

**Promoción de la autorregulación emocional
desde la educación parvularia:
relato de una experiencia pedagógica situada**

**Promoting emotional self-regulation
in early childhood education:
a report on a situated pedagogical experience**

Natalia Paola Villar Cavieres

Universidad Católica del Maule, Chile

nvillar@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2308-1689>

Sofía Estefanie Barrera Torres

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0004-3251-1830>

Paula Antonia Flores Aliste

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0001-3207-4026>

Constanza Araceli González Bascuñán

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0004-9572-1560>

Nicol Carolina Ibarra Orellana

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0003-6780-6463>

Miyeska Ivanya Placencio Manríquez

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0004-7980-5799>

Krishna Estefanía Reyes Contreras

Universidad Católica del Maule, Chile

<https://orcid.org/0009-0009-3932-1171>

Resumen

Este artículo relata una experiencia pedagógica desarrollada en un jardín infantil de la comuna de Curicó, Región del Maule de Chile, orientada a fortalecer la autorregulación emocional en niños y niñas del nivel medio mayor. La propuesta surge a partir de un diagnóstico inicial que identificó dificultades en la expresión de emociones, escasa tolerancia a la frustración y conflictos interpersonales no resueltos. Frente a este escenario, se diseñó e implementó una intervención pedagógica basada en el enfoque de investigación-acción, lo que permitió a las futuras educadoras reflexionar y ajustar sus prácticas en función de las necesidades observadas en el grupo. La experiencia se organizó en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Se incorporaron estrategias didácticas como la creación de un rincón emocional, mediación de cuentos, dramatización con títeres y rutinas breves de mindfulness. Estas actividades fueron aplicadas de forma sistemática, integrándose en la rutina diaria del aula, y mediadas por la docente guía y las estudiantes en formación. Los resultados evidenciaron avances significativos en la identificación de emociones, el desarrollo de la empatía, la regulación de conductas impulsivas y la disposición al diálogo entre pares. Asimismo, el equipo docente reflexionó sobre la importancia de integrar el componente emocional como eje del currículo parvulario. Esta experiencia resalta el valor de una educación

afectiva, inclusiva y contextualizada, que coloca en el centro al niño como sujeto activo y emocionalmente competente.

Palabras clave: Autorregulación Emocional, Nivel Medio Mayor, Estrategias Afectivas, Educación Parvularia, Inclusión

Abstract

This article recounts a pedagogical experience carried out in a kindergarten in the commune of Curicó, Maule Region of Chile, aimed at strengthening emotional self-regulation in older preschool children. The initiative emerged from an initial assessment that identified difficulties in expressing emotions, low tolerance for frustration, and unresolved interpersonal conflicts. In response to this situation, a pedagogical intervention was designed and implemented based on the action-research approach, which allowed future educators to reflect on and adjust their practices according to the needs observed in the group. The experience was organized into four stages: diagnosis, planning, implementation, and evaluation. Didactic strategies were incorporated, such as the creation of an emotional corner, storytelling mediation, puppet dramatization, and brief mindfulness routines. These activities were systematically applied, integrated into the classroom's daily routine, and facilitated by the supervising teacher and student teachers. The results showed significant progress in identifying emotions, developing empathy, regulating impulsive behaviors, and willingness to engage in peer dialogue. Additionally, the teaching team reflected on the importance of integrating the emotional component as a core element of the early childhood curriculum. This experience highlights the value of an affective, inclusive, and contextualized education that places the child at the center as an active and emotionally competent subject.

Keywords: Emotional Self-Regulation, Older Preschool Level, Affective Strategies, Early Childhood Education, Inclusion

Introducción

La autorregulación emocional es una de las competencias clave para el desarrollo integral en la primera infancia, ya que permite a los niños y niñas comprender, expresar y gestionar sus emociones de manera progresiva y adaptativa (Alcívar et al., 2023; Cooper y Sawaf, 1997). Diversos estudios sostienen que las habilidades socioemocionales se consolidan tempranamente y que su estimulación desde los primeros años de vida tiene un efecto protector frente a la aparición de dificultades conductuales, escolares y relacionales en etapas posteriores (Bisquerra, 2011; Goleman, 1996). En el nivel parvulario, la expresión de emociones forma parte del aprendizaje cotidiano, y el rol de la educadora resulta esencial como mediadora de experiencias afectivas significativas.

En este sentido, la educación emocional se posiciona como una dimensión pedagógica

transversal que debe integrarse de forma planificada y sistemática en el currículo de la educación inicial. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (Ministerio de Educación, 2018) reconocen explícitamente que el desarrollo emocional no es un aspecto accesorio, sino un componente fundamental del bienestar infantil. El núcleo de formación personal y social promueve aprendizajes orientados al conocimiento de sí mismo, la empatía y la convivencia armónica, articulándose con el principio del juego como experiencia formativa y reguladora. Sin embargo, la práctica pedagógica en aula no siempre logra responder a estos lineamientos, especialmente cuando las rutinas se enfocan en la instrucción cognitiva, relegando lo emocional a un plano implícito.

Esta tensión entre las intenciones curriculares y las realidades de aula se evidenció en el jardín infantil donde se llevó a cabo esta experiencia, durante las observaciones

iniciales, se identificaron conductas de frustración intensa, baja tolerancia a la espera, dificultades para nombrar emociones y conflictos interpersonales que escalaban sin mediación. Estas situaciones impactaban negativamente el clima del aula, dificultando la organización de las actividades y el vínculo entre los niños y con los adultos (López, 2005). A partir de este diagnóstico, surgió la necesidad de intervenir con una propuesta intencionada que promoviera la autorregulación emocional de los párvulos, desde una perspectiva situada, respetuosa y contextualizada (De Gracia, s.f.)

La propuesta pedagógica se construyó bajo el enfoque de la investigación-acción, lo que permitió que las estudiantes de pedagogía involucradas pudieran planificar, ejecutar y reflexionar sistemáticamente sobre su práctica. Esta metodología no solo enriqueció el proceso formativo de las futuras educadoras, sino que también permitió adaptar continuamente las estrategias a las necesidades observadas en el grupo. Se entendió que el desarrollo emocional no podía abordarse con actividades aisladas, sino mediante la integración

coherente de recursos, espacios, materiales y acompañamiento afectivo durante la jornada educativa. Así, el componente emocional dejó de ser tratado como “emergente” para transformarse en una línea estructurante del diseño didáctico.

La experiencia incorporó diversas estrategias: un rincón emocional con materiales visuales, la mediación de cuentos sobre emociones, rutinas de respiración consciente (mindfulness) y el uso de títeres como mediadores afectivos. Estas acciones fueron organizadas en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Cada fase estuvo acompañada de reflexiones críticas que permitieron ajustar la intervención con base en la observación pedagógica, promoviendo un enfoque de mejora continua. La participación activa de las educadoras y estudiantes permitió generar un entorno emocionalmente seguro, donde el error, la expresión libre y la escucha empática fueron pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje (Villar-Cavieres, 2025).

El propósito de este artículo es socializar los aprendizajes surgidos de esta experiencia de

aula, compartiendo tanto sus fortalezas como sus desafíos. Se espera que este relato contribuya a visibilizar la relevancia de educar desde la emocionalidad, promoviendo una cultura escolar donde los sentimientos, el cuidado y la contención tengan un lugar legítimo en la planificación educativa. También se pretende aportar herramientas prácticas y reflexiones que puedan ser de utilidad para otros docentes en formación y en ejercicio, en el camino hacia una pedagogía más humana, inclusiva y consciente del bienestar integral de los niños y niñas.

Descripción de la experiencia

La experiencia fue diseñada bajo el enfoque metodológico de investigación-acción (Bravo, 2019; Castro et al., 2020), orientada al fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños y niñas del nivel medio mayor, de un jardín de la comuna de Curicó de la VII región del maule, en un aula conformada por 22 párvulos de entre 3 y 4 años, la intervención fue realizada por seis estudiantes de pedagogía en educación parvularia.

Durante la fase diagnóstica, mediante observación directa estructurada con pauta y conversaciones con la educadora titular, se identificaron comportamientos como reacciones explosivas ante frustraciones, uso de la agresión como forma de expresión, dificultad para nombrar emociones y escasa empatía entre pares. A partir de esta caracterización, se diseñó una planificación de cinco sesiones, donde se integraron estrategias pedagógicas específicas centradas en el reconocimiento emocional, el desarrollo del lenguaje afectivo y el modelamiento de respuestas autorreguladas.

Las estrategias aplicadas fueron:

1. Rincón emocional: se implementó un espacio permanente dentro del aula, equipado con tarjetas de emociones (alegría, miedo, enojo, tristeza), espejo, cojines, y elementos sensoriales (botellas de la calma, telas suaves). Los niños podían acudir libremente al rincón cuando lo necesitaran. Se promovía que, mediante el espejo y las tarjetas, identificaran cómo se sentían y verbalizaran su estado: “Estoy enojado”, “Estoy triste”. Las

estudiantes acompañaban con preguntas orientadoras: “¿Qué pasó?”, “¿Qué necesitas?”. Este espacio fomentó la introspección emocional y la autoobservación, siguiendo el enfoque de Goleman (1996) sobre inteligencia intrapersonal.

2. Cuentos mediadores: se utilizó el libro “El monstruo de colores” de Anna Llenas, en formato álbum ilustrado, como recurso central para abordar la identificación de emociones a través del color. Se acompañó cada lectura con diálogo dirigido: “¿Cuándo te has sentido así?”, “¿Qué harías tú en su lugar?”. Las niñas y niños relacionaron colores con emociones y compartieron experiencias propias, fomentando la metacognición emocional. La estrategia permitió proyectar emociones en un tercero simbólico, lo que facilita la expresión en edades tempranas (Bisquerra, 2011; Dueñas, 2002).

3. Títeres y dramatizaciones: se elaboraron títeres de calcetín y fieltro con expresiones faciales distintas. Se representaron escenas de la vida cotidiana infantil (quitar un juguete, no querer compartir, sentir miedo).

Luego, se invitaba a los niños a participar en la dramatización, explorando soluciones alternativas. Esta técnica, de base lúdica, permitió modelar conductas sociales positivas, reforzar la empatía y promover el control del impulso agresivo mediante el juego simbólico, de acuerdo con las orientaciones de MINEDUC (2018).

4. Rutinas de respiración y mindfulness infantil: se incorporaron prácticas breves de respiración consciente, adaptadas para la edad, como “respirar con un peluche sobre el abdomen”, “olfatear una flor imaginaria”, o la “burbuja de calma”. Estas se realizaban al comenzar o cerrar la jornada o luego de conflictos. El objetivo fue ayudar al niño a reconectarse con su cuerpo y reducir la intensidad de la emoción, tal como sugieren las orientaciones de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2022).

5. Bitácora emocional grupal: se instaló un cartel a la entrada de la sala con caritas y pictogramas de emociones. Cada niño al llegar podía marcar cómo se sentía ese día. Esto fomentó la expresión desde el inicio

de la jornada y permitió a la educadora adaptar el acompañamiento emocional (Figueroa, 2021).

El enfoque pedagógico fue socioafectivo-constructivista, el cual promueve el aprendizaje significativo a partir de las experiencias previas y emociones de los niños (García, 1993). Se priorizó la construcción de ambientes seguros, afectivos y contenedores, entendiendo que la emoción es un motor del aprendizaje. Como señalan Bisquerra (2011) y el Ministerio de Educación (2018), el desarrollo de la inteligencia emocional debe abordarse de manera explícita, respetando los ritmos individuales, desde una mirada inclusiva y empática. Las estudiantes asumieron un rol mediador, orientando la verbalización emocional y reforzando positivamente los avances (Ninasunta, 2023).

Respecto a los recursos utilizados, se elaboraron casi en su totalidad con materiales accesibles: cartulinas, fieltro, laminados plastificados, botellas plásticas, espejos acrílicos, libros disponibles en la biblioteca del centro, y objetos sensoriales. Los títeres fueron confeccionados

manualmente, al igual que las tarjetas emocionales y los pictogramas de la bitácora grupal. Este uso consciente de materiales demuestra que la implementación de una educación emocional efectiva no depende de recursos costosos, sino de la intencionalidad pedagógica y la creatividad docente.

La experiencia fue construida de forma colaborativa, intencionada y sensible al contexto del grupo, logrando integrar los objetivos del aprendizaje emocional dentro de la planificación diaria, sin desvincularse del currículo, y aportando significativamente al bienestar y desarrollo socioemocional de los párvulos.

Desafíos y soluciones

Durante el desarrollo de la experiencia pedagógica se presentaron diversos desafíos que exigieron adaptaciones constantes, toma de decisiones reflexiva y trabajo colaborativo con la docente guía. Estos obstáculos no solo respondieron a factores del grupo infantil, sino también al contexto institucional, la dinámica de aula y las propias condiciones del proceso formativo de las estudiantes. A

continuación, se describen los desafíos más relevantes y las estrategias implementadas para abordarlos, acompañadas de una reflexión crítica.

Uno de los desafíos principales fue la falta de lenguaje emocional verbalizado en los niños y niñas del grupo. Como se señaló en el diagnóstico inicial, muchos párvulos “no logran expresar cómo se sienten y reaccionan mediante conductas físicas como llanto, golpes o gritos”. Esta dificultad limitaba la posibilidad de iniciar conversaciones en torno a las emociones. Para abordarlo, se intensificó el uso de recursos visuales —tarjetas con pictogramas, caritas emocionales y colores asociados— y se modelaron verbalizaciones sencillas por parte del equipo docente: “Parece que estás triste, ¿quieres un abrazo?” o “Cuando estoy enojada, respiro profundo”. Esta estrategia de andamiaje lingüístico emocional se sustenta en los aportes de Vygotsky (1979), quien plantea que el lenguaje social es mediador del desarrollo cognitivo y afectivo.

Otro desafío importante fue la dificultad para mantener la atención sostenida en actividades

reflexivas o calmadas, especialmente al inicio de las prácticas de mindfulness. Muchos niños se distraían, se levantaban o hablaban entre sí. Para superar esta barrera, se optó por acortar la duración de las rutinas, utilizar objetos concretos (peluches, pañuelos, burbujas) y asociar las prácticas a momentos específicos de la jornada como después del recreo o antes de irse a casa. Esta modificación no solo mejoró la participación, sino que también permitió instalar la rutina como un ritual esperado. Según Jennings et al. (2011), las prácticas de atención plena deben ser adaptadas al desarrollo madurativo de los niños, priorizando lo lúdico, breve y visual.

Asimismo, se observó resistencia inicial de algunos niños a participar en el rincón emocional, especialmente en situaciones de conflicto o llanto. En un inicio, algunos eran invitados a ir al rincón como una forma de calmarse, pero se interpretó por parte de ellos como un castigo. Frente a este error de enfoque, se replanteó su uso: el rincón fue resignificado como un “espacio seguro” y no como una zona de aislamiento. Se permitió el ingreso libre en cualquier momento, se

reforzó su valor como lugar de tranquilidad y se incorporó al discurso cotidiano de la educadora. Como explican Bisquerra y Pérez (2007) y Saravia, (2022), la contención emocional no se impone; debe surgir del vínculo afectivo y la confianza. Esta reconceptualización logró aumentar progresivamente su uso voluntario.

Desde el punto de vista institucional, otro obstáculo fue la limitación de tiempo en la jornada para integrar nuevas actividades, sin desarticular la planificación ya existente del jardín infantil. Las estrategias emocionales inicialmente se pensaron como bloques separados, pero la práctica demostró que era más efectivo integrarlas transversalmente en momentos cotidianos: saludo inicial, rutina del calendario, lavado de manos, o cuentos post colación. Esta integración permitió una mayor continuidad emocional, evitando la fragmentación del aprendizaje. Tal como plantea el currículo chileno (MINEDUC, 2018), la formación socioemocional debe abordarse en forma transversal y situada, adaptándose al contexto real de aula.

De lo cual, se identificó un desafío en el manejo de las propias emociones de las estudiantes en formación, especialmente al enfrentar situaciones de conflicto o conductas disruptivas. Algunas expresaron sentirse frustradas o inseguras al intervenir ante episodios de llanto intenso o agresión. Para superar esta dificultad, se realizaron reuniones reflexivas con la docente guía al cierre de cada jornada, donde se analizaron las situaciones vividas y se exploraron alternativas desde la empatía, el autocuidado docente y la regulación emocional del adulto como modelo. Este trabajo formativo es fundamental, pues como señala Jennings y Greenberg (2009), el bienestar socioemocional del educador es un factor determinante para la creación de climas positivos en el aula.

Los desafíos encontrados no fueron considerados como obstáculos que invalidaran la propuesta, sino como oportunidades formativas para reflexionar, ajustar y consolidar estrategias pedagógicas más pertinentes. El acompañamiento reflexivo, la flexibilidad y la escucha activa del grupo infantil permitieron que las soluciones surgieran de

manera situada, respetuosa y coherente con los principios de una educación emocional de calidad.

Resultados

La implementación de la propuesta pedagógica generó impactos significativos en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas del nivel medio mayor. A través de observaciones sistemáticas, registros anecdóticos y la bitácora reflexiva de las estudiantes, se pudo constatar una evolución progresiva en la capacidad del grupo para identificar, expresar y regular sus emociones, así como una mejora en la convivencia y la empatía entre pares.

Uno de los resultados más notables fue el incremento en la capacidad de verbalización emocional. Mientras que al inicio del proceso muchos niños manifestaban sus estados emocionales mediante conductas físicas (gritos, llanto, empujones), hacia el final de la intervención comenzaron a utilizar frases como “Estoy enojado porque no me prestaron el auto” o “Me puse triste porque me caí”.

Este avance fue atribuido al uso sistemático de recursos visuales, cuentos mediadores y el modelamiento constante de lenguaje emocional por parte del equipo docente, en sintonía con los planteamientos de Goleman (1996) y Bisquerra (2011), quienes destacan la importancia del acompañamiento adulto para el desarrollo del lenguaje emocional.

Asimismo, se observó una mayor disposición al diálogo para resolver conflictos, lo que implicó una disminución de conductas impulsivas o agresivas. Los títeres y dramatizaciones, por ejemplo, permitieron ensayar estrategias alternativas de resolución pacífica, que luego los niños comenzaron a aplicar espontáneamente. En palabras del registro de las estudiantes: “Los párvulos comenzaron a decir ‘no me gusta eso’, ‘no quiero jugar así’ o ‘pidamos ayuda a la tía’, en vez de pegar o gritar”. Esto refleja un proceso de internalización de herramientas de autorregulación.

Otro resultado relevante fue el uso progresivo y autónomo del rincón emocional. Si bien inicialmente fue necesario invitar o acompañar a los niños para que lo utilizaran,

hacia la tercera semana varios comenzaron a acercarse por iniciativa propia cuando se sentían sobrepasados emocionalmente. Según las estudiantes, “el rincón emocional se transformó en un lugar valorado por los niños, quienes decían ‘quiero ir al rincón porque estoy nervioso’ o ‘voy a respirar” Este resultado evidencia una apropiación de la estrategia y un avance en la capacidad de autoobservación y autorregulación, coherente con las propuestas de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2022).

En cuanto a las rutinas de mindfulness, se reportó una mejora en la capacidad de atención, respiración controlada y disposición al cierre de actividades. Las actividades más efectivas fueron las de respiración con objetos (peluches, burbujas) y las visualizaciones guiadas con música suave. Las estudiantes indicaron que “al finalizar la jornada, los niños estaban más tranquilos, incluso algunos pedían repetir la rutina de respiración antes de irse”. Este tipo de prácticas ha sido respaldado por estudios como el de Jennings et al. (2011), quienes sostienen que el mindfulness

infantil favorece la regulación del estrés y el clima emocional del aula.

Desde el punto de vista del equipo docente en formación, se evidenció también un fortalecimiento de las competencias pedagógicas para el acompañamiento emocional. Las estudiantes lograron reconocer la importancia de anticipar, contener y validar las emociones infantiles, no solo durante crisis, sino como parte del día a día. Se destacaron avances en su capacidad para observar sin juicio, intervenir con empatía y reflexionar sobre su rol como educadoras afectivas.

La evaluación cualitativa del impacto de la experiencia muestra una mejora observable en el lenguaje emocional, el autocontrol, la convivencia, el uso autónomo de estrategias de regulación y el fortalecimiento del rol docente como mediador emocional. Aunque no se aplicaron instrumentos cuantitativos estandarizados, los registros sistemáticos permiten concluir que las estrategias utilizadas fueron efectivas y pertinentes para el nivel y el contexto de aplicación.

Conclusiones y recomendaciones

La experiencia desarrollada en el nivel medio mayor de la comuna de Curicó permitió entender que el trabajo intencionado en torno a la autorregulación emocional en la primera infancia no solo es necesario, sino también posible y transformador. A partir de estrategias sencillas, recursos accesibles y un enfoque pedagógico sensible y reflexivo, fue posible observar avances significativos en el reconocimiento y expresión de emociones, la regulación de conductas impulsivas, la empatía y la mejora de la convivencia escolar.

Una de las principales conclusiones es que la educación emocional debe ser parte estructural del currículo en educación parvularia, y no un complemento ocasional o reactivo. Las emociones forman parte del proceso de aprendizaje y constituyen un canal prioritario de comunicación en la infancia. Como afirman Bisquerra y Pérez Escoda (2007) y Villar-Cavieres (2022), educar emocionalmente implica formar personas más autónomas, empáticas y equilibradas, desde los primeros años de vida.

Asimismo, esta experiencia pone de relieve la necesidad de un rol docente activo como mediador emocional, capaz de observar, contener, modelar y reflexionar junto a los niños. Las estrategias fueron exitosas en la medida en que existió un acompañamiento afectivo sostenido, coherente con los principios del enfoque socioafectivo. La creación de un clima emocionalmente seguro, donde todas las emociones fueran legítimas y acompañadas con respeto, fue clave para el éxito de la intervención.

Para otros educadores (as) interesadas en promover la autorregulación emocional en contextos de educación inicial, proponen las siguientes recomendaciones:

1. Integrar las emociones en la rutina diaria, no como momentos aislados, sino como parte natural de la jornada educativa (saludos, despedidas, juegos, transiciones, conflictos, etc.).
2. Usar mediadores simbólicos como cuentos, títeres y juegos de roles que permitan a los niños proyectar, identificar y ensayar

alternativas emocionales en un espacio seguro.

3. Crear espacios físicos y simbólicos de contención emocional, como rincones emocionales accesibles, que sean utilizados libremente y no como sanción.

4. Acompañar con lenguaje emocional modelado, validando las emociones y nombrándolas con palabras claras y comprensibles según la edad del grupo.

5. Formar continuamente a los equipos pedagógicos en competencias emocionales y autocuidado docente, ya que el bienestar del adulto educador impacta directamente en la calidad del vínculo y del ambiente de aula (Jennings & Greenberg, 2009).

Esta experiencia reafirma la importancia de una formación inicial docente que incorpore la reflexión emocional como parte del quehacer educativo. Educar desde y para la emoción no es una tarea simple ni inmediata, pero sí profundamente necesaria para construir

comunidades educativas más humanas, empáticas e inclusivas.

Referencias

Alcívar, A., Vélez, M., & Tapia, G. (2023). Estrategias metodológicas del docente para el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes.

Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 10(3), 1–1. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3>

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bravo, T., & Valenzuela, S. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: Cuestionarios*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>

Castro, C., & Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Instituto Profesional IACC / Universidad de Chile.

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.

De Gracia, D. (s. f.). *Orientaciones metodológicas para la investigación social*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://arts.recursos.uoc.edu/guia-metodologica/es/>

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5(1), 77–96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.389>

Figuerola, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107–131. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2247>

García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de*

investigación (pp. 141–170). Alianza Universidad Textos.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70–90. <https://doi.org/10.1037/a0022883>

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

López, C. È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153–167.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Gobierno de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3-1.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. Gobierno de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf>

Ninasunta, L., Aguirre, D., & Razo, H. (2023). El desarrollo socioemocional de los niños en educación inicial II por medio de los juegos tradicionales. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(3), 1–12.

Saravia, M. (2022). *Desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes en el contexto escolar: Programas de intervención y evaluación* [Tesis de pregrado publicada]. Universidad de Chile.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Orientaciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la primera infancia*.

Gobierno de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/orientaciones-socioemocionales/>

Villar-Cavieres, N. (2022). Impacto en el bienestar integral de niños y niñas durante la pandemia: Un análisis documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 2742–2754. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3278

Villar-Cavieres, N., Díaz-Pérez, J., Mayor-Cordero, S., Monardes-Aravena, I., & Zúñiga-Valderrama, M. (2025). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Convergencia Educativa*, 16, 71–84. <https://doi.org/10.29035/rce.16.71>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.