



Regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante la pandemia: factores protectores y riesgosos en una institución privada en Costa Rica

Emotional regulation in 4- and 5-year-old children during the pandemic: protective factors and risks in a private institution in Costa Rica

Volumen 24, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-42

Melissa Ureña Pinto
Kristel Tencio Ávila
Johanna Sibaja Molina

Citar este documento según modelo APA

Ureña Pinto, Melissa., Tencio Ávila, Kristel., y Sibaja Molina, Johanna. (2024). Regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante la pandemia: Factores protectores y riesgosos en una institución privada de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-42. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57180>

Regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años durante la pandemia: factores protectores y riesgosos en una institución privada en Costa Rica

Emotional regulation in 4- and 5-year-old children during the pandemic: protective factors and risks in a private institution in Costa Rica

Melissa Ureña Pinto¹
Kristel Tencio Ávila
Johanna Sibaja Molina

Resumen: La pandemia por COVID 19 generó consecuencias en la niñez. La afectación a nivel social y psicológico se reflejó mundialmente debido a cambios como la ausencia de clases presenciales y el traslado de la educación a los hogares. Esto no solo significó un reto para la niñez, sino también para las familias y para las instituciones educativas a cargo del desarrollo de la regulación emocional de esta. Esta investigación, de corte cualitativo y abordada según la teoría fundamentada, analiza el papel de los factores protectores y riesgosos relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en niñez de 4 y 5 años, que estuvo presente durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020. Para esto se realizaron 5 entrevistas virtuales con personal de una institución educativa, con 2 madres de estudiantes que estuvieron en preescolar en el año 2020, y con un grupo focal de 5 madres. Además, se realizó una actividad presencial de aproximadamente 40 minutos con dos grupos de estudiantes, a quienes se les enseñó el cuento “Monstruo de colores” para conversar e identificar emociones. Asimismo, se abrió un espacio para pintar y desarrollar un diálogo con el fin de conocer la perspectiva de la pandemia y el etiquetamiento de emociones que poseían. Se concluyó que, de manera similar a estudios internacionales, esta situación desencadenó cambios en rutinas cotidianas, alimentación, sueño, socialización con pares y cambios en las emociones de la niñez. A su vez, para las familias, supuso asumir un nuevo rol como personas educadoras para el cual no estaban preparadas. Se identificaron factores protectores y riesgosos como la escucha y el diálogo de las emociones, la comunicación entre familia y escuela, el apoyo en el proceso educativo, entre otros.

Palabras clave: desarrollo afectivo, educación a distancia, pandemia, niñez.

Abstract: The COVID 19 pandemic generated consequences for children, reflecting the social and psychological impact worldwide due to changes such as the absence of face-to-face classes and the transfer of education to homes. This not only represented a challenge for children, but also for families and educational institutions, who are in charge of the development of children's emotional regulation. This qualitative research based on grounded theory, aims to analyze the role of protective and risk factors related to the development of emotional regulation in children aged 4 and 5 years that were present during the context of remote education due to the COVID-19 pandemic. In 2020. For this, 5 interviews were conducted virtually with staff from an educational institution, as well as with 2 mothers of students who were in preschool in 2020, and a focus group with 5 mothers. In addition, an in-person activity was carried out with two groups of children, lasting approximately 40 minutes with each group, who were taught the story of the “Color Monster” to talk and identify emotions, as well as a space to paint and develop a dialogue, which allowed us to know their perspective of the pandemic, and the labeling of emotions they have. Protective and risk factors were also identified, such as listening to and discussing emotions, communication between family and school, support in the educational process, among others. It is concluded that, similar to international studies, this situation caused changes in daily routines, eating, sleeping, socialization with peers, and childhood emotions. For families it meant assuming a new role as educators for which they were not prepared. Both teachers and families highlighted the overload experienced. Protective and risk factors were identified such as listening to and discussing emotions, communication between family and school, support in the educational process, among others.

Key words: emotional development, distance education, pandemic, childhood.

¹ Información de las autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: meliurenap@gmail.com

Artículo recibido: 20 de octubre, 2023

Enviado a corrección: 20 de febrero, 2024

Aprobado: 22 de abril, 2024

1. Introducción

La etapa de los primeros seis años de vida resulta primordial dado que se desarrollan y construyen habilidades y destrezas claves para el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico (Van Lier y Deater-Deckard, 2016). Los sistemas educativos, de la mano con las familias, comparten la responsabilidad de brindar una educación que favorezca este desarrollo integral, ya que, tal como lo cita la Ley 7739 (1998) del Código de la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica, las personas menores de edad tienen derecho a recibir educación de calidad y en igualdad de oportunidades, que esté orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y el respeto de sus características individuales.

La pandemia por COVID-19 generó retos en las familias y en los centros educativos. Al igual que en otros países, en Costa Rica se tomaron medidas como el distanciamiento social y el cierre de instituciones educativas para mitigar y contener el contagio. Estas medidas a nivel mundial generaron que al menos 40 millones de estudiantes dejaran de recibir atención y educación, a pesar de haberse señalado que los beneficios de mantener las escuelas abiertas eran superiores a los costos de cerrarlas (Hincapié et al., 2020; UNICEF, 2020a). Estas medidas generaron una grave crisis en el aprendizaje y la atención al desarrollo de la niñez (Abufhele, et al., 2022). La implementación de una educación remota en Costa Rica dejó en evidencia las desigualdades en el acceso a los recursos educativos digitales y el apoyo por parte de los progenitores (Programa Estado de la Nación, 2021), quienes debieron de asumir un papel más activo para apoyar a la niñez en su proceso educativo (Seusan y Maradiegue, 2020). Se evidenció que tanto docentes como familias no estaban preparadas para afrontar este nuevo escenario (Programa Estado de la Nación, 2021).

Esta modalidad de educación también limitó los espacios para las relaciones interpersonales entre pares, lo cual afectó el desarrollo de habilidades necesarias para la adaptación dentro del entorno social, familiar, académico, y en su acoplamiento emocional (Blas, 2020), el cual entre los 4 y 5 años suele ser un hito en el desarrollo (Sabatier et al., 2017; Siegler et al., 2014; Whitebread y Basilio; 2012;). Es mediante las interacciones sociales que la niñez aprende sobre las emociones y sobre su manejo, por tanto, las condiciones dadas durante la pandemia y el establecimiento de la educación remota supusieron una limitación en el adecuado desarrollo de la autorregulación emocional.

La autorregulación emocional es entendida como el control de las emociones de manera adaptativa, la cual muestra una transición gradual, que va desde la regulación externa, que

además depende de las personas cuidadoras, hacia una regulación interna, en la cual se logran controlar las emociones de forma voluntaria (Muchiut, 2018).

En este artículo se describen las experiencias de familias y docentes de un grupo de estudiantes de 4 y 5 años de una escuela privada de San José, Costa Rica, y que por motivo de la pandemia en el año 2020 tuvieron que continuar su proceso educativo mediante la modalidad de educación remota. A través de la sistematización de las experiencias de docentes, familias y niñez, se identifican factores protectores y riesgosos relacionados con el desarrollo de la regulación emocional. Asimismo, se señalan algunas situaciones percibidas como consecuencias en el desarrollo emocional de la niñez debido a esta modalidad de educación.

2. Referentes Teóricos

La autorregulación emocional se entiende como un proceso que implica iniciar, inhibir o modular aspectos del funcionamiento emocional, tales como los estados de sentimientos internos, cogniciones, procesos fisiológicos y comportamientos relacionados con la emoción con el fin de alcanzar objetivos, adaptarse al contexto y/o promover el bienestar propio y social (Gómez y Calleja, 2016; Ruíz et al., 2012; Sabatier et al., 2017; Siegler et al., 2014). El desarrollo de la regulación emocional se caracteriza por una transición desde un *locus* de control externo, donde se depende casi totalmente de otras personas para la gestión emocional, hacia un *locus* de control más interno, en el que la niña o el niño es capaz de hacerse responsable de la gestión de sus emociones (Sabatier et al., 2017; Siegler et al., 2014).

Este desarrollo es sensible a las claves brindadas por respuestas del contexto, por lo que las condiciones vividas durante la pandemia suponen la aparición de elementos tanto protectores como riesgosos para el desarrollo emocional. Se definen factores de protección como aquellas condiciones internas y externas que reducen la aparición de un riesgo o permiten resistir a este, es decir, disminuyen la vulnerabilidad y favorecen la resistencia al daño ante situaciones adversas (González-Arratia et al., 2012; UNICEF, 2021). Entre los principales factores protectores asociados con la regulación emocional se encuentran el lenguaje y el etiquetamiento de emociones, la expresión y educación de las emociones en la familia y aula, el mantenimiento de rutinas, la socialización entre pares, la colaboración entre familia e institución educativa, entre otros (Andrés et al., 2016; Bailey et al., 2016; Lazo, 2018;

Menjura y Franco, 2022; OMS, 2020b; Rengel et al., 2020; Siegler et al., 2014; Valiente et al., 2020; Vilca y Farkas, 2019).

Por su parte, los factores riesgosos se definen como aquellas características de la niñez, de su entorno familiar o de su medio comunitario y social que dan lugar a que no existan o se pierdan las condiciones que permitan los cambios evolutivos que implica el desarrollo (UNICEF, 2021, p.24). Algunos de los factores son la poca comunicación en cuanto a las emociones, reacción negativa a las emociones, reducción en la actividad física y el sueño, entre otros (Bates-Fraser et al., 2020; Capano y Ubach, 2013; Cellini et al., 2020; Duarte-Rico et al., 2016; Frankel et al., 2012; Jabeen et al., 2013; Organización Mundial de la Salud, 2020; Ornaghi et al., 2020).

Las medidas implementadas para contener la pandemia incluyeron el cierre de las escuelas, lo que obligó rápidamente a buscar métodos de enseñanza a distancia que permitieran dar continuidad a los procesos de aprendizaje de la niñez y de la adolescencia (Seusan y Maradiegue, 2020). A este proceso se le denominó educación remota, el cual, según Guevara (2020), se define como "...aqueel que ocurre fuera del salón de clases tradicional, porque el estudiantado y el profesorado están separados por distancia y/o el tiempo" (p.20). Este tipo de aprendizaje se puede dar en tiempo real (manera sincrónica) donde estudiantes y docentes se conectan simultáneamente; o bien, con flexibilidad temporal (manera asincrónica) donde docentes y estudiantes interactúan en distintos momentos. Este giro en la forma de impartir la educación formal exigió que la familia asumiera un rol más protagónico y se convirtiera en un eslabón esencial para mantener el proceso educativo (Hurtado, 2020).

Durante la cuarentena, a consecuencia de la pandemia, un 85,7 % de padres y madres de niños, niñas y adolescentes de Italia y España percibieron cambios en el estado emocional y comportamientos de sus hijos e hijas, tales como dificultad de concentrarse, aburrimiento, irritabilidad, inquietud, mayor dependencia de personas cuidadoras, ansiedad, alteración de los horarios de sueño, llantos, regresión a comportamientos superados, entre otros (Orgilés et al., 2020). Diversos estudios (Berasategui et al., 2020; Cohen et al., 2022; Delvecchio et al., 2022; García et al., 2020; Morgül et al., 2020; Shorer y Leibovich, 2020) han coincidido con estos resultados, los cuales evidencian la afectación en la población infantil. Además, se identificaron emociones ambivalentes, al presentarse también alegría por pasar más tiempo en familia y disfrutar actividades lúdicas (Berasategui et al., 2020; Etchebehere et al., 2021).

También se ha identifica una relación entre el estrés y la regulación emocional de madres y padres con los síntomas presentados por la niñez (Morgül et al., 2020; Spinelli et al., 2020;

Shorer y Leibovich, 2020). De esta manera, la percepción individual de madres y padres sobre la situación y lo difícil que les resultó lidiar con las tensiones que impuso la cuarentena se mostró significativamente relacionada con los problemas psicológicos de la niñez. Las familias también informaron que les resultó más difícil cuidar el aprendizaje de sus hijas e hijos, encontrar espacio y tiempo para sí mismos, la pareja, y para las actividades que solían hacer antes del confinamiento, lo cual aumentaba el estrés. Así, las familias, especialmente las madres, experimentaron retos al balancear el trabajo y el hogar (Egan et al., 2021; García et al., 2020).

Un estudio realizado por Solís Solís et al., (2023) en Costa Rica, analizó el papel de las emociones y la autorregulación emocional en una muestra infantil de 4 a 6 años de las provincias de Heredia, Alajuela, San José y Guanacaste, quienes participaron en la implementación de una estrategia llamada “Aprendo en Casa”. Dentro de los principales hallazgos, Solís Solís et al. (2023) indican que la autorregulación emocional de la población infantil se mostraba afectada debido al confinamiento y a los cambios que este exigió en las rutinas de la niñez. Las personas encargadas y docentes reportaron que las niñas y niños presentaron tristeza durante la pandemia a causa del confinamiento, por no poder ir al kínder ni interactuar con sus pares, así como por la ausencia de eventos esperados y el no poder compartir con otros familiares.

El miedo estuvo asociado al riesgo de contagiarse de coronavirus o que alguno de sus familiares se enfermase, miedo a dormir en soledad, a las pesadillas, inquietud o nervios, más ganas de dormir, no querer dormir sin compañía y crisis de ansiedad o de pánico, regresiones en el control de esfínteres y aislamiento estuvieron presentes en algunas personas menores de edad. La ansiedad, frustración y desregulaciones emocionales también se identificaron con más frecuencia, junto con un mayor apego hacia personas adultas, por el hecho de no poder llevar a cabo actividades al aire libre, o al no poder tener contacto con sus pares. A nivel educativo se identificó que la niñez mostró conductas impulsivas durante las sesiones virtuales, mayor impaciencia, respondían rápidamente o interrumpían con mucha frecuencia.

El rol de las personas docentes se hace primordial en el desarrollo de la autorregulación emocional. Monge (2015) analizó el rol de la persona docente de educación general básica en los procesos de regulación emocional de la población estudiantil de primer ciclo. Trabajó con 9 docentes y 197 estudiantes entre los 6 y 10 años. Sus resultados concluyen que la técnica docente más utilizada para contribuir al proceso de regulación emocional fue el diálogo sobre las emociones que experimentan sus estudiantes. Otras técnicas identificadas fueron dar

instrucciones claras, hacer rimas con consignas, entregarles calcomanías, mensajes de felicitación o comunicados, y hacerles boletas de conducta. También se señaló que, al facilitar la regulación de las emociones, la niñez puede tener mayor receptividad para el aprendizaje, al considerar que las emociones son el motor de las actividades que realizan. Por último, Monge (2015) concluye que el rol docente en los procesos de regulación emocional del estudiantado es determinante, ya que puede contribuir a reprimir o potenciar y guiar las emociones. Se evidencia que la mayor parte de trabajos son realizados en población docente y no integran el papel de las familias.

El presente artículo pretende dar una pincelada de las experiencias compartidas por un grupo de madres, docentes, niñas y niños en una institución educativa privada en Costa Rica que permita abrir nuevas investigaciones en el país.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Este es un estudio de corte cualitativo transversal (Hernández et al., 2010), en el cual se indaga sobre las experiencias de un grupo de estudiantes en edad preescolar, docentes y madres de familia durante el proceso de la educación remota implementada en el 2020 en Costa Rica como una de las medidas ante el cierre de las escuelas, y para dar continuidad a los procesos educativos. En este caso particular, se analizan las vivencias de un grupo de familias y docentes de una institución de educación privada ubicada en la capital de Costa Rica. Mediante un abordaje cualitativo se sistematizaron las narraciones que reflejaron las percepciones, las emociones, las estrategias de afrontamiento y los significados atribuidos a un fenómeno que afectó, de manera diferencial, a todas las personas a nivel mundial.

Desde la teoría fundamentada se analizaron extractos de los relatos aportados y se construyeron categorías temáticas que permitieron reflejar cuáles situaciones estaban presentes con más frecuencia en las experiencias narradas por este grupo de personas. Posteriormente, se extrajeron elementos que, de acuerdo con la literatura, son considerados factores protectores o factores riesgosos asociados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez. Asimismo, se identificaron situaciones que representan consecuencias en el desarrollo emocional de la niñez.

El proceso también responde a una investigación retrospectiva, ya que se estudió un fenómeno que ocurrió desde antes de dar inicio al estudio (Ato et al., 2013), específicamente en el año 2020.

3.2 Unidades de análisis

En este estudio participaron tres grupos poblacionales, el primero estuvo constituido por 21 estudiantes que en el 2020 tenían 4 y 5 años. De estos, 9 estaban en kínder y 12 en preparatoria. Como criterio de inclusión se consideró que el grupo de estudiantes estuviera en educación remota en el 2020, y como criterio de exclusión se estableció no contar con un diagnóstico que afecte su desarrollo emocional, lo cual fue confirmado por la psicóloga de la institución.

El segundo grupo estuvo constituido por las personas cuidadoras. Se realizó la convocatoria para que en este grupo participara al menos una persona cuidadora por cada estudiante, no obstante, solo participaron 7 madres. El criterio de inclusión planteó que fueran cuidadoras principales del grupo de estudiantes preescolares participantes y que, aunado a ello, tuvieran acceso a internet para realizar la entrevista. El tercer grupo lo conformó el personal docente de la institución educativa a cargo del grupo de estudiantes: tres profesoras, la coordinadora de preescolar y una psicóloga. Como criterio de inclusión se estableció el ser docentes y personal de la institución educativa a cargo del grupo de estudiantes de kínder y preescolar durante el año 2020 y que, además, tuvieran acceso a internet para realizar la entrevista.

Se hizo la entrega de consentimientos informados, los cuales fueron firmados tanto por las participantes de la institución educativa como por las madres, quienes brindaron el consentimiento para las actividades con sus hijas e hijos.

La selección de la institución educativa respondió a la apertura y facilidades ofrecidas por esta institución para desarrollar el proceso de investigación, ya que al estar aún en el contexto de la pandemia el acceso a las instituciones educativas aún era restringido. Las personas docentes y profesionales que participaron, así como el grupo de estudiantes con el que se trabajó fue el resultado de lo que la logística de la institución logró proporcionar.

3.3 Técnicas de recolección

Dada la política de distanciamiento físico implementada por la pandemia, la modalidad de recolección de información con las personas adultas fue mediante la plataforma Zoom. Se diseñaron entrevistas semiestructuradas, las que fueron aplicadas a 4 docentes que acompañaron al grupo de 21 estudiantes durante el 2020, así como a una profesional en psicología con el objetivo de conocer su perspectiva del tema y conocer el proceso que llevaron a cabo con docentes, familias y con la niñez durante la educación remota.

En la primera fase del estudio, se realizó un grupo focal con 5 madres. A través del grupo focal se posibilitó el intercambio de ideas sobre el desarrollo de la regulación emocional de sus hijos e hijas en el contexto de la pandemia. A partir de la información encontrada en el grupo focal, se procedió a realizar entrevistas a profundidad a otras 2 mamás participantes del estudio con el objetivo de ampliar los detalles de las experiencias identificadas.

Además, se realizó una actividad presencial con 21 estudiantes en su institución educativa. Con el grupo de preparatoria, se dispuso de 50 minutos para realizar la actividad y con el grupo de primer grado, se dispuso de 30 minutos. Los tiempos de trabajo con los grupos fueron establecidos por la institución educativa según la disponibilidad.

Para mediar la actividad con los grupos, se utilizó el cuento "Monstruo de colores" de la autora Anna Llenas. Su elección se debe a que el monstruo representa mediante distintos colores 5 emociones, lo que permite que puedan identificar con mayor facilidad las emociones. Se generó, a partir del cuento y de pintar la silueta del personaje, un diálogo orientado a conocer sus vivencias sobre la educación remota y sobre la pandemia. Del mismo modo, se indagó sobre la capacidad léxica relacionada con componentes emocionales, lo cual es señalado en la literatura como un factor protector. Posteriormente, se trabajó con un material audiovisual en el cual se observaron ejemplos sobre distintas situaciones, a partir de estas, los niños y las niñas debían identificar las emociones que se expresaban. Para ello, se les dio la consigna de indicar cuál monstruo de colores elegirían ante la situación observada en la escena.

3.4 Procedimiento de análisis

Se transcribieron las entrevistas realizadas a las personas participantes para su análisis. El análisis de la información se realizó con base en la teoría fundamentada, en la cual se compara de manera constante la información recopilada y se identifican categorías para comprender el tema de investigación o perfeccionar alguna teoría ya existente (Páramo, 2015; Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Se utilizó el ATLAS.ti, en su versión 22, el cual es un programa de análisis de contenido (San Martín, 2014; Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Vegas, 2016). Se establecieron familias de códigos que agruparon categorías temáticas presentes en los relatos de la niñez, madres y personal de la escuela. Dentro de cada familia de códigos se generaron categorías más específicas de información. Entre las investigadoras se estableció un coeficiente Krippendorff de 0.951, el cual es calculado a través del Programa ATLAS.ti y se considera adecuado, tomando en cuenta que mide la concordancia entre

codificadores en relación con el hecho de si se identifican las mismas secciones en los datos como relevantes para el tema de interés (Friese, 2022).

Las categorías temáticas fueron: 1. Educación remota en el contexto de pandemia 2. Regulación emocional en las niñas y niños 3. Regulación emocional en el hogar 4. Regulación emocional en las clases 5. Consecuencias en el núcleo familiar a partir de la educación remota 6. Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota 7. Perspectiva de la pandemia 8. Cambios en las rutinas de niñas y niños. En cada familia de códigos se agruparon segmentos de información y citas que ejemplifican cada temática. La codificación selectiva, que es la articulación de las categorías en torno a una categoría central (Abarca y Ruíz, 2014), se estableció de acuerdo con la relación conceptual y teórica que guardan entre sí los códigos o familias, lo que da sentido a los datos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

De las categorías en las que se agrupó la información se identificaron los factores protectores y riesgosos para la regulación emocional en la niñez, así como la información referida a las consecuencias del contexto de la pandemia y de la educación remota.

La recolección de estos datos se dio en el marco de un trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciatura de Psicología en la Universidad de Costa Rica (Tencio y Ureña, 2022).

4. Resultados

Las familias de códigos y categorías temáticas resultantes de la sistematización reflejan cuáles fueron los temas con mayor presencia en las narraciones de los diferentes grupos. En el personal educativo, la familia de códigos que tuvo mayor frecuencia de mención fue “*Educación Remota en el contexto de pandemia*”. En las familias los temas con mayor mención estaban relacionados con la “*Regulación emocional en el hogar*”. En el grupo de niñas y niños, la familia de códigos con mayor aparición fue “*Regulación emocional en niñas y niños*”.

Luego de analizar las narraciones aportadas por cada grupo (familias, docentes y estudiantes) y de establecer las familias de códigos, se procedió a generar categorías temáticas, las cuales permitieron describir con más detalle el fenómeno de estudio de interés. La descripción de las categorías temáticas resultantes del estudio principal se puede encontrar en el trabajo final de graduación de Tencio y Ureña (2022). La información recopilada en las categorías temáticas permitió extraer los factores protectores y factores riesgosos relacionados con el desarrollo de la autorregulación emocional e identificar situaciones que

afectan el desarrollo de la niñez como consecuencia del contexto de la pandemia y de la educación remota.

En la Tabla 1 se describen las familillas de códigos en las que se agruparon las narraciones de los grupos consultados en este estudio. Dentro de cada familia de códigos se muestran los factores protectores y riesgosos, así como las consecuencias identificadas.

Tabla 1.

Factores protectores, factores riesgosos y consecuencias según familia de códigos de análisis.

Familia	Factores protectores	Factores riesgosos	Consecuencias
Educación remota en el contexto de pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo y comunicación constante por parte de la institución educativa a las familias. - Involucramiento parental en la educación remota. - Familias involucradas en el proceso educativo. - Adaptación de las docentes a la metodología en la educación remota. - Ajuste y flexibilidad del currículum escolar para el bienestar estudiantil. - Apoyo emocional hacia las docentes. - Apoyo en la adaptación de la educación remota. - Límites en la crianza. - Apoyo institucional a las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación basada en lo académico y no en lo emocional. - Falta de involucramiento y colaboración parental en la educación remota. - Ausencia de personas cuidadoras principales en la casa. - Limitación en los espacios adecuados y materiales necesarios para la educación en casa. - Dificultad en el ajuste de horarios laborales de las personas cuidadoras para el acompañamiento de las clases virtuales. - Sobrecarga del rol de las madres en la pandemia. - Dificultades por parte de las docentes en el manejo de las clases virtuales. - Dificultad en la adaptación de una metodología virtual para el aprendizaje de grupos estudiantiles de preescolar. - Cambio en el establecimiento de límites dentro del contexto educativo remoto en comparación con la presencialidad. - Falta de conocimiento de las docentes para brindar apoyo emocional a sus estudiantes. - Agotamiento docente durante la educación remota. 	<ul style="list-style-type: none"> No se identificaron consecuencias.
Regulación emocional en los niños y en las niñas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la tecnología como medio de socialización entre pares. - Reconocimiento de emociones por parte de la niñez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interrupción en la socialización de manera presencial con los pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de emociones de la niñez durante las clases virtuales. - Emociones de la niñez en relación con la pandemia. - Consecuencias a nivel físico en la niñez.

Regulación emocional en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de las familias a la niñez durante las clases virtuales. - El aprendizaje de las madres sobre la importancia del manejo de sus emociones para su salud mental en el contexto de la pandemia. - La participación familiar en la enseñanza y escucha de las emociones. - Reconocimiento del concepto de emoción de las madres. - Espacios y actividades de recreación y ocio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reacción inadecuada de la familia ante las emociones de la niñez. - Falta de herramientas de la familia para apoyar en la regulación emocional de la niñez. - Dificultad en el manejo de la regulación emocional de las madres. - Ausencia de espacios de escucha o enseñanza de emociones. 	No se identificaron consecuencias.
Regulación emocional en las clases	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad del planeamiento de las materias especiales para la enseñanza y escucha de las emociones. - El apoyo y empatía de las docentes ante las emociones de la niñez. - Buen manejo de la regulación emocional de las docentes y el apoyo emocional de la institución educativa. - Reconocimiento del concepto de emoción de las docentes. - Vocación de las docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Limitación docente para incluir la enseñanza y escucha de las emociones durante las clases virtuales. - Extensas jornadas de trabajo. 	No se identificaron consecuencias.
Consecuencias en el núcleo familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento del vínculo entre los miembros de la familia. - Colaboración entre los miembros de la familia para el acompañamiento de la niñez. - Ayuda profesional para el bienestar infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dependencia de la niñez hacia la familia. - Alta exigencia por parte de las personas cuidadoras. - Colaboración no equitativa entre miembros de la familia para las responsabilidades del hogar y de la niñez. - Sobrecarga parental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retrocesos y cambios de conducta. - Disminución de espacios personales.
Reflexiones sobre la pandemia y la educación remota	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la presencia de la psicología educativa durante la pandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorización del apoyo académico sobre el apoyo emocional. - Ausencia de espacios de escucha y validación emocional para las familias. 	No se identificaron consecuencias.

		<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conocimiento de las familias sobre el proceso educativo y desarrollo de la niñez. - Recarga en las familias sobre la responsabilidad del proceso educativo. - Limitación del rol de la institución en la formación de la niñez debido a la virtualidad. 	
Perspectiva de la pandemia	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación clara y empática sobre la pandemia con la niñez. - El manejo del tema de la pandemia por parte de las docentes con empatía e información adecuada para la edad de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la adaptación al contexto de la pandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones de la niñez ante el tema de la pandemia.
Cambios en las rutinas de la niñez.	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenimiento de las rutinas diarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura o disminución de actividades que solían llevar a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en la rutina de sueño. - Cambios en la rutina de alimentación.

Fuente: Elaboración propia.

La familia de códigos relacionados con “Educación remota en el contexto de Pandemia” fue en la que se identificaron mayor cantidad de factores tanto protectores como riesgosos (8 factores de protección y 12 factores riesgosos). Si bien, los resultados integran los aportes generados por todos los grupos que participaron en este estudio, es necesario señalar que algunos de los factores se mostraron como protectores en unas familias y riesgosos en otras. Un ejemplo de ello fue el involucramiento parental, ya que, si bien en algunos casos se dio de manera positiva, en otros fue comentado como una preocupación debido a la ausencia de este factor en el apoyo requerido por sus hijas e hijos, lo cual evidencia que, si bien eran un grupo pequeño, que compartían variables como la institución escolar y el acceso a ciertos recursos económicos, la experiencia de la pandemia no se experimentó de la misma manera en todas las familias.

Para efectos de mostrar en este artículo algunos de estos resultados, se procedió a agrupar la información de acuerdo con características similares. A continuación, se describen los resultados identificados respecto a los factores protectores, los factores riesgosos asociados con el desarrollo de la regulación emocional, así como las consecuencias identificadas a raíz del contexto de la pandemia y la educación remota.

4.1 Factores protectores del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020

4.1.1 Recursos relacionados con la enseñanza de emociones en el hogar

El rol de la persona adulta se muestra como primordial en el andamiaje de la regulación emocional, ya que a partir de esto se van aprendiendo y adquiriendo estrategias para hacerse responsables de los propios procesos de regulación emocional (Siegler et al., 2014; Sabatier et al., 2017). En el grupo de las madres, se identifica como factor protector la generación de espacios de escucha y diálogo sobre las emociones que experimentaban en las familias. Estos espacios se propiciaron con sus hijos e hijas a través de conversaciones casuales o mediante el uso de otros recursos como películas o cuentos. Se considera que abrir estos espacios permitió la validación de lo que la niñez estaba sintiendo y les permitió como familia, dar oportunidad para promover el desarrollo de la regulación emocional al poder enseñar a las niñas y a los niños a identificar qué tipo de emociones sentían, qué son y cómo expresarlas de manera adecuada. También, las madres señalaron que estos espacios ayudaron a generar una relación de confianza entre las personas cuidadoras y la niñez, pues les permitía tener más apertura y honestidad en su expresión de emoción.

La creación de espacios y actividades de recreación y ocio fue reconocida por las madres como importante para apoyar a la niñez para que no sintieran tensión, aburrimiento o estrés. Trataban de llevar a cabo distintas actividades como caminar en la montaña, ver películas, andar en bicicleta, hacer ejercicio, entre otros. Esto es considerado como un factor protector, ya que el mantener las rutinas familiares o crear nuevas, promovía un equilibrio y generaba un sentido de vuelta a la normalidad.

También se brindaron espacios de aprendizaje y de ocio donde pudieran jugar y socializar, aunque fuera dentro de la familia. Lo anterior, según la literatura, contribuye al manejo de sus emociones (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020b). Dalton et al. (2020) indican que el mantenimiento de rutinas es, a su vez, un factor básico que puede colaborar en la resiliencia de situaciones como las de este tipo. Así lo mencionó una de las madres: *“(…) y lo que sí hicimos, porque me di cuenta de que sí le estaba afectando era volver a la rutina, (…) entonces el volver a la rutina donde ella sabía cuándo se levantaba, se bañaba, qué desayunaba, eso a ella le ayudó mucho (…) como que la volví a ubicar en tiempo y espacio”*.

Aunado a lo anterior, las niñas y los niños expresaron como aspecto favorable de la pandemia el tiempo que pasaron en familia. La creación de estos espacios se consideraba

importante para evitar el aburrimiento, el cual fue identificado como una consecuencia negativa en diversos estudios (Cohen et al., 2022; Berasategi Sancho et al., 2022; Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020) al estar asociados con aumento de accidentes domésticos, abuso de la tecnología, mayor estrés y menor estimulación ambiental (Lizondo-Valencia et al., 2021; Miranda et al., 2021). De la misma manera, se identificaba que realizar actividades físicas era importante por la sensación de bienestar que se generaba, lo cual es corroborado en la literatura, al señalar que la actividad física produce la liberación de endorfinas que conllevan a una reducción de la ansiedad, la depresión y el estrés, y además contribuye con la regulación de los ciclos del sueño (Barbosa y Urrea, 2018; Márquez, 2020; Maugeri et al., 2020).

4.1.2 Participación familiar en la educación remota

Algunas familias indicaron que apoyaron a los niños y las niñas para tranquilizarles y no exponerles ante las demás personas cuando no se sentían bien. Valoraban como importante utilizar el diálogo y estrategias para discutir problemas identificados, debido a que esto les permitía mostrar más empatía. Para Siegler et al. (2014), este tipo de procedimiento es relevante para colaborar en formas de expresión más constructivas, ya que es un reflejo sobre cómo las familias se involucran con sus hijas e hijos dando acompañamiento en el reto de ajustarse a los cambios que generó la pandemia.

Las expresiones de cariño y atención a la niñez se consideran factores protectores del desarrollo socioemocional (Lazo, 2018). Se identificaron casos en los cuales fue importante contar con apoyo de otros familiares, debido a que, por ejemplo, hubo materias donde las mamás no sabían cómo ayudar, ni cómo brindar apoyo emocional, por lo que recibir la colaboración de otro integrante de la casa se consideraba muy valioso y se experimentaba como un trabajo en equipo. Las madres participantes destacaron su proceso de adaptación a la situación de la pandemia y la educación remota, explicaron que para colocar la salud (mental y física) de ellas y de la familia como prioridad tuvieron que cambiar su forma de ver la situación.

4.1.3 Manejo de la temática pandemia en la niñez

Tanto las familias como el personal docente destacaron la importancia de la empatía con la niñez al momento de explicar la situación, así como las consecuencias generadas por el COVID, como el quedarse en casa, no compartir con pares o familiares, entre otros. Las personas adultas les hacían saber que reconocían y entendían las emociones que estaban

sintiendo y que, para ellas, como personas adultas, también se trataba de una situación difícil. Una de las docentes explicaba: “(...) se les presentó en varias ocasiones hasta videos de qué era el COVID, cómo teníamos que cuidarnos (...), que nos podíamos sentir tristes, que podíamos sentir ese temor de salir a la calle (...) se trató de abarcar, yo digo que como todos los sentimientos a raíz del COVID”. Las reacciones a las expresiones emocionales de la niñez se consideran valiosas puesto que permiten modelar comportamientos socioemocionales apropiados, además de motivar a que la niñez pueda expresar y manejar sus emociones de manera adecuada (Siegler et al., 2014; Valiente et al., 2020).

Lo anterior coincide con lo mencionado por Cohen et al. (2022) y Etchebehere et al. (2021), quienes mencionan, en sus estudios, que la mayoría de niñas y niños recibieron información por parte de las personas cuidadoras o docentes sobre la situación que estaba pasando, lo cual contribuye positivamente a que puedan procesar de mejor manera las emociones de ese momento. Además, Siegler et al., (2014) manifiestan que la empatía en estos casos vista como factor protector, también favorece el desarrollo de la regulación emocional de la niñez. Así, la familia comunica que lo que están sintiendo es válido, y enseñan y guían a regular y encontrar formas de expresión en conjunto.

4.1.4 Experiencia de la educación remota en el hogar

En las entrevistas se mencionó que el recibir clases en la casa supuso un cambio abrupto en la dinámica familiar, y este cambio demandó un acompañamiento más activo por parte de la familia en las labores escolares. Sin embargo, las madres y las docentes señalan que, en el contexto de la pandemia, la práctica educativa se orientó, en mayor medida, a reforzar los vínculos psicoafectivos en casa, aspecto distinto a la dinámica previa a la pandemia donde según las docentes y familias se priorizaba el desarrollo de los procesos cognitivos. Así lo plantearon en algunas de las entrevistas, en las que se mencionó que *“fue un trabajo lindo y en conjunto entre ambas partes (...) involucrar a los padres de familia dentro de las clases fue muy exitoso porque los niños de preescolar necesitan que un adulto los apoye”*. En el estudio de Amaya-López (2020), se identificó que el traslado de la educación presencial a la remota fue un reto en conjunto con personas educadoras, familiares y estudiantes, y que esto implicó en los hogares un acompañamiento tanto en el apoyo afectivo como para el andamiaje en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje infantil.

Las familias y docentes señalaron que la institución educativa procuró un mayor acompañamiento positivo hacia la niñez, ya que se sabía que el contexto de la educación

remota estaba demandando mucha responsabilidad en las tareas escolares dentro de la casa, por lo cual era importante reforzar que las habilidades parentales se enfocaran en ir más allá de enseñar lo académico; como indicó una madre “(...)cuando yo la veo a ella de que está frustrada por algo, yo le pregunto “¿Qué pasa? ¿Qué es lo que siente? ¿Por qué está así? Pero antes de eso primero tengo que calmarme yo, y yo creo que eso cuesta, porque si yo estoy estresada, todo el mundo está estresado”. Este tipo de respuesta es un ejemplo de las habilidades que se buscaban implementar en casa, en donde la reacción emocional que las personas adultas tenían hacia sus hijos e hijas podía influenciar en una mejor adaptabilidad no solo de las clases sino también sobre la percepción de la pandemia y malestar emocional.

4.1.5 Rol de las docentes e institución educativa dentro de la educación virtualizada

Las educadoras se mostraron anuentes a atender la frustración y los sentimientos de enojo o de tristeza que sus estudiantes mostraron a distancia. Describieron la búsqueda de opciones para apoyar a distancia y lograr objetivos como brindar seguridad y tener respuestas asertivas para atender las reacciones y necesidades de sus estudiantes.

Las docentes indican que procuraron abrir espacios para conversar y expresarles a sus estudiantes que ellas también pasaban por emociones similares. Como docentes, también abrían espacios para compartir y expresaban su malestar por lo que la pandemia estaba generando. Esta disposición positiva a conversar, escuchar y ser empáticas refleja un factor protector, ya que las docentes de manera indirecta enseñan a través de su comportamiento. Ese comportamiento es un modelamiento de la conducta, mediante el cual las docentes, al expresar sus emociones respecto a la pandemia, promueven una validación de la experiencia emocional. Esto es un tipo de aprendizaje implícito, en el cual la niñez adquiere conocimientos mediante esta vía de aprendizaje socioemocional (Cejudo et al., 2015). Se identifica que el compromiso mostrado por las docentes durante el primer año de la educación remota fue reconocido por las familias, y esto se identifica como un factor protector, ya que se logra priorizar en elementos del desarrollo emocional y darle un valor tan importante como se le solía dar a lo académico.

Se menciona que las docentes mostraron gran disponibilidad y afectividad hacia el estudiantado, a pesar de también haberse visto afectadas por el contexto. Como indica Aguilar (2021), el término de “vocación” cobra mucha importancia en el rendimiento laboral, pues esta noción no solo influye en el aprendizaje general, sino también en evitar el fracaso escolar, contribuir en la autoestima, confianza, motivación, estabilidad emocional, entre otros. Esto

coincide positivamente con los resultados en distintos sentidos, tanto por el acompañamiento como por el ajuste logrado en ese ciclo lectivo. El apoyo de la psicóloga de la institución a las familias también fue resaltado.

Se destaca la comunicación y colaboración constante que hubo entre las familias y la institución educativa. Aunque en este tema no todas las personas participantes de este estudio se mostraron totalmente satisfechas. Como mencionó una de las participantes, *“el apoyo familiar y el buen manejo de la escuela también. Siento que fue como que ellos salieron a flote en esta virtualidad gracias al apoyo en conjunto, fue como un trabajo en equipo.”* Al respecto Lazo (2018) identifica que esta comunicación efectiva entre familia e institución se muestra como un factor importante en el desarrollo de la regulación emocional.

4.2 Factores riesgosos del desarrollo de la regulación emocional en la niñez en el contexto de pandemia y educación remota en el 2020

Pese a que se planteó que la educación a distancia en estudiantes de preescolar era una alternativa para mantener activa la ruta educativa en el primer año de pandemia, Rogero-García, (2020) señaló que esta experiencia puso en evidencia las dificultades de las familias al no estar preparadas para actuar como docentes y que el hogar funcionara como espacio escolar. En esta línea, este estudio identificó los siguientes factores riesgosos para el desarrollo adecuado de la regulación emocional en la niñez.

4.2.1 Desconocimiento parental sobre el desarrollo de sus hijos e hijas

Las familias señalaron que se dieron cuenta de la falta de conocimiento que tenían del proceso educativo y del desarrollo de sus hijos e hijas, ya que fue hasta el momento de acompañarles durante las clases virtuales que se dieron cuenta de que sus hijos o hijas mostraban atrasos académicos. Estos atrasos se definen, desde la perspectiva de las madres, como atrasos en el avance de habilidades y conocimientos académicos en comparación con los demás estudiantes de su mismo grado académico, por ende, tuvieron que realizar un mayor trabajo para buscar formas de ayudarles y nivelarles respecto a sus compañeros y compañeras. Además, se resalta el rol que tuvo la familia, principalmente las madres, quienes acompañaron más de cerca el proceso educativo para apoyar a sus hijos e hijas en la parte didáctica sin tener la formación o el conocimiento necesario. Se menciona que esta situación se experimentó como una demanda que les dificultó a las familias el desarrollo de la regulación emocional tanto en ellas como en sus hijos e hijas.

Esto coincide con lo encontrado por García et al. (2020), quienes identificaron que las familias tienen cierto desconocimiento de las características psicológicas de cada etapa y que lo más complejo, en cuanto a la crianza de sus hijos e hijas durante el aislamiento, fue organizar en el espacio del hogar el ámbito educativo, pues no tenían la preparación necesaria. Además, tal y como reflexionaron las madres, este desconocimiento de las características de la etapa infantil dificultó el apoyo que ellas brindaban, puesto que no sabían cómo hacerlo y, en ocasiones, les exigían más de lo que los niñas y niños podían dar.

4.2.2 Dificultades y desigualdades en la participación familiar durante la educación remota

La falta de espacios físicos y materiales favorables para los procesos de atención y concentración de la niñez en los hogares, así como el conflicto de horarios laborales de las personas cuidadoras también constituyó un factor riesgoso que generaba mayor estrés. Se discutió sobre la recarga de responsabilidades en las madres, ya que debían de ajustar sus horarios entre labores de cuidado, acompañamiento en las clases, labores del hogar y las tareas propias del trabajo, lo cual expresaron fue muy difícil. En consecuencia, esta recarga se hizo notar mediante el agotamiento o la irritabilidad.

Al igual que en otros estudios (Egan et al., 2021; García et al., 2020; Mazzucchelli et al., 2020), en la presente investigación se encontró que las mujeres solían estar más sobrecargadas con las responsabilidades de las labores domésticas, trabajo, cuidado de la niñez y acompañamiento en las clases virtuales. Tal como lo mencionó una de las madres, eran “*mamá maestra, mamá trabajadora, mamá esposa, mamá de quehaceres*”. Algunas de las participantes de este estudio destacaron que el área del acompañamiento académico era la que recaía en ellas principalmente. Esta recarga tuvo consecuencias en su salud mental, por lo que se mostraba el cansancio y frustración por no cumplir todas las exigencias.

Martínez (2020), a través de su revisión, destaca que algunas investigaciones arrojan un mayor impacto en mujeres madres por motivos de la pandemia, lo cual puede deberse a que con el pasar del tiempo se les continúa otorgando una gran cantidad de roles y responsabilidades. Para efectos de este contexto, se describe una extensión de roles cuando pasan de ser madres a maestras, encargadas de la casa, ocuparse del trabajo, etc. Como se mostró en el estudio de Quezada et al. (2021), esto les ha generado, en comparación con los hombres, mayor desgaste emocional, malestares físicos e irritabilidad por las diversas tareas que debieron de realizar durante el confinamiento. Lo anterior se logró apreciar en los

presentes resultados, por lo que este malestar deposita en ellas un mayor cansancio, y se sospecha de una menor disponibilidad emocional hacia el núcleo familiar.

4.2.3 Agotamiento y manejo emocional por parte de las madres

Se destacó que la mayoría de personas adultas no consideraban que la pandemia iba a extenderse por tanto tiempo. Esto expuso a los padres y madres a estresores adicionales al acompañamiento académico directo desde el hogar, pues se continuaba atendiendo a las labores domésticas, el cuidado de la familia, el manejo de la incertidumbre en relación con el bienestar de las personas, la nueva dinámica del teletrabajo. Esto tomó relevancia en esta investigación, ya que este nuevo panorama supuso un escenario de agotamiento parental, el cual repercutió no solo en las dinámicas internas de los hogares, sino también en el manejo que padres y madres lograban tener de las emociones y ansiedad de sus hijas e hijos.

Al respecto, la literatura ha evidenciado que hay una relación entre la regulación emocional de las personas cuidadoras y las reacciones psicológicas que presentan los niños y niñas, de manera que las personas cuidadoras que reportaron mayor angustia psicológica y dificultad en la convivencia familiar fueron más propensas a informar que sus hijos o hijas presentaban mayor sintomatología relacionada con ansiedad, tristeza, irritabilidad, preocupación, cambios en alimentación, dificultades para concentrarse, llanto, más dependencia de las personas cuidadoras, entre otros (Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Shorer y Leibovich, 2020). Además, la recarga de responsabilidades en las familias y la falta de espacios propios también podría causar, como menciona Spinelli et al. (2020), que las familias experimentaran más tensión y, por ende, mayor afectación en las niñas y los niños.

Lo reportado por las mamás apunta a que este tipo de escenarios solía afectar la conexión con sus hijos e hijas, además de dificultar su capacidad de disfrutar la relación. Ante esto, las participantes reconocieron que, en ocasiones, habían perdido el control de su propia regulación y debido a la frustración y tensión que sentían, se les complicaba más el manejo de las distintas situaciones con sus hijos e hijas, o bien, les transmitían estas emociones. También mencionaron que son conscientes de que el tema de regulación emocional es algo nuevo para ellas, ya que este no fue un aspecto que se les enseñó en sus familias, ni tampoco fue parte de su educación formal.

Relacionado con el nuevo rol que tuvieron las familias dentro la educación remota, se mencionó que había ocasiones, durante las clases virtuales, que las familias reaccionaban de manera inadecuada impidiendo que la niñez aprendiera a gestionar sus emociones, y la forma

en que reaccionaban pudo contribuir a comunicar que sus sentimientos no son válidos, lo cual se constituye como un factor riesgoso. El reconocimiento sobre lo que la niñez es capaz de hacer o no a su edad es un factor que se reconoce como importante para acompañar el desarrollo de la regulación emocional, sin embargo, en algunas familias este reconocimiento estuvo ausente por la sensación de desbordamiento que se experimentaba.

Parte de las reflexiones aportadas por las mamás que participaron del estudio fue la necesidad de tener un espacio donde no solo se les brindara información y se escuchara su perspectiva, sino también un espacio para compartir experiencias con otras familias y sentirse acompañadas en el proceso sabiendo que no eran las únicas que estaban pasando o sintiendo lo mismo. Muchas de las participantes reconocieron que esto pudo haber sido un factor que las habría apoyado. Como mencionó una de las participantes: *“(...) si yo oigo a las compañeras, que están en la misma locura en la que estoy yo, muy posiblemente digo “me siento acompañada, aunque sea de lejitos” (...)”*. Ante esto se reconoce la importancia de promover estos espacios entre las familias.

4.2.4 Conocimiento básico sobre emociones y regulación emocional

A pesar de que muchas de las familias y las docentes identifican como la prioridad de la escuela el componente académico, se señaló que habría sido valioso que se brindara más información a las mamás en cuanto al tema de la regulación emocional para lograr promoverlo en sus hijos e hijas. Algunas de ellas reconocían que este tema no se les enseñó en su infancia, por lo que resulta aún más importante informarse para poder promoverlo en sus hijos e hijas, como mencionaba una de ellas: *“(...)nuestra generación no aprendió a regular emociones, nunca, nunca, o sea yo estoy completamente segura que eso fue algo que a nosotros no nos enseñaron”*. De parte del personal educativo, también se reconoció la importancia de que tanto en docentes como en familias la regulación emocional debe ser una prioridad. Tal como lo mencionó una de las mamás entrevistadas, *“una familia emocionalmente estable, va a tener un hijo emocionalmente estable y eso va a ser toda una cadena (...) y por supuesto que en la escuela vamos a tener un hijo emocionalmente estable también (...)”*.

4.2.5 Limitaciones para la incorporación del tema emocional

Se reportó que no todas las educadoras contaron con espacios específicos para trabajar las emociones, o los espacios eran cortos debido a la alta preocupación por cumplir con el currículum escolar. Desde la perspectiva de esta investigación, se considera este vacío como

parte de los factores riesgosos, pues es una limitante en el abordaje integral del estudiantado, dado que se dio mayor peso a lo académico sobre lo emocional. El no acercarse al tema de las emociones, especialmente bajo las condiciones de tensión que demandó el primer año de pandemia en las instituciones educativas, exigía un trabajo académico disociado del contexto de amenaza en el que se estaba viviendo en esos momentos. Estos procesos deben ser gestionados por el personal docente, puesto que desde su rol se debe brindar apoyo emocional, mostrar sensibilidad a las necesidades de los grupos y permitirles ir más allá de lo académico para garantizar la oportunidad de expresar y aprender sobre sus propias emociones para el bienestar de la niñez (Bailey et al., 2016; Andrés et al., 2016).

4.2.6 *Experiencia docente en la educación remota*

Las docentes también indicaron haberse sentido recargadas por el trabajo y la extensión de su jornada laboral desde la casa junto con la diversa cantidad de demandas generadas por parte de las familias y las necesidades de sus estudiantes. El estrés fue un aspecto que prevaleció en esta nueva forma de trabajo. Medina y Ruiz (2021) discuten que este malestar pudo haberse potenciado por el hecho de ajustarse a esta otra forma de dar clases, por acomodarse y aprender sobre los recursos tecnológicos, jornadas de trabajo extra al horario normal, así como la preocupación de si sus estudiantes tenían acceso a los dispositivos electrónicos que se requerían, o preocupados por la baja interacción que tenían debido al distanciamiento. Como ya se ha señalado, la recarga laboral pudo tener efecto negativo sobre la atención dirigida hacia sus estudiantes, y por ende no facilitar espacios para desarrollar trabajos relacionados con la regulación emocional. Las docentes también expresaron la impotencia y frustración que sintieron al no poder ayudar a sus estudiantes de la mejor manera debido a la distancia, como mencionaba una de ellas: *“había un chiquito que yo deseaba como ayudarlo, yo me acuerdo de que terminábamos las videollamadas y yo apagaba la cámara y yo lloraba, me acuerdo que me decía: es que no puedo, me siento como frustrada, como impotente, porque quisiera ayudarlo más pero no puedo”*.

4.2.7 *Participación institucional en el desarrollo de la niñez y su socialización*

La pandemia y la educación remota dejaron ver el rol que tiene la institución educativa en el desarrollo de la niñez, sobre todo en lo relacionado con la formación de las aptitudes académicas y socioemocionales, establecimiento de límites, valores, actitudes prosociales, desarrollo del juego con sus pares, entre otros. La pérdida de estas experiencias fue

reconocida por las madres, por ejemplo, una de ellas indicó: “(...) *la pandemia les robó a ellos ese año, se robó esa etapa del preescolar que es tan bonita y el ensuciarse, el manipular, el jugar, y lo hacían, pero detrás de la pantalla, y siento que faltó esa vivencialidad, que era importante (...)*”.

La institución educativa sostiene un papel relevante en la formación de la niñez, pues la socialización entre pares también toma un rol formador indispensable en su desarrollo socioemocional. La educación remota implicó que muchos niñas y niños no pudieran convivir con sus pares en este primer año de pandemia de manera presencial, lo cual les llevó a la exclusión de varias experiencias, ya que a pesar de que la virtualidad buscaba mantenerles en contacto, esta no cumple en su totalidad con el goce del juego, diálogo, etc. Sánchez (2021) destaca que los espacios de compartimiento para la niñez se vieron comprometidos con la existencia del coronavirus, tal y como los recreos que no solamente abarcan los juegos, sino también la oportunidad para desarrollar actitudes sociales, de resolución de conflictos, entre otros; e incluso, estos mismos recreos podrían ser el único espacio con el que cuentan algunas personas para socializar.

4.2.8 Percepción infantil sobre el COVID-19 y la pandemia

En las actividades lúdicas que se llevaron a cabo de manera presencial con el grupo de estudiantes, se tuvo la oportunidad de colorear y de explicarles a las investigadoras la elección de los colores utilizados y su relación con las emociones. Parte de los elementos que identificaron como agradables en la pandemia fue el hecho de no tener que utilizar mascarillas, poder hablar a través de sus computadoras, jugar con sus juguetes y mascotas al estar en sus casas, no tener levantada la mano porque se cansan, felices de no contagiarse ya que valoran sus casas como espacios de protección y de distanciamiento social. Sin embargo, también expresaron emociones como tristeza, miedo y enojo por no poder ver a sus amistades, jugar en los recreos, el aburrimiento de estar en la casa, el usar mascarilla y por no saber por cuánto tiempo extendería la situación. Hubo quienes colorearon su dibujo con todos los colores, y expresaron haber tenido “*muchas emociones*”.

Esto demuestra el valor que la niñez atribuye a la socialización con sus pares, lo cual es corroborado diversos autores (Etchebere et al., 2021; Berasategi Sancho et al., 2020), quienes plantean que el centro educativo es un espacio imprescindible para la socialización y el desarrollo. Por ello, la medida de distanciamiento social se convirtió en un factor riesgoso para el desarrollo socioemocional, ya que el distanciamiento no se situó solamente entre

estudiantes en las instituciones educativas, sino también entre vecinos y familiares con edades similares, y también se les restringió el uso de instalaciones como parques, polideportivos, etc., lo que vino a anular todo tipo de encuentros lúdicos, deportivos o recreacionales. Como mencionaba una de las docentes participantes: *“(…)en el ratito que se conectaban a clases todos querían hablar, contar cosas, porque todos tenían la necesidad demasiado grande de interacción, y pues obviamente por más de que se ideó tener espacios para jugar, hablar, o ver una película en conjunto, no eran suficientes, porque necesitaban ese espacio de ellos y ellas solitos con sus pares, interactuando sin la intervención de las adultas, y pues siempre teníamos que estar ahí”*.

En cuanto a la perspectiva y manejo de la pandemia por parte de las familias, tanto las madres participantes como los niños y las niñas expresaron que reaccionaban con afectos negativos ante situaciones como tener que pedir las cosas por servicio exprés (no poder salir a comprarlas), bañarse constantemente, quedarse en casa, escuchar noticias o incluso vivir la enfermedad en su familia.

Respecto a las emociones expresadas por la niñez relacionadas con la enfermedad del coronavirus y su realidad en el confinamiento, permiten corroborar que, al menos para el primer año de pandemia, el contexto les generó angustia tanto por contagiarse como por perder a algún familiar. Una de las docentes compartió la siguiente experiencia: *“(…) me acuerdo de que una chiquita el papá en esos días empezó a trabajar, en la pandemia, y ella no se quería conectar estaba muy triste porque ella decía que el papá se iba a contagiar”*.

Además, se expresaba el deseo de querer asistir a la escuela y compartir con sus pares, tal y como era esperado. Este malestar fue identificado por las familias en el progreso de la pandemia, lo cual causó preocupación por los efectos que tendría en el desarrollo de la niñez. De esta manera, se plantea como relevante el haber brindado acompañamiento oportuno a niñas y niños con el fin de que sus espacios generaran sensación de protección, afecto y seguridad. A la vez, se reporta la importancia de emitir mensajes claros sobre lo que sucedía, visibilizar sus voces, resolver dudas y evitar la exposición excesiva a la información, ya que de lo contrario se incentivaría la experimentación de miedo, ansiedad u otras emociones displacenteras (Berasategi et al., 2020; Rodríguez y Calligaro, 2020; UNICEF, 2020b).

Para las personas adultas participantes de este estudio era claro que el desarrollo emocional de cualquier niño o niña depende del apoyo y orientación de las personas cuidadoras para comprender, procesar y enfrentar las amenazas. Así, tal como lo mencionan Romero et al. (2020), las interacciones familiares pueden constituir tanto un factor protector

como uno riesgoso, ya que esto dependía de la manera en que cada familia asumía los procesos de acompañamiento.

4.2.9 Cambios repentinos en las rutinas de la niñez

Se refleja también la ruptura de rutinas como un factor riesgoso. Tal como lo mencionan Paricio del Castillo y Pando (2020), la ruptura de rutinas junto con el confinamiento y factores estresantes intrínsecos pueden desencadenar secuelas desfavorables en la salud mental en menores de edad tomando en cuenta que las rutinas brindan equilibrio y estructura a la niñez (Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez, 2020; UNICEF, 2020b). Tanto las familias como las mismas niñas y niños reportaron los cambios en los horarios de sueño, de comidas, rutinas de aseo, etc., que se dieron durante la pandemia. Estos cambios provocaron consecuencias en las horas de descanso y la calidad del sueño, la alimentación y la actividad física de la niñez, los cuales tienen relación con la regulación emocional.

Tanto madres como docentes plantearon la necesidad de trabajar en la recuperación de las rutinas previas a la pandemia tanto en el hogar como en relación con los hábitos educacionales con el objetivo de recuperar algunas estructuras y predicción en las rutinas de la niñez. Como mencionaba una de las madres: “[...] lo que sí hicimos, porque me di cuenta que sí le estaba afectando, era volver a la rutina, porque a veces un lunes a las 9:30 era la llamada de español, y después tenían otra a las 11 am, el martes tenían a las 8am de la mañana y después hasta las 10:30 am, o sea, todos los días eran diferentes, entonces yo la iba bañando de acuerdo al horario (...) siempre se bañaba pero a horas diferentes, entonces empezamos a volver a tomar la rutina como si fuéramos para la escuela o para el trabajo, nos bañamos a la misma hora, vamos a desayunar otra vez en familia. (...) entonces el volver a la rutina digamos como antes, donde ella sabía que donde se levanta, que se bañaba, que desayunaba, a ella le ayudó mucho porque como que la volví a ubicar en tiempo y espacio”.

4.3 Consecuencias de la educación remota en la regulación emocional de la población infantil

El cambio o ruptura de las rutinas tuvo distintas consecuencias en la niñez, algunas de ellas son las siguientes:

4.3.1 Ausencia o disminución de la actividad física

El distanciamiento y la educación remota supuso una interrupción en la actividad física. Por ejemplo, las clases de educación física en modalidad virtual se desarrollaron por periodos de tiempo más corto que las clases en modalidad presencial. Esto constituye un factor riesgoso no solo en cuanto a la regulación emocional, sino a la salud en general, ya que la actividad física tiene efectos positivos en la salud física, en la reducción de la ansiedad y el estrés, y en la regulación de los ciclos del sueño y su objetivo modulador en las emociones (Barbosa y Urrea, 2018; Márquez, 2020; Maugeri et al., 2020). Lo reportado por las participantes de este estudio corroboran los resultados encontrados por Molina (2021), quien destaca que tanto la actividad física como la alimentación se alteraron en algunos hogares al tener que pasar más horas en las casas y desentenderse de la rutina que se tenía normalizada antes de la pandemia.

4.3.2 Alteración en el ciclo del sueño

Se reportaron cambios en las rutinas de sueño, según indican las familias, las niñas y los niños se dormía más tarde por no sentir cansancio como cuando tenían una rutina establecida y relacionada con la escuela. Chacón-Lizarazo y Esquivel-Núñez (2020), e Hincapié et al. (2020) aseguran que estas modificaciones tienen implicaciones en el desarrollo de la niñez, pues afecta el estado emocional junto con otros factores como el humor y la ansiedad. La falta de espacios y actividades para el “gasto de energía” surgió reiteradamente en los aportes de las participantes, sobre todo al describir las rutinas del sueño, como mencionaba una de las madres: “(...) *al estar aquí en la casa, levantarse un poquito más tarde, y tras de eso no hacer la carga física que hacía en la escuela, les rendía más la batería, entonces era más difícil mandarlos a acostar*”. García et al. (2020) señalan que un manejo irregular de las rutinas de sueño puede influir en los estados de ansiedad, alteración e irritación.

4.3.3 Cambios físicos percibidos por las familias

Se identificaron consecuencias físicas como aumento de peso, romperse los dedos, comerse las uñas o estreñimiento, los cuales fueron relacionados, por algunas participantes, con la ansiedad que podrían estar experimentando sus hijas e hijos. Este tipo de respuestas conductuales son esperables debido a que las emociones consisten también en respuestas

autonómicas y endocrinas, de manera que, al sentir una situación amenazante, estas conductas contribuyen a mantener los recursos energéticos del cuerpo (Carlson, 2017).

4.3.4 Límites y retrocesos en la niñez

Entre otras consecuencias identificadas durante la educación remota en el contexto de la pandemia se encuentra la dificultad de límites claros para la niñez. Se reporta que al estar en la casa junto con la familia no se tenía claro cuándo era el tiempo en que su papá y mamá trabajaban y cuándo podían acompañar y jugar. Asimismo, se consideró un reto establecer las rutinas de estudio y atender las clases virtuales, ya que muchas de estas se desarrollaban en espacios físicos como cuartos, salas, comedores, lo cual generó dificultad para comprender y atender las acciones que debían realizar; por ejemplo, el cuarto se convirtió en el mismo lugar donde se jugaba y donde se recibía clases.

La dependencia a las familias fue una gran consecuencia encontrada en esta investigación, lo cual coincide estudios como el realizado por Orgilés et al. (2020). Esta dependencia se vio reflejada no solo en la solicitud de parte de la niñez del acompañamiento constante de su familia, sino también en la necesidad de aprobación de estos, dificultando que resolvieran situaciones que anteriormente podían hacer por su cuenta, como explica una de las participantes de la institución educativa: *“muy dependientes, situaciones que tal vez antes podían resolver por sus propios medios o incluso ejecutar tres instrucciones sencillas, como les dije, por ejemplo: recortar, pegar y colorear, entonces ya era “¿Mamá así está bien?”, esa necesidad de aprobación se incrementó terriblemente”*. Lo anterior no solo sucedió en aspectos del área académica, sino también en ámbitos como ir al baño de manera independiente. Cohen et al. (2022) encontraron este resultado, se reportó que hubo regresión a comportamientos ya superados.

4.3.5 Falta de espacios personales

En algunos casos, el aumento en el tiempo de convivencia en el hogar con los miembros de la familia se rescata como un aspecto positivo al mejorar el vínculo; no obstante, se reportó como fuente de conflictos entre los miembros de la familia, ya que, en ocasiones, la pérdida de los espacios propios generaba tensiones. Así lo mencionaba una de las madres: *“(…) o sea el que mi marido esté aquí todo el día, ¿cómo decirte?, convivimos más, entonces chocamos más (…) entonces no es que no se ame la familia, pero si te puedo decir que yo creo que todos necesitamos como esa parte que hace que mi hija sea ella, que mamá sea mamá, que papá*

sea papá”. Esto se corrobora en otros estudios en los que uno de los cambios observados durante el confinamiento fue el aumento de la probabilidad de discutir con el resto de la familia (Morgül et al., 2020; Orgilés et al., 2020).

4.3.6 Adaptación a las medidas de higiene por la pandemia

Los resultados de este estudio señalaron que la niñez logró asumir las nuevas medidas de higiene implementadas debido a la pandemia. Como menciona una de las participantes: *“...a veces se sube al carro y cuando llego a la casa todavía anda con la mascarilla, y le digo: mi amor ¿por qué todavía anda con la mascarilla?, y ella: ¡Ay se me olvida!, (...) para ella es parte de su día a día llegar a todo lado y lavarse las manos y ponerse alcohol sesenta mil veces al día y saber que tiene que mantener distancia con todo el mundo”*. Esto coincide con lo encontrado en Etchebehere et al. (2021), quien señala que la niñez ha adquirido nuevos hábitos de cuidado en relación con el coronavirus.

4.3.7 Satisfacción estudiantil con la educación remota

El acoplamiento del estudiantado a las clases virtuales fue un punto crítico. La ambivalencia emocional por la virtualidad se hizo presente. En este primer año de pandemia la niñez vivió un abanico de emociones; por un lado, las clases les parecían en ocasiones aburridas, con mayor tendencia a desconcentrarse, y les afectaba emocionalmente el no poder compartir con sus pares; por otra parte, les generaba tranquilidad por estar dentro de sus casas y contar con menor riesgo al contagio. Algunas niñas y niños también externalizaron sentimientos de soledad al no contar con mucho acompañamiento en sus clases, de la mano con la frustración de tener a sus maestras lejos, a pesar de otras emociones como la felicidad al compartir tiempo con su familia. Esto fue identificado en otros estudios (Berasategi et al., 2020; Etchebehere et al., 2021; García et al., 2020) donde se reporta la ambivalencia de emociones, así como el fortalecimiento del vínculo de la familia como un aspecto positivo. Más allá de la metodología y competencias implementadas por las maestras, se identifica que sus estudiantes mantuvieron dichas emociones, pues la niñez también experimentó la sensación de incertidumbre a través de sus constantes cuestionamientos sobre cuándo sería el final de la pandemia.

5. Conclusiones

En esta investigación se recopilaron vivencias que permiten identificar factores protectores, factores riesgosos, así como las consecuencias en el desarrollo de la regulación emocional de un grupo de estudiantes prescolares, en una edad entre 4 y 5 años. La información analizada coincide con la literatura, la cual indica que la vivencia de la pandemia tuvo efectos adversos para el desarrollo de su regulación emocional, parte de estos efectos pueden atribuirse a la pérdida de los espacios de socialización con sus pares. Asimismo, el cierre de las escuelas generó la implementación de clases mediante una modalidad remota que restringió el contacto con sus compañeros y compañeras, y limitó la atención directa y la contención afectiva por parte de sus docentes.

Las experiencias narradas por las personas participantes destacaron la necesidad de contar con una guía y un acompañamiento sensible para lograr un acompañamiento adecuado para la niñez, sobre todo lo importante de contar con información precisa, que les ayude a mitigar los efectos negativos que se experimentaron a raíz de la pandemia.

La situación de crisis sanitaria trasladó parte de la dinámica de la educación formal a los hogares, de manera tal que las familias, en su mayoría mamás, tuvieron que asumir estas tareas y desarrollarlas en paralelo a sus labores del hogar y profesionales. Lo anterior se vio acompañado por el agotamiento parental e, incluso, con desbordamientos emocionales en las personas adultas, que dificultó una atención adecuada de las emociones de las niñas y los niños.

Las muestras de cariño, el modelaje en la expresión de las emociones y el propiciar conversaciones con temáticas de contenidos emocionales son elementos identificados como factores protectores. Las personas adultas destacan el aporte que tuvo para su propia regulación emocional, el tener acceso a espacios de escucha y diálogo que les permitiera sentirse acompañadas en esta situación de crisis, y sentir que no eran las únicas que lidiaban con la incertidumbre y el desbordamiento. Igualmente, el sentir que tenían una comunicación constante con la institución generó una sensación de acompañamiento en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

No obstante, al ser una crisis sanitaria que llegó de manera imprevista, se dieron situaciones que pusieron en riesgo el desarrollo de la regulación emocional. El hecho de que las familias no contaran con estrategias para abordar emociones intensas, el desconocimiento del nivel académico de sus hijos e hijas, las desigualdades en el acceso a dispositivos y recursos para apoyar el aprendizaje, el agotamiento parental experimentado al asumir las

labores de la escuela en casa, así como la recarga laboral tanto en familias como en las docentes fueron situaciones identificadas como retos que tomaron tiempo en subsanar.

En general, la narrativa de las familias y de las docentes participantes evidencia la importancia de poseer un conocimiento más avanzado de las emociones, ya sea a nivel de identificación como a maneras de expresarlas, ya que esto permite a niñas y niños ser más abiertos y honestos en su manifestación, mostrar un mayor ajuste social, relaciones más positivas con los pares y mayor rendimiento académico y autoestima (Ornaghi et al., 2020; Siegler et al., 2014). En condiciones contrarias, se ha identificado que las personas infantiles que no son capaces de generar acciones como identificar y expresar sus propias emociones, desarrollan dificultades para concentrarse, sentimientos de soledad, inquietud y hasta preocupación (Orgilés et al., 2020, Rengel y Calle, 2020).

Pese a que las normas sanitarias se extendieron más de lo esperado, se identificó que la restauración de rutinas dentro del grupo familiar constituyó un recurso para mitigar los efectos negativos experimentados en la niñez tanto por el confinamiento como por la educación remota. Retomar las rutinas fue asociado con recobrar parte de esa cotidianidad con la que se vivía antes de la llegada de la pandemia, y brindar la predicción necesaria para organizar la experiencia de niños y niñas.

Los resultados de este estudio también permitieron acercarse a la mirada de la niñez, y su comprensión sobre la situación que estaban atravesando. A través de sus comentarios se identifica el valor atribuido a la escuela como espacio para compartir con sus docentes y con sus pares, lo cual permitió dimensionar los efectos de la interrupción de su educación, no solo en el área académica sino en la socialización.

La educación remota representó un reto para todas las personas involucradas: familias, docentes, niñas y niños. Para las familias, supuso asumir un nuevo rol al acompañar el proceso educativo formal de manera directa sin tener la preparación adecuada para ello. Fueron labores que se desarrollaron de manera paralela al trabajo y en las cuales estuvieron involucradas principalmente las madres. Para el personal administrativo de la institución, supuso un reto al desarrollar una labor de acompañamiento para el grupo docente, pues la escucha activa de las docentes se señaló como indispensable para velar por el bienestar personal y laboral. La validación emocional o la aprobación del malestar también se vio reflejada en acciones de apoyo en las tareas dentro de la institución para que las docentes pudieran dar las clases con mayor tranquilidad y desahogo. También se incentivó la validación emocional en las familias, al dar espacios para conocer sobre su sensación de incertidumbre

o de “sentirse perdidos” al no saber cómo apoyar a sus hijos e hijas, tanto en aspectos educativos como de índole emocional.

Respecto al tema del desarrollo de la regulación emocional, se evidencia la importancia no solo de abordar directamente a la población infantil, sino también la relevancia de articular el trabajo de las familias con las labores de la institución educativa, lo cual permita acompañar y apoyar las demandas del proceso de desarrollo de la niñez.

Un primer acercamiento a esta articulación, en el tema de desarrollo de la autorregulación emocional, se puede lograr mediante la psicoeducación, la cual les permita a las familias y a las docentes ampliar su conocimiento y brindarles estrategias de acompañamiento y atención. La psicoeducación es importante tomando en cuenta que las personas cuidadoras suelen reportar mayores dificultades en su propia gestión de las emociones cuando no cuentan con estrategias para hacer frente a las reacciones emocionales desreguladas de la niñez.

Cabe resaltar que este trabajo se realizó durante el contexto de la pandemia, por lo que gran parte de la recolección de datos debía hacerse de manera remota. Esto implicó desarrollar estrategias y recursos para contactar a las personas participantes. Si bien, se logró abrir espacios de escucha en los grupos de madres y con el personal de la institución, el canal de comunicación a distancia limitaba que la comunicación fuera fluida. Además, al ser el primer año en que se retomaba la presencialidad, esto supuso muchos cambios en la logística de la institución y limitación en los tiempos en que se podría tener acceso a los espacios presenciales con niñas y niños.

Los datos aquí mostrados representan la vivencia de un grupo particular de familias, niños, niñas y docentes de una institución educativa privada quienes, desde su subjetividad, narran la experiencia vivida durante la pandemia en el 2020. Sin embargo, no se debe generalizar esta información, debido a que otras variables como la etnia, el género, el nivel socioeconómico, los grupos etarios, el estatus migratorio, el tipo de institución educativa, entre otros, pueden causar que la misma experiencia de la pandemia haya sido vivida de manera muy distinta en otras personas. Sin embargo, se insta al reconocimiento y la investigación de las implicaciones que la pandemia ha tenido en el desarrollo emocional, algunas de ellas sistematizadas en este artículo. A la vez, son insumos que sugieren desarrollar y fortalecer prácticas educativas y de crianza más sensibles al desarrollo socioemocional, lo cual es un requisito necesario para hacerle frente a las secuelas de un evento que afectó a toda una población a nivel mundial.

6. Agradecimientos

Se agradece a las personas participantes que hicieron posible esta investigación y a la institución educativa por facilitar el espacio.

7. Referencias

- Abarca, Allan., y Ruiz, Nancy. (2014). *Análisis cualitativo con el ATLAS.ti*. Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/11090/Manual%20ATLAS.ti%20%20Abarca%20%26%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Abufhele, Alejandra., Bravo, David., López Bóo, Florencia., y Soto-Ramirez, Pamela. (2022). *Developmental losses in young children from pre-primary program closures during the COVID-19 pandemic*. Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0003920>
- Aguilar, Johanna Raquel. (2021). Vocación docente e influencia en el aprendizaje en escolares en tiempo de pandemia. *Ciencia Latina Revista científica multidisciplinar*, 5(6), 12425-12447. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1240
- Amaya-López, Luisa. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24). <https://doi.org/10.21892/01239813.492>
- Andrés, María Laura., Canet, Lorena., y Richard's María M. (2016) *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://bit.ly/3UnEg3z>
- Ato, Manuel., López, Juan J., y Benavente, Ana. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailey, Craig., Denham, Susanne., Curby, Timothy., y Bassett, Hideko. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263–279. <https://doi.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1037/a0039772>
- Barbosa, Sergio Humberto., y Urrea, Angela María. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis*, (25), 141-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369972>
- Bates-Fraser, Lauren., Zieff, Gabriel., Stanford, Kathleen., Moore, Justin., Kerr, Zachary., Hanson, Erik., Barone Gibbs, Bethany., Kline, Christopher., y Stoner, Lee. (2020). COVID-19 Impact on Behaviors across the 24-Hour Day 180 in Children and Adolescents: Physical Activity, Sedentary Behavior, and Sleep. *Children*, 7(9), 1-9. <https://doi.org/10.3390/children7090138>

- Berasategi Sancho, Naiara., Idoiaga Mondragón, Nahia., Dosil Santamaría, María., Eiguren Munitis, Amaia., Pikatza Gorrotxategi, Maitane., y Ozamiz Echevarría, Naiara. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USP00202291.pdf>
- Blas, Diana de. (2020). *El covid-19 y su repercusión en el alumnado de educación infantil* [Trabajo de Fin de Grado para optar por el título de Maestro de Educación Infantil, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/42757>
- Bonilla-García, Miguel Ángel., y López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*. (57), 305-315. doi: 10.4067/S0717- 554X2016000300006
- Capano, Álvaro., y Ubach, Andrea. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es
- Carlson, Neil R., y Birkett, Melissa A. (2017). *Physiology of behavior* (12th ed). Pearson.
- Cejudo, Javier., López-Delgado, María Luz., y Rubio, María Jesús. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf>
- Cellini, Nicola., Di Giorgio, Elisa., Mioni, Giovanna., y Di Riso, Daniela. (2020). Sleep quality, timing, and psychological difficulties in Italian school-age children and their mothers during COVID19 lockdown. *PsyArXiv*, 1-22. <https://doi.org/10.31234/osf.io/95ujm>
- Chacón-Lizarazo, Oriana., y Esquivel-Núñez, Sophia. (2020) Efectos de la cuarentena y las sesiones virtuales en tiempos del COVID-19. *Eco Matemático*, 11(1), 18-26. <https://doi.org/10.22463/17948231.2599>
- Cohen, Laura., García, Mariela., Berdecio, Débora., Villa, Susana., Curi, Florencia., Garrido, Mónica., Smitarello, Agustina., y Alberti, Adriana. (2022). Estado de ánimo, emociones y conductas de los niños durante la pandemia de COVID-19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Arch Argent Pediatr*. 120(2), 106-110 https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_ao_cohenarazi_21-1pdf_1641838135.pdf
- Dalton Louise; Rapa Elizabeth y Stein Alan, (2020) Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(5), 346-347. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Delvecchio, Elisa., Orgilés, Mireia., Morales, Alexandra., Espada, José Pedro., Francisco, Rita., Pedro, Marta., y Mazzeschi, Claudia. (2022). COVID-19: Psychological symptoms and coping strategies in preschoolers, schoolchildren, and adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 79, 101390. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101390>

- Duarte-Rico, Lida., García-Ramírez, Nubia., Rodríguez-Cruz, Elizabeth., y Bermúdez-Jaimes, Milton. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113- 124. <https://revistas.iberu.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/970>
- Egan, Suzanne., Pope, Jennifer., Moloney, Mary., Hoyne, Clara., y Beatty, Chloé. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Etchebehere, Gabriela., De León, Raúl., Silva, Fernanda., Fernández, Daniela., y Quintana, Silvana. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.1>
- Frankel, Leslie., Hughes, Sheryl., O'Connor, Teresia., Power, Thomas., Fisher, Jennifer., y Hazen, Nancy. (2012). Parental Influences on Children's Self-Regulation of Energy Intake: Insights from Developmental Literature on Emotion Regulation. *Journal of Obesity*, 2012, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/327259>
- Friese, Susanne. (2022). *ATLAS.ti 22 User Manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf
- García, Aurora., Castellanos, Roxanne., Álvarez Jagger., y Pérez, Daidy. (2020) Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. Efectos Psicológicos Sobre Niños Y Adolescentes Cubanos. *Revista cubana de psicología*, 2(2), 51-68. <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/27/pdf>
- González-Arratia, Norma., Valdez, José; Oudhof, Hans., y González, Sergio. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/557>
- Gómez, Olimpia., y Calleja, Nazira. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Guevara, Melissa. (2020). Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula. *Revista Académica Arjé*, 3(2), 19-23. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/294>
- Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos., y Baptista, María P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hincapié, Diana., López-Boo, Florencia., y Rubio-Codina, Marta. (2020). El alto costo del covid-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002413>

- Hurtado, Frank Junior. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Rev Arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187. <https://bit.ly/4aGCG2y>
- Jabeen, Farah., Anis-ul-Haque, M., y Riaz, Muhammad. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85–105. <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=90585368&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Lazo, Katherina. (2018). *Factores ecológicos de riesgo y protección para el desarrollo emocional. Estudio exploratorio sobre las percepciones de niños de 4 a 5 años, sus padres, docentes y profesionales del desarrollo infantil en Guayaquil* [Tesis de maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil]. Universidad Casa Grande.
- Ley 7739 (1988). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=1&nValor1=1&nValor2=43077&Resultado=4&strSelect=sel
- Lizondo-Valencia, Romina., Silva, Diego., Arancibia, Diego., Cortés, Fernando., y Muñoz-Marín, Daniela. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25. <https://bit.ly/3QcfEZ3>
- Márquez, Jorge. (2020). Inactividad física, ejercicio y pandemia COVID-19. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(2), 43-56. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/342196>
- Martínez, Alfonso. (2020). Pandemias, COVID-19 y salud mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Rev Caribeña de psicología*, 4(2), 143-152. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4907>
- Mazzucchelli, Sara; Bosoni, Maria y Medina, Letizia. (2020). The Impact of COVID-19 on Family Relationships in Italy: Withdrawal on the Nuclear Family. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 687A-709,687A. <https://doi.org/10.13136/isr.v10i3S.394>
- Maugeri, Grazia., Castrogiovanni, Paola., Battaglia, Giuseppe., Pippi, Roberto., D'Agata, Velia., Palma, Antonio., Di Rosa, Michelino., y Musumeci, Giuseppe. (2020). The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, 6(6), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04315>
- Medina, David., y Ruiz, Blanca. (2021). *Burnout y Motivación Laboral en Tiempos de Pandemia Covid19 en Docentes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, 2021* [Tesis para optar por la licenciatura en psicología, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62282/Medina_RDARuiz_MBV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Menjura, María., y Franco, Beatriz. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49-64. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

- Miranda, Laura., Figueroa, Emmanuel., y Marino, Cecilia. (2021). Una perspectiva sobre los efectos emocionales y cognitivos de las medidas tomadas por el COVID-19 en niños y niñas puertorriqueños. *Revista Puertorriqueña De Psicología*, 32(1), 120–130. <https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/699>
- Molina, Paola. (2021). *Efectos del período de confinamiento del año 2020 en los hábitos de la alimentación y actividad física, en niños de preescolar del Jardín Infantil Chenano, durante la pandemia COVID-19* [Trabajo final de grado para optar por el título de nutricionista dietista, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/4d2FBUJ>
- Monge, Gabriela. (2015). *Análisis del rol del docente en los procesos de regulación emocional de la población estudiantil de I ciclo, en una escuela pública costarricense, en el año 2015* [Trabajo final de graduación para optar por el grado de magíster en psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia] <https://repo.sibdi.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/19642/1/47115.pdf>
- Morgül, Evren., Kallitsoglou, Angeliki., y Essau, Cecilia. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2049
- Muchiut, Álvaro. (2018) Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de Educación*, 9(14), 137-152. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2631/2934
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Orgilés, Mireia., Morales, Alexandra., Delvecchio, Elisa., Mazzeschi, Claudia., y Espada, José. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Ornaghi, Veronica., Conte, Elisabetta., y Grazzani, Ilaria. (2020). Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style. *Frontiers in Psychology*, 11, 586862. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586862>
- Páramo, Dagoberto. (2015) La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), vii-xiii. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64644480001.pdf>
- Paricio del Castillo, R., y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30–44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. San José, Costa Rica. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Quezada, Belem., De la Hoz Becquer, Aime., y Marquez, Lauren, (2021). Diferencias de género en la sobrecarga laboral y el apoyo en la educación remota de la infancia, en personas que trabajan desde casa por la COVID-19. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 10(20), 215-236. <https://doi.org/10.54255/lim.vol10.num20.557>

- Rengel, Mariana., y Calle, Ivonn. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de Investigación Psicológica*, (Especial), 75-85. <https://bit.ly/3wi4bjP>
- Rodríguez, Marcelo., y Calligaro, Carolina. (2020). Instrucciones a niñas, niños y adolescentes sobre la pandemia del Covid-19. Contenidos y formas de comunicación. *Rev digital prospectivas en psicología*, 5(1), 4-14. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/f50cd4f9-e840-40dc-937d-350796422040/content>
- Rogero-García, Jesús. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Romero, Estrella., Lopez-Romero, Laura., Dominguez-Alvarez, Beatriz., Villar, Paula., y Gomez-Fraguela, Jose. (2020). Testing the Effects of COVID-19 Confinement in Spanish Children: The Role of Parents' Distress, Emotional Problems and Specific Parenting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19),1ak. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>
- Ruíz, M^a Ángeles., Díaz, Marta., y Villalobos, Arabella. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención cognitivo conductuales*. Desclée De Brouwer, S.A.
- Sabatier, Colette., Restrepo, Dayana., Torres, Mayilín., Hoyos De los Ríos, Olga., y Palacio Sañudo, Jorge. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 1–24.
- Sánchez, Alba. (2021). *Efectos de la pandemia del COVID-19 en la socialización infantil y el juego* [Trabajo final del grado para optar por el título en educación infantil, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49083>
- San Martín, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Seusan, Laura., y Maradiegue, Rocío. (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido a la COVID-19*. [UNICEF]. <https://bit.ly/3xF9jPr>
- Shorer, Maayan., y Leibovich, Liat. (2020). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. *Early Child Development and Care*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1806830>
- Siegler, Robert., DeLoache, Judy., Eisenberg, Nancy., y Saffran Jenny. (2014). *How children develop* (4th ed.). Worth Publishers.
- Solís Solís, Delia María., Céspedes Alvarado, Maricruz., Ramírez Acuña, Gabriela., y Marín Valverde, Ingrid. (2023). Análisis de la autorregulación de las emociones en población estudiantil de materno infantil (grupo interactivo II) y de transición de la GAM y de Guanacaste, durante la estrategia "Aprendo en Casa", debido al virus responsable de la COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 36-57. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4506>

- Spinelli, Maria; Lionetti, Francesca; Pastore, Massimiliano y Fasolo, Mirco. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Front. Psychol.* 11, 1713. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>
- Tencio, Kristel., y Ureña, Melissa. (2022) *Papel de los factores protectores y de riesgo relacionados con el desarrollo de la regulación emocional en la niñez de 4 y 5 años que estuvieron presentes durante el contexto de la educación remota por motivo de la pandemia por COVID-19 en el año 2020* [Trabajo final de graduación para optar por el grado de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica]. <https://repo.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/19642>
- UNICEF. (2020a). *Evitar una generación perdida a causa de la COVID-19. Un plan de seis puntos para responder, recuperarse y reimaginar un mundo para todos los niños después de la pandemia.* <https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdidacausa-covid-2020.pdf>
- UNICEF. (2020b). Niñas, niños y adolescentes durante el COVID-19. Recomendaciones a padres y madres para mejorar el estado emocional de sus hijos e hijas. <https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-durante-covid-19>
- UNICEF. (2021). *Primera infancia. Impacto emocional en la pandemia.* Buenos Aires, Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20>
- Valiente, Carlos; Swanson, Jodi; DeLay, Dawn; Fraser, Ashley M.; y Parker, Julia H. (2020) Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Dev Psychol*, 56(3), 578-594. Doi: 10.1037/dev0000863
- Van Lier, Pol A., y Deater-Deckard, Kirby. (2016). Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 1-6. DOI 10.1007/s10802-015-0113-9
- Vegas, Hilarion. (2016). La teoría fundamentada como herramienta metodológica para el estudio de la gestión pública local. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 413-426. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29048812004>
- Vilca, Daniela., y Farkas, Chamarrita. (2019). Lenguaje y Uso de Etiquetas Emocionales: Su Relación con el Desarrollo Socioemocional en Niños de 30 meses que Asisten a Jardín Infantil. *Psykhe (Santiago)*, 28(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1114>
- Whitebread, David., y Basilio, Marisol. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 15-34. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>

8. Anexos

8.1 Guía de temas y preguntas generadoras para el personal docente

Aspectos generales

1. ¿Cómo definiría el concepto de emoción? ¿Para qué sirve? ¿Qué entienden por el concepto de regulación emocional?
2. ¿Notaron algún cambio en la regulación y expresión de las emociones de sus estudiantes durante la nueva modalidad virtual generada por la pandemia?
3. ¿Cómo ha afectado el contexto de la pandemia en la forma en que manejan la regulación de las emociones de sus estudiantes?
4. ¿Mantienen comunicación constante con las familias sobre el tema emocional de sus estudiantes?

Actividades que tomen en cuenta las emociones dentro del contexto escolar.

5. ¿Incluyeron el tema de las emociones en sus clases o a la hora de desarrollar actividades? De ser así, ¿cómo lo hizo?
6. ¿Propiciaron espacios de escucha para sus alumnos(as) según la emoción que se está presentando en clase?

Expresión de comportamientos vinculados con las emociones.

7. ¿Cómo fue el proceso de organizar las clases? ¿Considera que estableció expectativas claras, materiales diversos, atractivos y actividades para promover sus habilidades?

Modelamiento de expresiones emocionales.

8. Durante la modalidad virtual en el 2020, ¿cómo manejaron o expresaron sus propias emociones ante las y los estudiantes?
9. ¿Cómo respondieron ante las emociones de sus estudiantes (enojo, tristeza, frustración, alegría)? ¿Considera que les brindó apoyo emocional durante el período escolar por ejemplo mostrando empatía, sensibilidad a las necesidades de cada uno, apoyo a la autonomía?

Conocimiento sobre el tema de la regulación emocional en el personal docente.

10. ¿Detectaron algún tipo de dificultad(es) para favorecer la regulación emocional en sus alumnos(as)? ¿Cuál(es)?
11. ¿Consideran que posee los conocimientos necesarios para promover la regulación emocional en sus estudiantes?

Lenguaje y etiquetamiento de emociones.

12. ¿Suelen expresar verbalmente o gestualmente sus sentimientos y emociones?

13. ¿Han propuesto actividades para que el estudiante aprenda a hablar sobre emociones?
14. ¿Han brindado alguna serie de palabras para hacer alusión a cada una de las emociones? ¿Cuáles?

Temperamento y regulación de emociones.

15. A nivel grupal ¿Cómo expresan los estudiantes las distintas emociones (enojo, tristeza, frustración, alegría)?
16. Frente a alguna situación estresante ¿Cómo resuelven de forma que puedan mantener la calma? ¿Cómo responden ante iniciativas de ustedes para solucionar la situación?

8.2 Guía de entrevista a psicóloga y coordinadora de preescolar

1. ¿Notó algún cambio en la regulación y expresión de las emociones de los niños y niñas durante la nueva modalidad virtual generada por la pandemia?
2. ¿Surgió algún tipo de contacto/comunicación con las familias y docentes debido a la transición a educación remota? ¿Cómo fue?
3. ¿Se brindaron recursos psicoeducativos a los padres y docentes para apoyarles debido a los cambios hacia la educación remota?
4. ¿Considera que a partir del contexto de la educación remota se generaron consecuencias en las familias y en el desarrollo de la regulación emocional de la población infantil? ¿Cuáles?
5. ¿Durante el periodo escolar del 2020, reconoció algún factor entre las familias o docentes que favorecieron el desarrollo de la regulación emocional de la niñez?
6. ¿Durante el periodo escolar del 2020, reconoció algún factor entre las familias o docentes que pusiera en riesgo el desarrollo de la regulación emocional de la niñez?
7. ¿Considera necesario que tanto padres como docentes cuenten previamente con herramientas para la regulación emocional de los(as) menores? ¿Por qué?

8.3 Guía de temas y preguntas generadoras para grupo focal con familias

General

1. ¿Qué entienden por el concepto de emoción(es)? ¿Para qué sirven? ¿Qué entienden por el concepto de regulación emocional?
2. ¿Cómo consideran que ha afectado el contexto de la pandemia en las emociones de su hijo(a)?

3. ¿Detectaron algún tipo de dificultad(es) para favorecer el manejo de las emociones en sus hijos(as)? ¿Cuál(es)?
4. ¿Cuáles considera que fueron las repercusiones principales en su núcleo familiar debido a la educación virtual?
5. ¿Mantiene comunicación constante con la institución educativa sobre el tema emocional de sus hijos(as)?

Expresión de emociones en la familia.

6. ¿Cómo manejaron o expresaron sus propias emociones ante sus hijos(as)? (miedo, estrés, entre otras) ¿Consideran que la forma en la que regulan sus emociones como padres favoreció o dificultó la enseñanza de estas a sus hijos(as)?
7. ¿Cómo respondieron ante las emociones de su hijo(a) (enojo, tristeza, frustración, alegría)? ¿Consideran que les brindó apoyo emocional por ejemplo mostrando sensibilidad a las necesidades de cada uno, apoyo a la autonomía?
8. ¿Se incorporó el tema de las emociones en sus hogares? ¿Cómo? (espacios de enseñanza o escucha sobre las emociones y su expresión)
9. En caso de que surgiera algún “berrinche” o rabieta, ya sea por enojo o tristeza, o haya cualquier tipo de situación/problema ¿Cómo maneja con su hijo(a) esa situación?
10. ¿Cómo describiría la relación y la comunicación con sus hijos? ¿Considera que sus hijos suelen comunicarle si tienen algún problema o algo les molesta?

Mantenimiento de rutinas.

11. ¿Las rutinas familiares cambiaron o se mantuvieron por igual? ¿Por qué?
12. ¿Fue posible notar alguna diferencia en los hábitos diarios de sus hijos(as)? (Ej: horas de sueño, rutinas de ejercicio) ¿Cómo?

Lenguaje y etiquetamiento de emociones.

13. ¿Sus hijos(as) suelen expresar verbalmente o gestualmente sus emociones?

Temperamento y regulación de emociones.

14. ¿Cómo reaccionan sus hijos(as) ante momentos de frustración o enojo?
15. ¿Existen ocasiones donde ellos resuelven solos de forma que puedan mantener la calma? ¿Cómo responden ante iniciativas de ustedes para solucionar la situación?

Información de las autoras

Melissa María Ureña Pinto. *Egresada de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Psicóloga por la Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: meliurenap@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0009-0004-1593-6925>*

Kristel Tencio Ávila. *Egresada de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Psicóloga por la Universidad de Costa Rica. Actualmente labora en CIDAI, Tibás, Costa Rica. Dirección electrónica: ktencioa@hotmail.com Orcid <https://orcid.org/0009-0002-8405-7057>*

Johanna Sibaja Molina. *Docente de la Escuela de Psicología e Investigadora en el Centro de Investigación en Neurociencias ambas instancias de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Psicóloga clínica. Dirección electrónica: johanna.sibajamolina@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1085-0223>*

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

