes como parte de un proyecto sobre la naturaleza. La docente colocó sobre

una mesa tres frascos con tapa: uno contenía una mariquita, otro una oruga, y el tercero, un pequeño saltamontes.

Los niños se acercaban en pequeños grupos para observar los frascos. Al llegar su turno, una niña se aproximó con su grupo, pero al ver el frasco con el saltamontes, dio un paso hacia atrás, abrió los ojos con expresión de susto, se cubrió parcialmente la cara con las manos y dijo con voz temblorosa: “¡No, ese no! ¡Salta y me va a brincar!”.

La docente, que se encontraba a su lado, se agachó a su altura y mantuvo contacto visual. Con tono suave le dijo: “Veo que estás asustada. Estás sintiendo miedo porque piensas que el saltamontes podría brincar hacia ti.”

La niña asintió con la cabeza y bajó un poco las manos. La docente continuó: “El miedo es una emoción que nos ayuda a protegernos. Y está bien sentir miedo cuando algo nos parece desconocido o pensamos que puede hacernos daño. Pero aquí estás segura. El frasco está bien cerrado y el saltamontes no puede salir”.

Luego le propuso: “¿Qué te parece si primero vemos a la mariquita juntas, que no salta, y después tú decides si quieres mirar al saltamontes desde más lejos?”. La niña aceptó con un leve asentimiento. La docente la acompañó a observar la mariquita, y más tarde, cuando la niña lo solicitó, se acercó nuevamente al frasco del saltamontes, esta vez manteniendo una mayor distancia, pero con más tranquilidad.

Asco

Durante la actividad de exploración sensorial en el aula de segundo de preescolar, la docente preparó una mesa con diferentes recipientes que contenían materiales con diversas texturas: gelatina, harina húmeda, arroz cocido y trozos de fruta blanda. La intención era que los niños exploraran libremente con las manos y comentaran lo que percibían.

La niña se acercó a la mesa junto con otros tres compañeros. Al introducir las manos en el recipiente con arroz cocido, retiró rápidamente los dedos, frunció el ceño, arrugó la nariz y exclamó: “¡Guácala! ¡Está pegajoso! ¡No me gusta!”. De inmediato tomó

una servilleta, se limpió los dedos y se alejó ligeramente de la mesa, cruzando los brazos.

La docente, que observaba desde cerca, se aproximó, se agachó a su altura y le dijo en tono neutral: “Si no te gustó, puedes probar con otro material”. No hizo referencia a la emoción expresada por Isabela ni buscó ayudarla a identificarla o comprenderla. La niña asintió y decidió probar la gelatina, a la que se acercó con más disposición.

Mientras la niña manipulaba la gelatina, la docente comentó: “¿Está fría, ¿verdad? Tiene otra textura diferente”. Luego continuó guiando a otros niños sin hacer mención de las reacciones emocionales observadas durante la actividad.

Sorpresa

Durante la actividad de “caja misteriosa” la docente presentó una caja de cartón decorada, cerrada con tapa, e indicó a los niños que dentro había un objeto sorpresa relacionado con el tema del día: los animales del mar. La maestra explicó que los niños podrían meter la mano uno por uno, sin mirar, y tratar de adivinar de qué se trataba solo tocando.

Cuando fue el turno de uno de los niños, él se acercó con curiosidad, metió lentamente la mano en la caja y al tocar el objeto, una figura de plástico de un pulpo con textura blanda abrió los ojos ampliamente, levantó las cejas y retiró la mano con rapidez, diciendo con voz alta: “¡Tiene chupones! ¡Parece real!”.

La docente, sonriendo, se agachó a su altura y comentó: “¡Guau! Abriste mucho los ojos y hablaste muy rápido... eso que estás sintiendo es sorpresa. Te sorprendiste porque no esperabas esa textura en el pulpo, ¿cierto?”. El niño respondió: “¡Sí, pensé que era duro, pero es blandito y raro!”.

La maestra continuó: “¿Quién más quiere sorprenderse con lo que hay en la caja?”.

Los demás niños participaron entusiasmados, y la docente continuó nombrando la emoción de la sorpresa cada vez que alguno reaccionaba con gestos evidentes de asombro, ayudándolos a identificar y poner nombre a lo que sentían.

Categoría “contribución a la comprensión de las emociones de las y los niños”

En la **entrevista**, la docente destacó el papel esencial que cumple en la formación emocional de las niñas y los niños en la comprensión de sus emociones. Su rol va más allá de la enseñanza académica, ya que también actúa como un modelo emocional dentro del aula. Al contribuir a la comprensión de las emociones que experimentan los estudiantes, la docente no solo les ayuda a identificar lo que sienten, sino que también valida esas emociones y les proporciona herramientas para gestionarlas de manera positiva. Por lo que la docente nos dice que a partir de este enfoque contribuye a crear un ambiente seguro y de confianza, donde los niños se sienten comprendidos y respetados, lo cual es fundamental para su desarrollo socioemocional.

En las **observaciones** realizadas, la docente mostró que tiene la habilidad de contribuir a la comprensión de las emociones básicas del enojo, la tristeza, la alegría y el miedo en sus estudiantes. Se observó que la docente contribuyera a la comprensión de las emociones en sus estudiantes. A continuación, se muestran las circunstancias que ilustran las acciones de la maestra que contribuyen a la comprensión de estas emociones en sus estudiantes.

Alegría

En el aula de segundo, la docente había preparado una actividad especial: un juego de canciones y movimientos. Los niños se encontraban de pie, en círculo, mientras la maestra tenía una maraca en la mano y comenzaba a cantar una canción animada sobre animales. Los niños estaban entusiasmados y a medida que la maestra cantaba, les pedía que imitaran los movimientos de los animales que mencionaba, como saltar como ranas, mover los brazos como pájaros o caminar como elefantes.

Durante la canción, un niño y una niña, dos niños que normalmente se mostraban más reservados, comenzaron a reír y a moverse con mucha energía. El niño levantó los brazos, dio saltos y gritó “¡Soy un león!”, mientras hacía rugidos con su voz. La niña, al verlo, lo imitó, sonrió de manera amplia y comenzó a correr en círculos con los brazos extendidos como si fuera un pájaro, diciendo: “¡Soy un pájaro, mira!”.

La maestra observó cómo la alegría se iba contagiando entre los niños. Ella se acercó a ellos con una sonrisa y, con voz alegre, comentó: “¡Vaya, ¡qué felices están! Se están divirtiendo mucho, ¿verdad?”. Los dos niños asintieron, mirando a los demás con una gran sonrisa.

La docente aprovechó el momento para hacer una breve reflexión grupal, mientras los niños seguían moviéndose: **“¿Vieron cómo sus compañeros comenzaron a reír y a saltar cuando se sintieron felices? La alegría es una emoción que sentimos cuando algo nos hace sentir bien, como cuando jugamos con amigos o cuando estamos haciendo algo que nos gusta mucho”**. Luego añadió: “¿Qué les hace sentir alegría a ustedes?”.

Varios niños levantaron la mano para compartir: “Cuando juego con mi amigo”, “Cuando como chocolate” y “Cuando mamá me abraza”. La docente asintió y dijo: “¡Qué bien que lo compartan! La alegría es una emoción que nos llena de energía y nos hace sonreír. Es importante que siempre que sintamos esa emoción, la podamos expresar con nuestros amigos y compartirla con los demás”.

Tristeza

Durante el tiempo de juego con las regletas (prismas rectangulares de distintos tamaños), una niña y un niño se encontraban compartiendo el espacio. La niña estaba construyendo una torre alta con mucho cuidado cuando el niño se acercó para colaborar, pero al intentar colocar un bloque, accidentalmente derribó la estructura. La niña reaccionó de inmediato, gritando: “¡La rompiste!”, se cubrió el rostro con las manos y comenzó a llorar. El otro niño se quedó quieto, primero con una expresión de incomodidad, diciendo con voz suave: “Yo no quería...”

Ante la situación, la maestra se acercó de inmediato, se agachó a la altura de los niños y, con voz calmada, les dijo: “Veo que algo pasó aquí y que tu compañera está muy triste. Vamos a escucharnos todos, sin gritar.” Se dirigió primero a la niña y le preguntó: “¿Te sientes triste porque tu torre se cayó?”, a lo que la niña asintió entre lágrimas. La docente hizo contacto visual con la niña y le dijo “Estás triste porque te costó mucho hacerla y ahora ya no está.” Luego, se dirigió al niño y le preguntó:

“¿Qué pasó cuando fuiste a poner el bloque?”, a lo que él respondió: “Yo quería ayudar, pero se cayó sin querer.”

La docente volvió acercarse a la niña, diciendo: “él no quiso hacerte daño, pero entiendo que igual te dolió ver tu torre caída. A veces cuando algo que queremos se rompe o cambia, sentimos tristeza, como tú ahora”, la docente hizo contacto visual con los dos de frente y preguntó: “¿Qué podemos hacer cuando alguien está triste? ¿Cómo podemos ayudar?”, el niño voltio a ver a su compañera y propuso: “Puedo ayudarle a hacer otra.” La niña con aún voz temblorosa aceptó y dijo “Bueno...”

La maestra, sin imponer, los animó: “¿Quieren construir algo juntos esta vez? Pueden pensar en un nuevo diseño.” Ambos niños comenzaron a reconstruir la torre, esta vez colaborando, y la niña mostró una leve sonrisa cuando lograron levantar una nueva base juntos.

Enojo

Durante una actividad grupal en el aula, una niña comenzó a fruncir el ceño al no poder conseguir el juguete con el que quería jugar. Su rostro se enrojeció y comenzó a levantar la voz, diciendo “no es justo que otros niños estén jugando con ese juguete”. A medida que no le prestaban el juguete, el niño hablaba más rápido y decía pocas palabras claras. La docente, al percatarse de la situación, se acercó a ella de manera tranquila y con una voz suave, se arrodilló a su nivel para establecer contacto visual y le preguntó “¿qué estas sintiendo?”. La niña, aún molesto, respondió “no me gusta que los otros niños jueguen con el juguete que yo quería”. La docente, con calma, validó su emoción diciendo: "Entiendo que te sientas molesta porque querías jugar con ese juguete". Luego, le sugirió una solución pacífica, pidiéndole que esperara su turno y que, mientras tanto, podría jugar con otro juguete o hacer una actividad con los demás niños. Poco a poco, la niña fue relajándose, y al final, pudo integrarse nuevamente al grupo y seguir jugando.

Miedo

La docente había preparado una actividad para explorar las emociones a través de un cuento titulado *"La sombra misteriosa"* que se llevaría a cabo en el aula de usos múltiples. Los niños estaban sentados en el círculo de lectura, ansiosos por escuchar el relato.

En el cuento, el protagonista, un pequeño conejito, se encontraba con una sombra extraña en el bosque que lo hacía sentir miedo. Mientras la docente leía la historia, el ambiente se volvía más silencioso y, al llegar al momento en que el conejito se asustaba de la sombra, se produjo una reacción en varios niños.

El niño, al escuchar que el conejito se sentía incómodo y asustado, empezó a jugar con sus manos, mirando nervioso al suelo. En su rostro se veía una expresión de inquietud. Cuando la docente leyó en voz alta que la sombra parecía “enorme y oscura”, el niño se cubrió ligeramente los ojos con las manos y murmuró: “Yo no quiero ver eso, da miedo”.

La maestra, al notar su reacción, se acercó suavemente a su lado y, con una voz calmada, le dijo: “veo que te está dando miedo la sombra del cuento, ¿te sientes asustado?”. Diego asintió, manteniendo las manos sobre sus ojos, y con voz temblorosa dijo: “Sí, es como si estuviera aquí, detrás de mí”.

La docente, con una sonrisa tranquila, se agachó a su nivel y le dijo: “El miedo es una emoción que todos sentimos cuando algo nos da temor o no lo entendemos. Pero recuerda, que la sombra en el cuento no es real. ¿Sabías que la mayoría de las sombras no pueden hacernos daño? Es solo la luz y los objetos lo que las crean. A veces, el miedo nos hace imaginar cosas que no están allí”.

Luego, la docente usó una luz suave para proyectar sombras en la pared, creando diferentes formas con sus manos. “Miren, chicos, estas son sombras, pero en realidad son solo luces y nuestras manos. A veces, cuando algo nos da miedo, podemos entender mejor lo que está pasando, como ahora con las sombras”, explicó mientras jugaba con las formas proyectadas en la pared.

La docente invitó al niño a acercarse a la pared y observar las sombras de las manos. Poco a poco, él niño se acercó, y luego de un rato observando con curiosidad, sonrió al ver cómo cambiaban las formas. La maestra le dijo: “¿Ves? Las sombras no son malas. A veces, cuando entendemos lo que nos da miedo, ese miedo desaparece. El miedo nos ayuda a estar alertas, pero también podemos aprender a enfrentarlo.”

Asco

Durante la actividad de exploración de alimentos en el aula, la docente organizó una mesa con diferentes frutas y verduras para que los niños las tocara y las observaran. Había manzanas, plátanos, zanahorias, apio y pepino. La actividad consistía en que los niños debían tocar las frutas y verduras, describirlas y luego probarlas.

Cuando llegó el turno de uno de los niños, se le pidió que probara una rodaja de pepino. El niño miró la rodaja y frunció el ceño, arrugó la nariz y dijo: “¡No, eso está feo! ¡Me da asco!”. Inmediatamente, Lucas se apartó de la mesa y se cruzó de brazos, mirando con desaprobación el pepino.

La docente, al escuchar su comentario, no intervino directamente en ese momento. Observó cómo el niño seguía alejado de la mesa, pero no hizo ningún comentario sobre la emoción que estaba expresando ni intentó guiarlo para entender lo que sentía. Los otros niños continuaron con la actividad sin que se hablara sobre la reacción de Lucas.

Al ver que el niño no quería probar el pepino, la maestra pasó a otro niño y siguió con la actividad de manera general, sin abordar ni validar la emoción de asco que el niño estaba experimentando. La docente simplemente ofreció otras opciones, diciendo: “¿Quién quiere probar la zanahoria o la manzana?” y continuó con la actividad como si no hubiera sucedido nada en relación al rechazo de Lucas al pepino.

Sorpresa

Durante la rutina matutina en el aula, la docente anunció con una sonrisa que tenían una “visita especial” ese día, pero no reveló de quién se trataba. Los niños comenzaron a hacer preguntas con entusiasmo, mientras la maestra mantenía el misterio.

Unos minutos después, la docente tocó la puerta del aula y entró al salón con una caja decorada con papel brillante. Caminó lentamente hasta el centro del salón, colocó la caja en la alfombra del grupo y dijo: “Aquí dentro hay algo que no esperábamos tener hoy, pero que nos ayudará a aprender y jugar... ¿quieren saber qué es?”. Los niños respondieron: “¡Síiii!”.

La maestra abrió la caja lentamente, revelando un títere de colores vivos con cara sonriente llamado “Tino, el explorador”. Varios niños abrieron los ojos, sonrieron ampliamente y comenzaron a hacer exclamaciones como “¡Guau!”, “¡No sabía que vendría un títere!” y “¡Qué bonito!”. Uno de ellos, “Martín”, se llevó las manos a la cara y dijo en voz alta: “¡Me sorprendí mucho!”.

La docente aprovechó ese momento y comentó en voz clara, mirando a todo el grupo: “Veo muchas caritas con ojos muy abiertos, sonrisas grandes y voces emocionadas. ¿Saben qué emoción están sintiendo ahora? Es *sorpresa*. La sorpresa es lo que sentimos cuando pasa algo que no esperábamos, como cuando llega un invitado especial o aparece algo nuevo”.

Luego, se dirigió directamente a uno de los niños: “tú dijiste que te sorprendiste mucho. ¿Qué fue lo que más te sorprendió?”. Él respondió: “Que fuera un títere, yo pensaba que era un juguete”. La docente reafirmó: “¡Exactamente! Eso es lo bonito de la sorpresa, aparece cuando algo es diferente a lo que imaginamos”.

Capítulo IV. Discusión

La docente entiende la importancia de reconocer, etiquetar y ayudar a comprender las emociones en las niñas y los niños, lo que le permite identificar y manejar sus emociones. Con la finalidad de facilitar la comprensión de este capítulo, se presenta la discusión por cada una de las categorías de análisis.

Sobre el reconocimiento de las emociones

A partir de lo expresado por la maestra en la entrevista y lo observado en su interacción con sus estudiantes se puede decir que tiene la habilidad para reconocer las emociones de las niñas y los niños. Cabe señalar que, de acuerdo con las observaciones realizadas, se presentaron más situaciones en las que la maestra reconoció las emociones principalmente de las niñas. Esto puede estar relacionado con la teoría planteada por Saucedo, Díaz, Salinas y Jiménez (2019), quienes afirman que las mujeres tienden a ser más expresivas emocionalmente que los hombres, tienen una mayor comprensión de las emociones y suelen mostrar mayor destreza en competencias interpersonales. Es posible que la maestra haya identificado con mayor facilidad las emociones de las niñas debido a estas características, que las hacen más evidentes. No obstante, también existen estudios que refutan esta idea, sugiriendo que las emociones expresadas por los hombres son de tipo diferente y menor intensidad en comparación con las de las mujeres. Sin embargo, Fabes y Martín (1991), citados por los mismos autores Saucedo, Díaz, Salinas y Jiménez (2019), hallaron que, aunque las mujeres suelen ser más expresivas emocionalmente, las diferencias en la percepción emocional entre hombres y mujeres fueron mínimas, lo que podría implicar que, a pesar de las diferencias en la expresión, las habilidades para reconocer y comprender las emociones no son tan dispares entre ambos géneros.

Sobre el etiquetado de las emociones

Con base en lo señalado por la maestra en la entrevista y lo destacado en las observaciones, se puede decir que, aunque la docente emplea un lenguaje adecuado para etiquetar las cinco emociones básicas, existe una clara dificultad cuando se trata de asignar nombres precisos a algunas emociones. En la entrevista, la maestra mostró tener conocimiento sobre los términos relacionados con emociones como la felicidad, tristeza, miedo, ira y sorpresa, y los utilizó en contextos apropiados. Sin embargo, las observaciones revelaron momentos en los que la docente no pudo identificar de manera inmediata o precisa la emoción de un niño, optando por términos más generales o vagos como "no está bien" o "está confundido", en lugar de nombrar la emoción específica que el niño experimentaba.

Este fenómeno coincide con lo señalado por Hartmann (2024), quien subraya la importancia del lenguaje en etiquetado de las emociones. Según Hartmann, el lenguaje actúa como una herramienta clave para identificar las experiencias emocionales de manera rápida y precisa, proporcionando términos específicos para nombrarlas. La capacidad de etiquetar las emociones con exactitud permite no solo reconocerlas, sino también comprenderlas y gestionarlas de manera adecuada.

Por lo tanto, la habilidad para etiquetar correctamente las emociones se considera un componente esencial dentro de las **emociones**, tanto para los educadores como para los estudiantes. Las dificultades observadas en la docente sugieren que, aunque tiene un conocimiento básico de las emociones, su capacidad para etiquetarlas correctamente podría beneficiarse de una mayor formación y práctica en este aspecto. La precisión al nombrar las emociones puede tener un impacto significativo en cómo los estudiantes las perciben y las gestionan, lo que resalta la importancia de un enfoque consciente y continuo hacia el desarrollo de habilidades emocionales, tanto en los educadores como en los niños.

Sobre la comprensión de las emociones

A partir de la información proporcionada por la maestra durante la entrevista y los datos obtenidos de las observaciones, se puede decir que la docente demuestra un enfoque sólido en cuanto a la comprensión de las emociones de los niños. Las observaciones evidencian que, en diversas situaciones, la docente facilita activamente la comprensión emocional de los estudiantes, interviniendo de manera adecuada para reconocer y abordar sus emociones. La docente no solo muestra empatía y comprensión, sino que también emplea estrategias efectivas para ayudar a los niños a comprender sus propias emociones, creando un ambiente donde se favorece el desarrollo emocional de los estudiantes.

Esta capacidad para identificar y comprender las emociones de los niños se ve facilitada, como señalan Sanz y Sierra (2017), por la naturaleza directa y sin filtros con la que los niños en edad preescolar expresan sus emociones. A esta edad, los niños aún están en proceso de adquirir las habilidades necesarias para regular y moderar sus emociones, lo que implica que sus respuestas emocionales son mucho más inmediatas y explícitas. Esta falta de filtrado hace que sus emociones sean más evidentes, lo que proporciona a los educadores una ventaja significativa para detectar cambios emocionales o situaciones que requieren atención. En este sentido, los niños pequeños, al ser tan transparentes en su expresión emocional, ofrecen señales claras que los adultos pueden interpretar fácilmente.

Capítulo V. Conclusiones

En este apartado se presentan, en primer lugar, las conclusiones a las que se llegaron a partir del objetivo planteado, en segundo lugar, se presentan las contribuciones del estudio, en tercer lugar, sus alcances, en cuarto lugar, las limitaciones, en quinto lugar, sugerencias y por último las posibles interrogantes futuras de la investigación.

a) Conclusiones a partir del objetivo planteado

- A partir de lo expresado por la docente, se puede concluir que muestra conocimiento sobre el reconocimiento, el etiquetado y la importancia que tiene como docente para contribuir a la comprensión de las emociones básicas en sus estudiantes.
- En la parte práctica, se llegó a la conclusión que la maestra tiene la habilidad para reconocer las emociones de la alegría, la tristeza, el enojo, el miedo y la sorpresa, aunque no se observó que reconociera de la emoción del asco.
- En cuanto al etiquetado de las emociones, puedo concluir que la maestra muestra habilidad para etiquetar de manera explícita alguna de emociones básicas como son alegría, la tristeza, el enojo, el miedo y la sorpresa a excepción que no mostro poder etiquetar la emoción del asco.
- Se logra concluir que la maestra contribuye a la comprensión de las emociones de la alegría, enojo, miedo, tristeza y sorpresa, pero no se observó su contribución a la comprensión de la emoción del asco, lo que podría estar relacionado con la falta de atención de la docente en situaciones donde pueda identificar esta emoción.

b) Contribuciones del estudio

- Este estudio contribuye a la psicología educativa dando cuenta de las habilidades que muestra la maestra para reconocer, etiquetar y contribuir a la comprensión de las emociones en sus alumnos y alumnas.

- El trabajo, da pauta para que otras y otros estudiantes de psicología educativa profundicen por medio de sus proyectos de tesis, sobre esta temática bajo el mismo enfoque cualitativo.

c) Alcances

- La investigación permitió identificar las fortalezas y las áreas de mejora de la maestra, con relación al reconocimiento, al etiquetado y a su contribución en la comprensión de las emociones básicas en sus estudiantes.
- Los resultados obtenidos, no se puede generalizar hacia otras maestras de preescolar.

d) Limitaciones

- Falta de experiencia en investigación.
- Dificultades para redactar.

e) Sugerencias

- Involucrar en actividades de investigación a las y los estudiantes desde el inicio de la carrera.
- Que se impartan cursos paralelos a las materias curriculares sobre redacción.

f) Posibles interrogantes de indagación futura

- Factores que influyen en las docentes para reconocer, etiquetar y contribuir en la comprensión de las emociones básicas en sus estudiantes.
- Identificar cómo reconocen, etiquetan y comprenden las emociones básicas las y los estudiantes de preescolar.

Referencias

- Abermudez. (2022b). Las competencias emocionales que todo docente debe desarrollar. Grupo GEARD. <https://grupogear.com/blog/competencias-emocionales-docente-desarrollar/>
- Palacios, J. (1999). Psicología Evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y O Coll (Eds) Desarrollo psicológico y educación v. 1 psicología evolutiva (pp. 23-78). Madrid: Alianza.
- Angulo Gallo, Lisandra, Guerra Morales, Vivian M., Blanco Consuegra, Y., & Méndez Morell, T. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. Perspectiva Educativa, 58(3), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.843>
- Bertomeu, E. (2019). La conciencia emocional: para que sirve y claves para mejorarla. Edu psicólogo. <https://edupsicologo.com/la-conciencia-emocional-para-que-sirve-y-claves-para-mejorarla/>
- Campos, M. J. (2022). Poner nombre a las emociones. Psicología, educación y valores. <https://www.mariajesuscampos.es/poner-nombre-a-las-emociones/>
- Castillero Mimenza, O. (2019). Como ayudar a los niños a reconocer sus emociones: 9 ejercicios útiles. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/desarrollo/como-ayudar-ninos-a-reconocer-sus-emocione>
- Chávez Neira, B. (2010). Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños preescolares. UAEH. https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Estrategias%20para%20el%20desarrollo.pdf
- Costa Rodriguez, Claudia, Palma Leal, Ximena, & Salgado Farías, Carla. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica

pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

García-Marín Casabella, P. M. (2020). *_MOTRIEMOCIÓN: RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN PREESCOLARES A TRAVÉS DE LA MOTRICIDAD.*

https://www.researchgate.net/publication/347994705_MOTRIEMOCION_R_ECONOCIMIENTO_DE_EMOCIONES_EN_PREESCOLARES_A_TRA_VES_DE_LA_MOTRICIDAD/link/5fec3731a6fdccdc816bc29/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Guerri, M. (2019). Como enseñar a los niños a reconocer sus emociones. *Psico Activa*. <https://www.psicoactiva.com/blog/ensenar-los-ninos-reconocer-emociones/>

Hartmann, K. (2024). *Desbloqueando el lenguaje: características clave de las emociones*. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824005067?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=92ac2b57bccd5216

Hernández Alemán, R. L. (2020). La educación socioemocional y el desarrollo integral en preescolar. *Adugem*. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/27861/EEMM TT15_La%20educaci%C3%B3n%20socioemocional%20y%20el%20desarrollo%20integral%20en%20preescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Lugo, Reséndiz, Cruz, Zamudio, De León, s/f, E AGVI (2017). Educación basada en emociones. *UAEH*. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n10/a3.html>

- Martinez Casasola Hernández, L. (2020). Observacion naturalista: características de esta herramienta de investigación. Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/observacion-naturalista>
- Martinez Jaimes, R. (2020). Cómo fomentar las competencias emocionales en niños de 5 años de preescolar. Edugem. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/62948>
- Martinez, Patricia (2021). La importancia de la labor del docente en el desarrollo emocional de los alumnos. Mercado Edu. <https://www.mercadro.com/blogs/noticias/la-importancia-de-la-labor-del-docente-en-el-desarrollo-emocional-de-los-alumnos#:~:text=Los%20maestros%20y%20maestras%20est%C3%A1n,admiraci%C3%B3n%20hacia%20y%20con%20ellos>
- Martins de Souza J. & De la O Ramallo Verissimo M., (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. scielo.br/j/rlae/a/37zgmVWz6vbm9YbBGTb5mbB/?format=pdf&lang=es
- Mesa Ochoa, A. M., & Gómez Arango, A. C. (2015). Salud Mental, Función Docente y Mentalización en la Educación Preescolar. Psicología Escolar e Educativa, 19(1), 117-125.
- Messi, L., Rossi, B., & Ventura, A. C. (2016). la psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica?. perspectiva educacional, formación de profesores, 55(2), 110-128.
- Morga Rodríguez, L.E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. (N.º 14). <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2712/1/Teor%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnica%20de%20la%20entrevista.pdf>
- Muslera, M. (2016). Educación emocional en niños de 3 a 6 años. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7816fre>

- Nolfa Ibañez S. (2002). Emociones en el aula [LAS EMOCIONES EN EL AULA \(scielo.cl\)](#)
- Ortega Tello, C. J., Arcos Sandoval, I. M., Torres Carrillo, M. N., Alarcón Arias, M. R., & Murillo Albornoz, M. (2023). Estrategias Pedagógicas para la Adecuada Gestión de la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Jorge Álvarez / Ecuador. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4(5), 1404 – 1418. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1402>
- Osorio González, A. K. (2023). Estrategias de educación emocional para favorecer la convivencia sana en alumnos de segundo grado de educación primaria. Repositorio Ibero Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/5638/Osorio%20Gonz%C3%A1lez%20Alejandrina%20Katery%202%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña Julca, M L (2021). Le educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. Tecno Humanismo. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/78/231>
- Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños de nivel preescolar: una revisión sistemática. Tecno Humanismo. (12.^a ed., Vol. 1, pp. 2-7). <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.78>
- Pineda González, I. A. (2021). Desarrollo emocional de niños preescolares de centros públicos durante el cobi 19 desde la aparición de los padres. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11606/1/17136.pdf>
- Pogré, P., (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 51(1), 45-56.

- Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. C., & Correa Restrepo, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia* (3.^a ed.).
https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Rivas, P., (2009). La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta. *Educere*, 13(44), 187-197.
- Rodríguez Castellanos, J. M. (2022). Educación emocional en la primera infancia en el aula de clase. Repositorio Javeriana. Recuperado 29 de mayo de 2024, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/62549/Educaci%C3%B3n%20emocional%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20el%20aula%20BIBLIOTECA%20%281%29.pdf?sequence=1>
- Sánchez Beisel, Jessica; Ruetti, Eliana desarrollo de las emociones en las niñas y los niños. revisión de los principales factores moduladores *Anuario de Investigaciones*, vol. XXIV, 2017, pp. 309-318 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Sanz guerra, c., & sierra García, P. (2017). La comprensión infantil de la emoción en el sistema de cuidado. *Acción Psicológica*, 14(2), 241-251.
- Saucedo Fernández, M., Díaz Perera, J. J., Salinas Padilla, H. A., & Jiménez Izquierdo, S. (2019). *Inteligencia emocional; Cuestión de Género*.
<https://Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalCuestionDeGenero-7528262.pdf>
- Serrano, M. (2014). Nombrar las emociones como base del desarrollo de la inteligencia emocional. *Psicología y crianza*.
<https://www.mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/blog-psicologia/el-poder-de-poner-nombre-las-emociones-la-influencia-del-etiquetamiento-emocional-en-su-regulacion>

Solís, L. D. M. (2019). *El enfoque cualitativo de investigación*. Investigalia.
<https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cualitativo-de-investigacion/>

Palacios, J. (1999). Psicología Evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y O Coll (Eds) *Desarrollo psicológico y educación v. 1 psicología evolutiva* (pp. 23-78). Madrid: Alianza.

Anexo 1

Formato de observación

Nombre de la profesora: _____
Formación académica _____ Edad: _____
Años de experiencia docencia: _____
Fecha: _____
Hora de inicio: _____ Hora de término: _____
Grado: _____
Nombre de la psicóloga educativa: _____

I. Contexto: (dónde se encuentra, que está haciendo, interacción con los alumnos)

II. Descripción de la observación:

III. Principales impresiones

Nombre y firma del/la observador/a

Anexo 2

Formato de entrevista

I. Datos Generales

Nombre de la profesora: _____

Formación académica: _____ Edad: _____

Años de experiencia docencia: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término _____

Grado observado: _____

Nombre de la psicóloga: _____

I. Sobre el Reconocimiento de las emociones

1. ¿Para usted, qué importancia tiene el reconocer las emociones en los niños y las niñas?
2. ¿Sabe identificar cuando alguno de los niños o las niñas expresa enojo? ¿Cómo?
3. ¿Cómo se le facilita reconocer las emociones en las niñas o en los niños?
4. ¿Toma en cuenta las expresiones faciales para reconocer las emociones en los niños y las niñas?
5. ¿Qué situaciones en específico toma en cuenta para identificar cuando los niños y las niñas están tristes?

II. Sobre el etiquetado de las emociones

1. ¿Para usted, qué importancia tiene el darle nombre a la emoción que las niñas y los niños expresan?
2. ¿Cuándo algún niño o niña te abraza, le dices que emoción está sintiendo? ¿Cómo?
3. ¿En qué momento decide intervenir para ayudar a un niño o niña a darle nombre a la emoción que está expresando?
4. ¿Cómo ayudas a los niños y niñas a nombrar la emoción que están sintiendo ante una situación donde están peleando por algún juguete?
5. ¿Sabe nombrar la emoción que el niño o una niña expresa? ¿cómo?

III. Sobre la comprensión de las emociones

1. ¿En su opinión qué importancia tiene la docente en la contribución de la comprensión de las emociones en las niñas y los niños?
2. ¿Cómo le explica a un niño o niña que está contento?
3. ¿Con quién se le facilita la comprensión de las emociones en las niñas o los niños?

¿Por qué?
4. ¿Cómo ayuda usted a la comprensión de las emociones de las emociones en los niños y las niñas?
5. ¿Cómo adapta sus estrategias para atender a las necesidades individuales de los niños y las niñas en cuanto a la comprensión de las emociones?