



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA

Autora: Marxchezka Casanova
Tutor: Dra. Rosa Becerra

Rubio, enero de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA

Trabajo de Grado presentado como Requisito Parcial para Optar al Título de Magister en Orientación Educativa

Autora: Marxchezka Casanova

Tutor: Dra. Rosa Becerra

Rubio, enero de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día miércoles, seis de mayo del dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **ROSA BECERRA (TUTORA)**, **ALIX MOLINA** y **MILAGROS LEÓN**, Cédulas de Identidad Números: V.- 9466960, V.- 8098412 y V.- 5740422, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 625 con fecha del 6 de diciembre de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA"** presentado por la participante **Marxchezka Casanova Ramírez**, Cédula de Identidad N°. V.- 19.360.848, como requisito parcial para optar al título de **Magister en Orientación Educativa**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. ROSA BECERRA
C.I. N° V.- 9466960
TUTORA


DRA. ALIX MOLINA
C.I. N° V.- 8098412


DRA. MILAGROS LEÓN
C.I. N° V.- 5740422



ÍNDICE DE CONTENIDO

ACEPTACIÓN DEL TUTOR	¡Error! Marcador no definido.
ÍNDICE DE CONTENIDO	ii
ÍNDICE DE TABLAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I.....	3
EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento Del Problema	3
Objetivos del Estudio	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos	8
Justificación e Importancia.....	8
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO	10
Antecedentes del estudio.....	10
Bases Teóricas	13
Experiencias pedagógicas de la modalidad híbrida en Educación Inicial.....	13
Competencias emocionales en estudiantes de educación inicial	16
Orientaciones educativas	18
La Educación Emocional en la Era de la Modalidad Híbrida	20
Teoría del Conectivismo y la Ecología del Aprendizaje Híbrido	22
Teoría del Constructivismo Social como Andamiaje Tecnológico	23
Procesamiento Cognitivo y Diseño Multimedia	23
Bases legales.....	24
CAPÍTULO III.....	27
MARCO METODOLÓGICO	27
Paradigma de la Investigación.....	27
Enfoque de la Investigación.....	27

Enfoque de la Investigación.....	28
Fases de la Investigación	29
Fase I: Planificación (Diagnóstico y Diseño del Plan de Acción).....	29
Fase II: Acción (Implementación de la Modalidad Híbrida)	30
Fase III: Observación (Documentación de los Efectos).....	30
Fase IV: Reflexión (Análisis y Replanificación).....	30
Escenario y Actores Sociales	31
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	32
Credibilidad y Confirmabilidad del Estudio	33
Técnicas de Análisis de la Información	33
CAPÍTULO IV	35
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS: FASE DIAGNÓSTICA	35
1. Introducción al Proceso Analítico	35
2. Categorización y Análisis de la Información.....	36
Categoría I: La Tecnología y la Modalidad Híbrida como Mediador Afectivo.....	36
Categoría II: La Dinámica Familiar como Eje de la Regulación Emocional.....	38
Categoría III: Didáctica de las Emociones y el Rol Docente.....	40
3. Síntesis Diagnóstica de Necesidades (Triangulación)	42
A. Necesidad de Alfabetización Emocional (Vocabulario):	42
B. Necesidad de Corregulación (Hogar-Escuela):	43
C. Necesidad de Metodologías Atractivas (Innovación):	43
4. Conclusión del Análisis para la creación del Plan de Acción.....	43
CAPÍTULO V	46
ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL NACIONAL ROSA PINEDA	46
Presentación y Fundamentación del Plan de Acción	46
Orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda	47

Fase I: El Despertar de la Conciencia Emocional (Alfabetización Afectiva).....	47
Fase II: Estrategias de Regulación y Autocontrol (Gestión de la Impulsividad)	50
Fase III: Competencia Social y Empatía (Conexión Híbrida).....	52
Consideraciones Finales sobre la Evaluación del Proceso.....	53
CAPÍTULO VI.....	55
EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LA MODALIDAD HÍBRIDA EN LA TRANSFORMACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	55
Introducción al Proceso Evaluativo.....	55
Dimensión I: Transformación de la Conciencia y el Vocabulario Emocional	55
Dimensión II: Eficacia de las Estrategias de Autorregulación (El Semáforo).....	56
Dimensión III: Impacto en la Dinámica Familiar y el Rol Parental	57
Dimensión IV: Valoración de la Modalidad Híbrida en el Contexto Local.....	57
Conclusiones de la Evaluación	58
REFERENCIAS	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actores Sociales	32
---------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El Noticiero de las Emociones.	48
Figura 2. El Espejo Digital.....	49
Figura 3. Semáforo del Autocontrol	50
Figura 4. Invasión al Planeta Calma	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5. El Museo Virtual de lo que Amo	52
Figura 6. La Fiesta de los Vínculos.....	53

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

Programa Maestría en Orientación educativa
Línea de Investigación Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE
EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA**

Autora: Casanova, Marxchezka

Tutora: Dra. Rosa Becerra

Fecha: enero de 2026

RESUMEN

La educación emocional en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano; sin embargo, la praxis educativa tradicional a menudo carece de estrategias sistemáticas que vinculen al hogar con la escuela en esta tarea formativa. La presente investigación tuvo como propósito general promover orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas del Centro de Educación Inicial Nacional "Rosa Pineda", ubicado en Rubio, estado Táchira, a través de la implementación de una modalidad híbrida de enseñanza. Metodológicamente, se enmarcó en el paradigma sociocrítico bajo el método de la Investigación-Acción Participativa (IAP). El escenario fue abordado mediante técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y la observación participante, utilizando el diario de campo como instrumento de registro. El diagnóstico inicial reveló una fractura entre la formación escolar y la dinámica familiar, evidenciando la necesidad de alfabetización emocional tanto en los estudiantes como en sus representantes. En respuesta, se diseñó y ejecutaron orientaciones educativas estructuradas en tres ejes (cognitivo, conductual y sistémico), aplicando estrategias híbridas como el "Noticiero de las Emociones" y el "Semáforo del Autocontrol". Los resultados demostraron alta efectividad de la intervención, la tecnología funcionó como un puente afectivo que permitió a los padres actuar como co-terapeutas, mientras que los niños lograron transitar de la reacción impulsiva a la verbalización de sus estados internos. Se concluye que la modalidad híbrida es una estrategia viable y transformadora para la orientación educativa, capaz de instaurar una cultura de prevención y bienestar emocional sostenible.

Descriptor: Competencias Emocionales, Modalidad Híbrida, Educación Inicial.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI enfrenta el desafío impostergable de trascender la mera transmisión de contenidos académicos para ocuparse de la dimensión humana más profunda: el mundo emocional. En la etapa de Educación Inicial, el desarrollo de competencias afectivas no constituye un lujo curricular, representa la base sobre la cual se edifica la salud mental, la resiliencia y la capacidad de convivencia del futuro ciudadano. No obstante, la realidad de las aulas venezolanas a menudo revela un vacío metodológico en esta área; los docentes, presionados por la rutina, y los padres, desbordados por las exigencias cotidianas, encuentran dificultades para ofrecer a los niños herramientas efectivas de regulación emocional, situación que se traduce en conductas disruptivas y dificultades de adaptación escolar.

En este escenario, la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la experiencia global reciente han posicionado a la modalidad híbrida como una alternativa pedagógica potente. Lejos de ser un mecanismo distante, la enseñanza híbrida ofrece la posibilidad única de extender la acción orientadora de la escuela hacia el interior del hogar, convirtiendo a la familia en partícipe activa del proceso formativo. Esta investigación asume dicha premisa, planteando el uso estratégico de recursos presenciales y virtuales para alfabetizar emocionalmente a los niños y niñas del Centro de Educación Inicial Nacional "Rosa Pineda".

Para abordar esta problemática, el estudio se distancia de los enfoques meramente descriptivos o interpretativos. Se asume, en cambio, una postura transformadora bajo el Paradigma Sociocrítico y el método de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Esta elección metodológica obedece a la intención deliberada de no solo comprender las carencias afectivas, antes bien, intervenir sobre ellas para modificarlas. La investigadora se inserta en la realidad como un agente de cambio que, junto a los actores sociales (padres, docentes y alumnos), diagnostica, planifica, ejecuta y evalúa acciones concretas para mejorar la práctica educativa.

En consecuencia, el presente Trabajo de Grado se encuentra estructurado en capítulos que sistematizan la experiencia investigativa: Sección I plantea el problema de investigación, contextualizando las debilidades observadas en el manejo emocional de los infantes y estableciendo los objetivos que guían la intervención. Sección II presenta el Marco Referencial, integrando los antecedentes y las bases teóricas que sustentan la inteligencia emocional y la educación híbrida. Sección III detalla el Marco Metodológico, describiendo la naturaleza cualitativa del estudio, el diseño de Investigación-Acción y los procedimientos rigurosos de recolección de información.

En la Sección IV expone la ejecución de las orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda y el análisis de los resultados, narrando paso a paso cómo se implementaron las estrategias y qué transformaciones se lograron en el grupo de estudio. En la Sección V ofrece las conclusiones y recomendaciones finales, sintetizando los hallazgos y proponiendo líneas de acción para dar continuidad a los logros alcanzados. A través de este recorrido, se aspira a demostrar que la integración armoniosa entre la calidez humana y la innovación tecnológica puede abrir nuevos caminos para la orientación educativa en la primera infancia.

Finalmente en sección VI se evalúa la eficacia de la modalidad híbrida, teniendo en cuenta aspectos como la transformación de la conciencia y el vocabulario emocional, la eficacia de las herramientas de autorregulación emocional y el éxito del apoyo familiar para fortalecer el autoconocimiento y la conciencia emocional.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

Diversos episodios de la realidad actual han demostrado la relevancia de la comprensión del ser humano, desde su integralidad, dentro de los cuales destaca su socialización que es la base de la formación, en esta perspectiva, es esencial configurar un proceso en el que se brinde una constitución del ser de manera holística, en este sentido, es pertinente reconocer que uno de los aspectos fundamentales de esta formación son las emociones, por ello, a partir las primeras etapas o niveles educativos, es necesaria la atención a estos aspectos actitudinales para así moldear y orientar al ser humano como sujetos con capacidad de entenderse y entender a los otros, en un marco de alteridad. Es aquí donde la educación forma parte esencial del desarrollo socioemocional del niño y la niña, empleando estrategias que contribuyan a tal proceso.

En este sentido, Pastor (2019) refiere que: “Los seres humanos nacemos con un repertorio de emociones muy diverso. Nuestro comportamiento, aunque creemos que es racional, es mucho más emocional de lo que creemos. Las emociones nos ayudan a seguir con vida, pero también modulan nuestras reacciones sociales” (p. 23), por tanto, son las emociones uno de los elementos que requieren de las mediaciones sociales, porque es de allí donde provienen los estímulos para que estas se generen en la realidad.

Por tanto, el éxito de las iniciativas para desplegar las habilidades socioemocionales en los niños y niñas obedece, en gran medida, de la calidad de la formación y apoyo que reciben los docentes para implementarlas de manera adecuada. En ese sentido, el uso de la tecnología cumple con una función comunicativa e integradora que puede facilitar espacios digitales para el complemento de actividades recreativas, lúdicas, dinámicas y formativas adaptadas al nivel psicoevolutivo de los niños y niñas, que pueden fortalecer experiencias de aprendizaje socio humanista y

desarrollar en los escolares un cumulo de capacidades, habilidades y competencias emocionales necesarias para la vida en sociedad.

Si bien eso puede ser cierto, el propósito de la educación emocional es satisfacer necesidades más allá del conocimiento académico adquirido durante la educación. Aunque se centra más en el trabajo futuro, la educación emocional prepara el terreno para la vida y la vida cotidiana en todos los aspectos. Los centros educativos son lugares donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo. Por eso, es muy importante que los docentes tengan las herramientas para saber cómo enseñar a los niños pequeños no sólo académicamente, sino también mentalmente.

A partir del año 2020 la modalidad híbrida ha sido protagonista, la cual consiste en fusionar dos modalidades de enseñanza la presencial y virtual y hacerlas funcionar a la vez. Este no ha sido un desafío fácil. No obstante, son los docentes la población llamada a atender esta exigencia, con la cual se fortalece la dinámica pedagógica, porque este sacara a los profesionales de la enseñanza de su zona de confort para así generar responsabilidad en la actualización acerca de los modelos educativos híbridos.

La realidad del objeto de estudio, parte de una serie de prácticas globales que influyeron en el desenvolvimiento de los procesos formativos, un periodo de contingencia social, que modifico las rutinas de los sistemas educativos, como lo indica Rules (2021): “La naturaleza del acto educativo se transformó, lo que ayer conocimos como la clase, se transportó a las ventanas digitales, en la cual los docentes, no estábamos preparados para dar su debida aplicación” (p. 32). Como lo indica la autora, las experiencias de formación presencial cambiaron de rumbo hacia el desenvolvimiento de los procesos pedagógicos a través de herramientas informáticas por la situación de pandemia global originada a finales del año 2019, principios del 2020.

La dinámica escolar, cambio, el contacto social presencial, se convirtió en situaciones netamente vivenciadas desde dispositivos móviles o computadores, esto, influyó en la verdadera formación de los niños y niñas, para lograr la integralidad y calidad educativa que tanto ameritan los sistemas educativos. Por ello, se pudo comprender lo indicado por Matos (2022): “La pandemia no solo alejó a los sujetos educativos del

espacio natural de formación, también, desvaneció motivaciones, deseos, emociones, relaciones de amistad, entre otras” (p. 41). Con base en esto, el uso imprevisto y acelerado de la tecnología como canal de comunicación didáctica, generó una serie de problemáticas en cuanto al desarrollo de habilidades sociales e interacciones humanas entre los niños y niñas, es decir, afectó las competencias emocionales.

El modelo híbrido, es un enfoque pedagógico, es decir un sistema y filosofía con las que se abordan las prácticas y labores académicas, con la finalidad de optimizarlas e incrementar el alcance de las mismas, que lleva a cabo una parte del aprendizaje a distancia de forma síncrona y asíncrona, mientras otra parte se hace de presencialmente, es decir compartiendo estudiantes y docentes el mismo espacio y tiempo, cada vez son más las instituciones educativas que optan por esta modalidad.

Sin embargo, en las realidades educativas se presentan situaciones poco favorables en asumir los adelantos que la era digital impone, como es el caso de los modelos educativos híbridos, sobre todo por parte de las docentes de educación preescolar quienes a pesar de la experiencia durante el confinamiento social, aún posee falencias en el manejo pedagógico de la educación virtual, a ello, se le suma la poca disposición de estos profesionales a las clases presenciales, las cuales se muestran monótonas y apáticas.

Lo anterior, se sustenta en Flórez (2022) quien destaca: “conduce a un escenario poco favorecedor de los aprendizajes significativos, esto ocasiona que como el docente siente con estas emociones perder el control del grupo aplica estrategias poco favorables como el castigo” (p. 7), de acuerdo con lo señalado, es pertinente reconocer como el aprendizaje significativo queda supeditado a esta realidad donde las emociones se apoderan del escenario escolar de manera poco favorable.

En este contexto, se evidencia la escasa incidencia en el desarrollo socioemocional del niño, lejos de encontrar un equilibrio en este plano, se manifiesta un proceso con el cual, se desarrollan emociones negativas, como el caso de la tristeza, la rabia, ocasionando frustración y llanto, sobre todo cuando se demanda del empleo de la educación virtual, porque no cuentan con el apoyo de la familia, lo que indispone al niño

a esta realidad híbrida. Esto se sustenta en lo señalado por Flórez (2022) quien afirma: “la frustración de los niños frente al desarrollo de clases, puede verse como una expresión de emociones negativas al no saber actuar en el desarrollo de estas clases” (p. 54), de allí que las emociones se pueden alterar en el desarrollo de los procesos de formación que sean respaldados en tecnología.

Ahora bien, en el municipio Junín se ha venido aplicando esta modalidad, específicamente en la Institución Educativa “Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda, ”, ubicada en la Urbanización Sur del Municipio Junín del Estado Táchira, donde se pueden percibir una serie de situaciones que conminaron la realidad, entre ellas, algunas destacadas con los docentes y estudiantes de educación inicial, las cuales se presentan a continuación como síntoma situaciones de agresión verbal y física entre niños y niñas, escasa práctica de valores de amistad, compañerismo, tolerancia, cooperación y ayuda mutua, así como también los niños y niñas desestiman las actividades pedagógicas lúdicas presenciales, como consecuencia del apego a los dispositivos móviles en sus hogares.

Presentándose como causa el inicio de la formación convencional de los niños y niñas ocurrió en sus hogares y no en la institución educativa (época de pandemia), lo que pudo originar ese desapego al ambiente de aprendizaje de preescolar, puede deberse a la escasa práctica de habilidades sociales en el hogar lo que hace prevalecer actitudes negativas que interfieren en el desarrollo de las competencias emocionales. El arraigo al uso de dispositivos móviles y computacionales en el hogar puede influir en el desempeño socioemocional y las docentes de educación inicial posiblemente no cuentan con las orientaciones metodológicas para el uso de la tecnología como modalidad de enseñanza que promueva las competencias emocionales.

Otra de las situaciones problemáticas, es que los padres en la mayoría de las ocasiones poseen ocupaciones que impiden ocuparse de clases virtuales, por lo que el niño prácticamente debe desempeñarse solo, lo que hace que en algunos casos pueda representar temor, porque a pesar del manejo de la tecnología, en materia educativa puede tener falencias que son muy influyentes en el problema, asimismo, en la

presencialidad, algunos de los niños no logran adaptarse al contexto escolar, situación con la que se incide en las emociones de manera desfavorable, ocasionando tristeza, llanto, frustración, no solo a los niños, sino a los diferentes sujetos que se encuentran en el medio escolar.

Es necesario hacer mención a las posibles consecuencias que esta situación puede acarrear crecimiento de casos o situaciones problemáticas dentro de los espacios educativos, formación de niños y niñas conflictivos, enajenación hacia la tecnología que puede generar conductas y acciones de los niños y niñas que afecte las emociones propias y de los demás estudiantes. De lo antes expuesto surge el planteamiento de una serie de orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en la Institución Educativa Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda.

Por lo anterior, es pertinente proponer orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda, lo cual permita la resolución del problema, con atención en las potencialidades de la población en estudio, lo cual reflejará un proceso en el que se fundamenta la transformación de la realidad en la que se aprecia el objeto de estudio.

Por tanto, conviene destacar las interrogantes a plantear para el desarrollo de la investigación: ¿Cuál es la importancia de promover orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda? De allí surgen las siguientes: ¿Cómo son las experiencias pedagógicas basadas en la enseñanza híbrida desarrolladas por las docentes de educación inicial? ¿Cómo es el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial? ¿De qué manera plantear orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida? Estas interrogantes, permiten la sistematización de la investigación con atención en el diseño de los objetivos de la investigación.

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Promover orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda.

Objetivos Específicos

Diagnosticar las necesidades de formación en competencias emocionales que presentan los niños y niñas de educación inicial.

Diseñar un plan de acción fundamentado en la modalidad híbrida de enseñanza para el fomento de la inteligencia emocional.

Ejecutar las estrategias didácticas del plan de acción en el contexto de la educación inicial.

Evaluar la efectividad de la modalidad híbrida implementada en la transformación de las competencias emocionales de los estudiantes del Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda.

Justificación e Importancia

La presente investigación busca plantear orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda. Con el fin de que el docente aplique esta modalidad en los niños y niñas de educación inicial y lograr el desarrollo de sus emociones de una manera asertiva, donde las herramientas tecnológicas sean de gran utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como resultado un aprendizaje significativo, teniendo como propósito formar niños y niñas felices y sin temores.

En el aporte teórico permite ahondar en la revisión de postulados basados en la inteligencia emocional (Goleman) y la educación emocional a través de las competencias (Bisquerra), para poder otorgarle un basamento teórico al objeto de estudio. Además, es

preciso referir que el presente estudio se convierta en un antecedente valioso para otras investigaciones que se desarrollen sobre el presente tema, de igual manera sirvió como material de apoyo documental en relación con los temas aquí tratados. El aporte práctico es la conformación de una serie de orientaciones educativas fue la clave para darle preponderancia a la intervención socioeducativa de las docentes como agentes de cambio, ante situaciones conflictivas de la realidad pedagógica; la cual buscar integrar la orientación y la tecnología para la promoción de competencias emocionales, con base en las demandas que impone la realidad de educación híbrida.

Respecto al aporte metodológico la comprensión de la realidad fue abordada desde el enfoque metodológico cualitativo con una investigación acción, dando una visión de las experiencias educativas y, así, diseño, ejecución y evaluación. Y el aporte investigativo permitirá difundirse a través del Núcleo de Investigación Educación en Movimiento, en la línea: Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente, adscrita a la Subdirección de Investigación y Posgrado del IPRGR-UPEL, esta vinculación, se define como uno de los medios con los que se accede de manera adecuada a la información.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del estudio

A continuación, se presentan algunos estudios que sustentan la investigación planteada, los mismos corresponden a contextos internacionales, nacionales y regionales, al respecto, Tamayo y Tamayo (2003) los definen como "... una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación." (p.73); es decir, los antecedentes son un sustento que sirve como base para este estudio, ya que abordan temas con amplia relación a la investigación planteada. Dichos antecedentes contribuyen en diferentes aspectos con la elaboración del presente trabajo, en ese sentido se hace énfasis a algunos estudios de carácter internacional, estatal y regional, entre los cuales se aluden:

En el ámbito internacional, Arenas (2021), realizó un estudio en Lima, Perú, titulado "*Educación híbrida y satisfacción académica en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Santa Lucía, Tarma.*" la población de estudio estuvo conformada por 283 estudiantes con edades a partir de los 17 años, entre hombres y mujeres, estudiantes de 4 carreras profesionales del instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Santa Lucía, Tarma, el instrumento utilizado para la recolección de datos fue: la encuesta, la cual brindo la posibilidad de recolectar una gran cantidad de información, en cuanto al instrumento utilizado fue el cuestionario, cuya información fue validada mediante la revisión de 3 expertos quienes dieron su aprobación, dicho cuestionario contó con 25 ítems referidos a la variante educación híbrida y 25 ítems referentes a la variable satisfacción académica; los resultados obtenidos muestran que el modelo de educación híbrida influye de manera significativa tanto en la satisfacción académica como en el proceso de enseñanza aprendizaje así

como también en la organización académica de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado, Santa Lucía, Tarma.

El presente estudio, aporta a la investigación elementos de carácter conceptual, dado que se trabaja con la educación híbrida, además de la satisfacción que es parte de las emociones. De igual manera, se presenta un aporte metodológico, debido a que se desarrolló un estudio cuantitativo, lo cual orienta la sistematización metodológica.

En el ámbito internacional, Jiménez (2018), realizó un estudio en Lima – Perú, denominado *“Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” – Sector Oeste – Piura, 2018”* la población de estudio estuvo integrada por 134 estudiantes de 5° año de secundaria de la Institución Educativa "Jorge Basadre Grohmann", el estudio incluyó a los estudiantes que voluntariamente accedieron a participar, se aplicaron dos cuestionarios con preguntas en la escala de Likert con 5 alternativas de respuestas a las cuales se les dio un valor del 1 al 5, los resultados señalan que los estudiantes cuentan con una buena comprensión de sus sentimientos y emociones, así como los sentimientos y emociones de los demás, en cuanto a la capacidad de identificar los problemas y buscar las soluciones, solo la mitad de los estudiantes tienen un manejo adecuado en la resolución racional de sus problemas, la otra mitad los evita o ignora.

Esta investigación refiere un aporte teórico en relación con el trabajo documento de las competencias emocionales, de igual manera, se presenta un aporte metodológico, al igual que en el caso anterior, dado que se manifiesta el uso del enfoque cuantitativo con orientaciones claras que sistematizaran el desarrollo de la presente indagación.

Asimismo, en el ámbito nacional, García S. (2012), realizó una investigación llamada *“Inteligencia emocional como base en el desarrollo personal de los orientados de 5° grado “A” de la Escuela Bolivariana Guarabao”* para optar por el grado académico de Magister Mención Orientación y Asesoramiento en la Universidad de Carabobo. El objetivo de esta investigación fue describir el conocimiento de las emociones, así como el desarrollo personal de los orientados de 5° grado sección A de la institución antes

mencionada, la metodología utilizada fue el paradigma cualitativo, con un diseño de campo.

El referido antecedente, genera un aporte de orden conceptual, debido a la definición de aspectos con los que se define la inteligencia emocional, además de ello, se presenta un aporte metodológico relacionado con la investigación cualitativa, lo que sirve de base en el presente estudio.

Ahora bien, en el ámbito regional, Rangel (2021), en su investigación denominada *“Programa de Estrategias Orientadas para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Niños de la II Etapa de la Escuela U.E.E. Estado Mérida,”* llevada a cabo en Rubio, Municipio Junín del Estado Táchira, en la investigación desarrollada se implementó el método cuantitativo, ya que se enmarco dentro de la modalidad de proyecto factible, la muestra para la investigación estuvo representada por 22 docentes, a los cuales se les aplico la técnica de la encuesta, y 53 estudiantes a los cuales se le aplico la técnica de la observación, en la que se determinó que la inteligencia emocional de los docentes no es igual a las capacidades emocionales de los estudiantes, y se confirmó la existencia de problemas emocionales y de comportamiento que afectan a los niños pequeños en su desenvolvimiento con los demás, también se percibió que los docentes no se preocupan por conocer sobre el funcionamiento y relación familiar de los estudiantes, tampoco realizan ningún tipo de ejercicio o actividad que facilite en los niños la relajación, meditación y comprensión de las emociones propias y de los demás.

Este antecedente constituye un aporte documental y referencial, dado que se presenta un abordaje teórico de las competencias emocionales, además de ello, se genera un aporte metodológico, como es el caso de la investigación cuantitativa, de igual forma, se presenta un aporte contextual, dado que se desarrolló en una institución educativa de la ciudad de Rubio, lo que genera una comparación entre ambas realidades.

Aunado a lo anterior, se presenta la investigación de Flórez (2022) denominada: *“La Recreación en la Clase De Educación Física, Como Fundamento para Promover el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en Adolescentes”*, esta investigación tuvo como objetivo general: *“Proponer la recreación en la clase de educación física, como*

fundamento para la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes de educación secundaria de la Unidad Educativa Colegio Nuestra Señora del Rosario", se desarrolló un estudio de manera cualitativa, en este caso los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan emociones tanto positivas, como negativas, con lo que se logra concluir que es la clase de educación física el medio necesario para el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes.

El referido antecedente, sustenta el presente estudio desde la perspectiva teórica, dado que parte de aspectos relacionados con la inteligencia emocional, el cual, es la base de desarrollo de las emociones, además de ello, refiere un aporte contextual, dado que se realizó en una de las instituciones de la ciudad de Rubio, como una forma de evidenciar una comparación. En consecuencia, los diferentes antecedentes sustentan la investigación desde diferentes perspectivas y son un aporte referencial para el desarrollo de la presente investigación.

Bases Teóricas

La orientación educativa es un proceso de ayuda mediante el cual se busca guiar y asesorar a los estudiantes en su desarrollo integral, así como también ayudarles en el reconocimiento de sus emociones y las de los demás, guiándolos en la forma ideal de reaccionar ante la aparición de dichas emociones, favoreciendo al desarrollo de su personalidad, no resulta suficiente con que haya un orientador en una institución educativa, es necesario capacitar a los docentes de manera que ellos puedan aportar una ayuda pertinente en cualquier escenario, consiguiendo de este modo un bienestar social y personal; en cuanto a las competencias emocionales, son capacidades, habilidades y actitudes que posee un individuo para comprender y expresar sus sentimientos de forma asertiva y racional.

Experiencias pedagógicas de la modalidad híbrida en Educación Inicial

La modalidad híbrida es un modelo alternativo de enseñanza en el cual se unen las clases presenciales con las clases online o virtuales, que busca generar una nueva forma de aprendizaje, este método se ha ido popularizando a partir de la pandemia por Covid-19 que comenzó en el año 2019 y con la cual llegó un aislamiento obligatorio,

donde las aulas de clases quedaron completamente vacías, y en el que el sistema educativo Venezolano se vio gravemente afectado ya que hasta ese momento las clases eran netamente presenciales y había un desconocimiento total acerca del uso de las tecnologías como medio para el continuo proceso educativo, de ese modo tanto la población estudiantil como los padres y representantes tuvieron que comenzar a interactuar con la tecnología e ir conociendo progresivamente formas de comunicación a distancia que permitieran continuar con la educación de los estudiantes.

De tal manera que la aplicación de dichas tecnologías fue poco eficiente, actualmente se hace necesario y factible continuar la aplicación de las clases virtuales en combinación con las clases presenciales, actualmente el avance de las tecnologías educativas, representa una opción viable de aprendizaje, toda la comunidad estudiantil, que incluye a los estudiantes, sus representantes y los docentes, deben estar constantemente actualizándose sobre las oportunidades que ofrece la tecnología para el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que la tecnología se mantiene en constante actualización ampliando cada día las herramientas útiles para la educación.

En esta misma línea de ideas hay que resaltar que el uso de las tecnologías como instrumento educativo no es para nada nuevo, dichas tecnologías han venido evolucionando a lo largo del tiempo del siguiente modo, a juicio de Corrales (2008):

1. Primera generación: en esta generación se hacía uso de materiales impresos, que, por medio del correo, constituían la única vía de comunicación con los estudiantes, este método fue mejorando utilizando diversos instrumentos de guías de estudio ya la asignación del tutor que contestaba consultas por correo.

2. Segunda generación: esta generación llega en los años 60, de la mano de la televisión y la radio con el objeto de apoyar los textos y de llegar al mayor número posible de persona, los manuales se complementan con diversos medios audiovisuales como las cintas de audio, diapositivas, videos, también se incorpora el teléfono como medio de comunicación con el tutor.

3. Tercera generación: allí se integran las telecomunicaciones con otros medios educativos mediante la informática, permitiendo desplegar una comunicación tutor- alumno y alumno- alumno, volviendo al estudiante en el eje de la formación.

Aplicando las anteriores consideraciones a la educación inicial, es pertinente referir el empleo de materiales impresos por medio de fotocopias en las que el estudiante colorea y los padres pueden tomar una fotografía de estos materiales para compartirlo con los docentes por vía correo electrónico, lo que ocasiona una dinámica comunicacional con la que se logra una mejora en el proceso de enseñanza, además de ello, se evidencia el rol del docente como tutor, quien consulta constantemente el correo para que presente el avance de los estudiantes.

Además de lo anterior, se presenta en la educación inicial experiencias en las cuales se emplea la televisión como medio de desarrollo de los contenidos, lo cual es fundamental en el abordaje de estrategias como la lectura creativa, con lo que se complementa un desarrollo de la clase por medio de recursos audiovisuales con los que se motiva a los estudiantes para que de esta manera se promueve una interacción directa entre los docentes y los estudiantes. Asimismo, se evidencia la presencia de las telecomunicaciones como uno de los medios pedagógicos utilizados en el preescolar y lo cual es beneficioso para el desarrollo de las clases.

En este sentido, la formación a distancia es definida por Corrales, como “la formación que se lleva a cabo entre el formador y el alumno de forma independiente, en cualquier lugar, en cualquier momento, en diferentes ritmos y condiciones de comunicación e interacción, con el objeto de propiciar el aprendizaje” (p. 16) con lo anterior expuesto por el autor indica que la educación a distancia es una herramienta de flexibilización de la educación que permite que el estudiante y el tutor interactúen desde lugares diferentes, con el único objetivo de propiciar el aprendizaje.

Este tipo de formación cuenta también con algunas características positivas que merecen ser mencionadas y que son expuestas por el mismo autor las cuales son: (1). Elimina la barrera del espacio y distancia: lo que quiere decir que la distancia no es un impedimento para el proceso educativo ya que permite que haya encuentros constantes

y así tener una formación continua y coordinada; (2). Elimina la barrera de edad y de ocupación: lo que la vuelve viable para quienes tienen otras ocupaciones y es accesible a cualquier persona de edad o condición; (3). El grupo de estudiantes es muy heterogéneo: debido al amplio margen de edades y preparación previa que puede existir entre los alumnos; (4). Población especialmente dispersa: enlaza estudiantes de todos los lugares; (5). Permite el acceso masivo: ya que no tiene límites de cupos por espacio físico; (6). Facilita el trabajo individual: acomodándose a su tiempo y disposición de trabajo; (7). El alumno es el centro del aprendizaje: permite una atención más personal e individualizada; (8). Variedad de medios y materias: permite el uso de diversas herramientas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje como: medios de comunicación, materiales digitales o audiovisuales, tutorías y asesorías personales y grupales, (9). Se mueve en el horizonte de la educación permanente: los procesos de formación son constantes y accesibles, y van direccionados a cualquier tipo de población.

De acuerdo con lo anterior, es preciso evidenciar la presencia de barreras en el espacio y la distancia, dado que el preescolar es organizado en dimensiones, lo cual limita el uso del modelo educativo híbrido, que demanda de las profesoras de este nivel donde se dé cabida a la actualización en este particular. Además de ello, el empleo del modelo híbrido refiere un proceso con el cual se orienta el desarrollo de los estudiantes con atención en comprender las diversidades que se presentan en el aula de clase, facilitando así el trabajo grupal individual.

Competencias emocionales en estudiantes de educación inicial

Las emociones están presentes en toda actividad individual o colectiva, en la escuela los impulsos, emociones y comportamientos a diario se evidencian y son percibidas a través de valoraciones positivas o negativas, hay quienes se sienten motivados a participar en las actividades desarrolladas y quienes se ven desmotivados, aislados, tristes o agresivos, todo esto va relacionado con las situaciones que cada quien por separado vive en su entorno, dicha situación se convierte en motivo de preocupación para los educadores.

En tal sentido Darder (2003), menciona que “las emociones son reacciones rápidas, impulsivas e intuitivas que experimentamos casi sin darnos cuenta. Estamos eufóricos, emprendedores o desmotivados y apáticos, nos comportamos de forma conciliadora o agresiva a menudo sin haber hecho nada, aparentemente, para estar así” (p. 13), con lo expuesto, anteriormente el autor se refiere al hecho de que las emociones se dan de forma espontánea, sin intención y pueden aparecer y cambiar en cualquier momento y sin motivo aparente.

En respuesta a esto los docentes progresivamente han ido tomando conciencia en busca de soluciones, orientados a crear un ambiente ameno y propicio para que se dé un correcto desarrollo emocional de sus estudiantes. La pedagogía habla de la creación de un ser integral, lo que quiere decir que hay que formar en todas las dimensiones incluyendo las emociones, las cuales son igual de importantes que el desarrollo físico o cognitivo, el poder identificar, manejar y dosificar las emociones propias es de gran relevancia para el desarrollo social, mejorando las relaciones interpersonales.

En el contexto escolar en el área de educación inicial se acoge a los niños en toda su totalidad, dirigiendo y guiando su desarrollo general, más que en cualquier otro nivel de educación, en este ciclo los niños van conociéndose e identificando sus capacidades y emociones, por lo cual es sustancial que dicho proceso sea orientado por un adulto. Gómez (2003), indica que “la coherencia, la autenticidad y el respeto en la relación entre personas son la clave para gozar de una vida emocional sana y equilibrada” dando a entender que se debe educar desde el respeto y la tolerancia, estos valores llevan al disfrute de una vida con relaciones plenas, positivas y tranquilas.

El docente toma un papel nada sencillo, pero de suma importancia, donde debe crear un ambiente en el que haya tanto amor y comprensión como límites, el docente debe ser cálido, acogedor y al mismo tiempo firme y seguro, debe organizarse para atender las necesidades individuales de cada niño y niña, haciéndolos sentir únicos y genuinos y que sepan que eso está bien, del mismo modo debe apoyarlos en su integración en la comunidad educativa, asumiendo sus normas de funcionamiento, crear

un ambiente de confianza y participación. Los niños y niñas deben poder ver en su maestro a alguien que los quiere y los escucha con empatía.

La empatía permite ver las cosas desde la perspectiva de los demás y así entender las situaciones y reacciones de los otros, Al respecto Gómez (2003) señala que “la relación empática que debe establecerse necesariamente en la escuela y en la clase para crear vínculos positivos y nutritivos con los niños y niñas, requiere una gran madurez emocional por parte de las maestras y de los maestros” esta cita hace referencia a lo importante que los maestros tengan una madurez emocional, que permita guiar empáticamente a los niños y niñas entendiendo el porqué de sus emociones, formando niños con inteligencia emocional, que les permita tener una vida tranquila con vínculos positivos.

Al respecto Goleman (2011) hace referencia a que "mantener bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional; los extremos (emociones que crecen con demasiada intensidad o duran mucho) socavan nuestra estabilidad"(p.78). de modo que el autor indica que siempre debe haber un equilibrio de las emociones, que permita tener tranquilidad y estabilidad emocional, los docentes deben tener en cuenta las emociones de sus estudiantes y ayudarles a expresarlas de la mejor manera, dándole un nombre a cada emoción y explicándoles a que responde cada una de ellas, aprovechando que en su tiempo escolar los niños comparten socialmente con una cantidad considerable de personas de su población estudiantil y es allí cuando socializan, que se ve mayormente el estado emocional de cada estudiante.

Orientaciones educativas

La orientación es un proceso mediante el cual se le brinda ayuda a las personas con el propósito de favorecer su desarrollo integral, es decir, su desarrollo cognitivo, social, emocional, moral, entre otros. En busca de una construcción de bienestar social y personal, la educación tiene un propósito que va más allá del conocimiento de las áreas académicas, también tiene como objetivo formar personas que puedan vivir y convivir en paz, construyendo bienestar social y personal, pero para hacer esto posible es necesario que toda la comunidad estudiantil esté involucrada y preparada para asumir la

preparación de los estudiantes, no es suficiente un solo profesional de la orientación en un centro educativo, es necesario que haya un trabajo en equipo donde se involucren los profesores y familias.

Desde la escuela se debe prestar atención y dedicar tiempo a cada estudiante por separado tomar en cuenta sus emociones o situación individual, así como de forma colectiva, observando y guiando su socialización, ya que el objetivo es preparar a los estudiantes para poder afrontar los retos de la vida diaria con más posibilidad de éxito. Continuando con esta serie de ideas, vale la pena mencionar a Vivas, Gallegos y González (2007) quienes sostienen que:

El control de las emociones no significa que ellas deban suprimirse, sino que se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es necesario. Supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida. El autocontrol puede ser enseñado y aprendido, de allí que sea uno de los objetivos de los programas de educación emocional. El autocontrol emocional persigue encontrar el equilibrio emocional para alcanzar la autonomía y el bienestar personal". (p.33)

Los autores reflejan la importancia de una educación emocional pertinente, desarrollada a través de estrategias planeadas en pro de la formación y bienestar de los estudiantes, siendo este un proceso continuo que debe aplicarse en todos los niveles de educación, resulta el más importante el área de educación inicial, entendiendo que los niños en sus primeros años de vida absorben información y actitudes que los acompañan por el resto de sus vidas, los niños suelen imitar las acciones de los adultos, de allí subyace la importancia que tiene que los adultos que forman parte de su vida y de su proceso educativo estén en sintonía y tengan una madurez e inteligencia emocional que los niños observen y tomen como ejemplo. Sabiendo que, cada acción lleva a una reacción, los adultos deben actuar de forma asertiva y tranquila ante las situaciones que acontezcan y del mismo modo los niños y niñas entiendan que hay que ser pacientes y pensar a la hora de actuar, utilizando de forma inteligente sus emociones.

Atendiendo a la necesidad actual de alternar las clases presenciales con las virtuales, resulta más importante y necesario que nunca que el sistema educativo venezolano involucre a los padres y representantes en el proceso educativo, aplicando

en ellos también educación emocional, entendiendo que son los representantes quienes orientan a los niños y niñas del nivel inicial en los momentos que las clases sean virtuales, de este modo se trabajara en conjunto el propósito y objetivo que se busca en el aula de clases, por ese motivo es necesario el compromiso de los representantes, es papel del docente y orientador, detectar cuando esta dinámica escuela – familia no funciona, o cuando hay una distorsión entre lo que busca la escuela y lo que brinda el hogar, para buscar la solución más viable o certera. En tal sentido Chávez (2010) menciona que:

Ayudando a nuestros niños a reconocer emociones y sentimiento, tanto en ellos como en los demás, entrenándolos para que sean unas personas asertivas con sus emociones, estaremos dando el primer paso y el más importante en camino hacia poder lograr una cultura dirigida al reconocimiento y aceptación de nosotros mismos. (p.76)

Visto desde las apreciaciones previas, al lograr una educación emocional asertiva en los niños, podría favorecer y disminuir los momentos de tensión y agresión que están presentes en los menores, al tener una mejor reacción ante las situaciones; en consecuencia las personas que saben controlar sus estados emocionales, tendrán una capacidad de resolución de problemas, que disminuirá circunstancias intrascendentes, reacciones violentas, y a su vez disminuirá la irritación, la angustia y estrés que finalmente terminan haciendo daño incluso a la salud de las personas.

La Educación Emocional en la Era de la Modalidad Híbrida

La educación contemporánea enfrenta una encrucijada histórica donde la necesidad de formación humana integral se encuentra con la ineludible digitalización de la vida cotidiana. En el nivel de Educación Inicial, esta intersección cobra una importancia crítica, pues es la etapa donde se cimentan las bases de la personalidad y la estructura cognitiva del individuo. El presente ensayo teórico tiene como propósito analizar la fundamentación científica que valida el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas mediante una modalidad híbrida de enseñanza. Para ello, se recurre a una revisión exhaustiva de dos vertientes epistemológicas: por un lado, las teorías psicológicas que definen la inteligencia emocional y su educabilidad; por el otro, las teorías del aprendizaje que explican cómo la tecnología y la interacción social pueden converger para generar conocimiento significativo.

El abordaje de las emociones en el aula dejó de ser una actividad intuitiva para convertirse en una ciencia pedagógica. Para comprender este fenómeno, es imperativo remitirse a los teóricos fundacionales. Aunque el término ha permeado la cultura popular, su origen académico se encuentra en los trabajos de Peter Salovey y John Mayer (1990). Estos autores rompieron con la tradición que veía la emoción y la razón como fuerzas opuestas; en su lugar, propusieron el modelo de habilidad, definiendo la Inteligencia Emocional (IE) como la capacidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; la habilidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la destreza para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

La relevancia del modelo de Mayer y Salovey para esta investigación reside en su concepción de la IE como una "habilidad mental" y no simplemente como un rasgo de personalidad. Al ser una habilidad, es susceptible de ser enseñada, practicada y perfeccionada. Esto otorga al docente de educación inicial un rol activo y determinante: el maestro no solo contiene las emociones del niño, más bien le enseña a procesarlas cognitivamente, tal como le enseñaría a identificar colores o números.

Sobre esta base científica, Daniel Goleman (1995) expandió la comprensión del término hacia una dimensión más pragmática y social. Goleman argumenta que el éxito en la vida depende menos del coeficiente intelectual académico y más de la gestión emocional. Su aporte teórico sobre la "fisiología del cerebro emocional", específicamente el funcionamiento de la amígdala y la corteza prefrontal, es crucial para entender al niño preescolar. A esta edad, los infantes suelen experimentar lo que Goleman denomina "secuestro emocional", donde la impulsividad anula el razonamiento. La educación emocional busca fortalecer las conexiones neuronales que permiten el autocontrol. Goleman estructura esta inteligencia en cinco dominios: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. En un entorno híbrido, estos dominios deben trabajarse intencionalmente; por ejemplo, la empatía se ejercita no solo en el patio de recreo, también al respetar el turno de habla en una videollamada o al interpretar las emociones de un personaje en un software educativo.

No obstante, la traducción de estos conceptos psicológicos al currículo escolar requiere la visión de Bisquerra Alzina (2009). Este autor propone el paso de la inteligencia (potencial) a la "Competencia Emocional" (actuación). Bisquerra define estas competencias como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Su modelo pentagonal (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) ofrece un mapa de ruta para el diseño instruccional. Para Bisquerra, la educación emocional es un proceso continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico. En la educación inicial, esto se traduce en dotar al niño de un vocabulario emocional que le permita decir "estoy frustrado" en lugar de agredir, una competencia que es la base de la prevención de la violencia y la salud mental futura.

Teoría del Conectivismo y la Ecología del Aprendizaje Híbrido

Al integrar la tecnología en este proceso formativo, surge la necesidad de explicar cómo ocurre el aprendizaje en entornos mediados por pantallas. Aquí emerge la teoría del Conectivismo de George Siemens (2004), quien postula que el aprendizaje en la era digital es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información. Siemens desafía las teorías tradicionales al afirmar que el conocimiento no reside únicamente en la mente del individuo, puede residir también en dispositivos no humanos.

Para la educación inicial en modalidad híbrida, el Conectivismo ofrece una perspectiva renovadora. El niño no aprende de manera aislada; aprende al conectar nodos: su maestra en el aula, sus padres en casa, un video educativo en la tablet o una aplicación interactiva. La "tubería" es más importante que el contenido que fluye por ella; es decir, la capacidad del niño para navegar entre estos entornos y mantener la conexión es lo que garantiza el aprendizaje actual. En este modelo, la toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Cuando un niño decide qué emoción representa una cara en un juego digital, está activando redes neuronales y digitales simultáneamente. El rol del docente cambia radicalmente: deja de ser la única fuente de saber para convertirse en un arquitecto de entornos de aprendizaje, curando los

contenidos digitales para asegurar que los "nodos" a los que accede el estudiante sean seguros y pedagógicamente válidos.

Teoría del Constructivismo Social como Andamiaje Tecnológico

A pesar de la modernidad del Conectivismo, la interacción humana sigue siendo insustituible, especialmente en la primera infancia. Es aquí donde la teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky (1978) cobra plena vigencia y se adapta al contexto virtual. Vygotsky sostenía que el desarrollo cognitivo es fruto de la interacción social y que el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el espacio entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda.

En una modalidad híbrida, la tecnología asume el rol de "herramienta cultural" mediadora. El concepto de andamiaje (scaffolding) se diversifica. El "Otro Más Capaz" que guía al niño en su ZDP puede ser el docente a través de una pantalla, el padre que acompaña la actividad en casa, o incluso el diseño inteligente de un software que ofrece pistas y retroalimentación inmediata. La tecnología permite extender el andamiaje fuera del horario escolar. Por ejemplo, una aplicación que refuerza la identificación de emociones permite que el niño practique en su hogar, consolidando lo aprendido en clase. Lo fundamental desde la óptica vygotskiana es que la herramienta tecnológica no aisle al niño; por el contrario, debe servir como un puente para la comunicación y la interacción con otros, facilitando la internalización de las normas sociales y emocionales que rigen su cultura.

Procesamiento Cognitivo y Diseño Multimedia

Finalmente, la implementación de la modalidad híbrida conlleva un riesgo: la sobrecarga cognitiva. Para mitigar esto, es esencial fundamentarse en la Teoría del Aprendizaje Multimedia de Mayer (2001, 2005). Esta teoría, basada en cómo funciona la mente humana, establece principios claros para el diseño de material educativo. Mayer parte de la premisa de que los humanos poseen canales separados para procesar material visual y auditivo, y que la capacidad de estos canales es limitada.

En la educación inicial, donde la lectura aún no está consolidada, el aprendizaje depende en gran medida de imágenes y sonidos. Según el "Principio de Coherencia" de Mayer, los estudiantes aprenden mejor cuando se excluyen palabras, imágenes y sonidos extraños. Esto significa que, al diseñar recursos digitales para enseñar emociones, se debe evitar el "ruido" decorativo que distrae. Una pantalla llena de animaciones irrelevantes satura la memoria de trabajo del niño e impide que procese el contenido emocional. Asimismo, el "Principio de Modalidad" sugiere que es más efectivo presentar gráficos con narración de audio que con texto en pantalla, lo cual es ideal para preescolares. La aplicación rigurosa de los principios de Richard Mayer garantiza que la tecnología sea una ventana al aprendizaje y no un distractor, asegurando que los recursos híbridos estén ergonómicamente adaptados a la arquitectura cognitiva del niño.

La integración de estas perspectivas teóricas conforma un cuerpo de conocimiento sólido para sustentar la investigación. La Inteligencia Emocional, entendida desde Mayer, Salovey y Goleman, proporciona el contenido curricular indispensable: la gestión del mundo interior. Bisquerra aporta la didáctica necesaria para convertir esa teoría en competencia práctica. Por su parte, el Conectivismo de Siemens y el Constructivismo de Vygotsky validan el entorno híbrido como un espacio legítimo y potente de aprendizaje social, donde lo presencial y lo virtual se complementan. Finalmente, la Teoría Multimedia de Richard Mayer asegura que esta integración se realice respetando los procesos cognitivos del infante. En conjunto, estas teorías demuestran que el desarrollo de competencias emocionales mediante la modalidad híbrida es pedagógicamente viable, psicológicamente necesario y técnicamente posible.

Bases legales

La fundamentación jurídica de esta investigación se construye sobre la premisa de que el proceso educativo debe garantizar el desarrollo integral del ser humano, abarcando tanto su dimensión ética y emocional como su adaptación a los nuevos entornos tecnológicos. En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en su Artículo 102 que la educación tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática. Este mandato se complementa

armónicamente con el Artículo 108, el cual obliga al Estado a garantizar servicios de información y redes de informática para permitir el acceso universal al conocimiento.

De esta manera, se ratifica que la promoción de competencias emocionales y valores morales no ocurre en el vacío; requiere de medios modernos que faciliten el aprendizaje. Por tanto, la implementación de un programa bajo modalidad híbrida responde a la doble exigencia constitucional de formar ciudadanos éticos y participativos, utilizando para ello las herramientas tecnológicas que el Estado debe asegurar en los centros educativos. Siguiendo con la jerarquía constitucional, el Artículo 110 eleva la ciencia, la tecnología y la innovación al estatus de interés público, reconociéndolas como instrumentos fundamentales para el desarrollo económico y social del país. Esta disposición valida la pertinencia de la investigación, pues sugiere que la gestión de las emociones en la infancia, apoyada en recursos innovadores, contribuye a la soberanía nacional y al bienestar colectivo.

En concordancia con estos principios, la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 3, define como valores fundamentales el respeto a la vida, el amor, la fraternidad y la convivencia armónica. Estos principios rectores demandan que los estudiantes aprendan a diferenciar y manejar sus emociones para lograr la unidad y la paz social. Sin embargo, la ley va más allá de la axiología; en su Artículo 6, establece la competencia del Estado para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso docente, configurando un modelo de escuela que integra lo humano con lo digital para potenciar la formación integral de los niños y niñas.

Además, dentro del marco de la protección integral, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) ofrece un sustento crucial para las variables de estudio. El Artículo 32 consagra el derecho a la integridad personal, prohibiendo cualquier trato cruel o degradante. Este precepto justifica la necesidad de programas de inteligencia emocional que enseñen a los menores a identificar situaciones de riesgo y a gestionar sentimientos que pudieran vulnerar su estabilidad psicológica. Simultáneamente, el Artículo 63 garantiza el derecho al descanso, la recreación y el juego, elementos que en la educación inicial son las vías naturales para el aprendizaje

emocional. Al proponer una modalidad híbrida, se debe asegurar también el cumplimiento del Artículo 68, referente al derecho a recibir información adecuada; esto implica que los contenidos digitales seleccionados rigurosamente para promover el bienestar moral y social de los infantes, protegiéndolos de materiales que inciten a la violencia o deformen su desarrollo.

Finalmente, la intervención pedagógica encuentra respaldo en la legislación especial sobre tecnología. La Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), en sus primeros artículos, fomenta la generación de conocimiento aplicable a la realidad nacional, legitimando este trabajo de grado como un aporte innovador al sistema educativo. De igual forma, la Ley de Infogobierno (2013) establece en su Artículo 1 y subsiguientes los principios para el uso de tecnologías de información en la gestión pública. Aunque su enfoque es administrativo, su aplicación en el sector educativo promueve la interacción eficiente entre la escuela, la familia y la comunidad a través de plataformas digitales. Así, el programa educativo propuesto se perfila como una herramienta integral que cumple con los objetivos del sistema jurídico venezolano: formar nuevas generaciones capaces de convivir en armonía, con una identidad fortalecida y con las competencias necesarias para desenvolverse en una realidad mediada por la tecnología.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico constituye la estructura medular que otorga rigurosidad científica al proceso investigativo, definiendo la ruta epistémica y procedimental para abordar el objeto de estudio. En este sentido, la presente investigación trasciende la visión tradicional de medición de variables; por el contrario, se sitúa en una perspectiva dialéctica donde la teoría y la práctica convergen para generar transformaciones reales en el contexto educativo. A continuación, se detallan los elementos que configuran el diseño metodológico, desde la postura paradigmática hasta los procedimientos específicos de análisis, garantizando la coherencia interna necesaria para legitimar los hallazgos sobre el desarrollo de competencias emocionales mediante la modalidad híbrida.

Paradigma de la Investigación

El estudio se suscribe al paradigma sociocrítico, que es una postura epistemológica que rompe con la pasividad del observador externo para involucrarlo activamente en la realidad estudiada. Tal como sostienen Carr y Kemmis (1988), este busca interpretar los significados sociales, también persigue la emancipación de los participantes y la mejora de las prácticas educativas a través de un análisis autorreflexivo y crítico. Al asumir esta perspectiva, se comprende que el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas no es un fenómeno aislado, se trata de una construcción social que puede ser modificada y potenciada mediante la intervención pedagógica deliberada. Por consiguiente, la investigación se orientó hacia la transformación del accionar docente, utilizando la modalidad híbrida como herramienta estratégica para solventar las carencias afectivas detectadas y promover un aprendizaje integral.

Enfoque de la Investigación

La adopción del enfoque cualitativo en la presente investigación constituye el vehículo idóneo para lograr un abordaje científico riguroso, orientado a la comprensión profunda de los múltiples factores que intervienen en el desarrollo de competencias emocionales bajo la modalidad híbrida. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) establecen que esta ruta "...se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados" (p.358). De este modo, se privilegia la captación de la realidad tal como es vivida y expresada por los sujetos, trascendiendo la medición estandarizada para enfocarse en la riqueza interpretativa de los datos.

En virtud de lo anterior, es oportuno destacar que la investigación cualitativa se distingue por examinar los hechos dentro de su propio contexto natural, reconociendo el espacio socioeducativo como el escenario donde se configuran las concepciones de los actores sociales. La investigadora, actuando como el principal instrumento de recolección y análisis, aplicó procesos interpretativos flexibles para decodificar las experiencias y testimonios de los participantes. Así, se buscó generar aportes significativos que no pierdan de vista la dimensión humana, promoviendo una construcción del conocimiento basada en la intersubjetividad y en la comprensión holística de la realidad educativa.

Enfoque de la Investigación

En consonancia con la naturaleza crítica del estudio, se selecciona la Investigación-Acción Participativa (IAP) en su vertiente educativa como el método idóneo para conducir el proceso. Al respecto, Latorre (2005) define este método como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su propia práctica educativa y comprender las situaciones en las que esta tiene lugar. A diferencia de otros métodos que separan al investigador del objeto investigado, la investigación-acción exige que el docente asuma un doble rol: el de pedagogo que interviene para enseñar y el de investigador que observa sistemáticamente su propia gestión. De esta manera, se implementó un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo ajustar en tiempo real las

estrategias de enseñanza híbrida para asegurar que efectivamente fomenten la inteligencia emocional en el grupo de estudio.

Fases de la Investigación

El procedimiento metodológico se guió estrictamente por el modelo en espiral de ciclos propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), el cual organiza la indagación en cuatro momentos recíprocos: planificación, acción, observación y reflexión. Este esquema no se concibe como una secuencia lineal estática, es una dinámica dialéctica donde cada fase nutre a la siguiente, permitiendo que la docente investigadora adapte su intervención pedagógica en tiempo real ante las necesidades emocionales detectadas. Por lo tanto, el estudio se desarrolló a través de ciclos sucesivos de mejora, comenzando con una fase exploratoria para identificar las carencias afectivas del grupo y avanzando hacia la implementación de estrategias híbridas cada vez más refinadas, garantizando así que la transformación de la práctica no sea un evento aislado, constituye un proceso continuo de maduración profesional y educativa.

Fase I: Planificación (Diagnóstico y Diseño del Plan de Acción)

Esta fase inicial parte de una idea general sobre la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional y se concreta en un plan de acción estratégico. En primer lugar, se realizó un diagnóstico situacional exhaustivo mediante la inmersión en el aula, la aplicación de entrevistas a los actores sociales y la revisión documental, con el fin de identificar las competencias emocionales específicas que requieren intervención urgente en los niños y niñas. Basándose en estos hallazgos, se procedió al diseño de una intervención didáctica fundamentada en la modalidad híbrida, seleccionando cuidadosamente aquellas herramientas virtuales y actividades presenciales que mejor se adapten al contexto. La planificación aquí no se concibe como un cronograma rígido, es más como una hipótesis de acción prospectiva donde la investigadora anticipa los posibles desafíos y organiza los recursos tecnológicos y pedagógicos necesarios para intervenir, estableciendo objetivos claros de aprendizaje emocional que orientaron todo el proceso de cambio.

Fase II: Acción (Implementación de la Modalidad Híbrida)

Corresponde a la ejecución deliberada y controlada del plan diseñado previamente en el contexto real de aprendizaje. Durante esta etapa, la investigadora puso en marcha las secuencias didácticas que combinan la presencialidad con la virtualidad, interactuando directamente con los estudiantes para fomentar el reconocimiento y gestión de sus emociones. La acción en este modelo es fluida y dinámica; exige que la docente tome decisiones instantáneas para ajustar las actividades si la respuesta del grupo no es la esperada. No se trata simplemente de impartir una clase, implica intervenir activamente para modificar la estructura tradicional del aula y crear un nuevo ambiente de aprendizaje híbrido donde prevalezca la seguridad afectiva. Esta fase es el momento de la transformación material de la práctica, donde las intenciones teóricas se convierten en experiencias educativas tangibles para los sujetos participantes.

Fase III: Observación (Documentación de los Efectos)

De manera simultánea a la acción, se despliega la fase de observación sistemática, cuya función es documentar los efectos de la intervención para contar con una base de datos sólida sobre la cual reflexionar. Utilizando el diario de campo como instrumento principal, la investigadora registró minuciosamente no solo los logros alcanzados en las competencias emocionales de los niños, además se tomaron en cuenta los obstáculos, las resistencias y las incidencias inesperadas surgidas durante la implementación de la intervención. Según Kemmis y McTaggart, la observación debe ser planificada pero flexible, capaz de captar tanto lo previsto como lo imprevisto. Esta recopilación de evidencias es crucial, pues proporciona los insumos fácticos que permitieron juzgar la calidad de la acción emprendida, asegurando que las conclusiones del estudio no se basen en impresiones subjetivas, se fundamenten en la realidad observada y registrada rigurosamente.

Fase IV: Reflexión (Análisis y Replanificación)

El ciclo culmina con la fase de reflexión, momento en el cual se analizan e interpretan los datos recogidos para comprender a profundidad lo sucedido. La

investigadora examinó críticamente si la modalidad híbrida fue efectiva para desarrollar las competencias emocionales, contrastando los resultados obtenidos con los objetivos iniciales y con la teoría educativa. Esta reflexión retrospectiva permite otorgar sentido a la experiencia vivida y determinar qué estrategias deben mantenerse, cuáles deben modificarse y cuáles desecharse. El resultado de este juicio crítico no es el cierre de la investigación, es el punto de partida para la "replanificación", dando inicio a un nuevo ciclo de espiral con un plan de acción revisado y mejorado. De este modo, la investigación-acción garantiza que la solución al problema educativo sea progresiva, rigurosa y verdaderamente transformadora.

Escenario y Actores Sociales

La investigación se desarrolló en el contexto natural donde ocurren las interacciones pedagógicas, específicamente en los espacios de aprendizaje del Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda, ubicado estratégicamente en la Avenida 6, entre calles 10 y 11 del sector La Victoria (Parte Baja), en la ciudad de Rubio, municipio Junín del estado Táchira. Esta institución de carácter público, adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación y se erige como un pilar fundamental para la atención integral de la primera infancia en la localidad, atendiendo a niños y niñas en edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Su infraestructura ofrece un ambiente pedagógico acogedor, diseñado para estimular el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas. Comprometido con la comunidad de Junín, el centro funciona no solo como un espacio de escolarización, ya que es además un punto de encuentro social donde el personal docente, directivo y las familias trabajan mancomunadamente para garantizar una educación inicial de calidad, inclusiva y adaptada a los valores culturales de la región andina venezolana.

Ahora bien, con respecto al enfoque cualitativo, y particularmente en la investigación-acción, no se emplea el término muestra representativa ni selección aleatoria; en su lugar, se trabaja con actores sociales quienes fueron elegidos bajo criterios intencionales por su vinculación directa con el fenómeno. El grupo de estudio estuvo conformado por los dos (02) docentes, así como por la una (1) docente investigadora y los tres (03) padres o representantes, es decir, 6 actores sociales, tal

como se observa en la tabla 1. Su participación fue dinámica y activa, puesto que sus reacciones, avances y testimonios constituyen la materia prima para evaluar la efectividad de las estrategias emocionales implementadas.

Tabla 1. Actores Sociales

Codificación	Actor social	Descripción
DEI1	Docente de educación inicial	Docente de la sala A. Estudios de maestría
DEI2	Docente de educación inicial	Docente de la sala B. Estudios de maestría
DEI3	Docente de educación inicial	Docente de la sala C. Estudios de maestría
PF1	Padres de familia	Madre de niño de la sala A. Docente
PF2		Madre de niño sala B. Trabajo informal
PF3		Padre de niño sala C Trabajo informal

Fuente: Autora (2026).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para aprehender la complejidad de la realidad educativa, se emplearon técnicas de naturaleza cualitativa que permitieron captar los fenómenos desde la perspectiva de sus protagonistas. Si bien se utilizó la observación participante, definida por Taylor y Bogdan (1987) como la inmersión del investigador en las actividades cotidianas para obtener una comprensión íntima de la situación, fue necesario complementar esta visión con una técnica que permitiera indagar en la subjetividad de los actores. Por consiguiente, se aplicó la entrevista semiestructurada como técnica medular para la fase diagnóstica, pues facilitó el acceso directo al sentir y pensar de los docentes y representantes.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen el alcance y la naturaleza de esta técnica al señalar que:

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa... Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia... A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y una construcción conjunta de significados respecto a un tema. (p. 403)

En virtud de lo citado, la entrevista se configuró como un espacio dialógico donde se construyeron significados conjuntos sobre las competencias emocionales y la modalidad híbrida. Para operacionalizar estas técnicas, se emplearon instrumentos específicos: para la observación se llevó un Diario de Campo, recurso narrativo donde se asentaron cronológicamente las descripciones de las sesiones y reflexiones teóricas; mientras que para la entrevista se diseñó un guion de preguntas, el cual sirvió de orientación para explorar a profundidad las categorías de estudio sin limitar la espontaneidad de los participantes.

Credibilidad y Confirmabilidad del Estudio

En el paradigma sociocrítico, la validez no se refiere a la generalización estadística de los resultados, se vincula a la credibilidad y la transferibilidad de la experiencia. Siguiendo los criterios de Guba y Lincoln (citados en Rada, 2016), se buscó la credibilidad mediante la permanencia prolongada en el campo y la observación persistente, lo cual garantiza que los fenómenos se han entendido en su contexto real. Asimismo, se procuró la confirmabilidad a través de la auditoría de los registros y la coherencia estructural de la investigación. El rigor científico del estudio reside en la transparencia del proceso reflexivo y en la capacidad de la intervención para generar una mejora tangible en las competencias emocionales de los sujetos participantes, cumpliendo así con el propósito último de la Investigación-Acción.

Técnicas de Análisis de la Información

El tratamiento de la información se realizó a través de un proceso sistemático de categorización y triangulación. Según Martínez (2004), la categorización consiste en clasificar las partes en relación con el todo, asignando códigos de significado a la información registrada en el diario de campo y otros soportes. Se procedió a identificar unidades temáticas recurrentes vinculadas a las competencias emocionales y la enseñanza híbrida. Posteriormente, se aplicó la triangulación de fuentes, contrastando la información obtenida de la observación de los niños con la teoría fundamentada y la propia reflexión de los actores sociales seleccionados. Este cruce dialéctico de perspectivas permitió otorgar validez a los hallazgos, asegurando que las conclusiones

no sean producto de sesgos subjetivos, antes bien, reflejen una comprensión profunda y verificada de la realidad transformada.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS: FASE DIAGNÓSTICA

Con el firme propósito de dar cumplimiento al objetivo general de la investigación y fundamentar el diseño de la intervención pedagógica, se llevó a cabo un proceso sistemático de procesamiento de la información recabada durante la inmersión en el campo. Siguiendo la lógica inductiva propia de la Investigación-Acción Participativa, los datos obtenidos mediante la observación directa y las entrevistas a profundidad fueron sometidos a un riguroso procedimiento de categorización, codificación y triangulación de fuentes.

En esta etapa, la investigadora trascendió la mera recopilación de testimonios para realizar una interpretación crítica y reflexiva de la realidad, contrastando las perspectivas de los docentes y representantes con los postulados teóricos de la inteligencia emocional. Este ejercicio analítico permitió develar las carencias afectivas existentes y las potencialidades de la modalidad híbrida, configurando así un diagnóstico sólido que, además de describir las necesidades formativas, orienta con precisión la construcción de las estrategias transformadoras requeridas para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas en el contexto estudiado.

1. Introducción al Proceso Analítico

El presente análisis responde al cumplimiento del primer objetivo específico de la investigación: "Diagnosticar las necesidades de formación en competencias emocionales que presentan los niños y niñas de educación inicial". En coherencia con el paradigma sociocrítico y el método de Investigación-Acción Participativa, la información suministrada por los actores sociales (identificados como PF1, PF2, PF3, DEI1, DEI2 y DEI3) ha sido sometida a un proceso de categorización, contrastación y teorización.

Más que limitarse a la simple medición de variables fragmentadas, la investigación se orienta hacia la comprensión holística de la realidad intersubjetiva construida por los

actores educativos, permitiendo así visibilizar las discrepancias sustanciales entre la praxis actual de la educación emocional en el nivel inicial y el escenario formativo ideal. Mediante este escrutinio cualitativo profundo, se logran desentrañar los nudos críticos y las tensiones subyacentes en el discurso de los participantes, hallazgos que constituyen el cimiento empírico indispensable para justificar la urgencia de adoptar estrategias pedagógicas de vanguardia que, articuladas a través de la modalidad híbrida, ofrezcan soluciones pertinentes y transformadoras al contexto estudiado.

2. Categorización y Análisis de la Información

A los fines de sistematizar el discurso recabado y otorgarle el sentido científico pertinente, se han integrado los testimonios en tres categorías medulares que emergieron tras alcanzar la saturación de los datos y el agotamiento de nuevas unidades de significado: (a) La Tecnología como Mediador Afectivo, (b) La Dinámica Familiar como Modeladora de Emociones y (c) Necesidades Didácticas Docentes. Esta arquitectura categorial permite desglosar la complejidad del fenómeno, evidenciando cómo la interacción dialéctica entre las herramientas digitales, el modelaje parental en el hogar y las carencias formativas del profesorado configuran la realidad actual de la educación emocional en el contexto de la enseñanza híbrida.

Categoría I: La Tecnología y la Modalidad Híbrida como Mediador Afectivo

Uno de los hallazgos más reveladores del diagnóstico es la resignificación que los actores sociales otorgan al uso de la tecnología, porque lejos de verla como un elemento distractor, los representantes identifican en ella un potencial pedagógico vinculado a la atención y la motivación, elementos precursores del aprendizaje emocional. Esta nueva perspectiva sugiere un cambio de paradigma donde los dispositivos móviles dejan de ser percibidos como barreras para la interacción, convirtiéndose en canales de mediación instrumental altamente efectivos; de este modo, se aprovecha la predisposición natural de los infantes hacia los estímulos audiovisuales para transformar el tiempo de pantalla en una oportunidad estratégica que facilita la interiorización de conceptos afectivos abstractos, favoreciendo así un clima de aprendizaje lúdico y significativo.

El informante PF1 señala textualmente: *"Bueno a mí parecer ha sido muy positiva la inclusión de la tecnología en la educación... el niño tiende a procesar la información a través del recurso audiovisual, se concentra un poco más por el estímulo que genera una pantalla"*.

Este testimonio constituye una evidencia empírica de que los niños y niñas de la generación actual poseen estructuras cognitivas nativas, intrínsecamente adaptadas al lenguaje multimedia y a la interacción digital. En consecuencia, la necesidad pedagógica que emerge de este hallazgo no reside en la restricción punitiva de las pantallas, radica más bien en la canalización estratégica de esa capacidad de concentración focalizada (atención sostenida) para mediar procesos de alfabetización emocional profunda. Si el infante demuestra una predisposición neurocognitiva favorable ante el estímulo audiovisual, la modalidad híbrida se perfila entonces como el andamiaje didáctico idóneo para materializar conceptos abstractos como alegría, frustración o empatía; constructos que, por su naturaleza intangible, suelen resultar esquivos a la comprensión infantil cuando se abordan exclusivamente desde la oralidad expositiva propia del aula tradicional, requiriendo en su lugar representaciones simbólicas dinámicas que solo la tecnología puede ofrecer.

Por su parte, el Docente 2 (DEI2) refuerza esta premisa al indicar: *"La modalidad híbrida nos da herramientas atractivas a los niños que se pudiera aprovechar mucho más a nuestro favor y da la oportunidad de trabajar de manera personalizada tomando en cuenta las necesidades de cada niño"*. Aquí se detecta una necesidad latente de personalización del aprendizaje emocional. En un aula presencial con matrícula numerosa, es complejo para la docente atender la crisis emocional de cada niño simultáneamente, situación que a menudo diluye la calidad de la contención afectiva requerida. La modalidad híbrida, según lo expresado por DEI2, permite un abordaje individualizado y flexible. Esto sugiere que la intervención debe diseñarse para que el niño pueda consumir el contenido emocional a su propio ritmo en casa, permitiendo una introspección serena que el bullicio y la inmediatez del salón a veces impiden. Bajo esta lógica, la asincronía digital otorga al infante la posibilidad de gestionar sus tiempos de asimilación en un entorno de seguridad psicológica, facilitando procesos metacognitivos

que serían inviables bajo la presión de la dinámica grupal escolar. El diagnóstico arroja, por tanto, que la escuela tradicional se ha quedado corta en herramientas atractivas y requiere migrar hacia formatos que conecten con los intereses lúdicos y digitales del infante, integrando narrativas interactivas que logren capturar la voluntad de aprender del estudiante contemporáneo más allá de las barreras físicas del aula

Sin embargo, el informante RID2 introduce un matiz crucial sobre cómo no debe hacerse: "*En pandemia... nunca hubo una comunicación directa del profesor con los niños... enviaban la información por whatsapp y ellos pasaban eso en el cuaderno*". Esta afirmación revela una mala praxis previa que debe evitarse, marcada por la desconexión pedagógica. La necesidad diagnosticada aquí es la de superar la educación remota de emergencia, que está limitada al envío unidireccional de asignaciones, para transitar hacia una verdadera enseñanza híbrida donde exista interacción real y retroalimentación constante. Los padres y niños no necesitan más transcripciones mecánicas de pizarra a cuaderno; requieren experiencias significativas que detonen procesos reflexivos. Si se va a usar la tecnología para las emociones, debe ser interactiva y guiada, no un repositorio de tareas administrativas; se requiere, por tanto, humanizar el entorno virtual, asegurando que cada recurso digital actúe como un andamiaje afectivo que invite al diálogo familiar y no como una carga burocrática más, transformando así la frialdad del dispositivo en un puente cálido para la contención y la expresión genuina del sentir infantil.

Categoría II: La Dinámica Familiar como Eje de la Regulación Emocional

Esta categoría agrupa los hallazgos más contundentes y, a su vez, más alarmantes que emergen del diagnóstico realizado. Se evidencia con claridad que las carencias emocionales manifestadas por los niños no son eventos aislados, constituyen, en gran medida, un reflejo especular de las limitaciones afectivas no resueltas en sus propios padres o cuidadores primarios. Bajo esta óptica sistémica, el entorno familiar aparece no solo como el escenario principal donde se gestan o se reprimen las competencias emocionales, se revela también como el primer laboratorio de aprendizaje vicario donde el infante absorbe, por observación directa, los patrones de desregulación o contención que marcarán su futura conducta social; esto confirma que cualquier intento

de alfabetización emocional en la escuela que ignore la ecología familiar resultará insuficiente, pues es en la intimidad del hogar donde se validan o invalidan diariamente los repertorios afectivos adquiridos

El informante PF3 ofrece un testimonio denso y revelador que constituye la columna vertebral de este diagnóstico:

A veces el ritmo de vida y el estrés nos puede llevar a tener colapso emocionales que los niños copian y pueden comenzar a presentar comportamientos erróneos que aprenden de los padres, así que es importante que los padres entendamos que nuestro comportamiento va a ser reflejado en los niños.

Este fragmento es crítico desde una perspectiva sistémica. El representante admite la existencia de colapsos emocionales en los adultos cuidadores, revelando una fragilidad en las competencias parentales para la contención. Bajo la teoría del aprendizaje social (Bandura) y la inteligencia emocional (Goleman), el niño aprende fundamentalmente por modelaje vicario; en consecuencia, si el padre gestiona su estrés mediante gritos o desbordes, el niño internaliza ese patrón como la respuesta natural y válida ante la frustración. Se perpetúa así un ciclo de analfabetismo afectivo intergeneracional donde la conducta desadaptativa del adulto se convierte en el currículo oculto del hogar, obligando a que la intervención pedagógica contemple la reeducación emocional de la familia como condición indispensable para modificar las estructuras de reacción del estudiante, pues de nada serviría regular al niño en el aula si regresa a un ecosistema desregulado

Por consiguiente, la necesidad de formación en competencias emocionales trasciende la individualidad del niño para abarcar la totalidad del sistema familiar. Los hallazgos del diagnóstico evidencian la urgencia de una intervención ecológica, pues resulta estéril alfabetizar afectivamente al estudiante en el aula si, al retornar a casa, se sumerge en un entorno desregulado que invalida lo aprendido. En este contexto, la intervenc debe integrar obligatoriamente un componente de Psicoeducación para Padres; es aquí donde la modalidad híbrida legitima su pertinencia estratégica, al servir como vehículo para introducir 'cápsulas de orientación' en la dinámica doméstica que, aunque dirigidas lúdicamente al infante, terminan instruyendo tácitamente al representante sobre la gestión de sus propios colapsos. De esta manera, la tecnología

actúa como una herramienta de co-regulación que permite alinear los códigos afectivos de la escuela con los del hogar, garantizando que el adulto adquiera las destrezas necesarias para ejercer un modelaje coherente y convertirse en el soporte emocional seguro que su hijo requiere.

Asimismo, PF3 añade: "*Pienso que primero que todo hay que educar a los padres sobre la importancia de normas de uso de la tecnología y como guiarlos en como la tecnología los puede ayudar a como los niños manejan las emociones*". De allí que, existe una demanda explícita de orientación que emana de la incertidumbre familiar frente a la era digital. Los padres se sienten desbordados por la tecnología y desconocen su potencial terapéutico o educativo, relegando a menudo los dispositivos a la función de 'niñera electrónica'. Solicitan ser guiados. La necesidad diagnosticada es la falta de normativas en el hogar y la ausencia de estrategias parentales para usar las TIC a favor del desarrollo emocional. La escuela debe llenar este vacío asumiendo un rol rector, proporcionando las pautas que las familias están pidiendo a gritos; se trata de empoderar a los representantes para que retomen el control formativo, ofreciéndoles lineamientos pedagógicos claros que les permitan resignificar el uso de las pantallas, convirtiéndolas en instrumentos de conexión intergeneracional capaces de fortalecer la inteligencia emocional del grupo familiar en lugar de fragmentarlo.

Categoría III: Didáctica de las Emociones y el Rol Docente

Finalmente, al indagar sobre cómo se deben abordar estas competencias desde la pedagogía, los docentes coinciden en la carencia de estrategias lúdicas y sistemáticas en la práctica actual; esta convergencia de opiniones pone de manifiesto un vacío metodológico crítico, donde la educación emocional ha quedado relegada a intervenciones esporádicas o intuitivas, desprovistas de una intencionalidad curricular clara. Tal situación evidencia la urgencia de trascender la improvisación para configurar una arquitectura didáctica robusta, donde el juego deje de ser un mero pasatiempo y se erija como una herramienta científica de aprendizaje, capaz de estructurar el desarrollo afectivo del niño con la misma rigurosidad y secuencia lógica con la que se planifican los contenidos cognitivos convencionales

El Docente 1 (DEI1) establece la ruta de lo que falta: "*Se pueden plantear orientaciones que incluyan actividades para identificar y expresar emociones, estrategias para regular las emociones, y oportunidades para practicar la empatía y las habilidades sociales. Es importante involucrar a los padres en este proceso*". El actor social DEI31 enumera las sub-competencias que hoy no se están trabajando con suficiente profundidad: Identificación, Expresión, Regulación y Empatía; el hecho de que el docente las proponga como una posibilidad futura (se puede plantear) denota tácitamente que en el presente no constituyen una práctica consolidada, revelando una fisura en la planificación escolar.

Existe, por tanto, una necesidad curricular apremiante de estructurar estas actividades, pues no basta con la interrogante rutinaria ¿cómo estás? para detonar procesos reflexivos; se requiere un método riguroso que trascienda la espontaneidad. El diagnóstico apunta inequívocamente a la necesidad de diseñar secuencias didácticas específicas para cada una de estas áreas, superando la improvisación que actualmente diluye los resultados, para dar paso a una arquitectura instruccional deliberada donde la alfabetización afectiva deje de ser un apéndice ocasional y se convierta en un eje transversal planificado, garantizando así que el desarrollo de la inteligencia emocional tenga la misma sistematicidad y jerarquía académica que se otorga a los contenidos cognitivos tradicionales.

El Docente 3 (DEI3) complementa: "*Se deben incorporar en las clases de educación inicial actividades lúdicas que permitan manejar las emociones de los estudiantes en las clases en línea o presenciales*". Se reitera el carácter lúdico como un imperativo didáctico incuestionable, dado que el aprendizaje emocional en la etapa preescolar no puede restringirse a la abstracción teórica. La necesidad detectada es la de transmutar el contenido emocional en juego vivencial. La modalidad híbrida, a través de la gamificación y los videos interactivos, ofrece los andamiajes necesarios para responder a esta demanda de ludicidad; de este modo, se supera el método tradicional de la charla expositiva, que se considera ineficaz por naturaleza en estas edades, para dar paso a la acción y la experiencia, comprendiendo que para el infante el juego constituye el lenguaje primario de apropiación de la realidad, razón por la cual los

recursos tecnológicos deben funcionar como escenarios de ensayo seguros donde se valida la emoción mediante la interacción dinámica y no a través de la pasividad receptiva.

3. Síntesis Diagnóstica de Necesidades (Triangulación)

Al cruzar la información de los padres (Representantes) con la visión de los pedagogos (Docentes) y contrastarla con el objetivo de la investigación, se concluye el siguiente perfil de necesidades que fundamenta el plan de acción; este ejercicio de triangulación hermenéutica permite superar la visión fragmentada del problema para construir una síntesis integradora, donde las carencias afectivas detectadas en el hogar y las brechas didácticas del aula convergen para trazar la ruta programática de la intervención. De este modo, las orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda resultante no emergen de la especulación teórica, brotan de la validación empírica y consensuada de los actores, asegurando que cada estrategia híbrida diseñada responda con pertinencia contextual a los nudos críticos que obstaculizan actualmente el desarrollo integral del niño

A. Necesidad de Alfabetización Emocional (Vocabulario):

Los niños carecen de un léxico preciso para definir la complejidad de lo que sienten, operando muchas veces desde un analfabetismo afectivo transitorio. Su expresión suele ser predominantemente conductual, manifestándose a través del llanto, la rabieta o el aislamiento, debido a que aún no poseen el rótulo lingüístico para verbalizar estados internos como “*estoy frustrado*” o “*tengo ansiedad*”. En este contexto, la tecnología, con su inmensa capacidad visual y narrativa, es demandada por los actores (PF1, DE11) como el medio idóneo para enseñar estos conceptos; se valora aquí la pantalla como un espejo semiótico que ofrece referentes externos tangibles, permitiendo al infante asociar una imagen concreta con su vivencia abstracta, lo cual acelera el proceso de simbolización y reduce la brecha existente entre la emoción experimentada físicamente y su necesaria comunicación consciente.

B. Necesidad de Corregulación (Hogar-Escuela):

Se detectó una fractura sustancial entre las expectativas pedagógicas sobre el niño y la realidad conductual que este observa en casa. La existencia de colapsos emocionales parentales, sobre lo que PF3 indica que los niños están expuestos a modelos de desregulación que invalidan el aprendizaje escolar, generando una disonancia cognitiva perjudicial. Existe, pues, la necesidad imperante de dotar a las familias de protocolos de actuación (estrategias concretas) para manejar las crisis, utilizando la modalidad híbrida como canal de formación continua para el adulto; de este modo, se instrumentalizan los recursos digitales para proporcionar al representante un andamiaje pedagógico accesible y permanente, capacitándolo para transformar los momentos de tensión doméstica en oportunidades de aprendizaje vicario positivo, asegurando así que la contención afectiva sea una práctica coherente y compartida entre la escuela y el hogar.

C. Necesidad de Metodologías Atractivas (Innovación):

La escuela tradicional y las tareas mecánicas, limitadas a la transcripción pasiva de contenidos enviados por WhatsApp, generaron un rechazo significativo en el pasado (PF2), evidenciando el agotamiento de modelos instruccionales unidireccionales. Existe, por consiguiente, una necesidad apremiante de renovar la práctica docente hacia experiencias inmersivas y personalizadas (DEI2), donde el niño deje de ser un espectador para erigirse como el protagonista activo de su aprendizaje. La competencia emocional, por su naturaleza volitiva, requiere una motivación intrínseca sostenida que las metodologías arcaicas no logran encender; en este escenario, la pantalla se presenta estratégicamente como el detonante de esa motivación, transformándose en una interfaz lúdica que captura el interés del estudiante y lo predispone positivamente hacia la introspección, facilitando así la asimilación de habilidades afectivas complejas que, presentadas de otro modo, resultarían ajenas o tediosas para la psique infantil.

4. Conclusión del Análisis para la creación del Plan de Acción

En virtud de lo expuesto, el diagnóstico ratifica la imperiosa pertinencia de la investigación. Los sujetos de estudio (niños y niñas) presentan necesidades marcadas

de formación en inteligencia emocional, situación que no obedece a una incapacidad biológica o madurativa; responde más bien a la ausencia de estrategias sistemáticas en su entorno sociocultural. Se evidencia, por tanto, una brecha entre la potencialidad neurocognitiva del infante, plenamente apto para el aprendizaje afectivo, y la precariedad de los estímulos que recibe, configurando un escenario de privación pedagógica que exige la implementación inmediata de mediaciones didácticas estructuradas para activar las competencias latentes que el medio actual no ha logrado estimular.

La modalidad híbrida surge del análisis discursivo de los entrevistados no como una adición tecnocrática superficial, se perfila más bien como la solución estratégica multidimensional idónea para el contexto actual. Esta permite: (1) captar la atención volitiva del niño mediante recursos audiovisuales inmersivos; (2) trascender los muros escolares para penetrar en la ecología del hogar, orientando a los padres y modelando conductas de regulación; y (3) personalizar el seguimiento emocional de cada estudiante. Se configura así un ecosistema de aprendizaje continuo donde la herramienta digital actúa como un tejido conectivo, garantizando que la intervención pedagógica no sea un evento aislado en el aula, se transforme en una experiencia omnipresente que acompaña el desarrollo afectivo del infante tanto en su espacio escolar como en su dinámica familiar.

Por tanto, las orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en el Centro de Educación Inicial Nacional Rosa Pineda deben configurarse bajo una arquitectura integral que articule tres ejes de intervención interdependientes: (1) Eje Cognitivo, destinado a la alfabetización afectiva mediante el uso de videos y TIC como andamiajes semióticos para la identificación de emociones (atendiendo a PF1 y DE11); (2) Eje Conductual, focalizado en la transición de la reacción impulsiva a la autorregulación consciente a través de técnicas lúdicas prácticas (en respuesta a DE13); y, (3) Eje Sistémico, el cual resulta imperativo para capacitar a los padres en la contención emocional, previniendo así el modelaje negativo y los colapsos domésticos (respondiendo a PF3). Esta estructura tripartita garantiza que el plan de acción no se limite a una instrucción aislada, constituyendo más bien un ecosistema formativo coherente donde la tecnología, el juego y la familia convergen para sostener el desarrollo

integral del niño. En tal sentido, este análisis constituye la base empírica que sustenta las secuencias didácticas propuestas en los capítulos subsiguientes, garantizando que la intervención no sea un ejercicio teórico, sea una respuesta ajustada a la realidad vivida y expresada por la comunidad educativa del Centro de Educación Inicial.

SECCIÓN V

ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE LA MODALIDAD HÍBRIDA DE ENSEÑANZA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL NACIONAL ROSA PINEDA

Presentación y Fundamentación del Plan de Acción

La presente intervención educativa emerge como una respuesta directa y fundamentada a los hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica de la investigación-acción. El análisis de los testimonios recabados de los actores sociales reveló una necesidad imperiosa de articular el entorno familiar con el escolar para abordar la alfabetización emocional de los niños y niñas. En particular, la inquietud manifestada por los representantes acerca de la falta de herramientas para gestionar los "colapsos emocionales" en el hogar, sumada a la observación docente sobre la receptividad infantil hacia los estímulos audiovisuales, constituye la base sobre la cual se erige este diseño instruccional. Por consiguiente, estas orientaciones no se conciben como un conjunto de actividades aisladas, se estructura como un sistema pedagógico coherente que utiliza la modalidad híbrida como un puente comunicante entre la escuela y la familia, permitiendo que el desarrollo de la inteligencia emocional sea un proceso continuo y omnipresente en la vida del infante.

Desde la perspectiva de la orientación educativa y bajo los principios de la Investigación-Acción Participativa expuestos por Kemmis y McTaggart (1992), con esto se busca transformar la práctica docente tradicional. Se abandona la idea de la tecnología como un simple repositorio de información para convertirla en un medio de sensibilización afectiva. La modalidad híbrida aquí planteada opera bajo un esquema de "Aula Invertida" adaptada al nivel inicial: los contenidos de sensibilización y modelaje se trabajan de forma asíncrona en el hogar con el acompañamiento de los padres, mientras que el espacio presencial en el aula se reserva para la socialización, la práctica vivencial y la retroalimentación grupal. De esta manera, se atiende la solicitud de los docentes entrevistados de involucrar activamente a los padres, convirtiéndolos en coterapeutas

del proceso educativo y garantizando que el aprendizaje emocional trascienda las paredes del recinto escolar.

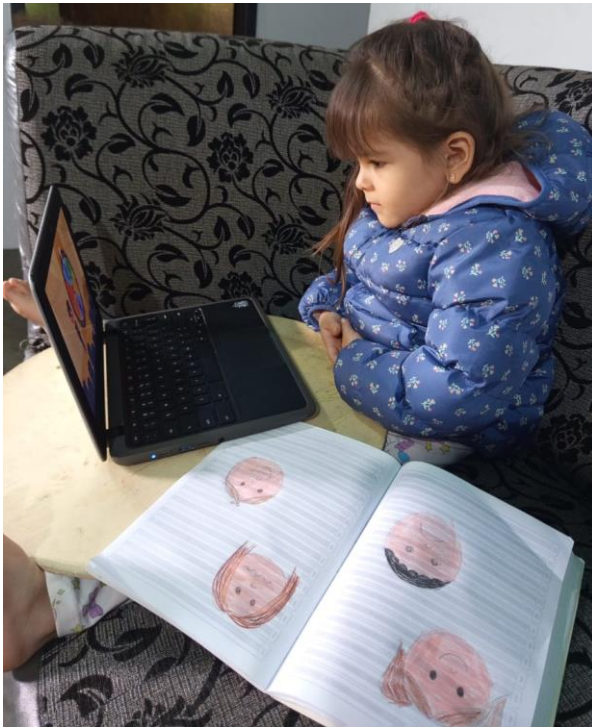
Orientaciones educativas para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de educación inicial a través de la modalidad híbrida de enseñanza en el Centro de Educación inicial Nacional Rosa Pineda

A continuación, se describen de manera detallada y secuencial las tres fases o momentos didácticos que conforman el ciclo de intervención. Cada fase ha sido diseñada y ejecutadas para abordar una competencia específica de la inteligencia emocional, que son la conciencia, la regulación y la autonomía social, integrando recursos tecnológicos y estrategias lúdicas que responden a la naturaleza evolutiva del niño de educación inicial.

Fase I: El Despertar de la Conciencia Emocional (Alfabetización Afectiva)

Esta primera secuencia didáctica tiene como propósito fundamental desarrollar en el niño la capacidad de identificar y nombrar sus propias emociones, atendiendo a la carencia de vocabulario afectivo detectada en el diagnóstico. El procedimiento inicia con una actividad asíncrona denominada "El Noticiero de las Emociones". La docente investigadora grabó y envió a través del aula virtual o grupo de mensajería una cápsula de video interactiva donde, utilizando títeres o recursos teatrales, narró una historia breve en la que el protagonista experimenta cambios de humor repentinos. A diferencia de un video pasivo, esta cápsula incluye pausas estratégicas donde la docente interpela directamente al niño espectador, invitándolo a señalar en la pantalla qué cara pone el personaje. Esta estrategia responde a lo expresado por el informante R1, quien destacó la capacidad de concentración que genera el estímulo audiovisual en los niños de esta generación.

Figura 1. El Noticiero de las Emociones.



Fuente: Autora (2026).

Posteriormente, la intervención se traslada al hogar, donde los padres recibieron una guía de orientación digital para ejecutar la dinámica "El Espejo Digital". Se solicitó al representante que, utilizando la cámara del teléfono celular en modo "selfie", invite al niño a imitar las expresiones faciales de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, rabia y miedo. El padre o madre debe grabar un video corto de esta mímica y enviarlo al docente. Esta actividad cumple una doble función, por un lado, valida el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje y, por otro, obliga al adulto a participar activamente en el reconocimiento emocional de su hijo, abordando así la preocupación del informante R3 sobre la necesidad de educar a los padres en el manejo de estas temáticas.

Figura 2. El Espejo Digital



Fuente: Autora (2026).

El cierre de esta primera fase ocurre en el encuentro presencial en el aula, donde se llevó a cabo la actividad "La Galería de los Sentimientos". La docente proyectó en clase los videos enviados por las familias, creando un ambiente de validación colectiva donde cada niño pudo verse a sí mismo y a sus compañeros expresando emociones. Este momento es crucial para la construcción de la empatía, ya que los estudiantes descubrieron que sus pares experimentan las mismas sensaciones que ellos. A partir de esta proyección, se abrió un círculo de diálogo donde la investigadora guió la reflexión con preguntas mayéuticas, tales como "¿En qué parte del cuerpo sienten el miedo?" o "¿De qué color es la alegría?", promoviendo que los niños asocien la emoción abstracta con sensaciones corporales concretas, sentando las bases para la siguiente fase de regulación.

Fase II: Estrategias de Regulación y Autocontrol (Gestión de la Impulsividad)

Una vez que los niños fueron capaces de nombrar lo que sienten, se procedió a la segunda secuencia didáctica, enfocada en la competencia de regulación emocional. Esta fase responde directamente a la problemática de los comportamientos disruptivos y la falta de límites mencionada en las entrevistas. La estrategia central fue la implementación de la técnica del "semáforo del autocontrol, adaptada a la modalidad híbrida. El proceso inició nuevamente de forma virtual con el envío de un tutorial dirigido a las familias, donde se explica neurodidácticamente cómo funciona el cerebro ante la frustración y la rabia. En este video, la docente modeló la técnica de la respiración diafragmática como mecanismo para "bajar la intensidad" de la emoción, instruyendo a los padres para que construyan junto a sus hijos un semáforo físico con materiales de reciclaje disponible en casa.

Figura 3. Semáforo del Autocontrol



Fuente: Autora (2026).

La actividad práctica en el hogar consistió en el "Entrenamiento de la Tortuga". Los padres debieron practicar con el niño, en momentos de calma, la secuencia del semáforo: Luz Roja (parar y cruzar los brazos pegados al cuerpo como una tortuga en su caparazón), Luz Amarilla (respirar profundo tres veces contando lentamente) y Luz Verde (decir cómo se sienten y buscar una solución). Al instaurar este protocolo en el hogar mediante la guía a distancia, se dota a la familia de un lenguaje común para

manejar las crisis, evitando que el niño reciba mensajes contradictorios entre la escuela y la casa. Se solicitará a los representantes llevar un registro simple o "Bitácora de la Calma" en formato digital, donde anotaron las ocasiones en que el niño logró utilizar la técnica exitosamente, lo cual sirvió como insumo para la evaluación cualitativa de la investigación.

De regreso al escenario presencial, se consolidó el aprendizaje mediante el juego de roles "Invasión al Planeta Calma". La docente simuló situaciones cotidianas generadoras de conflicto, como el daño a un juguete o la espera de un turno, e invitó a los niños a dramatizar la reacción impulsiva y, acto seguido, la reacción regulada utilizando el semáforo corporal. Durante esta interacción sincrónica, la investigadora realizó una observación participante activa, interviniendo para corregir la técnica de respiración y reforzar positivamente a aquellos estudiantes que logren transitar de la emoción desbordada a la calma. Este modelaje en vivo es fundamental, pues permite a los niños interiorizar que la emoción no es "mala", simplemente requiere ser gestionada de manera adecuada para no lastimarse a sí mismos ni a los demás.

Figura 4. Invasión al Planeta Calma



Fuente: Autora (2026).

Fase III: Competencia Social y Empatía (Conexión Híbrida)

La tercera y última secuencia didáctica se orienta al desarrollo de las habilidades sociales y la empatía, aprovechando la modalidad híbrida para conectar las realidades individuales de cada estudiante. Tomando en consideración la opinión del docente D2 sobre la personalización de la enseñanza, se diseñará la actividad "El Museo Virtual de lo que Amo". Esta estrategia busca que los niños compartan aspectos significativos de su vida privada con el grupo, fortaleciendo los lazos afectivos. A través de una plataforma colaborativa sencilla (como un muro digital Padlet o un álbum compartido supervisado), cada familia deberá subir una fotografía de un objeto, mascota o persona que represente el "amor" para el niño, acompañada de una nota de voz donde el estudiante explique por qué es importante para él.

Figura 5. El Museo Virtual de lo que Amo



Fuente: Autora (2026).

El componente pedagógico de esta actividad reside en el ejercicio de "Escucha Activa Digital". La tarea asignada para el hogar consistirá en que los padres revisen junto a sus hijos las publicaciones de los otros compañeros, formulando preguntas que estimulen la descentración del niño, tales como "¿Crees que a tu amigo Luis le gusta su perro tanto como a ti te gusta tu gato?". Este ejercicio, mediado por la pantalla, prepara el terreno cognitivo para la comprensión de la perspectiva ajena. Lejos de aislar, la tecnología se utiliza aquí para abrir ventanas a la intimidad de los hogares, permitiendo

que los niños conozcan facetas de sus compañeros que usualmente permanecen ocultas en la dinámica escolar rutinaria.

Finalmente, la secuencia culmina con el encuentro presencial "La Fiesta de los Vínculos". En este espacio, los niños realizaron un intercambio de dibujos basados en lo que vieron en el museo virtual de sus compañeros. Por ejemplo, si un niño vio que a su compañera le gustan las flores, le regala un dibujo de una flor. Esta acción simbólica materializa la empatía: el niño ha tenido que recordar la información emocional del otro, procesarla y producir un gesto de agrado. La docente investigadora cerrará el ciclo con una asamblea reflexiva donde se reforzará la importancia de tratar a los demás con amabilidad y respeto, validando cómo el conocimiento de las emociones propias (Fase I) y su regulación (Fase II) son requisitos indispensables para poder relacionarse sanamente con el prójimo (Fase III).

Figura 6. La Fiesta de los Vínculos



Fuente: Autora (2026).

Consideraciones Finales sobre la Evaluación del Proceso

Para garantizar la rigurosidad científica de la Investigación-Acción, la evaluación de estas secuencias didácticas se alejará de la calificación numérica tradicional. Se empleará una evaluación procesual y formativa, basada en la triangulación de la información recogida. El instrumento principal será el Diario de Campo de la

investigadora, donde se registrarán detalladamente las incidencias ocurridas tanto en los entornos virtuales como presenciales. Asimismo, se valorarán los productos digitales enviados por las familias (videos, audios, fotos) como evidencias tangibles del avance en las competencias emocionales. Este enfoque evaluativo permitirá realizar ajustes inmediatos a las estrategias en caso de detectar resistencias o dificultades, cumpliendo así con el carácter flexible y recursivo propio del paradigma sociocrítico adoptado en esta investigación.

SECCIÓN VI

EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LA MODALIDAD HÍBRIDA EN LA TRANSFORMACIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Introducción al Proceso Evaluativo

La evaluación de la efectividad en el marco de la Investigación-Action Participativa trasciende la mera medición estadística de resultados; constituye, por el contrario, un ejercicio hermenéutico profundo destinado a valorar la calidad de la transformación lograda en la realidad educativa. Para dar cumplimiento al objetivo específico de "Evaluar la efectividad de la modalidad híbrida implementada en la transformación de las competencias emocionales de los estudiantes del Centro de Educación Inicial Nacional Rosa Pineda", se procedió a la sistematización y contrastación de las evidencias recolectadas a través del diario de campo, el portafolio digital de los estudiantes y los grupos de discusión con los representantes.

Este análisis retrospectivo permite determinar en qué medida la articulación entre la presencialidad y la virtualidad logró modificar los esquemas conductuales y afectivos de los niños y niñas, así como validar si la intervención respondió a las necesidades diagnósticas detectadas en el contexto de Rubio, estado Táchira. A continuación, se diserta sobre los hallazgos en tres dimensiones fundamentales: el desarrollo de la conciencia emocional, la adquisición de herramientas de autorregulación y el impacto sistémico en la dinámica familiar.

Dimensión I: Transformación de la Conciencia y el Vocabulario Emocional

Al inicio de la investigación, el diagnóstico reveló un marcado "analfabetismo emocional" en el grupo de estudio, caracterizado por la incapacidad de los infantes para verbalizar sus estados internos, recurriendo predominantemente a la descarga motora (llanto, agresión) como único mecanismo de expresión. Tras la implementación de las secuencias didácticas híbridas, específicamente la estrategia "El Noticiero de las Emociones", se evidenció un avance cualitativo sustancial.

La efectividad de la modalidad híbrida en este dominio radicó en la capacidad del recurso audiovisual para ofrecer referentes semióticos claros. Los videos interactivos enviados al hogar permitieron que los niños, mediante la repetición asíncrona (ver el video varias veces), internalizaran los rasgos faciales y corporales asociados a la alegría, la tristeza, la rabia y el miedo. En el aula presencial del CEIN Rosa Pineda, se observó que la mayoría de los estudiantes incorporó al menos tres nuevos términos emocionales a su léxico cotidiano.

Un hallazgo revelador fue la transición de la reacción a la simbolización. Antes de la intervención, un conflicto por un juguete detonaba una respuesta física inmediata; post-intervención, se registraron episodios donde el niño detenía la acción para comunicar: "estoy bravo". Este hiato entre el sentir y el actuar confirma lo postulado por Goleman, citado en el marco referencial de esta investigación, quien sostiene que nombrar la emoción es el primer paso para gobernarla. La tecnología actuó aquí como un andamiaje cognitivo que aceleró este proceso de simbolización, demostrando que la pantalla, lejos de aislar, sirvió como un espejo para el autoconocimiento.

Dimensión II: Eficacia de las Estrategias de Autorregulación (El Semáforo)

La evaluación de la competencia de regulación emocional se centró en la aplicación de la técnica del "Semáforo del Autocontrol". La efectividad de esta estrategia se valida al contrastar los registros de incidencias disruptivas del primer mes con los del mes de cierre. Se constató una disminución significativa de los "desbordes emocionales" en el aula, sustituidos progresivamente por conductas de afrontamiento adaptativo. El éxito de esta transformación se atribuye a la coherencia metodológica facilitada por la hibridez. Al instruir a los padres mediante tutoriales digitales para que construyeran y aplicaran el semáforo en casa, se creó un ecosistema normativo unificado. El niño del CEIN Rosa Pineda dejó de percibir la escuela y el hogar como mundos con reglas dispares; encontró, en cambio, un lenguaje común de contención. La evidencia recolectada en los testimonios de los padres indica que el uso de la metáfora visual (Luz Roja = Parar/Respirar) fue más efectivo que el regaño verbal tradicional.

No obstante, la evaluación crítica también revela matices. Si bien la mayoría del grupo logró apropiarse de la técnica de respiración (Luz Amarilla), un pequeño subgrupo de estudiantes con mayor impulsividad requirió acompañamiento físico presencial constante para lograr la calma. Esto sugiere que la modalidad híbrida es altamente efectiva para la instrucción y el modelaje de la técnica, pero la contención en momentos de crisis aguda sigue requiriendo la intervención humana directa y presencial del docente, reafirmando el valor insustituible del vínculo pedagógico cara a cara que defiende la intervención didáctica planeada.

Dimensión III: Impacto en la Dinámica Familiar y el Rol Parental

Quizás el indicador de efectividad más contundente de esta investigación reside en la transformación del rol de los representantes. El diagnóstico inicial, sustentado en la entrevista al informante R3, arrojó una carencia de herramientas parentales para gestionar las emociones, admitiendo incluso la presencia de "colapsos" en los adultos. La intervención híbrida funcionó, de facto, como una Escuela para Padres implícita. Al evaluar la receptividad de las "cápsulas de orientación" enviadas vía WhatsApp, se observó un cambio de paradigma en las familias. Los padres pasaron de ser receptores pasivos de quejas sobre la conducta de sus hijos, a convertirse en coterapeutas activos. Los videos y audios enviados por las familias al "Museo Virtual" evidenciaron un esfuerzo consciente por parte de los adultos para validar las emociones de los niños.

La modalidad híbrida democratizó el acceso a la orientación educativa. En un contexto socioeconómico como el de Rubio, donde la asistencia presencial de los padres a talleres escolares es baja debido a compromisos laborales, la asincronía permitió que la formación llegara al hogar en horarios flexibles. Se logró demostrar que la tecnología puede ser un vehículo para la corresponsabilidad educativa, empoderando a la familia para ser el primer anillo de contención emocional del niño. La efectividad, por tanto, no se limitó al estudiante; irradió hacia el sistema familiar, dotándolo de recursos resilientes.

Dimensión IV: Valoración de la Modalidad Híbrida en el Contexto Local

Finalmente, es imperativo evaluar la viabilidad técnica y pedagógica de la modalidad implementada en el contexto específico del Estado Táchira. A pesar de las

brechas de conectividad y los cortes de fluido eléctrico característicos de la región, la estrategia demostró ser resiliente y efectiva. El diseño instruccional basado en recursos de bajo consumo de datos y actividades asíncronas (que no requerían conexión en tiempo real) permitió una participación sostenida de la comunidad educativa. La modalidad híbrida validó su pertinencia al extender el tiempo pedagógico. El aprendizaje emocional no se interrumpió al salir del aula; continuó en la tarde y el fin de semana a través de los retos digitales. Esto rompió con la estructura tradicional del preescolar, demostrando que es posible innovar en la educación pública venezolana cuando se adaptan las herramientas tecnológicas a las realidades del entorno.

Conclusiones de la Evaluación

A la luz de lo expuesto, se concluye que la modalidad híbrida implementada en el CEIN Rosa Pineda fue altamente efectiva para transformar las competencias emocionales de los estudiantes. La triangulación de la evidencia confirma que se cumplieron los indicadores de logro: los niños identifican sus emociones (Conciencia), aplican mecanismos básicos de calma (Regulación) y muestran mayor empatía hacia sus pares (Competencia Social).

La investigación aporta, como hallazgo fundamental, que la tecnología en la Educación Inicial, cuando está mediada por una intencionalidad pedagógica clara y humanista, no aliena al niño; por el contrario, sirve como un puente afectivo que vincula los dos mundos vitales del infante: su familia y su escuela. La transformación observada legitima el modelo de Investigación-Acción Participativa como una ruta válida para la mejora escolar y posiciona a la modalidad híbrida como una estrategia indispensable para la Orientación Educativa contemporánea.

REFERENCIAS

- Arias, F (1999). El proyecto de investigación 3º Edición. Editorial EPISTEME
- Balestrini, M (1998). Como se elabora un proyecto de investigación. CARACAS. Consultores Asociados
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista De Investigación Educativa, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). Orientación, tutoría y educación emocional. España: Síntesis.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Chávez, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de edad preescolar*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Psicología. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Flórez, A. (2022). La recreación en la clase de educación física, como fundamento para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Goleman, D. (2002). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Trillas.
- Goleman, D. (2011). La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Buenos Aires: Ediciones Zeta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado, L. y Toro, J. (1999). Paradigma y Método de Investigación, Valencia. Venezuela
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación-acción. Editorial Laertes.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3era. Edición. Graó
- López, S. (2012). *Metodología de la Investigación*. Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Primera edición. Trillas.
- Matos, K. (2022). *Concepciones de la educación emocional en la educación infantil*. España: Octaedro.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. <https://www.jsu.edu/online/faculty/MULTIMEDIA%20LEARNING%20by%20Richard%20E.%20Mayer.pdf>
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3rd ed.). https://www.researchgate.net/publication/359588183_The_Cambridge_Handbook_of_Multimedia_Learning_3rd_ed
- Pastor, M. (2019). *Emociones y Mindfulness en Clases de Educación Física en Secundaria*. España. Universidad de la Laguna.
- Rada, D. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.
- Ruiz, J. (1998). *Metodología de la investigación*. DEUSTO.
- Rules, G. (2021). *Educación en tiempos de pandemia*. Argentina: Brujas.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Vivas, M., Gallejo, B., y González, D. (2007). *Educación y emociones*. Mérida: Producciones Editoriales.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.