




Pedagogías libres y autorregulación emocional: apuntes antiautoritarios sobre educación¹

Free pedagogies and emotional self-regulation: anti-authoritarian notes on education

Pedagogias livres e auto-regulação emocional: notas antiautoritárias sobre educação

Juan José Ponce-León²

Universidad Técnica del Norte, Ibarra – Imbabura, Ecuador
Carrera de Psicología - Modalidad en línea

 <https://orcid.org/0000-0002-9588-7390>
jjponce@utn.edu.ec (correspondencia)

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.008.en>

Recibido 21/12/2020/ Aceptado 31/03/2021 Publicado 01/04/2021

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

Autorregulación emocional, educación tradicional, pedagogías alternativas.

KEYWORDS

Emotional self-regulation, traditional education, alternative pedagogies.

PALAVRAS-CHAVE

RESUMEN. Este artículo tuvo como objetivo estudiar la relación entre la autorregulación emocional y las pedagogías libres. Para ello, se presentó una extensa revisión de literatura y se planteó un debate teórico crítico en torno a los límites de la educación tradicional y su impacto negativo en la salud mental infantil. Los resultados muestran que, por un lado, la autorregulación emocional es un buen predictor y factor de protección ante psicopatologías; y, por otro lado, que la educación alternativa muestra impactos clínicamente significativos en el desarrollo de la autorregulación emocional y, en consecuencia, mayores índices de satisfacción con la vida, conductas proactivas y menos conductas antisociales. Además, la educación tradicional presenta un nivel bajo de desarrollo socioafectivo en la infancia.

ABSTRACT. This article aimed to study the relationship between emotional self-regulation and free pedagogies. To do this, an extensive literature review was presented and a critical theoretical debate was raised about the limits of traditional education and its negative impact on children's mental health. The results show that, on the one hand, emotional self-regulation is a good predictor and protective factor against psychopathologies, and, on the other hand, that alternative education shows clinically significant impacts on the development of emotional self-regulation and, consequently, higher rates of satisfaction with life, proactive behaviors, and fewer antisocial behaviors. In addition, traditional education shows a low level of socio-affective development in childhood.

RESUMO. Este artigo teve como objetivo estudar a relação entre a autorregulação emocional e as pedagogias livres. Para este fim, uma extensa revisão da literatura foi apresentada e um debate teórico crítico foi levantado sobre os limites da educação tradicional e seu impacto negativo sobre

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación presentado para la obtención del título de Psicólogo Clínico por la Universidad San Francisco de Quito.

² Docente en la Universidad Técnica del Norte, Ecuador.



Auto-regulação emocional, educação tradicional, pedagogias alternativas.

a saúde mental das crianças. Os resultados mostram que, por um lado, a auto-regulação emocional é um bom preditor e fator protetor contra as psicopatologias; e, por outro lado, que a educação alternativa mostra impactos clinicamente significativos no desenvolvimento da auto-regulação emocional e, conseqüentemente, maiores índices de satisfação de vida, comportamentos pró-ativos e menos comportamentos anti-sociais. Além disso, a educação tradicional mostra um baixo nível de desenvolvimento sócio-afetivo na infância.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca exponer conexiones claras y precisas acerca de la importancia de repensar el modelo tradicional de educación en virtud de un acompañamiento integral de los niños y niñas, que no descuide dimensiones esenciales de su existencia como el área social y afectiva. Este planteamiento tiene el ánimo de problematizar las dificultades y retos del sistema educativo tradicional actual, en cuanto a la importancia del desarrollo de la autorregulación emocional (AE) en los niños y niñas en vista del descuido histórico por parte de los regímenes de educación hegemónicos en relación al área socio-afectiva. Para ello, esta investigación se inscribe en un paradigma transpersonal de la psicología y la psicopedagogía.

Este artículo contribuye a su campo en tres aspectos. Por un lado, describe y caracteriza experiencias de escuelas libres y alternativas en América Latina en general y en el Ecuador en particular. Además, presenta una crítica, sustentada científicamente, al modelo imperante de educación tradicional que ha colonizado todos los espacios de saberes, anulando o restando lugar a propuestas educativas diferentes. Por último, los resultados de la presente investigación pretenden aportar al debate teórico y empírico, de tal forma, que permita delinear propuestas pedagógicas e incidir en políticas públicas en el área de la educación.

A continuación, se justifica la necesidad de responder a los retos conceptuales y metodológicos en torno al vínculo entre pedagogías y autorregulación emocional, a través de una extensa revisión de literatura y debate teórico que correlaciona positivamente el desarrollo de la AE y la salud mental en niños, niñas y adolescentes. Además, de forma introductoria se mencionan investigaciones que exploran la relación entre salud mental y el modelo tradicional de educación.

La mayoría de investigaciones que estudian los retos de la educación en América Latina y el Caribe utilizan como medida el rendimiento académico como indicador de éxito escolar (Vélez et al., 1994). Lo que se encuentra en esta revisión de literatura realizada por Vélez et al. (1994) es que la calidad de la educación se mide en términos de rendimiento académico, y las variables que influyen el rendimiento son: la relación alumno/clase, relación maestro/alumno, tamaño de la escuela, escuelas públicas/privadas, zonas rurales/urbanas, jornada completa o parcial, escuelas mixtas/ no mixtas, maestro varón/alumno varón, maestra mujer/alumna mujer. Estas son todas las variables relacionadas al rendimiento académico que se investigan. Para el siglo XXI, investigaciones actualizadas al respecto insisten en que: “en algunos pocos casos, se está evaluando también aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes” (Román y Murillo, 2009, pp. 31-46) (en Murillo & Román, 2010, p. 101).

Adicionalmente, se encuentra que otros indicadores relevantes son los materiales educativos en relación, nuevamente, al logro académico. Esto incluye: acceso libre de textos y material de lectura, otros materiales didácticos e infraestructura. Otras características que se miden son: las características de los maestros, y las



prácticas pedagógicas. Además de otros indicadores como nivel socioeconómico y estado de salud. De todo, esto se concluye que los parámetros que se utilizan para evaluar la educación ponen demasiado énfasis en indicadores de logro, como el rendimiento académico; y, por tanto, hay un descuido o invisibilización de otros aspectos fundamentales del desarrollo de la infancia, tales como el área socio-afectiva a través de otros índices como: el nivel de felicidad de los niños, la creatividad, la autonomía y la autorregulación emocional. En ese sentido, urge la necesidad de replantear la pedagogía, y por tanto, el sistema de educación tradicional con miras a respetar los procesos vitales de los niños con base en procesos de acompañamiento no autoritarios en ambientes preparados (Montessori & Wolfson, 2003; Wild, 2006), a esto se denominará pedagogías libres o alternativas.

Por otro lado, la autorregulación emocional, como eje principal de análisis en el contexto pedagógico, ha demostrado tener un impacto positivo en la salud mental de los niños (Akaydin & Akduman, 2016). Por ejemplo, Ato et al. (2005) encontraron que hay correlaciones significativas entre la autorregulación emocional y la reacción de malestar en la infancia, con variables como la tolerancia a la frustración y conductas externalizantes adecuadas en cuanto a la reacción de malestar. Así mismo, se encontró que la autorregulación emocional tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar, lo cual está asociado al adecuado manejo del estrés, buena concentración y atención en contextos demandantes (M. Morales & López-Zafra, 2009).

El adecuado manejo de emociones tiene un impacto positivo en el auto-control, en la confianza y flexibilidad para resolver problemas, manejar el sufrimiento emocional, la tristeza, el estrés, y la capacidad para sobreponerse ante situaciones adversas (Akaydin & Akduman, 2016). Todas estas son variables positivas que predicen la buena salud mental en la adultez. Según, Ato et al. (2004):

Una alta emocionalidad negativa, junto con una baja regulación emocional y conductual, se asociará con problemas comportamentales de tipo externalizante tales como la agresividad y la baja competencia social. Por el contrario, una baja regulación de la emoción junto con un alto control comportamental y una alta intensidad emocional negativa se asociará a problemas comportamentales de tipo internalizante tales como el miedo, o la timidez. (p. 77)

En este sentido, se ha encontrado un impacto positivo en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas en relación con modelos alternativos de educación, particularmente, de pedagogía Montessori; mientras que modelos tradicionales han mostrado resultados pobres (Castellanos, 2002; Dohrmann et al., 2007; Rathunde, 2003; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). En estudios comparativos entre educación tradicional y educación Montessori se encontró que el segundo modelo tiene un efecto significativo respecto al primero en el desarrollo de la auto-estima, autoeficacia y conducta pro-social (Castellanos, 2002). La conducta pro-social estuvo relacionada en la adolescencia con evitar inmiscuirse en conductas problemáticas como robo, peleas, y consumo de drogas y alcohol (Castellanos, 2002). Además, se ha encontrado mejores resultados en motivación intrínseca en el proceso educativo de los niños y niñas, mejor percepción de la calidad de la experiencia educativa y una mejor adaptabilidad al contexto social en relación con el desarrollo de habilidades sociales en la infancia dentro de programas de pedagogía Montessori (Rathunde, 2003; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Estos resultados permiten cuestionar la supuesta eficacia de la educación tradicional.

Aunado a lo anterior, el sistema educativo actual presenta dos características problemáticas, primero la educación tradicional es hegemónica, es decir, se presenta como la única alternativa, aniquilando en su paso a una diversidad inmensa de procesos educativos diferentes, que a continuación se abordarán como las conocidas pedagogías alternativas y humanistas: Pestalozzi, Montessori, Waldorf, Steiner, Vygotsky (Bodrova, 2003; Cox & Rowlands, 2000; Edwards, 2002). Segundo, parte del presupuesto de que todos los niños y niñas son iguales, aprenden de la misma forma, tienen intereses y aspiraciones similares y que la categoría que los junta es el rango de edad, ignorando por completo la diversidad cultural, las distintas formas de aprendizaje, así como las necesidades auténticas de los niños y niñas.

Las investigaciones muestran como en sistemas tradicionales la motivación intrínseca respecto a los estudios declina progresivamente a medida que aumentan los años de escolaridad, lo cual tiene que ver con el ambiente tradicional de clases; en relación con la forma de disciplina, oportunidades que tienen los estudiantes para tomar decisiones autónomas (Eccles et al., 1993). Se encontró, en otro estudio, que el ambiente de escuela tradicional determina el fracaso académico y la deserción escolar en relación con la motivación y a conductas problemáticas que muestran los estudiantes, conforme avanza el proceso de escolarización (Eccles et al., 1991).

Por todo lo anterior, se encuentra la necesidad de replantear el sistema actual educativo, en tanto este entorpece el desarrollo infantil óptimo y, por tanto, descuida y vulnera uno de los aspectos más fundamentales de la naturaleza humana: el área socio-afectiva. Existe una extensa literatura de cómo se implementan intervenciones escolares que promuevan la autorregulación emocional en los estudiantes de escuelas tradicionales (Durlak & Weissberg, 2007; Espinosa et al., 2009). Por ejemplo, Espinosa et al. (2009) realizaron una extensa revisión de literatura en donde encontraron que los programas educativos tradicionales están incluyendo intervenciones escolares que promuevan la autorregulación emocional. Durlak y Weissberg (2007) encontraron que incorporar al sistema tradicional intervenciones que promuevan la AE mostró resultados positivos en habilidades personales, sociales, y en la reducción de problemas de conducta.

En resumen, los estudios que comparan educación tradicional versus pedagogías libres o alternativas encuentran que los resultados en diferentes dimensiones asociados a la salud mental como: tolerancia a la frustración, conductas pro-sociales, auto-eficacia, auto-estima, habilidades sociales, son mejores en pedagogía alternativas. Por otro lado, en términos de políticas públicas, se están incorporando intervenciones escolares en los modelos tradicionales para resolver las problemáticas relacionadas a la pobre autorregulación emocional.

En ese sentido, la investigación respecto al nexo entre un desarrollo sano y apropiado en el área socio-afectiva de la infancia, particularmente, autorregulación emocional, y los modelos educativos, ya sean alternativos o tradicionales es muy pobre o nula. Por ejemplo, Humphrey et al. (2007) realizaron una revisión de literatura respecto a la inteligencia emocional y la educación. La poca investigación existente enfoca su estudio en el impacto de la educación alternativa (Flower et al., 2011). Se encuentra un olvido histórico de las dimensiones asociadas al desarrollo humano o, en el mejor de los casos, un lugar estrictamente marginal de estos factores.

A pesar de la poca literatura que vincule AE y modelos educativos, existen investigaciones que plantean la crisis de la salud mental de los estudiantes en los sistemas de educación tradicional; por ejemplo, ver (Anglin, 2003). Según el gobierno de Estados Unidos es de interés nacional la salud mental en niños, niñas y adolescentes; por tanto, desde inicios del presente siglo, se ha declarado esta situación como una crisis de orden pública

(U.S. Public Health Service, 2000). En ese orden de ideas, el 21% de adolescentes entre 9 y 17 años han sido diagnosticados con alguna condición psiquiátrica o algún trastorno de adicciones que reduce su funcionamiento, la mitad de ellos tienen una disfunción significativa, y el 5% de ellos muestran disfunción severa (Anglin, 2003). Dada la gravedad del asunto se han creado programas de intervención escolar en salud mental School-based mental health services (Atkins et al., 2010).

Lo que sí se ha encontrado es una amplia revisión de literatura de los dos conceptos por separados: autorregulación emocional (Dulewicz & Higgs, 2000; Humphrey et al., 2007; Zeidner & Roberts, 2002); y educación alternativa (Anglin, 2003; Cossentino, 2005; Duckworth, 2006; Flower et al., 2011; Huxel, 2013; Kayili & Ari, 2011; Larson, 2010; Lillard & Else-Quest, 2006; Peters, 2009). Además, conviene mencionar, aunque este no es el objeto de estudio del presente artículo, los debates actuales en torno al poder disruptivo de las nuevas tecnologías de la información y los modelos alternativos de educación; por ejemplo, a través de las prácticas de aprendizaje con ayuda de la tecnología (technology-enhanced-learning practices) (Burden et al., 2019) o las nuevas pedagogías inteligentes (new smart pedagogies) (Kearney et al., 2018).

Adicionalmente, se ubican estudios comparativos respecto a los modelos de educación tradicional versus modelos alternativos en términos del desarrollo de la autoeficacia, autoestima y comportamiento pro-social; encontrando mejores resultados en los modelos alternativos de pedagogía Montessori (Castellanos, 2002).

Otros estudios, al contrario del paradigma científico dominante -respecto al mayor índice de logro como el rendimiento académico-, estudian otros indicadores como: la motivación y la calidad de la experiencia educativa, los cuales mostraron mejores resultados en los estudiantes de escuelas Montessori (Rathunde, 2003; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005). Además, Maker et al. (2008) estudiaron el desarrollo de la creatividad en escuelas tradicionales versus escuelas alternativas, encontrando que la pedagogía Montessori es significativamente mejor en el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes. Respecto a la autorregulación emocional, diversos estudios vinculan este proceso del desarrollo con el rendimiento escolar, la competencia social, la interacción profesor/alumno, estilos educativos y pautas de crianza, interacción familiar y clima familiar (Abarca et al., 2002; Alegre, 2012; Cuervo Martínez, 2010; Henao López & García Vesga, 2009; M. Morales & López-Zafra, 2009; Rendón, 2007; Sánchez Nuñez & Postigo, 2012).

En el estado del arte que se realizó para propósitos de este artículo, a pesar, de la importante correlación que tienen los procesos educativos de escuelas alternativas con la autorregulación emocional y, en general, el desarrollo socio-afectivo (Ervin et al., 2010); se encontraron, tan solo, dos investigaciones que estudiaron, directamente, el nexo entre la autorregulación emocional y los modelos alternativos de educación. El primero, que pertenece a Ervin et al. (2010), fue un estudio longitudinal de tres años que comparó la autorregulación emocional en niños de escuelas alternativas Montessori versus escuelas tradicionales. El segundo estudio de Lloyd (2008), investigó la relación y similitud entre el concepto de María Montessori, planteado hace un siglo atrás, de normalización y el concepto de la psicología moderna, la autorregulación emocional. Estos hallazgos se presentan con mayor detalle en los resultados y discusiones.

Según lo antedicho, el objetivo fundamental del presente artículo es presentar un extenso estado del arte en relación con el impacto de la educación alternativa en la autorregulación emocional de los niños y niñas, en comparación con la educación tradicional. La pregunta analítica que guio esta investigación es: ¿Cómo las

pedagogías libres influyen positivamente en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia? Esto pretende dar un aporte al área de la pedagogía y la psicología con el ánimo de exponer herramientas teóricas y metodológicas que permitan acompañar los procesos de crecimiento y desarrollo infantil. Lo anterior implicar respetar las necesidades auténticas y los procesos vitales de los niños y niñas, al contrario, o en tensión con las prácticas de los modelos educativos tradicionales que anteponen la productividad y el desarrollo económico basado en logros académicos, ante el sentido de la vida; aniquilando, en su paso toda posibilidad de autorrealización.

2. MÉTODO Y MATERIALES

La metodología utilizada fue de corte cualitativo, la técnica fue la revisión de literatura. La elección de este método tiene como fundamento la posibilidad de resumir y plantear un extenso debate teórico sobre una cuestión en particular (Guirao Goris, 2015). Para ello, este artículo presenta un análisis reflexivo con base en una extensa revisión documental. Se utilizaron como constructos principales a la autorregulación emocional y las pedagogías alternativas, en ese sentido, la técnica de la revisión de literatura también permite abordar un objeto analítico en un metanivel y, en consecuencia, posibilita identificar vacíos teóricos en un campo disciplinario específico (Snyder, 2019).

De este modo, se tomaron en cuenta publicaciones de revistas indexadas con arbitraje internacional bajo el sistema de evaluación peer review. Para acceder a esta información se recurrió a las siguientes bases de datos: EBSCO, Taylor & Francis, y Science Direct. El motor de búsqueda principal fue Google Académico. Las palabras clave para la búsqueda fueron: emotional self-regulation, non-directive schools, alternative schools, Montessori method. Posteriormente, la búsqueda se especializó con palabras como: long term effects of alternative schools, comparative studies between traditional and alternative schools, literature review of education and emotional self-regulation. La elección y delimitación de esta pesquisa estuvo fundamentada en los hallazgos preliminares de un breve estado del arte, con intención exploratoria, que posibilitó ubicar la predominancia de los debates teóricos, empíricos y metodológicos, en torno a la autorregulación emocional, la educación alternativa y la concurrencia del método Montessori; junto con una clara intencionalidad política, y postura epistémica, del autor en torno a las problematizaciones presentadas sobre educación. A esto corresponde que se haya privilegiado estas palabras claves y no otras. Además, este análisis se enfocó en investigaciones en inglés, dada la escasa literatura sobre estas variables publicadas en español.

El proceso de sistematización de la literatura se realizó de forma manual, no se utilizó ningún programa de análisis cualitativo. Se encontraron estudios cuantitativos y cualitativos. En relación con los primeros, se revisó investigaciones experimentales, cuasiexperimentales y prospectivas. También, se incluyeron revisiones bibliográficas o meta-análisis. Respecto a los segundos, se trató de estudios de autorreporte, descriptivos y fenomenológicos. Estos se señalan en los resultados. Finalmente, para la discusión teórica que se establece con la investigación empírica se utilizaron libros clásicos de pedagogías alternativas del trabajo de María Montessori y Rebeca Wild.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Este apartado presenta los resultados de la revisión de literatura y el debate teórico en torno a los dos elementos señalados. En primer lugar, se aborda la pedagogía alternativa, se describe a ciertos autores fundamentales, sus planteamientos y propuestas pedagógicas; además, se presenta investigación empírica en torno al método Montessori; finalmente, se aborda la pedagogía no directiva en el contexto ecuatoriano. En segundo lugar, se aborda la autorregulación emocional, se busca definir esta categoría conceptual, luego se presentan investigaciones respecto a la autorregulación emocional, estilos de crianza y educación. En tercer lugar, se presenta un análisis comparativo entre las escuelas tradicionales y escuelas alternativas.

3.1. Método Montessori: escuelas libres y pedagogías alternativas

3.1.1. Educación alternativa: Steiner y Montessori

En el área de la pedagogía existen autores clásicos que han supuesto un completo giro epistemológico en la concepción de la educación. Entre los más importantes se distinguen los siguientes: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia (Edwards, 2002), Vigotsky (Bodrova, 2003), Steiner (Cox & Rowlands, 2000), y Gardner (Vardin, 2003). Todos estos autores tienen en común una fuerte crítica al modelo de educación tradicional. Existen diferencias en cuanto a sus orígenes históricos y presupuestos filosóficos y conceptuales, pero también importantes similitudes que hacen de estos autores y sus propuestas pedagógicas, un movimiento de reforma progresivo en el área de la educación. Este movimiento y sus autores convergen en ideas fundamentales, como el rechazo a la guerra y la necesidad de construir sociedades pacíficas; a través de acompañar en el desarrollo infantil apuntando a que puedan desarrollar todo su potencial, entendiendo a cada niño y niña como un ser único e integral (Edwards, 2002). Las perspectivas de estas corrientes plantean comprender al infante tal y como un infante, valga la reiteración, y no como un adulto incompleto (Cox & Rowlands, 2000).

La educación Waldorf fue fundada por Rudolf Steiner (1861-1925), quien fue un científico y filósofo austriaco. Steiner acuñó y desarrolló la antroposofía entendida como “el conocimiento hacia la verdadera naturaleza del ser humano” (Steiner, 1965). Esto supone entender al ser como una integración de cuerpo, alma y espíritu (Cox & Rowlands, 2000). El contexto histórico de su propuesta fue el final de la Primera Guerra Mundial. Su perspectiva fue que una nueva forma de escuela podría educar seres humanos capaces de crear sociedades pacíficas. Sus premisas pedagógicas son: coeducación (juntar hombres y mujeres en el aula de clase), aceptar el bagaje cultural-etno-histórico de cada niño sin discriminación; y, el fomento de la independencia, autonomía y autogobierno (Edwards, 2002). La propuesta de Steiner tiene como objetivo crear ambientes de clase seguros y creativos que inviten al niño a aprender. El enfoque de Steiner es la educación “artística- imaginativa”. Se fomenta la fantasía en sinergia con el arte. La importancia de su método hace énfasis en los “ritmos” cíclicos en términos anuales, semanales y de actividades diarias del niño, con base en lo cual se diseña el currículo. El foco de educación consiste en: expresión corporal, construcción y creación del juego, lenguaje oral, historias y canciones. Por ejemplo, para introducir alguna lección de matemáticas se lo hace mediante canciones. Conceptualmente se sostiene en la psicología humanista, con una perspectiva centrada en el niño (Cox & Rowlands, 2000). Aproximadamente existen más de 800 escuelas Waldorf en más de 40 países (Edwards, 2002).

Por otro lado, María Montessori (1870-1952), la primera mujer física italiana, desarrolló una metodología para trabajar con niños con discapacidades. Su movimiento de educación para la paz (Montessori & Wolfson, 2003) fue denunciado por el régimen fascista, y tuvo que dejar Italia para ir a Estados Unidos (Edwards, 2002). Durante ese tiempo (1910- 1920) el método Montessori se esparció en Europa e India y en los años cincuenta gracias a la educadora Nancy Rambush se expandió como un movimiento de escuela independiente (Edwards, 2002).

Se calcula que alrededor de 5.000 escuelas Montessori funcionan en los Estados Unidos (Edwards, 2002). El énfasis de Montessori estaba en la necesidad de los niños de aprender habilidades prácticas para la vida real. El “maestro” adquiere un rol pasivo, a menos que el niño iniciara una interacción. Era un método no-directivo de educación cuyo objetivo era permitir al niño explorar y aprender por su propia cuenta. Se les daba a los niños “clases” no formales de dibujo y arte, incentivando el dibujo libre desde la imaginación (Montessori, 1918, 1965).

Las similitudes de los autores descritos radican en el cambio radical del rol convencional del profesor, en la forma de evaluación y, por supuesto, en las diferentes teorías del desarrollo, por tanto, en su propuesta curricular (Edwards, 2002). El rol de los profesores, en los tres autores, es cumplir la función de cuidadores, guías y acompañantes de los niños.

Esto va a depender, directamente, de las herramientas pedagógicas y los ambientes preparados. La forma de evaluación también es diferente; se omite la forma tradicional de evaluación a través de exámenes. En contraste, se ofrece extensa información descriptiva a los padres del progreso y desarrollo del niño en las actividades diarias. Por ejemplo, los “profesores” utilizan diarios en donde se registran las actividades de los niños.

A continuación, se procederá a profundizar la metodología Montessori, con base en su teoría del desarrollo, propuesta curricular, rol del maestro y formas de evaluación; además de la extensa literatura existente del método Montessori y el impacto en diferentes esferas del desarrollo vital del niño.

3.1.2. Método Montessori: presupuestos epistémicos y filosofía de la educación

En esta sección se profundizará sobre la teoría, presupuestos epistemológicos, filosofía de la educación y, en general, sobre el método Montessori. Primero, se describirá brevemente, la teoría del desarrollo planteada por María Montessori, la propuesta curricular, el rol del maestro (Huxel, 2013) y las formas de evaluación (Duckworth, 2006; Edwards, 2002; Peters, 2009). Posteriormente, se plantearán vínculos teóricos metodológicos con otros autores como Lev Vygotsky, Gardner, Piaget, respecto a la pedagogía Montessori, (Bodrova, 2003; Elkind, 2003; Vardin, 2003). Finalmente, se desglosarán conceptos fundamentales de esta pedagogía con base en los resultados empíricos que muestra la investigación científica, respecto a ciertos constructos de dicho método como: “trabajo” (Cossentino, 2006); “fundamentos”, “ritualización” (Cossentino, 2005); además, del impacto social y académico (Lillard & Else-Quest, 2006).

Montessori concibe el proceso de desarrollo como un aspecto de carácter natural, dinámico, auto-dirigido por fuerzas que surgen desde el interior (Wild, 2006), que, en gran medida, abren paso al crecimiento y aprendizaje (Edwards, 2002). El desarrollo del niño es entendido como un proceso holístico, que comprende el área emocional, ética y espiritual, al contrario de un enfoque exclusivamente académico (Duckworth, 2006). En ese sentido, las influencias teóricas de Montessori se vieron influenciadas, fundamentalmente, por el movimiento de filósofos de la educación progresista de Europa: Rousseau, Pestalozzi, Seguin, Itard (Montessori, 1912, 1918).

Las influencias de Vygotsky, en tanto la naturaleza dialógica entre sus postulados y el método Montessori, son marcadas en términos de como conciben el desarrollo del niño; por ejemplo, a través de las etapas del desarrollo, la indiscutible interacción entre el niño, sus competencias emergentes y los ambientes preparados (Bodrova, 2003). Vygotsky y Montessori plantearon, al haber trabajado con niños con necesidades especiales,

que el funcionamiento deficiente del infante no solo está determinado por características inherentes, sino por una inapropiada educación (Bodrova, 2003). El desarrollo, por tanto, se concibe por periodos de seis años, con áreas particularmente sensibles.

La pedagoga, influenciada por el constructivismo de Piaget (Elkind, 2003), verá al niño como un personaje activo en la construcción del conocimiento, a través del juego. Ella plantea que desde el nacimiento hasta los 3 años es el periodo de la mente absorbente inconsciente, mientras que de los 3 a 6 años es el periodo de la mente consciente absorbente, en este periodo se espera que comience a desarrollar habilidades de lectura y escritura (Edwards, 2002). En estos dos periodos del desarrollo, el niño buscará y desarrollará estimulación sensorial, regulación de movimiento, libertad de elegir y explorar en ambientes serenos y preparados (Montessori, 1912, 1965). Desde los 6 a 12 años se espera que el niño explore el mundo y desarrolle la capacidad racional de resolver problemas, desarrollar relaciones sociales cooperativas en contraste a las relaciones competitivas (Duckworth, 2006; Edwards, 2002), imaginación y que complejice su conocimiento cultural. Finalmente, desde los 12 a 18 años los niños se reconstruirán a sí mismos como seres sociales y exploradores humanistas, resolverán problemas del mundo real y se volverán buscadores racionales de justicia (Edwards, 2002). En esta etapa, se caracteriza la pregunta por el ¿quién soy yo? (Wild, 2006).

El rol del maestro, en la metodología Montessori, es de carácter fundamental para cumplir los presupuestos filosóficos y epistemológicos de las etapas del desarrollo de los niños, respetando sus procesos vitales y permitiendo que el aprendizaje surja desde el interior. El rol del maestro es de carácter no intrusivo; mientras que los niños se envuelven en actividades en clase auto-dirigidas (Montessori, 1912). El trabajo del maestro consiste en una observación sistemática de los niños; el objetivo es facilitar una atmósfera de productiva calma (Montessori, 1912). La observación cumple el rol de cubrir y responder a las reales necesidades individuales de los niños en los ambientes comunitarios de la clase (Huxel, 2013). El objetivo es procurar el desarrollo de la confianza y la autodisciplina, por lo que se espera que conforme avanza el desarrollo del niño las intervenciones sean menores. Esta metodología procura la autonomía. En los primeros años, el maestro facilita la interacción con el ambiente a través de los sentidos; se espera que el niño aprenda que es lo que realmente necesita (Montessori, 1912). Mientras que, con los adolescentes la participación del profesor es más activa, solo en tanto presenta e introduce los materiales y las actividades de acuerdo con los requerimientos auténticos de los adolescentes. En síntesis, el rol del maestro es el respeto al niño a través de los ambientes preparados que le permitan cultivar su independencia, curiosidad, motivación intrínseca, y movimiento (Huxel, 2013).

El ambiente del método Montessori es cuidadosamente preparado y ordenado con el objetivo de que los niños sean libres de responder a sus tendencias naturales de “trabajo” individual y colectivo a través del juego (Montessori, 1912, 1918). Un aula Montessori está compuesta de espacios abiertos en donde se despliegan cantidades de materiales de “trabajo”; una característica importante es que el niño elige libremente que propuesta de trabajo a ejecutar (Larson, 2010). Por ejemplo, los ambientes preparados para niños de entre tres y seis años están compuestos de áreas; una dedicada a ejercicios de la vida práctica, ejercicios sensoriales; y, las otras dos áreas son materiales dedicados al lenguaje y matemáticas (Larson, 2010). La constitución de los diferentes ambientes tiene influencias con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Vardin, 2003), ante la comprensión de la multi-dimensionalidad del niño respecto a los diferentes tipos de inteligencia. Los dos autores, comprenden la naturaleza única y peculiar de cada organismo (Vardin, 2003). En este sentido, este método se distingue por el respeto al niño a través de los ambientes preparados con el ánimo de generar

posibilidades de aprendizaje propias, en donde puedan tomar decisiones que afectan sus propias vidas y la de sus pares (Peters, 2009).

Finalmente, los métodos de evaluación en las pedagogías alternativas y particularmente en el Método Montessori, rompen con el esquema tradicional de las pruebas escritas, incluso con la lógica de las calificaciones. La Asociación Americana Montessori planteó un documento “Aprendizaje y evaluación” en donde sugiere otros formatos como portafolios, presentaciones, proyectos multimedia, con el objetivo de permitirle al niño auténticamente correlacionar las ideas aprendidas, pensar críticamente y usar la información de manera significativa (Edwards, 2002). Hay una extensa literatura que demuestra la efectividad del método Montessori respecto a las habilidades lecto-escritoras, de matemáticas y de motivación (Chattin-McNichols, 1992; Haines, 2000; Loeffler, 1992; Miller & Bizzell, 1983; Takacs, 1993).

A continuación, se describirá ciertos conceptos fundamentales de esta metodología, tales como trabajo, normalización y ritualización. El concepto de “trabajo” de Montessori, mencionado previamente, tiene que ver con el concepto de normalización; entendido como el proceso en donde el niño, a través de un ambiente adecuado, puede desarrollarse normalmente logrando asimilar la autodisciplina y el control (físico y mental) necesarios para una vida saludable (Cossentino, 2006). En ese sentido, Montessori en su libro *la Mente Absorbente* plantea que el concepto de “trabajo” está relacionado al juego enfocado en asuntos de la “vida real”, que son capaces de lograr una mente concentrada (Cossentino, 2006). Esto explica la razón del ambiente preparado de asuntos de la vida real. Este concepto de “trabajo” no es directivo, en tanto surge desde el interior del niño y de manera natural, con base en su interés innato de explorar y aprender. Montessori planteó los ciclos de trabajo –ciclo de la mañana y de la tarde–, adecuados a los ciclos internos de los niños desde sus necesidades físicas. Por ejemplo, la repetición es un aspecto fundamental (Cossentino, 2006).

Según Lillard y Else-Quest (2006), la ritualización es un concepto fundamental dentro del método Montessori. La interacción entre el estudiante, los profesores y el ambiente se dan a través de rituales que generan armonía. El aspecto de la ritualización gira en torno a los límites entre el interior y el exterior del niño; esto quiere decir la armonía que tiene que haber en la interacción estudiante-profesor y ambiente. Se compone de secuenciación y repetición (Lillard & Else-Quest, 2006). La construcción del proceso ritual del método está directamente relacionada con el constructo de “trabajo”, dada la similitud en cuanto a los ritmos y procesos que implica el “trabajo” y la “ritualización”. En suma, los elementos más destacados de la ritualización son: la repetición, el orden, la abstracción materializada, la economía del movimiento y lenguaje; y, la densidad simbólica. Bajo el concepto de la ritualización se puede, en última cuenta, entender el fenómeno complejo de la actividad cultural del enseñar.

3.1.3. El impacto del Método Montessori en el proceso educativo: estudios experimentales

En ese sentido, para finalizar esta sección se presenta los resultados de algunas investigaciones cuyo eje transversal es el Método Montessori en el proceso educativo. Esto tiene como objetivo robustecer el análisis comparativo entre educación alternativa y modelos tradicionales. Los autores Kayili y Ari (2011), estudiaron la efectividad de dicho método respecto al proceso de lectura en la educación primaria. La muestra fueron niños de cinco a seis años. En total fueron cincuenta participantes, 25 del grupo de control y 25 del grupo experimental. Se utilizó como evaluador el Metropolitan Readiness Test para determinar el nivel de lectura de los participantes; el Preschool and Kindergarten Behavior Scale para medir las habilidades sociales; así como el

FTF-K Frankfurter Tests for Five Years – Concentration, para medir habilidades de concentración. Los tests se administraron antes de la implantación del método, así como seis semanas después.

Los resultados mostraron que el método Montessori es efectivo respecto al proceso de enseñanza de habilidades lectoras en niños de preescolar. Además, se encontró que es más eficiente frente a los procesos actuales –tradicionales– de enseñanza ($z=4.376$, $p<0.05$). Adicionalmente, se encontraron diferencias significativas ($z=4.343$, $p<0.05$) en las habilidades sociales del grupo Montessori versus el grupo de control. Finalmente, también se encontraron diferencias significativas ($z=4.380$, $p<0.05$) entre las habilidades de concentración del grupo Montessori versus el grupo de control. El resultado final fue que el método Montessori fue mejor en las tres variables.

Otro estudio de Lillard y Else-Quest (2006), evalúa el impacto social y académico del método Montessori. Los niños fueron estudiados a lo largo de todo un proceso educativo con este modelo, implementando en los diferentes niveles, primaria (3 a 6 años), secundaria (6 a 12 años). La muestra fueron estudiantes de escuelas Montessori en Milwaukee, Wisconsin; en gran medida urbanos. Se utilizó un grupo experimental –el cual fue asignado aleatoriamente al sistema educativo Montessori, con 59 estudiantes– y el grupo de control –asignado aleatoriamente a un sistema de educación tradicional con 53 estudiantes–. Los dos grupos fueron evaluados en términos cognitivo/académicos y de habilidades sociales/conductuales. Los resultados mostraron que los estudiantes del sistema Montessori puntuaron superior en las dos variables –académicas y comportamentales.

En síntesis, los estudiantes Montessori (43% versus 18%) tendieron a usar más niveles de razonamiento en relación con la justicia, compartieron más en el juego de pares. Se administró el Test Belief Task para medir la cognición social; 80% de los estudiantes Montessori pasaron el test, mientras que tan solo el 50% del grupo control lo hizo. Mostraron ser superiores en su sentido de comunidad y habilidades sociales.

3.2. Contexto ecuatoriano y pedagogías no directivas

En América Latina las experiencias de escuelas libres y populares surgen a partir de la corriente de la sociopedagogía, principalmente encabezada por Paulo Freire. En esa nueva línea de trabajo epistémico, pedagógico y sociopolítico, se articula la concepción de la educación con las problemáticas sociales, en relación con los graves perjuicios estructurales del sistema hegemónico capitalista. La propuesta de Freire es una pedagogía de los oprimidos que tome en cuenta las problemáticas de la educación desde la marginalidad (Freire, 2005). Se parte de una fuerte crítica al modelo modernizador y colonial del sistema de educación tradicional.

Por lo cual, un proceso emancipador que apunte a la liberación del individuo necesariamente tiene que repensar la educación. La propuesta pedagógica de Freire sugiere que la educación hacia la libertad no debe ser un proceso domesticador, sino de toma de consciencia del individuo en su proceso permanente de liberación, a través de la educación. Esto quiere decir que, el sujeto que aprende adquiera un rol activo y consciente en su proceso de aprendizaje (Freire, 2005). Por tanto, no pretende ser un método de enseñanza, sino de aprendizaje dialéctico.

Bajo esas premisas, en relación con la libertad, la toma de consciencia y la educación como un proceso activo, surge la propuesta pedagógica de la escuela libre en el Ecuador, desde la fundación Pestalozzi. Esta propuesta fue desarrollada por Mauricio y Rebeca Wild (Wild, 2004, 2006). La propuesta pedagógica estuvo influenciada por los aportes teóricos y metodológicos de María Montessori y de Humberto Maturana. Según Maturana y

Varela (1996), con base en la teoría de los organismos vivos, los seres son auto-poieticos; esto implica que “en ellos jamás impera una relación instructiva, sino vida, despliegue y progreso para un mutuo acoplamiento” (en Segorbe, 2016, p. 12). Bajo el supuesto de que las personas son organismos vivos, este principio también tiene que ser respetado. Por tanto, toda la pedagogía de una escuela libre se guiará bajo esta premisa. En una escuela libre, los niños sin directividad deciden desde el interior como interactuar, de acuerdo con sus ritmos y ciclos internos, con las propuestas que encuentran en los ambientes preparados. En estas escuelas no se “enseña” nada (E. Morales, 2015).

El modelo enfatiza los periodos sensibles del desarrollo, la importancia de los ambientes preparados, el fenómeno y el sentido de la actividad espontánea. La fundación comenzó con un grupo preescolar Montessori de quince niños, hasta llegar a un grupo anual de 180 niños, de edades entre 3 y 18 años. Este proceso, marcó un involucramiento de los padres; en la mañana se trabajaba con los niños y adolescentes y en las tardes con los padres o adultos involucrados. El “Pesta” se situó en Tumbaco, Ecuador (Wild, 2004).

El ambiente, en general, brevemente descrito consistía en una casa de madera redonda para el preescolar con patio interior y zonas externas preparadas. Los árboles y arbustos delimitan el espacio entre el preescolar y la primaria y secundaria. Existen diferentes ambientes preparados y oferta de acceso libre, de acuerdo con las distintas etapas del desarrollo (Wild, 2004). En la totalidad de estos ambientes hay siete adultos responsables cuyo sentido de presencia es dar a los niños la sensación de explorar libre y autónomamente en un entorno seguro. “Los adultos no los guían, ni los estimulan o motivan, pero les proporcionan apoyo emocional y humano en cada situación” (Wild, 2004, p.19).

El marco de referencia temporal y rutinario que necesitan los niños, se da a través de la “hora del zumo” –en donde, los niños se sirven un jugo, aunque pueden comer cuando deseen–, “la hora del proyecto” –actividad manual variable–, “la hora de la música y el baile” –actividad en grupo coordinada–, “la hora del cuento”; y, “la hora del anuncio para alistarse para ir a casa” (Wild, 2004). Los niños de primaria entran en etapas de transición, en donde saben que pueden acceder a los ambientes preparados de pre-kinder y que eventualmente accederán a los ambientes de secundaria. Siempre respetando los límites y reglas consensuadas de interacción en cada entorno, para mantener la característica de paz y tranquilidad del ambiente. Afuera de la casa, hay otras ofertas de actividades libres como: fútbol, baloncesto, huerta, hornos de pan, cerámica. “Estos ambientes también tienen sus ubicaciones funcionales que permiten que actividades lúdicas, prácticas, artísticas y deportivas no interfieran en el manejo de materiales didácticos que requieren concentración; por ejemplo, los relacionados con las matemáticas, idiomas y otras asignaturas” (Wild, 2004, p.19).

Al ser una escuela libre, el “currículo” se presenta en ofertas autónomas a través de materiales concretos. El rol del adulto que acompaña es tomar notas de las actividades de los niños, para el “informe pedagógico”, sin calificaciones, que se elabora dos veces al año; el informe gira en torno a la observación de los procesos vitales del niño (Segorbe, 2016). Las ofertas de los ambientes estarán sujeta a la interacción de los niños determinada por sus particulares y únicos procesos de madurez y ritmos personales (Morales, 2015). Además, existe una rutina de ofertas semanales como ciclismo, excursiones y salidas a piscinas. Cada grupo decide, en la única actividad obligatoria semanal de participación, en la “asamblea semanal”, acuerdos y métodos de trabajo a través de reglas propias (Wild, 2004). Según Wild (2006), “en el entorno preparado para los niños, los límites deberían acoplarse con necesidades auténticas y al mismo tiempo estar vinculados con la posibilidad de decidir” (p.108).

El rol de la asamblea, particularmente en los niños de entre siete y ocho años, es fundamental, dada la etapa de operatividad del desarrollo; en donde tendrán que experimentarse con la realidad concreta por medio de sus propias reglas en el descubrimiento del sentido de las relaciones (Wild, 2004). En esta asamblea cada niño plantea sus inquietudes o malestares y se desarrollan acuerdos de convivencia y consecuencias –no castigos ni condicionamientos de ningún tipo– en el caso de las transgresiones. En el caso de los adolescentes, el marcador de su desarrollo es la pregunta; ¿Quién soy yo?, por lo que a partir de los diez años se permiten tres días al mes trabajos fuera de la escuela, en actividades con adultos.

Por otro lado, también hay un trabajo con los “profesores” o adultos responsables en donde se reflexiona sobre la vivencia de los niños, para luego, dos tardes a la semana, tener citas familiares para dialogar sobre el proceso vital de sus niños. Además, en la escuela para padres se comparte información respecto a las etapas del desarrollo. Incentivar a través de todos estos encuentros un sentido de trabajo horizontal, no jerárquico y de cooperación tiene el sentido de cambiar el paradigma tradicional de no “enseñar” ni “dirigir”, sino acompañar el proceso autónomo de los niños (Wild, 2004, 2006, 2012).

En resumen, como se puede observar al describir el funcionamiento de una escuela libre, las diferencias con una escuela tradicional son diametralmente opuestas, tanto en relación con las concepciones ontológicas del niño en términos de su desarrollo y necesidades, así como en la estructura de la escuela: desde el “currículum”, las reglas, las calificaciones, los horarios de clase, el trabajo con las familias (Segorbe, 2016). Por un lado, tenemos una escuela libre que apunta a respetar al niño, confiando en la sabiduría interior de su proceso de desarrollo, e incentivar su autonomía; mientras que las escuelas tradicionales obedecen al modelo de industrialización respecto a sus prácticas, horarios, y estructuras (Segorbe, 2016).

3.3. Autorregulación emocional: describir y caracterizar el mundo afectivo

3.3.1. Inteligencia emocional en niños y niñas

A continuación, para propósitos de este artículo, se describirá conceptualmente el constructo teórico de autorregulación emocional, así como su paraguas categórico, la inteligencia emocional (Akaydin & Akduman, 2016). Posteriormente, se expandirá el concepto en relación con su breve desarrollo histórico (Whitebread & Basilio, 2012); y la relación que tiene con otros aspectos del desarrollo de los niños como la competencia social (Rendón, 2007), y tolerancia a la frustración (Ato Lozano et al., 2005).

De acuerdo con el Modelo de Inteligencia Emocional (IE) basado en Habilidades de Mayer y Salovey (1997), se define la IE como un conjunto de habilidades que develan una inteligencia genuina respecto al uso adaptativo y funcional del manejo de emociones, para resolver problemas y adaptarse adecuadamente a su entorno. La IE estaría compuesta de rasgos de comportamiento, así como rasgos de personalidad tales como la impulsividad (Mayer & Salovey, 1997). Dicha inteligencia supone el reconocimiento, expresión y entendimiento de emociones, el manejo de las mismas, la empatía y las habilidades sociales (Akaydin & Akduman, 2016). Por tanto, la IE constituye a la autorregulación emocional, es por eso que podrían pensarse como conceptos similares.

Según Fox, “la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente” (Citado en Ato Lozano et al., 2004, p. 70); por otro lado, de acuerdo a Thompson son “procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones

emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos” (Citado en Ato Lozano et al., 2004, p. 70). En ese contexto, algunos otros autores coinciden en que la autorregulación emocional puede ser entendida como el manejo de las fluctuaciones emocionales y por tanto un control consciente de las conductas que emanan de las emociones (Akaydin & Akduman, 2016). De estas diferentes concepciones, se entiende que la regulación emocional es la capacidad consciente –a través de procesos internos y externos– para observar, identificar y controlar las reacciones emocionales –de carácter conductual– en virtud de procesos adaptativos del individuo respecto a su entorno. Estos procesos incluyen: el reconocimiento y expresión emocional; entender las emociones, manejar las emociones, la empatía y las habilidades sociales (Akaydin & Akduman, 2016).

El desarrollo del concepto de autorregulación emocional está vinculado a la psicología del desarrollo y a la psicología cognitiva del procesamiento de la información; cuyos aportes respecto al concepto de “metacognición” han sido fundamentales (Whitebread & Basilio, 2012). Adicionalmente, la tradición de investigación clínica, en el marco de la neuropsicología, brinda aportes valiosos sobre los procesos del desarrollo del cerebro y el funcionamiento ejecutivo temprano (Whitebread & Basilio, 2012).

La autorregulación emocional se desarrolla a través de factores endógenos y exógenos:

Dentro de los factores endógenos, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños. Dentro de los factores exógenos, a los padres se les ha otorgado un papel primordial en su labor de ayuda y guía en este proceso de desarrollo. (Ato Lozano et al., 2004, p.72)

La conducta de la figura de apego del niño es determinante en el desarrollo de estrategias de AE; por ejemplo, cuando la madre es participativa versus pasiva el niño utiliza estrategias de afrontamiento más complejas (Ato Lozano et al., 2004). La sensibilidad del cuidador y los ambientes, así como las estrategias adecuadas que le proporciona al niño, son vitales para el desarrollo de la AE.

La autorregulación emocional tiene relación, como se mencionó anteriormente, con las habilidades sociales, particularmente con la competencia social (Rendón, 2007). Se entiende que la AE es “un mecanismo al servicio del respeto de normas definidas social y culturalmente” (Rendón, 2007, p. 358). Por tanto, los procesos emocionales funcionan como andamiajes adaptativos de competencia social. Por ejemplo, en la edad preescolar el desarrollo del sistema de control regulatorio es un periodo crítico; cabe mencionar que este sistema cumple un rol activo en la competencia social (Rendón, 2007). Bajo esa misma línea, la reacción de malestar tiene un vínculo innegable con la AE. Según Ato Lozano et al. (2005), se encontró que existe una correlación negativa entre la respuesta de malestar y el uso de estrategias precarias, mientras que los usos de estrategias con un mayor grado de sofisticación muestran relaciones positivas ante la respuesta de malestar. Por tanto, se concluye que las estrategias de auto-regulación influyen en la respuesta al malestar.

3.3.2. Autorregulación emocional y estilos de crianza

Existe una marcada y significativa relación entre la autorregulación emocional y los estilos de crianza, educativos y clima familiar (Alegre, 2012; Cuervo Martínez, 2010; Henao López & García Vesga, 2009; Sánchez Nuñez & Postigo, 2012). Alegre (2012), comparó los cuatro estilos de crianza: democrático, autoritario, permisivo y negligente. El estilo democrático establece límites claros, propicia el dialogo y la autonomía y, al mismo tiempo,

es afectivo y empático. El estilo autoritario entabla límites rígidos; hay un importante distanciamiento emocional y son padres autoritarios e inflexibles. El estilo permisivo entabla límites difusos, sin reglas claras, están alejados de la vida de los hijos. El estilo negligente se caracteriza por un descuido generalizado a las necesidades físicas, psicológicas y emocionales de los niños.

Se encontró que niños de padres democráticos puntúan más alto respecto a los demás niños con otros estilos en tests de ajustes psicológicos, vínculo afectivo, resiliencia, rendimiento escolar, competencia social y conducta pro-social. Adicionalmente, se encontró que los grupos de práctica de crianza positiva (calidez, cariño y apoyo parental, incentivar la autonomía, disciplina positiva, supervisión) versus el estilo de crianza negativa mostraron mayores índices de autorregulación emocional, autoestima, ajuste psicológico (Alegre, 2012).

Finalmente, se encontraron fuertes correlaciones positivas en reducción de la ingesta de alcohol, aumento del rendimiento académico, prevención de exponerse a contextos riesgosos en términos sexuales, incremento de la satisfacción y sentido de la vida, conductas pro- sociales y aumento de la auto-confianza, auto-eficacia y auto-estima (Alegre, 2012).

Adicionalmente, Henao López y García Vesga (2009) midieron la relación entre los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares, con una muestra de 235 niños y 169 niñas, en un rango de edad de entre cinco y seis años. Las variables fueron: autorregulación, comprensión emocional y empatía. Se utilizó el test Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF) para los padres y madres y a los niños y niñas se les aplicó la evaluación del desempeño emocional (EDEI). El resultado fue que un estilo equilibrado –límites con amor y respeto, afecto y comprensión- impacta positivamente en conductas adecuadas y adaptativas, así como en una mejor comprensión emocional; versus estilos permisivos y autoritarios que resultaron en relaciones inversas, a mayor estilos permisivos y autoritarios menor empatía y desempeño emocional.

En ese sentido, Sánchez-Nunez y Postigo (2012) analizaron la relación entre la inteligencia emocional (IE) auto-informada y la IE percibida de los padres en relación con la percepción del clima familiar. Se utilizó una muestra de 156 hijos (71 niños, 85 niñas). El test fue TMMS-24, y una adaptación de PTMMS-24 para evaluar la percepción de los padres, para evaluar el clima familiar se utilizó la escala FES. Los resultados encontrados fueron que hay una relación significativa entre la percepción de IE de los padres y el clima familiar percibido de los hijos. Por ejemplo, si los niños percibían a sus madres con mayor claridad emocional concebían también a sus familias como más cohesionadas, expresivas y organizadas.

3.3.3. Inteligencia emocional y educación

Según Buey (2002), la educación emocional (EE) surge como un modelo de intervención escolar en respuesta educativa a la crisis de la salud mental en los sistemas educativos tradicionales, que contienen patologías como: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, abuso de drogas, trastornos de la alimentación. En este sentido, la categoría conceptual de analfabetismo emocional esta utilizada para describir las pobres habilidades de IE y su relación negativa con las dimensiones educativas. Por tanto, de acuerdo con Buey (2002), el espacio educativo es esencial para la IE; incentivar un aprendizaje y desarrollo autónomo, que procure estabilidad emocional y seguridad en sí mismos son factores determinantes.

Por tanto, se expondrá la relación fundamental que existe entre la IE y la educación (Buey, 2002; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Se presentará el vínculo determinante entre la interacción profesor y alumno en la educación emocional (Abarca et al., 2002); la relación entre la IE y el rendimiento escolar (M. Morales & López-Zafra, 2009). Según Abarca et al. (2002), la interacción profesor-alumno es determinante respecto al desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Por ejemplo, uno de los principales indicadores son las respuestas de los profesores frente a situaciones conflictivas. Se encontró que invitar a los niños a valorar la situación por sí mismos, aludiendo a su propia capacidad empática con el objetivo de que ellos mismos resuelvan que es correcto o no es correcto, muestra resultados positivos con la IE. El rol de mediador es el mejor versus el rol autoritario, de características inflexibles sin apertura al diálogo y a la participación de los estudiantes en la toma de decisiones; moralizante y de juez, tiene que ver con otorgar juicios de valor y usualmente reprobar conductas y señalarlas como “incorrectas”; y, pasivo o sumiso, respecto a profesores que no muestran un rol activo en el proceso de enseñanza (Abarca et al., 2002).

Por otro lado, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), exploraron el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Se encontró que la capacidad de observar y atender a las emociones; por tanto, de sobreponerse a estados mentales negativos, afecta positivamente el rendimiento escolar. Una pobre IE está ligada a un peor manejo del estrés y las dificultades emocionales durante los estudios. La IE determina las habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). Además, se encontró que enseñar IE a los niños en el ámbito académico muestra mejores resultados cuando se practica y experimenta versus cuando solo hay instrucciones verbales.

Finalmente, M. Morales y López-Zafra (2009) revisaron cual es el estado actual de la IE y los procesos educativos. Se encontró que progresivamente ha ocurrido un incremento de la conciencia de que adquirir solo conocimientos académicos no es suficiente para el éxito escolar ni para el desarrollo de los niños. Determinaron que la IE está asociada al ajuste socio-escolar de los niños.

Además, se concluye que la educación tradicional no aborda esta área y por tanto se encuentra un déficit importante; que se intenta responder a través de instaurar programas de intervención escolar (Anglin, 2003; Atkins et al., 2010). Prueba de lo anterior, a propósito del déficit de la educación tradicional en la AE, es que el gobierno de EEUU ha declarado en crisis al área de salud mental en niños y adolescentes de las escuelas públicas (U.S. Public Health Service, 2000). Conviene señalar que este escenario de orden sistémico no solo que se ha mantenido, sino que ha aumentado, por ejemplo, ver el caso de Reino Unido (Gunnell et al., 2018).

A continuación, se expone el impacto positivo a largo plazo en la vida de las personas en relación con la autorregulación emocional. Diversos estudios han investigado los beneficios de la AE en diversas dimensiones de la vida como el nivel de estrés y salud mental (Ciarrochi et al., 2002), la satisfacción de la vida (Palmer et al., 2002) y la felicidad (Furnham & Petrides, 2003).

Ciarrochi et al. (2002), encontraron, con una muestra de 302 estudiantes universitarios, que existe una correlación positiva alta entre las siguientes variables: el estrés estuvo asociado a niveles más altos de depresión, desesperanza e ideación suicida. Además, niveles altos de AE están asociados positivamente con niveles bajos de depresión. En suma, hay una interacción directamente proporcional: a mayor autorregulación emocional se encuentran niveles menores de estrés, por tanto, menor incidencia de depresión, desesperanza e ideación suicida.

Furnham y Petrides (2003) encontraron, con una muestra total de 88 individuos con un rango de edad de entre 18 y 23 años, que la autorregulación emocional tiene una correlación positiva alta con niveles de felicidad y bienestar. Para esto se utilizaron los siguientes tests: Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form y The Oxford Happiness Inventory. De acuerdo con Petrides et al. (2004), la AE es un buen predictor de resultados importantes en la vida como niveles bajos de ausentismo escolar y ser excluido del sistema educativo.

Finalmente, según Palmer et al. (2002), se encontró, en una muestra total de 107 participantes, que la autorregulación emocional tiene correlaciones positivas altas con el nivel de satisfacción en la vida. Por ejemplo, la inhabilidad para entender y discriminar entre estado de ánimo y emociones, así como la dificultad para identificar emociones, se correlacionan con bajos niveles de satisfacción en la vida.

3.4. Escuelas tradicionales y escuelas alternativas

A continuación, se presentan investigaciones que comparan el modelo tradicional versus el alternativo, tomando en cuenta como variables pedagógicas las diferencias anteriormente mencionadas, comparando con resultados relacionados al desarrollo de la autoestima, autoeficacia, y conducta pro-social (Castellanos, 2002); el desarrollo de la creatividad (Maker et al., 2008), logro académico (Dohrmann et al., 2007; Lopata et al., 2005) y motivación de los estudiantes, y calidad de la experiencia educativa (Rathunde, 2003; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Castellanos (2002), evaluó a niños de 5 años con los siguientes tests: Washington Self-Description Questionnaire (WSDQ), three subscales of the Children's Multi-dimensional Self-Efficacy Scales (i.e., academic achievement, self-regulated learning, & social), Physical and Verbal Aggression Scale, and the Prosocial Behavior Scale. Los resultados encontrados revelaron que no hay diferencia significativa en la autopercepción del niño respecto a la autoestima, autoeficacia, logro académico, y conducta prosocial; sin embargo, se encontró en los niños del modelo Montessori niveles significativamente bajos de agresión física y verbal, además mostraron niveles superiores para trabajar en grupo –esto tiene relación con las escalas de aprendizaje auto-regulado (self-regulating learning), facilidad para entablar y mantener relaciones del mismo género, respecto a los niños de modelos tradicionales.

Otro estudio, de Maker et al. (2008), midió la creatividad en modelos pedagógicos no tradicionales de niños de cuatro escuelas de primaria, durante tres años a través del Test of Creative Thinking–Drawing Production (TCT-DP). Los resultados mostraron que el desarrollo de la creatividad de los niños tiene relación significativa con el aprendizaje activo, la posibilidad de elegir del estudiante, el acceso a material variado, la exploración y la oportunidad de resolver problemas (problem solving) y encontrar problemas (problem finding).

Por otro lado, Dohrmann et al. (2007), midieron los resultados de los dos modelos respecto al logro académico, en una muestra de estudiantes de 5to grado de una escuela Montessori y de una escuela pública. Se encontró que el grupo Montessori mostraba puntajes significativamente superiores en el área de matemáticas/ciencias, mientras que no hubo diferencias significativas en las áreas de inglés y estudios sociales. Lopata et al. (2005), hicieron un estudio similar en donde compararon el logro académico de los sistemas. Los estudiantes que asistían a la escuela Montessori puntuaron mejor en matemáticas y arte.

Finalmente, Rathunde (2003) evaluó a cinco escuelas Montessori y encontró que este modelo pedagógico incentiva la motivación intrínseca; la autopercepción de la experiencia educativa (flow experience) es significativamente superior. Además, Rathunde y Csikszentmihalyi (2005), encontraron que los estudiantes

Montessori muestran mejor afecto, se sienten con más energía (feeling energetic-potency) y muestran undivided interest. Al contrario, los estudiantes de escuelas tradicionales mostraron baja motivación intrínseca.

4. CONCLUSIONES

La pregunta de investigación del presente artículo fue: ¿Cómo las pedagogías libres influyen positivamente en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas? Dicha pregunta, con base en los planteamientos teóricos y la revisión de literatura previamente descrita, implicó revisar el vínculo positivo entre autorregulación emocional y salud mental; y, describir la correlación entre Pedagogía Montessori y el desarrollo de la autorregulación emocional.

Por un lado, la autorregulación emocional está relacionada a niveles positivos de satisfacción de la vida lo cual, a su vez, está relacionado con el manejo del estrés y la resiliencia. En ese sentido, la autorregulación emocional en la infancia temprana es un buen predictor de salud mental en la adolescencia y adultez. La AE tiene correlaciones positivas altas con la felicidad, lo cual tendría que ver con la capacidad de reconocer y manejar emociones, habilidades sociales y conductas adaptativas –aspectos característicos de la AE. Además, la AE tiene correlaciones positivas con conductas pro-sociales; menor índice de incurrir en conductas delictivas, consumir drogas, e involucrarse en conductas riesgosas.

Por otro lado, la pedagogía Montessori ha mostrado resultados significativos en el desarrollo de la autorregulación emocional, en relación con diversas áreas del proceso de escolarización. En estudios comparativos, el modelo Montessori puntúa mucho más alto en el rendimiento escolar, particularmente en matemáticas, literatura y arte versus escuelas tradicionales.

Además, el método Montessori muestra mejores resultados en la calidad de la experiencia educativa, el desarrollo de la auto-eficacia, auto-estima, conductas pro-sociales, motivación intrínseca y habilidades sociales respecto a los modelos tradicionales. Mientras que, al contrario, el sistema de educación tradicional muestra pobres resultados en el desarrollo de la autorregulación emocional, en la calidad de la experiencia educativa y en la motivación intrínseca. Todos estos resultados positivos respecto al modelo Montessori y al desarrollo de la autorregulación emocional, se dan gracias a los fundamentos teóricos de este tipo de pedagogía, que enfatiza el respeto a las necesidades auténticas de los niños y niñas, en relación con los ciclos y a los ritmos; y, a través del aprendizaje no-directivo que permite estimular la autonomía.

Este artículo permite concluir que el Método Montessori afecta de forma positiva en el desarrollo de la autorregulación emocional. Además, la AE presenta un pronóstico positivo en la salud mental en la infancia temprana y adolescencia, así como en programas de intervención educativos que buscan prevenir y abordar problemáticas conductuales y emocionales en la escuela. Estos hallazgos son consistentes con la implementación de programas de intervención escolar, en la educación pública tradicional, que pretenden fortalecer el déficit socio-afectivo, en especial la autorregulación emocional. Esto, a partir de la declaración de crisis de salud mental en el sistema educativo tradicional para el caso de Estados Unidos.

La principal limitación del presente artículo es que la bibliografía analizada respecto al impacto negativo en la salud mental del sistema tradicional es escasa y la que existe se encuentra desactualizada en virtud del contexto actual y los nuevos retos pedagógicos relativos a la virtualidad en el escenario de la pandemia por el COVID-



19. Además, estas investigaciones no toman en cuenta otros factores sociopsicológicos relevantes, tales como el género, la etnia y la clase. Respecto de la autorregulación emocional y el Método Montessori; por ejemplo, no se ha incluido la variable de género.

En ese sentido, es de interés sociológico y psicopedagógico estudiar, en el futuro, cómo el sistema patriarcal que presenta una construcción social de la masculinidad hegemónica, despliega dentro de sus características del ser y parecer varón la represión y contención constante de los sentimientos, a través de enunciados como “los niños no lloran”, además, tampoco está permitido que los niños se relacionen afectivamente con otros varones, esto podría impactar en su desarrollo emocional, respecto de las niñas a quienes, al contrario, se incentiva una hiper-emocionalidad. Lo cual, es interesante analizar en relación con la mayor predominancia de mujeres con Trastornos Límite de la Personalidad respecto a los varones bajo el paraguas de la hipótesis de las afecciones a la AE que produce la cultura patriarcal.

Otra variable que se considera oportuna profundizar es la de etnia. Es decir, plantear cómo afecta el contexto socio-cultural en relación con la etnia –en el caso del Ecuador, en las distintas nacionalidades indígenas- en el desarrollo de la autorregulación emocional; y, además, preguntar qué tan eficientes serían programas de intervención con Metodología Montessori en este tipo de culturas. Esto implica edificar un modelo psicopedagógico transcultural de la educación alternativa.

Además, sería interesante estudiar la inserción de la autorregulación emocional en los programas de educación popular, cuyo análisis teórico-metodológico tendría como objetivo anclar el desarrollo de la salud mental en relación con la clase. Es decir, medir cómo y qué tan beneficioso es el desarrollo de la AE en los sectores populares, respecto de la clase media-alta.

Finalmente, a propósito del escenario actual de la pandemia, producida por el virus COVID-19, se despliegan nuevos y demandantes retos en este campo de investigación. Por un lado, la virtualidad, como contexto contingente en relación con las políticas de aislamiento social, ha remplazado a las aulas. Esto conlleva una modificación sustantiva en las formas de interacción recíproca, en donde los afectos, la corporalidad y el espacio de lo sensible, que se pone en juego durante el proceso de aprendizaje, se ven trastocado.

En consecuencia, las relaciones entre pares, y entre estudiantes y docentes se ve profundamente limitada, esto tiene como efecto la ausencia de situaciones, por ejemplo, que permitan desarrollar herramientas de resolución de conflictos, de comunicación asertiva y, además, se impide la edificación constante de la autorregulación emocional, pues esta se da a través del encuentro con el otro. Es decir, la relación con el entorno pierde materialidad, las relaciones concretas –en el sentido corpóreo afectivo y sensorio perceptivo- disminuyen y, por tanto, las necesidades vitales del infante se presentan, en la actualidad, como secundarias frente a la lógica productivista del sistema educativo actual basado en logros académicos.

Los problemas señalados, de la educación tradicional, se han visto agudizados debido al contexto actual. Para concluir, tomando en cuenta la cuestión de clase y su relación con la brecha tecnológica, estos nuevos retos para la psicopedagogía no solo han recrudecido las condiciones limitadas de aprendizaje, sino que, en algunos casos, se han vuelto inaccesibles para un importante sector de la población que no pueden acceder a una computadora y a conexión de internet. Por otro lado, conviene interrogar a las pedagogías libres a propósito del contexto actual de la enseñanza predominantemente virtual de la educación formal, ¿cómo generar ambientes preparados que respeten las necesidades vitales de la infancia, incentivando autonomía y creatividad?

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes de la carrera de Psicología de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala Roca, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(3).
- Akaydin, D., & Akduman, G. (2016). Emotional Intelligence in Children. In E. Atasoy, E. Recep, I. Jażdżewska, & H. Yaldir (Eds.), *Current Advances in Education* (pp. 347–354). St. Kliment Ohridski University Press.
- Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 5–34.
- Anglin, T. (2003). Mental Health in Schools. *Handbook of School Mental Health Advancing Practice and Research. Issues in Clinical Child Psychology*, 89–106. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73313-5_7
- Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K., & Edward, S. (2010). Toward the Integration of Education and Mental Health in Schools. *Adm Policy Ment Health*, 37, 40–47. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0299-7>
- Ato Lozano, E., Carranza Carnicero, J. A., González Salinas, C., García, M. A., & Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375–381.
- Ato Lozano, E., González Salinas, C., & Carranza Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69–79.
- Bodrova, E. (2003). Vygotsky and Montessori: One Dream, Two Visions. *Montessori Life*, 15.
- Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., & Hall, T. (2019). Investigating the use of innovative mobile pedagogies for school-aged students: A systematic literature review. *Computers and Education*, 138(December 2018), 83–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.008>
- Castellanos, A. (2002). *A comparison of traditional vs. Montessori education in relation to children's self-esteem, self-efficacy, and prosocial behavior*. Universidad Carlos Albizu.
- Chattin-McNichols, J. (1992). *The Montessori controversy*. Delmar.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Cossentino, J. M. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211–244. <https://doi.org/10.1086/426838>

- Cossentino, J. M. (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00346.x>
- Cox, M., & Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *Br J Educ Psychol*, 70(4), 485–503. <https://doi.org/10.1348/000709900158263>
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111–121.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. ., Gartner, A., Lipsky, D., & Grimm, K. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205–217. <https://doi.org/10.1080/02568540709594622>
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education*, 3(1), 39–53. <https://doi.org/10.1080/17400200500532128>
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence—A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341–372. <https://doi.org/10.1108/02683940010330993>
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What Are We Doing to Early Adolescents? The Impact of Educational Contexts on Early Adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521–542. <https://doi.org/10.1086/443996>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori Life*, 15(1).
- Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-Year Study of Self-Regulation in Montessori and Non-Montessori Classrooms. *Montessori Life*, 2, 22–31.
- Espinosa, C., Mena, A., & Edwards, I. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 9(3), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9507>
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421–436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A literature review of research quality and effective practices in alternative education settings. *Education & Treatment of Children*, 34(4), 489–510. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0038>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Sigo XXI.
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(8), 815–824. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0–0. <https://doi.org/10.4321/s1988-348x2015000200002>
- Gunnell, D., Kidger, J., & Elvidge, H. (2018). Adolescent mental health in crisis. *BMJ*, 361(June), 1–2. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2608>

- Haines, A. (2000). Montessori in early childhood: Positive outcomes among social, moral, cognitive, and emotional dimensions. *NAMTA Journal*, 25, 27–59.
- Henaio López, G. C., & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Huxel, A. C. (2013). Authentic Montessori: The Teacher Makes the Difference. *Montessori Life*, 25(2), 32–34.
- Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2014–2019.
- Kearney, M., Burden, K., & Schuck, S. (2018). Disrupting education using smart mobile pedagogies. *Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*, 139–157. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_7
- Larson, H. (2010). The Montessori method: educating children for a lifetime of learning and happiness. *The Objective Standard*, 5(2).
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313, 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lloyd, K. (2008). *An analysis of Maria Montessori's theory of normalization in light of emerging research in self-regulation*. Oregon State University.
- Loeffler, M. (1992). *Montessori in contemporary American culture*.
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
- Maker, C. J., Jo, S., & Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.03.003>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational applications*. Basic Books.
- Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, 54(3), 727–741.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Heinemann.
- Montessori, M. (1918). *The advanced Montessori method*. Heinemann.
- Montessori, M. (1965). *Spontaneous activity in education*. Schocken Books.
- Montessori, M., & Wolfson, L. (2003). *Educación y paz*. Errepar.
- Morales, E. (2015). *Enseñanzas alternativas: otra escuela es posible*. Universidad de Granada.
- Morales, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69–79.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97–120. <https://doi.org/10.35362/rie530559>
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Satisfaction, Emotional Intelligence and Life. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091–1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)
- Peters, D. L. (2009). That's Not Montessori. *Montessori Life*, 21(3), 24–25.



- Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2). [https://doi.org/0.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/0.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Rathunde, K. (2003). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context. *NAMTA Journal*, 28(3), 12–53.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Rendón, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349–364.
- Sánchez Nuñez, M. T., & Postigo, J. M. L. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología Conductual*, 20(1), 103–117.
- Segorbe, L. L. (2016). *Pedagogía no directiva: aportes de Rebeca Wild para una escuela que no enseña nada a los niños*. Universidad de Granada.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104(March), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Steiner, R. (1965). *The education of the child*. Rudolf Steiner Press.
- Takacs, C. (1993). *Marotta Montessori schools of Cleveland follow-up study of urban center pupils years 1991 and 1992. Summary*.
- U.S. Public Health Service. (2000). *Report of the Surgeon General's conference on children's mental health: A national action agenda*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Vardin, P. A. (2003). Montessori and Gardner's theory of multiple intelligences. *Montessori Life*, 15(1).
- Vélez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15–34.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Herder.
- Wild, R. (2012). *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Herder.
- Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A Critical Review. *Educational Psychology*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2

