

## **Efectos del confinamiento en las emociones de los niños inmigrantes: análisis desde la inteligencia emocional**

*Effects of Confinement on the Emotions of Immigrant Children: Analysis from  
the Perspective of Emotional Intelligence*

\***Ana Milena Mujica-Stach**<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4033-0026> , **Bastian Carter-  
Thuillier**<sup>1, 2</sup> <https://orcid.org/0000-0001-7342-4179> , **Olga Casanova  
Cárdenas**<sup>1</sup><https://orcid.org/0000-0003-4984-9366>

<sup>1</sup>Universidad de Los Lagos. Chile.

<sup>2</sup>Universidad Católica de Temuco. Chile.

**RESUMEN:** *Las emociones han demostrado tener un papel trascendental en el desarrollo humano y en la construcción de aprendizajes durante las diferentes etapas del ciclo vital. La presente investigación tiene por objetivo evaluar los efectos del confinamiento debido al COVID-19 sobre las emociones de los niños inmigrantes. Se trata de un análisis desde la inteligencia emocional, en el que se empleó un diseño evaluativo de corte no experimental, desarrollado bajo un enfoque cuantitativo. Participaron en el estudio 56 individuos: 24 niños y 32 niñas inmigrantes, de 4 a 5 años, que cursan Educación Parvularia. Los principales resultados señalan que el dominio de competencias emocionales se aleja de la idoneidad sugerida por la literatura especializada, la cual mantiene que el conocimiento y manejo de este tipo de competencias supone la consolidación del éxito personal en todos los contextos del accionar humano. Se concluye que los niños y las niñas en confinamiento presentan un uso inadecuado de sus emociones en forma inconsciente, de allí que surja la necesidad de generar conocimientos sobre la importancia del manejo eficaz de las competencias emocionales, ajustándose a los requerimientos de la realidad actual (confinamiento actual, y vida post pandemia).*

**Palabras claves:** *primera infancia, competencias, migración, virus, inteligencia*

\*

Email: [ana.mujica@ulagos.cl](mailto:ana.mujica@ulagos.cl)

Recibido: 24/11/2020 Aceptado: 01/11/2021

Doi: [10.18004/riics.2021.diciembre.331](https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.331)



**ABSTRACT:** *Emotions have been shown to play a transcendental role in human development and in the construction of learning during the different stages of life. This research aims to evaluate the effects of COVID-19 confinement on the emotions of immigrant children. It is an analysis from the point of view of emotional intelligence, in which a non-experimental evaluative design was used, developed under a quantitative approach. 56 individuals participated in the study: 24 immigrant boys, and 32 immigrant girls, from 4 to 5 years of age, in Early Childhood Education. The main results indicate that the mastery of emotional competencies is far from the suitability suggested by the specialized literature, which claims that the knowledge and management of this type of competencies imply the consolidation of personal success in all contexts of human action. It is concluded that boys and girls in confinement show an unsuitable use of their emotions in an unconscious way, hence the need to generate knowledge about the importance of an effective management of emotional competences, adjusting to the requirements of the current reality (current confinement and post-pandemic life).*

**Keywords:** *early childhood, competences, migration, virus, intelligence.*

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el concepto de inteligencia emocional se ha posicionado como un aspecto fundamental para el desarrollo psicosocial y los procesos de enseñanza- aprendizaje durante la infancia (Guil et al., 2018). La relevancia que dicho constructo adquirió en los últimos años se puede explicar, en términos generales, desde tres grandes factores: (a) su aparición y trascendencia ha significado un importante cuestionamiento a la visión tradicional de la inteligencia, la cual habitualmente presentaba dicha capacidad como un desempeño vinculado exclusivamente a la intelectualidad, y antagónico a lo emocional (Goleman, 2013); (b) ha resignificado el valor humano de reconocer las emociones personales y las de otros individuos, especialmente en el proceso de discriminar diferentes tipos de sentimientos para etiquetarlos y gestionarlos de forma apropiada, con el fin de guiar el pensamiento y la conducta en un contexto situado (O'Connor et al., 2019; Ruvalcaba-Romero, et al., 2017); y (c) se ha constituido como una dimensión primordial para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar humano en la mayoría de los campos vinculados a la vida social (Kotsou, et al., 2019; Morrison, 2007).

En este sentido, Goleman y Boyatzis (2012) expresan que la inteligencia emocional se subdivide en cuatro dominios y competencias específicas (ver Tabla 1), las que han demostrado ser fundamentales para los procesos de aprendizaje

durante la infancia en diferentes contextos (Brackett, 2018; Herrera et al., 2017; Leasa et al., 2017; Viguer et al., 2017). Por ello, actualmente se asume como fundamental que los centros educativos promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades tempranas (Colverd & Hodgkin, 2011), ya que ha demostrado favorecer el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los infantes (Montgomery et al., 2018), además de incidir en la capacidad de adaptación socioemocional, las posibilidades de acceder al aprendizaje, y el desempeño de los niños en el contexto educativo (Brouzos et al., 2014). De hecho, un estudio de revisión sistemática y meta-análisis relativamente reciente (Blewitt et al., 2017) muestra cómo los niños que han participado de intervenciones educativas asociadas a educación emocional y social alcanzan mejores desempeños en la competencia social, la competencia emocional, la autorregulación conductual, y la superación de problemas emocionales, mostrando mayores aprendizajes académicos en comparación con aquellos menores que no han participado en programas de ese tipo.

**Tabla 1:** *Dominios y competencias de la inteligencia emocional según Goleman y Boyatzis*

<b>Autoconciencia</b>	<b>Autogestión</b>	<b>Conciencia social</b>	<b>Gestión de relaciones</b>
Autoconocimiento emocional	<b>Autocontrol emocional</b>	<b>Empatía</b>	<b>Influencia sobre otros</b>
			<b>Mentor (fomentar el aprendizaje de otros)</b>
	<b>Adaptabilidad</b>		<b>Gestión de conflictos</b>
	<b>Orientación al logro</b>	<b>Autoconciencia organizacional</b>	
	<b>Perspectiva positiva ante la dificultad</b>		<b>Trabajo en equipo</b>
			<b>Liderazgo inspirador</b>

*Nota.* Elaborado en base a Goleman y Boyatzis (2012).

Aunque las emociones sean estados afectivos producidos por reacciones psico-fisiológicas que todos los seres humanos experimentan (Lehikoinen et al., 2019), por tanto, son parte indivisible de la existencia humana, su desarrollo y aceptación está condicionado por las características socioculturales del contexto, desde el cual se definen patrones y normas para la comprensión e interacción de

esa emocionalidad (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021) a partir de una perspectiva situada, que modela y regula ese “saber sentir” (Riquelme et al., 2016). Es importante señalar lo anterior, ya que durante las últimas dos décadas ha existido un aumento significativo de las investigaciones y propuestas sobre el desarrollo de la emocionalidad en el campo educativo (Corcoran et al., 2018). No obstante, en ellas pocas veces se considera la dimensión cultural y las particularidades del espacio-tiempo donde se desarrollan dichas intervenciones (Hajisoteriou et al., 2018), siendo mucho más frecuentes los trabajos vinculados con las mejoras de la eficacia emocional o el desarrollo de habilidades específicas (Bisquerra & Pérez, 2012).

Lo antes descrito ha significado, entre otras cosas, la existencia de ambientes escolares configurados desde una perspectiva monocultural (Riquelme et al., 2016), donde además de no reconocerse las singularidades emocionales de aquellos colectivos que son portadores de otras cosmovisiones culturales, suelen establecerse marcos que sólo reconocen y legitiman las prácticas emocionales de la cultura hegemónica en el contexto, negando con ello el “saber sentir” de los grupos minoritarios, o aquellos que se encuentran en situaciones desfavorecidas de poder, tal como suele ocurrir en América Latina con los pueblos originarios o diferentes colectivos migrantes (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021). Por ello, resulta imperante, especialmente en los contextos culturalmente diversos, avanzar hacia la configuración de espacios educativos interculturales que sean capaces de reconocer e incorporar en el aula aquellas prácticas que se vinculan con la emocionalidad de todas las cosmovisiones que habitan los centros escolares.

En relación a lo antes expresado, cabe preguntarse por las consecuencias que han generado la pandemia de COVID-19 sobre los procesos educativos y el bienestar emocional de la población infantil. Ello, entendiendo que el escenario pandémico actual ha superado ampliamente los límites del campo sanitario, para situarse como un contexto de crisis que afecta a diferentes áreas de la vida social (Ahmed et al., 2020). Esta situación ha profundizado las brechas de desigualdad en la mayor parte de América Latina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) y visibilizado con fuerza los discursos y actitudes de odio hacia la población inmigrante en Chile y otras naciones de la región (Human Rights Watch, 2020). Lo anterior es preocupante si se considera que la población extranjera alcanza en Chile el 7,8% del total nacional (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020), y que, en los últimos años, la matrícula de estudiantes inmigrantes se ha cuadruplicado en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2020). Asimismo, ya antes de la pandemia COVID-19, los alumnos extranjeros debían enfrentar

múltiples situaciones de discriminación al interior del sistema educativo (Salas et al., 2017).

En resumidas cuentas, si, ya antes del período pandémico, la población migrante enfrentaba el riesgo de vivir situaciones emocionalmente negativas, el escenario actual aumenta las probabilidades de que ello ocurra. Sin embargo, la gravedad de esta situación crece si se consideran los efectos perjudiciales de los períodos de confinamiento total o parcial que los niños han debido enfrentar durante la pandemia, y esos efectos habitualmente se asocian con: un aumento de sintomatología depresiva (Bignardi et al., 2020), problemas cardiometabólicos, desórdenes alimenticios (Nicodemo et al., 2021), y otros abruptos cambios en la salud, afectando el desarrollo de los menores (Smith et al., 2021).

A pesar de todos los antecedentes previamente expuestos, en Chile no se han desarrollado estudios que permitan conocer los posibles efectos de la pandemia COVID-19, y los procesos de confinamiento sobre las experiencias educativas y la emocionalidad de los niños. En función de lo anterior, el presente estudio tiene el siguiente objetivo: evaluar los efectos del confinamiento durante la pandemia COVID-19 sobre las emociones que experimentan niñas y niños inmigrantes de a 4 a 5 años durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación corresponde a un estudio evaluativo de corte no experimental desarrollado bajo un enfoque cuantitativo. Se ha optado por dicho diseño, ya que, además de ajustarse coherentemente al objetivo del estudio, ofrece la posibilidad de expresar mediante datos objetivos un juicio respecto a una realidad (Lerma, 2016). Cabe señalar que todos los participantes del estudio, por medio de la representación de sus respectivos padres, madres o tutores legales, aceptaron voluntariamente formar parte del estudio, respetándose en todo modo los estándares éticos expresados en la Declaración de Helsinki (2013).

En el caso de esta investigación, la población que se estudió estuvo conformada por cincuenta y seis (56) individuos, de los cuales veinticuatro (24) eran niños, y treinta y dos (32) eran niñas, todos ellos y ellas inmigrantes de 4 a 5 años, que cursan Educación Parvularia, y residen en diferentes (ver Tabla 2) comunas de la macrozona sur de Chile y una en comuna de la Región Metropolitana. Al momento de realizar el estudio, los menores llevaban cuatro (4) meses en situación de confinamiento total en sus hogares, desde marzo de 2020.

**Tabla 2:** *Niños y niñas en confinamiento*

<b>Comuna</b>	<b>Población</b>
Osorno	<b>15</b>
Río Negro	<b>05</b>
Santiago Centro	<b>12</b>
Ancud	<b>06</b>
Concepción	<b>04</b>

*Nota.* Tabla elaborada por los autores (2020).

### **Instrumentos de recolección de datos**

Para la recolección se utilizó un cuestionario ad hoc, construido específicamente para este estudio, denominado “*Evaluación de las Competencias Emocionales de niños y niñas en confinamiento*”. Para su elaboración se tomó en consideración el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2006); este modelo se constituye como un inventario que trata de valorar un gran abanico de habilidades emocionales y sociales. Como referencia y para su validación en el uso de las habilidades emocionales, se presenta el trabajo de Mesa (2015), quien aplicó el Modelo de Inteligencia Emocional: Reuven Bar-On.

De este modo, el cuestionario tipo Likert de 5 grados de dominio de las emociones (nunca, rara vez, a veces, frecuentemente y siempre), fue el instrumento base para recoger los datos que posteriormente se tabularon y analizaron para comenzar a obtener resultados. Por consiguiente, la aplicación del cuestionario permitió obtener los resultados que determinaron evaluar los efectos del confinamiento en las emociones de los niños y niñas inmigrantes durante su proceso de aprendizaje.

El cuestionario considera el conjunto de dimensiones contenidas en el Modelo de Bar-On, estableciendo como competencias: a) inteligencia intrapersonal, b) inteligencia interpersonal, c) adaptación, d) gestión de estrés, y e) humor general.

Asimismo, para un mejor entendimiento, el análisis de cada competencia se basó en los planteamientos de Ugarriza y Pajares (2005), quienes realizaron un estudio referente a la evaluación de la inteligencia emocional, utilizando para ello el modelo de Bar-On, en el cual se basa el presente estudio. En su trabajo

investigativo, los autores realizan una descripción detallada de cada una de las cinco escalas propuestas en el modelo de Bar-On, las que serán la base principal para analizar los resultados en función del segundo objetivo específico. Para ilustrar mejor, se elaboró la Tabla 3, a fin de estimar los niveles asociados al dominio de competencias emocionales.

**Tabla 3:** *Estimación asociada a niveles de competencias emocionales de niños y niñas durante el proceso de confinamiento*

<b>Actividad/Nivel</b>	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>
Frecuencia seleccionada	Siempre	Frecuentemente

*Nota.* Niveles de dominio de competencias emocionales.

Los procedimientos de la presente investigación se subdividen en cinco fases. En ese sentido, la primera etapa corresponde al diseño, la cual se relacionó con las diferentes fuentes de información que guardan correspondencia con la pretensión investigativa. En el mismo orden, se definieron los objetivos que serían analizados a través de las diferentes fuentes de información, las cuales permitieron apoyar el logro de los objetivos planteados. Seguidamente, en la segunda etapa, se hace referencia a los elementos que representan los estándares considerados para establecer las comparaciones respectivas.

En la tercera etapa, denominada fase de proceso, se determinó hasta qué punto se estaban logrando los objetivos propuestos; en esta fase se aplicó el cuestionario, el cual fue validado por especialistas de Educación Parvularia y Psicología, quienes midieron su confiabilidad para posteriormente hacer las correcciones pertinentes. El instrumento definitivo consta de 30 preguntas.

La cuarta etapa o fase de producto, fue crucial para el análisis del estudio, ya que tuvo como objetivo contrastar los logros reales de la investigación con respecto a los estándares establecidos en la fase de instalación, y con la cual se pueden establecer las discrepancias. Para lograr establecer las “discrepancias” se utilizó una matriz de tres columnas: en la primera se organiza el “deber ser”; en la segunda se establece el “Es”; y en la tercera se presenta la discrepancia encontrada.

En la quinta y última fase, se redactaron las conclusiones respectivas. Partiendo de allí, se definieron las recomendaciones del estudio.

## RESULTADOS

**Tabla 4:** *Dimensión Inteligencia Intrapersonal*

Ítems	1 Variedad de sentimien tos	2 Sentimie ntos vs. pensamie ntos	3 Felicidad vs. energía	4 Pensar más, sentir menos	20 Felicidad preocupación insignificante	21 Exteriorizar emociones	22 Experimentar sentimientos	28 Confusión ante el sentimiento
Nunca	31,8%	22,7 %	13,6%	23,8%	22,7%	31,8%	33,3%	9,1%
Rara vez	13,6%	27,3%	27,3%	9,5%	22,7%	18,2%	19,3%	18,2%
A veces	27,3%	22,7%	18,2%	19,0%	50,0%	36,4%	28,6%	36,4%
Frecuen temente	18,2%	9,1%	4,5%	19,0%	4,5%	4,5%	4,8%	31,8%
Siempre	9,1%	18,2%	36,5%	28,6%	0 %	9,1%	14,3%	4,5%

*Nota.* Datos extraídos del cuestionario.

Respecto a la **Dimensión Inteligencia Intrapersonal**, se observó una tendencia hacia el nivel *Medio* en cuanto al grado de dominio de las competencias emocionales asociadas a esta dimensión. La muestra refleja que las niñas y los niños asumen una posición medianamente estable frente a una determinada situación, acompañado con algún grado de independencia. También, se evidencia la toma de decisiones en situaciones impredecibles. Además, establecen la mayoría de las relaciones, pero algunas son incorrectas. De igual manera, poseen algún grado de dominio de sus propias emociones; tal situación le genera una actitud pasiva ante diversas situaciones.

**Tabla 5:** *Dimensión Inteligencia Interpersonal*

Ítems	6 Sentirme enojado	7 Estados de ánimo	8 ¿Qué siento?	16 Optimismo vs. tristeza	18 Firmeza de actuaciones	27 Malos pensamientos vs. tristeza
Nunca	4,5%	4,5%	4,5%	18,2%	4,5%	4,5%
Rara vez				22,7%		22,7%
A veces			9,1%	9,1%	18,2%	45,5%
Frecuentemente	45,5%	13,6%	36,4%	18,2%	50,0%	27,3%
Siempre	50,0%	81,8%	50,0%	31,8%	27,3%	

**Datos extraídos del cuestionario.**

Respecto a la Dimensión Inteligencia Interpersonal, se observa una tendencia hacia el nivel Alto en cuanto al grado de dominio de las competencias emocionales asociadas a esta dimensión. La muestra refleja la postura asumida ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso de aprendizaje. Como se ha mencionado, esta dimensión se caracteriza por desarrollar relaciones empáticas, además de apreciar de manera afable los sentimientos de los demás. En atención a esto, el estudio reflejó que las niñas y los niños, representación de la muestra se caracteriza por desenvolverse de manera eficaz en situaciones complejas, generando soluciones integrales y globales; ciertamente toman en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las mismas. Son capaces de tomar decisiones en cuanto a aprendizajes logrados a partir de la situación-problema.

**Tabla 6:** *Dimensión Adaptación*

Ítems	9 Sentimie ntos	1 Calma vs. enojo	11 Energía vs. tristeza	17 Cosas buenas vs. perturbación	23 Placeres de la vida vs. perturbación	24 Sentimientos vs. creencias
Nunca	9,1%	4,5%	9,1%	13,6%	36,4%	36,4%
Rara vez	18,2%	4,5%		27,3%	31,8%	27,3%
A veces	40,9%	4,5%	40,9%	9,1%	18,2%	22,7%

Frecuente mente	18,2%	18,2%	22,7%	18,2%	4,5%	4,5%
Siempre	13,6%	68,2%	27,3%	31,8%	9,1%	9,1%

Nota. Datos extraídos del cuestionario.

Respecto a la *Dimensión Adaptación*, se observó una tendencia hacia el nivel *Bajo* en cuanto al grado de dominio de las competencias emocionales asociadas a esta dimensión. La muestra refleja la postura asumida ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso de aprendizaje. En el análisis de esta dimensión se evidencia un Nivel *Bajo*, significativamente aislado del deber ser que corresponde al entramado de habilidades para resolver problemas, así como también ser efectivo en el manejo de los cambios. Los resultados reflejan un dominio ineficiente para afrontar situaciones nuevas. Las niñas y los niños necesitan ser dirigido, es decir, depende en gran medida de orientación y supervisión en el contexto de confinamiento. Con base en normas y criterios, demuestra dominios de resolución de conflictos básicos. En otros términos, establece pocas relaciones, y algunas son las correctas.

**Tabla 7:** *Dimensión Gestión de Estrés*

Ítems	12 Confusión vs. cómo me siento	13 Pensamiento vs. estados de ánimo	19 Explicar cómo me siento	25 Positivo tener energía, feliz	29 Positivo guiarse por las emociones antes de actuar
Nunca	27,3%	22,7%	33,3%	18,2%	9,1%
Rara vez	18,2%	22,7%	9,5%	22,7%	13,6%
A veces	13,6%	13,6%	38,1%	31,8%	45,5%
Frecuente mente	18,2%	18,2%	9,5%	18,2%	13,6%
Siempre	22,7%	22,7%	9,5%	9,1%	18,2%

Datos extraídos del cuestionario.

Respecto a la **Dimensión Gestión de Estrés**, se evidenció una tendencia hacia el Nivel *Medio* en cuanto al grado de dominio de las competencias emocionales asociadas a esta dimensión. La muestra refleja la postura asumida ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan la tendencia lineal hacia el Nivel *Medio* con relación al dominio de competencias asociadas a esta dimensión. En términos probabilísticos, los encuestados, en ocasiones, asumen una actitud de calma ante situaciones que generan angustia. Es evidente, con base en los resultados, que trabajar bajo presión supone estrés durante el proceso. No obstante, en determinadas situaciones, pueden demostrar control de impulsos, y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.

**Tabla 8:** *Dimensión Humor General*

Ítems	14 Sentimientos vs. pensamientos	15 Sentimientos vs. dirección de vida	26 Estados de conciencia vs. cosas que te pasan	30 Realidad, depresión vs. buen humor
Nunca	59,1%	22,7%	13,6%	22,7%
Rara vez	31,8%	31,8%	31,8%	13,6%
A veces	4,5%	18,2%	31,8%	40,9%
Frecuentemente	4,5%	18,2%	13,6%	13,6%
Siempre		9,1%	9,1%	9,1%

*Nota.* Datos extraídos del cuestionario.

Respecto a la Dimensión Humor General, se observó una tendencia hacia el Nivel Bajo en cuanto al grado de dominio de las competencias emocionales asociadas a esta dimensión. La muestra refleja la postura asumida ante situaciones de creciente complejidad durante el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan la tendencia lineal hacia el Nivel Alto con relación al dominio de competencias asociadas a esta dimensión. A este respecto, los resultados obtenidos reflejan en esta dimensión la experticia en el dominio de habilidades que caracterizan al Humor General; estas características o rasgos inciden de manera directa en el estado de ánimo general. Así, el análisis se traduce en la significancia que reflejan para proyectar y mantener una actitud positiva ante cosas o

situaciones reales en contexto de confinamiento. Particularmente, es muy placentero estar con ellos. Como se muestra en los resultados probabilísticos, se puede inferir que, durante el proceso, el estado de ánimo opera como instrumento para la enseñanza y aprendizaje.

## DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados más detallados en la **Dimensión Intrapersonal**, correspondiente a los indicadores Autoconciencia Emocional, Asertividad, Autoestima, Autoactualización e Independencia, se refleja lo siguiente

**Competencia o habilidad Autoconciencia Emocional** (ítems 1 y 20). Se presentan los resultados porcentuales que manifiestan el nivel considerado en cuanto a la autoconciencia. Se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *A veces* en cuanto al reconocimiento consciente de emociones propias, y si éstas alteran la percepción de las cosas. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un *Nivel Medio* de dominio en cuanto a competencias emocionales asociadas a autoconciencia emocional.

**Competencia o habilidad-Asertividad** (ítems 2 y 22). Se observa la existencia de una tendencia de la muestra hacia la respuesta *Nunca* en cuanto a la dificultad que presentan para comunicar sus sentimientos abiertamente y adaptar sus emociones ante situaciones impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Muy Bajo* de dominio en cuanto a competencias emocionales asociadas a la Asertividad.

**Competencia Autoestima** se observa que la muestra de encuestados se inclina hacia la respuesta *A veces* en cuanto a la dificultad que presentan para comunicar sus creencias abiertamente y resistir sus impulsos para tomar decisiones. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca presentan un nivel *Bajo* de dominio en cuanto a competencias de autoestima.

**Competencia Autoactualización** (ítems 4 y 21). Se puede observar la tendencia de la muestra de encuestados hacia la respuesta *Nunca* en cuanto a la dificultad que presentan para comunicar sus pensamientos abiertamente y adaptar sus emociones ante ideas impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y

tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Muy Bajo* de dominio en cuanto a competencias emocionales asociadas a la Autoactualización.

**Competencia-Independencia** (ítem 5). Cabe destacar, que esta competencia puede concebirse como la capacidad que tiene el individuo de desenvolverse por sí mismo y defender sus derechos; también, le permite buscar aprender lo que no sabe o lo que no conoce. Esto le generará una actitud de confianza y seguridad ante diversas situaciones, y ampliará sus criterios ante nuevos conocimientos.

En cuanto a la **Dimensión Inteligencia Interpersonal** correspondiente a los indicadores Empatía, Relaciones Interpersonales y Responsabilidades, los resultados reflejan lo siguiente:

**Competencia Empatía** (ítems 6 y 27). Se puede observar que la tendencia de la muestra se inclina hacia la respuesta *Frecuentemente* en cuanto a la disposición de defender los valores de manera socialmente aceptable y la capacidad de resistir sus impulsos para actuar. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Medio* de dominio en cuanto a competencias emocionales asociadas a la Empatía.

**Competencia Relaciones Interpersonales** (ítems 7 y 16). Se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Siempre* en cuanto a la capacidad de demostrar auto respeto y la dificultad para desarrollar relaciones satisfactorias. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Alto* de dominio en cuanto a competencias emocionales asociadas a la Relaciones Interpersonales.

**Competencia Responsabilidades Sociales** (ítems 8 y 18). Se observa la existencia de una tendencia hacia la respuesta *Frecuentemente* en cuanto a la capacidad de comprender sus propias fortalezas y la disposición que tienen en contribuir con los grupos sociales de trabajo para el bienestar de los demás. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Medio* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a las Responsabilidades.

En cuanto a la **Dimensión Adaptación**, correspondiente a los indicadores Solución de problemas, Comprobación de la realidad, y Flexibilidades sociales, los resultados reflejan lo siguiente:

**Competencia Solución de Problemas** (ítems 9 y 24). Se puede observar la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *A veces* en cuanto a la capacidad de comprender sus propias debilidades, y la dificultad de adaptar los pensamientos propios ante ideas impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel Bajo en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a la Solución de Problemas.

**Competencia Comprobación de la Realidad** (ítems 10 y 23). Se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Siempre* en cuanto a la capacidad de aceptar de buena gana sus propias fortalezas, y la dificultad que presentan en adaptar sus pensamientos ante ideas impredecibles. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Alto* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a la Comprobación de la Realidad.

**Competencia Flexibilidades Sociales** (ítems 11 y 17). En atención a los resultados como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Alto* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a las Flexibilidades Sociales.

En relación con la **Dimensión Gestión de Estrés**, correspondiente a los indicadores Tolerancia al Estrés y Control de Impulsos Sociales, los resultados son los siguientes:

**Competencia Tolerancia al Estrés** (ítems 12 y 19). Se observa una tendencia de la muestra hacia la respuesta *Nunca* en cuanto a la dificultad que presentan para perseguir los objetivos significativos, y manejar situaciones que implican emociones en su desempeño académico. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Muy Bajo* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a la Tolerancia al Estrés durante el proceso de confinamiento.

**Competencia Control de Impulsos Sociales** (ítems 13, 25 y 29). Se puede observar la marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *A veces* en cuanto a la dificultad de poder perseguir los objetivos, demostrando irritabilidad al no poder manejar situaciones complejas que conducen a un desánimo por no poder lograr los objetivos relevantes para su desempeño académico. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Medio* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas al Control de los Impulsos.

Respecto de la **Dimensión Humor general**, correspondiente a los indicadores Felicidad y Optimismo, los resultados son los siguientes:

**Competencia Felicidad** (ítems 14 y 26). Se observa la existencia de una marcada tendencia de la muestra hacia la respuesta *Nunca* en cuanto a la dificultad que evidencian para manejarse emocionalmente sin depender de otros, y demostrar irritabilidad al no poder manejar situaciones difíciles de influir en ellas. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Alto* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas a la Felicidad.

**Competencia Optimismo** (ítems 15 y 30). Se observa la existencia de una tendencia de la muestra hacia la respuesta *A veces* en cuanto al compromiso de mantener una perspectiva positiva debido a las dificultades ocasionales. En atención a los resultados obtenidos, y tomando como base los criterios definidos en la Rúbrica de Estimación, se destaca que la muestra seleccionada presenta un nivel *Bajo* en cuanto al dominio de competencias emocionales asociadas al Optimismo.

En lo relacionado con la caracterización de las competencias emocionales asociadas al confinamiento en los niños y niñas inmigrantes desde la literatura especializada, se pueden mencionar algunas consideraciones. A juicio de Orellana y Orellana (2020), “los efectos psicológicos de los procesos de cuarentena incluyen estados y emociones relativamente esperables (enojo, aburrimiento, frustración, insomnio, etc.)” (p. 3). Se puede entender entonces que, para poder caracterizar las competencias emocionales, se debe emprender un camino de reestructuración en el proceso de aprendizaje del confinamiento, y se ajusten a un nivel emocional que satisfagan las necesidades sociales de la realidad actual.

Otros autores, como Bisquerra y Pérez (2007), sostienen que las competencias emocionales se convierten en la matriz de las interacciones del individuo y su entorno: “éstas confieren más importancia al aprendizaje y el desarrollo. Por ello, se entiende la educación emocional como un proceso de desarrollo de dichas competencias” (p. 3). Al respecto, Fragoso (2015) realizó un estudio basado en los planteamientos de Salovey et al. (1993) para establecer las diferencias entre inteligencia emocional y competencia emocional, el autor señala que la inteligencia emocional está enmarcada por habilidades de procesamiento de información, no de competencias, y afirman que “la inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones” (p.118), mientras que las competencias emocionales “es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional” (p.118). Asimismo, Acevedo (2013) plantea que es relevante desarrollar la inteligencia emocional, partiendo del hecho de que “el manejo de las emociones contribuye a superar el éxito en situaciones de enseñanza-aprendizaje” (p.25).

Sin embargo, con base en la diferenciación enunciada en el párrafo anterior entre ambos conceptos, más allá de desarrollar la inteligencia emocional, se quiere con el estudio, en primer lugar, establecer las competencias, y, en segundo lugar, desarrollar competencias “de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones académicas, y promover el bienestar personal y social” (Fragoso, 2015, p. 120).

Autores como Flores y Rivas (2005) hacen referencia a la inteligencia emocional basados en el modelo de Bar-On, el cual distingue elementos básicos de la personalidad del individuo, y es apropiado para caracterizar las habilidades intrapersonales y las habilidades interpersonales. Además, ofrece otros elementos a tomar en cuenta, y que se mencionaron anteriormente, como: la adaptabilidad y el manejo del estrés.

Se deja claro que desarrollar las competencias emocionales en los niños y niñas inmigrantes en el proceso de confinamiento, es una evolución de las acciones fundamentales en el proceso de aprendizaje, que los llevarán a convertirse en expertos emocionales, quienes, cuando sea necesario, guiarán su propio aprendizaje para cumplir con los objetivos del currículo, de tal manera que se estimule en los niños y niñas el desarrollo de habilidades para enfrentarse al reto del autoconocimiento (ser conscientes de sus debilidades y fortalezas).

En efecto, ser consciente de la importancia que tiene el manejo saludable de las competencias emocionales permite en los niños y niñas en ser asertivo y proactivo, procura igualmente asumir un papel protagónico lo que implica lograr la voluntad de establecer responsabilidades académicas. Por lo tanto, el fortalecimiento del ser proactivo y tomar la decisión de implementarlo como un nuevo estilo de vida para poder ejercer el deber ser en el contexto de confinamiento. Tal situación satisface la hipótesis de los expertos, quienes consideran imprescindible desarrollar habilidades emocionales asociadas al respeto propio y también al de los demás, junto con valorar el entorno en donde uno se desenvuelve, ya que este conocimiento nos permite apreciar con mayor entusiasmo las individualidades, creando un clima de compromiso y responsabilidad con nuestros pares.

En concordancia con este planteamiento, Martínez (2015) señala lo siguiente:

Cada vez es más frecuente el empleo del término empatía (del griego *empathia*, “sentir dentro”) en los foros más diversos. Tratar de comprender el punto de vista de los demás, entender cómo piensan y sienten, manteniendo nuestro propio criterio, resulta fundamental a la hora de explicar los determinantes de la conducta, y establecer relaciones interpersonales saludables en ausencia de prejuicios. (p.1).

Con ello, el autor no busca despreciar el criterio propio, sino que considera relevante el respeto hacia el otro; la persona empática da espacio para la diversidad de pensamiento sin alterar los propios. Además de esto, el autor describe seis (6) ventajas en las relaciones interpersonales de las que se puede disfrutar practicando la empatía. No se desea caer en vicios de copiado, sin embargo, parece importante destacar esas consideraciones para un mayor discernimiento en cuanto a la importancia que juegan las relaciones interpersonales, y que se desea destacar en este apartado:

- (a) Facilitan la sintonía emocional.
- (b) Ayudan a ser más objetivos y justos.
- (c) Nos describen como personas respetables y respetuosas.

(d) Mejoran la autoestima y estimulan nuestro aprendizaje.

(e) Transmiten generosidad.

(f) Ofrecen nuestra vertiente más pacífica y constructiva.

Rescatando lo anterior, un estudiante emocionalmente competente posee un alto dominio de sus habilidades para desarrollar buenas relaciones interpersonales. Los resultados de esta investigación evidencian que las niñas y los niños poseen esas habilidades, lo que les asegura un éxito sustancial de sus procesos de aprendizaje. Las conclusiones derivadas sugieren que un estudiante competente emocional es aquel que está capacitado tanto académicamente (contenidos) como emocionalmente (dimensiones de las 5 escalas de Bar-On desarrolladas en este estudio) para desempeñarse en el contexto pandemia y pospandemia, con el compromiso de adaptarse a las situaciones cambiantes de la sociedad, pues es en ella donde se aplica la labor aprendida.

## CONCLUSIONES

El primer objetivo que se planteó para este estudio fue evaluar los efectos del confinamiento en las emociones de los niños y niñas inmigrantes: un análisis desde la inteligencia emocional. Se diagnosticaron los niveles de competencias emocionales de los niños y niñas inmigrantes durante el proceso de confinamiento producto del COVID-19, arrojando datos obtenidos de la escala numérica aplicada para medir el nivel de dominio de competencias emocionales demostrado por los párvulos. Por consiguiente, toda la información que se obtuvo para el análisis de los datos, además de cumplir con los objetivos planteados, contribuyó con la pretensión investigativa, la cual consistía en caracterizar las competencias emocionales asociadas al confinamiento en los niños y niñas inmigrantes desde la literatura especializada, para, luego, concluir determinando los efectos del confinamiento en las emociones de los niños y niñas inmigrantes en su proceso de aprendizaje.

La investigación demostró el efecto positivo de evaluar las emociones, y, en un contexto pospandemia, se requiere la incorporación de intervenciones destinadas al desarrollo de competencias que en definitiva favorezcan el bienestar personal y social de los párvulos. Este planteamiento lleva a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar futuras investigaciones destinadas a la evaluación de dichas competencias en otros escenarios educativos (confinamiento y

---

pospandemia).

Por lo anterior, se concluye que la mayoría de los niños y niñas inmigrantes en proceso de aprendizaje evidencian un uso inadecuado de las emociones dentro de los procesos didácticos, en parte por el desconocimiento inconsciente sobre la importancia de las mismas en los diversos escenarios de acción del quehacer educativo en el nivel de Educación Parvularia.

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On, ajustado para fines de esta investigación, produjo un contraste entre la fase inicial (deber ser) y la fase final (ser), lo que permite afirmar que los niños y niñas inmigrantes en el proceso de aprendizaje experimentan, en algunas ocasiones, nociones de sus propias emociones en referencia a: adaptabilidad, impresión positiva de sí mismos y de los demás, valoración de las ideas, y felicidad.

Estas conclusiones derivan, a posteriori, un trabajo de reflexión sobre los propios procesos de aprendizajes en confinamiento, y cuán importante es consolidar el autoconocimiento para el manejo oportuno de las competencias emocionales dentro de los espacios de desenvolvimiento estudiantil (situación especial de confinamiento, lo cual podría extenderse pospandemia).

Otra tarea prioritaria de este estudio fue demostrar que la educación emocional genera logros importantes en los procesos educativos cuando está consolidado el manejo de las emociones. Para fines del contexto abordado por los investigadores, las competencias emocionales ofrecen una amplia gama de herramientas facilitadoras para la adquisición de aprendizaje.

A raíz de los resultados, se produce la necesidad de generar conocimientos sobre la importancia del manejo eficaz de las competencias emocionales, ajustada a los requerimientos de la realidad actual (confinamiento y pospandemia), la cual demanda educadoras de párvulos sensibles ante las individualidades de los niños y niñas, quienes esperan de dichas educadoras una pedagogía humanizadora, que se ajuste a los requerimientos de la educación parvularia.

**Financiamiento:** Los autores, declaran que no han recibido financiación para la realización del artículo.

**Conflicto de interés:** El autor, declara que no existen conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

**Contribución del autor:** AMMS: Búsqueda de información, organización del marco teórico, metodología, validación, análisis formal, investigación, discusión y conclusiones, redacción, preparación del borrador original, revisión y edición. BCT: Búsqueda de información, organización del marco teórico, redacción del artículo y edición. OCC: Búsqueda de información, organización del marco teórico, discusión y conclusiones. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

## REFERENCIAS

- Acevedo, S. (2013). *Coaching Educativo y Formación Basada en Competencias*. [Tesis para optar a Especialista, Universidad Rafael Urdaneta]. Archivo digital. <https://studylib.es/doc/7437246/coaching-educativo-y-formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-del>
- Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C., & Stiglitz, J. (2020). Why inequality could spread COVID-19. *The Lancet*, 5(5), 240. [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30085-2/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30085-2/fulltext)
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(1) 13-25. [http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on\\_model\\_of\\_emotional-social\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm)
- Bignardi, G., Dalmaijer, E., Anwyl-Irvine, A., Smith, T., Siugzdaite, R., Uh, S., & Astle, D. (2020). Longitudinal increases in childhood depression symptoms during the COVID-19 lockdown. *Archives of Disease in Childhood*, 1-7. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33298552>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10 (1), 61-82.

---

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.

<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., & Skouteris, H. (2017). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), 1-19.

<https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2717566>

Brackett, M. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, 76(2), 12-18.

[https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user\\_upload/Documents/2019/2018/Session\\_603/Brackett\\_2018\\_Educational\\_Leadership.pdf](https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2019/2018/Session_603/Brackett_2018_Educational_Leadership.pdf)

Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0829573514521976>

Carter-Thuillier, B., y Gallardo-Fuentes, F. (2021). Emociones, interculturalidad y Educación Física. *Tándem*, 71(1), 21-25.

<https://www.grao.com/es/producto/emociones-interculturalidad-y-educacion-fisica-ta07199414>

Colverd, S., & Hodgkin, B. (2011). *Developing Emotional Intelligence in the Primary School*. Abingdon: Routledge.

---

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *El desafío social en tiempos del COVID-19*.

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45527>

Corcoran, R., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25(1), 56-72.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X17300611?via%3Dihub>

Flores, M y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución, y modelos de inteligencia emocional. *Revista Innovar*, 15(25), 9-24.

<https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>

Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>

Goleman, D. (2013). *The Brain and Emotional Intelligence*. New Insights: Northampton.

Goleman, D., & Boyatzis, E. (2012). *Emotional Intelligence Has 12 Elements. Which Do You Need to Work On?* *Harvard Business Review*, 84(2), 1-5.

<https://hbr.org/2017/02/emotional-intelligence-has-12-elements-which-do-you-need-to-work-on>

Guil, R., Mestre, J., Gil-Olarte, P., Torre, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 7(4), 1-12.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/17915>

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Panayiotis, A. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2017.1385490>

Herrera, L., Buitrago, R., & Cerepo, S. (2017). Emotional Intelligence in Colombian Primary School Children. Location and Gender. *Universitas Psychologica*, 16(3), 165-174.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/12057>

Human Rights Watch. (2020). El COVID-19 aumenta la xenofobia y el racismo contra los asiáticos en todo el mundo.

<https://www.hrw.org/es/news/2020/05/13/el-covid-19-aumenta-la-xenofobia-y-el-racismo-contra-los-asiaticos-en-todo-el-mundo>

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Informe estimación de personas extranjeras*. Santiago: Ministerio de Economía, Fomento y Turismo.

<https://www.ine.cl/prensa/2020/03/12/seg%C3%BAn-estimaciones-la-cantidad-de-personas-extranjeras-residentes-habituales-en-chile-bordea-los-1-5-millones-al-31-de-diciembre-de-2019>

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073917735902>

Leasa, M., & Corebima, A., Ibrohim, D., & Suwono, H. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 83-91.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156303.pdf>

Lehikoinen, A., Ranta-Nikku, E., Mikkonen, J., Kaartinen, J., Penttonen, M., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). The role of adolescents' temperament in their positive and negative emotions as well as in psychophysiological reactions during achievement situations. *Learning and Individual Differences*, 69(1), 116-128.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72281/Lahdelma2020\\_TheRoleOfAdolescentsAndTheirPa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72281/Lahdelma2020_TheRoleOfAdolescentsAndTheirPa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lerma, H. (2016). *Metodología de la Investigación: Propuesta, Anteproyecto y Proyecto*. (5.ª ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones

Martínez, M. (2015). *Siete beneficios de ser empático*. Observatorio de Recursos humanos. <https://www.observatoriorh.com/motivacion-y-compromiso/7-ventajas-de-ser-empatico-en-el-trabajo.html>

Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia Facultad de Psicología]. Digitum Biblioteca Universitaria. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf>

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2020, 07 de abril). *Orientaciones complementarias por COVID19 Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias*. MINEDUC. <https://migrantes.mineduc.cl/2020/04/07/orientaciones-complementarias-por-covid19-ept/>

Montgomery, H., McCrimmon, Climie, E., & Ward, M. (2018). Emotional Intelligence in Atypical populations: Research and School-Based Interventions. En K. Keefer, J. Parker, D. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice* (pp. 243-288). Cham: Springer.

Morrison, T. (2007). Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution. *The British Journal of Social Work*, 37(2), 245-263.

<https://academic.oup.com/bjsw/article/37/2/245/1705334>

- Nicodemo, M., Spreghini, M., Manco, M., Sforza, R., & Moreno, G. (2021). Childhood Obesity and COVID-19 Lockdown: Remarks on Eating Habits of Patients Enrolled in a Food-Education Program. *Nutrients*, 13(1), 383. <https://www.mdpi.com/2072-6643/13/2/383>
- O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers Psychology*, 10(1), 1-19.
- Orellana, C. y Orellana, L. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34 (128), 103-120. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <https://www.scielo.br/j/pee/a/SZwBKxdPYXPc4JtOgkdY95j/?lang=es>
- Ruvalcaba-Romero, Fernández, Salazar-Estrada & gallegos-Guajardo. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-6. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078017300184>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas psychologica*, 16(5), 1-15. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16s5/1657-9267-rups-16-s5-00161.pdf>
- Salovey, P., Hsee, C. y Mayer, J. (1993). Inteligencia emocional y autorregulación del afecto. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- 
- Smith, M., Herbert, A., Hughes, A., Northstone, K., & Howe, L. (2021). Associations of socioeconomic position and adverse childhood experiences with health-related behaviour changes and changes to employment during the first COVID-19 lockdown in the UK. *MedRxiv*, 1-34. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.05.18.21257397v1.full>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista de Psicología*, (8), 11-58. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Viguer, P., Cantero, M., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886917302064?via%3Dihub>