

UNA MIRADA A LA NECESIDAD Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JENNY JULIANA ÁLVAREZ APARICIO
DEYSI JOHANA ROCHA VÉLASQUEZ
JULIETH ALEXANDRA VILLAMIZAR TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2020

UNA MIRADA A LA NECESIDAD Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL
EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JENNY JULIANA ÁLVAREZ APARICIO

Código: 2015258001

DEYSI JOHANA ROCHA VELÁSQUEZ

Código: 2014158049

JULIETH ALEXANDRA VILLAMIZAR TORRES

Código: 2015258075

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TUTOR

GABRIEL BENAVIDES RINCÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ

2020

Dedicatoria

A todas las maestras y maestros de las infancias del país quienes día a día entregan lo mejor de sí mismos por contribuir desde su rol a la mejora educativa, quienes reconocen que es la educación la alternativa más sensata para construir una sociedad encaminada a positivos cambios, quienes a través de su labor otorgan a los niños y niñas aquello que no les puede ser arrebatado: aprendizajes, saberes y experiencias.

A todas las niñas y niños quienes dan sentido a nuestra labor como maestras y maestros de infancia, por quienes cobra sentido trabajar de manera constante. Porque somos con y gracias a ustedes.

A los y las docentes en ejercicio de la Licenciatura en Educación Infantil participes del presente trabajo investigativo, quienes gracias a su disposición, saberes y apreciaciones nos posibilitaron ampliar nuestras comprensiones y propuestas frente a la educación emocional en el Programa.

A nuestro tutor quien no solo creyó en la importancia de problematizar este tema, sino quien, con su profesionalismo, motivación, paciencia y compromiso guio el camino que recorrimos para llegar a obtener los resultados aquí presentados.

Agradecimientos

En primer lugar, mi agradecimiento se dirige a quien ha forjado mi camino y me ha dirigido por el sendero correcto, a Dios. Agradezco también a mi tutor Gabriel Benavides, quien con sus conocimientos y apoyo nos guio a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que se buscaban. A mis compañeras de trabajo: a Alexandra, por emprender este camino juntas y ver que lo que un día empezó como un sueño hoy es una realidad, y a Deysi por creer en este proyecto y poner su granito de arena a esta investigación. Por último, quiero agradecer a mi familia, por apoyarme aun cuando mis ánimos decaían. En especial, quiero hacer mención de mis padres, quienes creyeron en mis capacidades y siempre estuvieron ahí para darme palabras de apoyo y un abrazo reconfortante, y de mi hermana Paula, quien me ayudó cuando más lo necesite, además de comprenderme y hacerme caer en cuenta de mis errores y mis caídas como una oportunidad más para avanzar.

-Juliana Álvarez

A Samuel mi hijo, quien de manera permanente es fuente de inspiración y motivación para llevar a cabo y cumplir las metas que me propongo, quien es la luz de mi camino, quien ha sido es y será mi eternidad. A la mujer que ha creído siempre en mis sueños y capacidades para aproximarlos a mi realidad, quien es fuente de admiración y apoyo inagotable, mi madre. A mi papá, mis hermanos y mis sobrinas quienes han estado en cada momento importante de mi vida, a quienes le debo gratitud eterna. A mi grupo de tesis, ejemplo vivo de que los más grandes logros resultan ser los que más nos retan y así mismo nos llenan de aprendizajes y experiencias memorables. A mis compañeros y amigos quienes no dejan de creer y soñar a mi lado.

-Alexandra Villamizar Torres.

“He peleado la buena batalla, he acabado la carrera, he guardado la fe”
(2 Timoteo 4:7)

Quiero agradecer primeramente a Dios, que hasta el día de hoy ha sido bueno conmigo, me ha guardado y me da fuerzas para seguir adelante.

A mis padres, María y José, primeros educadores en mi formación. A mi mami, no encuentro las palabras suficientes para expresar mi amor y agradecimiento hacia ti, has sido y sigues siendo una madre abnegada y dedicada; mi cómplice en todo lo que he querido ser y hacer, me brindas tu apoyo y tu amor incondicional. Dios te bendiga y me permita tenerte por muchos años más a mi lado.

A mi papá (QEPD), cuanta falta haces en estos momentos, aunque estoy segura lo orgulloso que te sentirías de verme alcanzar mis logros, de cumplir mis sueños, el tiempo compartido fue maravilloso. ¡Te extraño papá señor! Dios me premio, no habría podido darme mejores padres, que gran privilegio.

A ti “Chico de la guitarra”, Fabi, mi amado esposo y cómplice en cada aventura de este grandioso viaje llamado vida. No sabes cuan agradecida estoy por tenerte a mi lado, por caminar de tu mano y cumplir todo lo que nos hemos propuesto. No sé qué nos depara la vida, pero sé que juntos como el gran equipo que somos saldremos adelante. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu esfuerzo, dedicación, paciencia; por ser mi hombro para llorar cuando algo no salía bien, por desvelarte conmigo, por ayudarme a poner los pies en la tierra cuando ya no quería seguir más. Gracias por hacerme sentir tan amada y protegida por ti, por querer que día a día esté mucho mejor y sea más feliz, por hacer de nuestro hogar un refugio de amor, pero más que eso GRACIAS por no soltar mi mano y soñar conmigo.

A mi “Guagua” mi precioso hijo Emmanuel Matías Aza Rocha, desde que estas en mi vida he podido experimentar un amor profundo y único, algo irreal que no puedo explicar, llenas cada segundo de mi vida con tu amor. Cada día le pido a Dios que me permita acompañarte y guiarte, darte lo mejor de mí y enseñarte a ser un hombre de bien, apoyarte en cada meta que te propongas y ayudarte también a cumplir cada uno de tus sueños. Hijo mío eres mi más grande amor, me siento tan orgullosa de ti y tan afortunada de ser tu mamá. Eres tan inteligente y amoroso. Espero que el día que puedas leer esto, comprendas que te he amado, te amo y te amaré con todas mis fuerzas, que junto con tu papito han sido mi más grande motivación para salir adelante; con su amor me llenan de fuerza para continuar. Te amo con todo mi ser. Mi pequeño superpoderoso “Mighty Pups Matias”.

A mis hermanos, familiares y demás, gracias por cada una de sus palabras de aliento para animarme a salir adelante, espero poder estar ahí con ustedes cuando me necesiten. Un abrazo.

Y por último, pero no menos importante a mi tutor, profesor Gabriel Benavides Rincón, mil gracias por no desamparar mi proceso académico, por cada consejo en el momento indicado, por un abrazo sincero, por escucharme y comprenderme, por “estar al pie del cañón” no pude tener mejor acompañamiento que el suyo Maestro. ¡Gracias! A Juli y Alexa, por lanzarse al agua y tomar el riesgo de conformar un equipo las tres, cuando aún no nos conocíamos bien. Chicas las he aprendido a querer a cada una, y espero que en este nuevo camino nos podamos reencontrar y compartir juntas nuestros logros.

Y a quien lea esto “eres el único que puede hacer algo por tu vida, por tus sueños, tus metas...Adelante”

¡GRACIAS!

-Deysi Johana Rocha Velásquez

Contenido

1.	Introducción	¡Error! Marcador no definido.
2.	Justificación.....	13
3.	Problematización.....	19
4.	Objetivos	22
4.1.	General.....	22
4.2.	Específicos.....	22
5.	Antecedentes	23
6.	Marco Teórico	28
6.1.	Educación emocional.....	28
6.1.1.	Conceptos de educación y emoción	28
6.1.1.1.	Educación.	28
6.1.1.2.	Emoción.....	32
6.1.2.	Una aproximación al concepto de educación emocional	36
6.1.3.	La educación emocional en educadoras infantiles	43
6.2.	Saber pedagógico.....	45
6.2.1.	¿Qué es el saber? Aproximaciones a su concepto	45
6.2.2.	El docente y su saber pedagógico	47
6.2.2.1.	Saberes disciplinarios.	50
6.2.2.2.	Saberes curriculares.....	51
6.2.2.3.	Saberes experienciales.....	52
6.2.3.	El valor de la experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a la educación emocional	53
6.2.3.1.	Construcción del saber pedagógico desde la experiencia.....	54
6.3.	Formación docente	55
6.3.1.	Aproximaciones al concepto de formación docente	56
6.3.2.	Malestar Docente o Síndrome de Burnout	58
6.3.3.	La educación emocional en el proceso formativo de educadoras infantiles al interior de LEI de la UPN.....	61
6.3.4.	Tensiones de la educación emocional en Educación Infantil.....	65
6.3.5.	Alternativas y programas	68
7.	Metodología	71
7.1.	Enfoque e instrumento metodológico.....	71
7.2.	Implementación del instrumento	73
7.3.	Diseño de instrumento	74

7.4.	Criterios de selección para la población participante	79
7.5.	Caracterización de la población.....	81
7.6.	Aplicación de instrumento.....	81
8.	Análisis.....	83
8.1.	Análisis de contenido.....	83
8.2.	Ruta metodológica del análisis	84
8.2.1.	Análisis de las preguntas de la entrevista.....	84
8.2.2.	Análisis de las categorías que sustentan el presente trabajo investigativo.....	102
8.2.2.1.	Educación emocional.....	102
8.2.2.2.	Saber pedagógico.....	109
8.2.2.3.	Formación docente.	113
8.3.	Apreciaciones y reflexiones a partir del análisis	118
8.4.	Categoría emergente: Alfabetización emocional.....	120
8.5.	Una propuesta en torno a la educación emocional desde un enfoque sentipensante	123
9.	Conclusiones	129
10.	Recomendaciones.....	138
11.	Bibliografía.....	139
12.	Anexos.....	150

1. Introducción

Para aproximarnos a la problemática de este trabajo investigativo y dar respuesta a la pregunta, acerca de las apreciaciones que tienen las-os¹ docentes de la Licenciatura en Educación Infantil² de la Universidad Pedagógica Nacional³ sobre la necesidad de promover una educación emocional en las maestras en formación del Programa, este ejercicio se construye de la siguiente forma:

Nuestro primer apartado corresponde a la introducción aquí se realiza un acercamiento general al lector sobre cada uno de los contenidos de este ejercicio, por medio de los cuales se va desarrollando el mismo.

El segundo apartado corresponde a justificación, en la cual se presentan siete aspectos relevantes en relación con la pertinencia y la necesidad de que las maestras en formación reciban una educación emocional oportuna y adecuada, teniendo en cuenta la exigencia de la profesión docente y que este es visto como un agente de cambio, constructor de conocimiento y generador de experiencias.

En el tercer apartado reposa la problematización, en la cual damos a conocer los cuestionamientos que surgieron y que nos llevó a realizar este ejercicio de investigación. Reconociendo el trabajo de las emociones desde la psicología y la medicina, dejando en evidencia el vacío de esta en el área de la educación como primer aspecto problematizador. Otros aspectos problematizadores tienen que ver con el énfasis e importancia que se da a los aspectos emocionales en la etapa infantil, énfasis que no se presenta en igual medida durante la etapa adulta, en este orden de ideas nos cuestionamos aquello referido a la formación de maestras para la infancia, con el fin de que sea posible llevar a cabo un ejercicio docente de manera idónea y pertinente.

En el cuarto apartado se presentan el objetivo general y los específicos, a los cuales se ira dando respuesta en la construcción de la presente investigación.

¹ Debido a que la mayoría de la población son mujeres, de aquí en adelante hablaremos de las docentes y las maestras en formación para referirnos a toda la población (hombres-mujeres) de los docentes que conforman la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

² De aquí en adelante se utilizarán las siglas LEI para hacer referencia a la Licenciatura en Educación Infantil.

³ De aquí en adelante se utilizarán las siglas UPN para hacer referencia a la Universidad Pedagógica Nacional.

En el quinto apartado encontramos los antecedentes, en los que se mencionan las 10 tesis más relevantes que nos aportaron en gran manera a nuestro ejercicio investigativo, ya que nos permitieron profundizar en cuanto al tema principal y conocer lo que se ha venido investigando y trabajando con respecto al mismo. Además de brindarnos información para abordar y complementar las categorías y sugerirnos referentes teóricos.

El sexto apartado es el marco teórico, en el cual encontramos las tres categorías que surgieron y dan sustento a la presente investigación:

- La primera y principal categoría es Educación Emocional, allí se explica desde lo teórico que es una emoción y su relación con la educación, una educación para la vida, mostrando el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos, y el aprender a ser como los pilares de esta. También desde los planteamientos de Bisquerra se hace una aproximación al concepto de educación emocional y todas sus características (proceso educativo, continuo y permanente, la dicotomía entre emoción y razón, la justificación y los objetivos, el desarrollo de las competencias emocionales, y los resultados de estar educados emocionalmente). Por último, esta categoría abarca la importancia de la educación emocional en el proceso formativo de las educadoras-es infantiles.
- La segunda categoría es Saber Pedagógico, en donde inicialmente se realiza un acercamiento a su concepto y comprensión de lo que es el saber en general, los tres elementos que lo conforman (la disposición, el dominio y la distancia); Bisquerra también nos da a conocer tres tipos de saberes que componen la educación por competencias (saber, saber hacer, saber ser). En esta categoría también se expone su relación con el quehacer del docente y con la educación emocional, y se exponen los saberes disciplinarios, curriculares y experienciales, este último construido por las-os docentes en el transcurso de su labor y el cual nos permite realizar un acercamiento a la metodología de esta investigación.
- La tercera categoría es Formación Docente, en donde nos aproximamos a la comprensión de las implicaciones de los procesos formativos a través de la consulta de referentes teóricos que se han indagado frente al tema, posteriormente se aborda aquello referido al síndrome Burnout o Malestar Docente, asunto que consideramos es uno de los aspectos justificantes para abordar la educación emocional al interior de la formación de maestras de infancia en aras de una educación integral que tiene en consideración de manera equilibrada tanto aspectos cognitivos como emocionales, luego focalizamos la mirada al lugar de la educación

emocional al interior de la LEI de la UPN, y por último se abordan algunas tensiones de la educación emocional al interior de los procesos formativos, con el fin de pensar en programas o escenarios alternativos que permitan su inclusión de manera explícita e intencionada.

En el séptimo apartado está la metodología donde se muestra el enfoque cualitativo como base de la presente investigación, lo que nos permitió realizar la recolección y sistematización de datos por medio del análisis de contenido a través de la entrevista semiestructurada; también se presenta el diseño del instrumento, la contextualización y los criterios para seleccionar la población participe de esta investigación.

En el octavo apartado encontramos el análisis de la información recogida a través de las entrevistas realizadas a algunas-os docentes de la LEI, a partir de las categorías mencionadas en el marco teórico y su relación con la educación emocional. En el transcurso de este análisis al evidenciar la poca información y formación en cuanto al tema central de nuestra investigación, surge una nueva categoría “alfabetización emocional”, la cual se presenta también en este apartado llevándonos a reflexionar aún más sobre la necesidad y pertinencia del tema, junto con esta se presenta una propuesta enfocada a promover la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las maestras en formación, desde una perspectiva sentipensante.

En el noveno apartado se encuentran las conclusiones a las que llegamos en cuanto a este trabajo investigativo tanto a nivel general como individual, haciendo referencia y dando así respuesta a la pregunta problema y los objetivos planteados al inicio de esta investigación, mostrando la importancia y la necesidad de promover la educación emocional tanto en docentes como en maestras-os en formación.

En el décimo apartado damos algunas recomendaciones para tener en cuenta en próximas investigaciones relacionadas con la educación emocional de las maestras en formación del Programa de Educación Infantil.

En el undécimo apartado se encuentra toda la bibliografía investigada, los referentes teóricos que hicieron posible fundamentar esta investigación como tesis, artículos, libros, que para el grupo fueron los más pertinentes.

Finalmente, en el duodécimo apartado se encuentran los anexos, en donde encontramos las entrevistas realizadas a las-os docentes, las cuales se podrán revisar en el siguiente link:

https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/emocionalidad_docentes/EXu1ldKIJyhDgcS1NYTAPJYBXYDt9c0jQaGckErX0rbl7w

Esto debido a que este documento es digital, por tanto, no es posible exceder la capacidad de megas permitida por el repositorio de la universidad.

2. Justificación

A continuación, se presentan los principales argumentos con los cuales se justifica el presente trabajo investigativo. Cabe aclarar que estas razones nos dan una amplia mirada sobre la necesidad de la educación emocional para las maestras infantiles en formación, es decir, no se trata de la educación emocional de niñas y niños, sino de las futuras-os educadoras-es en infancia.

El primer aspecto que justifica este trabajo hace énfasis en la importancia histórica de las emociones y la mirada del lugar que ocupa en la época de acuerdo a grandes autores, por dos razones: la primera tiene que ver con las diferentes miradas de la emoción a través del tiempo, es decir, las inquietudes por las emociones se dan en determinadas sociedades demostrando así la segunda razón, y es que la emoción no se estudia solamente desde la psicología positivista o la medicina. De acuerdo con la historia:

La educación emocional no es un invento tan moderno como parece. Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos. Por ejemplo, la “Consolidación a Marcia” de Séneca, es un tratado acerca del duelo y de cómo sobrellevarlo. En la antigüedad, a los sentimientos y a las emociones se les denominaba “pasiones”, y aprender a dominarlas formaba parte de la gran educación. Descartes escribió un “Tratado de las pasiones”, Spinoza un espléndido estudio de los sentimientos, que apasionó al mismísimo Freud, y se considera a Rousseau el gran educador emocional de Europa. (Marina, 2005, pág. 32)

A partir de ello, podemos decir que la educación emocional es una de las metas más antiguas de la filosofía y uno de los temas que más ha atravesado la historia de la humanidad. Indudablemente el cerebro emocional ha jugado un papel vital en la evolución del hombre.

Ahora bien, un segundo aspecto justificante es la comprensión de la emoción y el manejo de ellas dentro de la actual sociedad. Comprendemos las emociones como disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos impulsos que guían nuestro actuar. Ejemplo de ello, en el día a día donde nos enfrentamos a un sinnúmero de situaciones, bien sean agradables o por el contrario bastante incómodas: gestos, miradas, tonos de voz, etc., las cuales se presentan en cualquier lugar: la casa, la calle, el trabajo, en fin, las emociones hacen parte de la rutina diaria, y muchas de estas situaciones hacen que nos desbordemos y no sepamos como actuar. Lo que ocurre es que no estamos educados emocionalmente para manejarnos y afrontar adecuadamente este tipo de situaciones en las que nos vemos involucrados.

Saber manejar nuestras emociones, si bien no es algo imposible si es un trabajo arduo, pues cada persona piensa, siente y actúa de diferente forma, percibiendo la vida a su manera, lo que en

una sociedad (como la nuestra) tan diversa puede llegar a genera malestar, rivalidad y muchos enfrentamientos. Lo que más llama la atención es que al interior de dicha sociedad se encuentra inmersa la profesión y la labor que hacen las-os docentes.

De acuerdo a lo anterior y con base en nuestro interés, el tercer aspecto justificante tiene que ver con la labor y formación del docente frente al educar emociones. Cabe mencionar que la profesión docente es bastante exigente, ya que el modelo de educador como un agente de cambio, socializador, comprometido, constructor de conocimientos y generador de experiencias, debe mantenerse en constante formación para así poder responder al sistema educativo actual: “la labor de los maestros y maestras no es solo la trasmisión de conocimientos académicos, sino la de guiar a nuestros alumnos y alumnas para que vivan la experiencia del aprendizaje para la vida de manera enriquecedora e innovadora” (Fernández & Montero, 2016, pág. 53), incluyendo la dimensión emocional: “el desarrollo de competencias emocionales, que pretende la educación emocional, entendidas como competencias para la vida, permiten hacer frente a las necesidades que caracterizan nuestra sociedad actual” (García, 2017, pág. 12).

Ahora bien, es evidente que la educación emocional es un aspecto que sigue tomando importancia en el campo educativo: “la educación emocional propicia la convivencia escolar armónica y positiva, y el establecimiento de relaciones sociales empáticas y horizontales” (Pacheco, 2017, pág. 110). Por tanto, consideramos relevante que en el maestro exista la intención de dar importancia a los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Para esto, se hace necesario que el maestro este en constante formación sobre el tema y de esta manera pueda reflejarlo en su práctica pedagógica: “para que el profesorado pueda cumplir con este papel tan importante en la educación de las emociones de sus estudiantes necesita formación y actualización constante en el tema” (Calderón, González, Salazar, & Washburn, 2014, pág. 2). Frente a esto, es necesario, una formación en educación emocional en las-os docentes por parte de otras-os docentes, que le ayuden a identificar, reflexionar, reconocer y pensar sobre sus propias emociones y la de los demás, ya que esto influirá en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral. Al respecto, Bustamante (2006) nos dice:

Los profesores, quienes serán los responsables del aprendizaje de sus alumnos, con todo lo que ello implica, son a su vez aprendices de otros profesores, de los que van a recibir las nociones que

les van a permitir crear sus propias concepciones respecto de su labor docente y su rol social. Entonces es primordial que se reflexione acerca de sus procesos de formación (pág. 6).

Y, Calderón, González, Salazar & Washburn (2014), citando a Pereira (2007):

La persona profesional en educación cumple una función primordial en la vida de cada uno y una de sus estudiantes, ya que su labor no solo se centra en la transmisión de conocimientos académicos, sino que se convierte en modelo de actitudes personales y emocionales para sus estudiantes (pág.2).

Por ello, dentro de nuestra formación como futuras-os maestras-os infantiles, las-os docentes formadores de formadores del Programa de la LEI nos hacen cuestionarnos acerca del estar bien, educados o sanos emocionalmente para que nuestros procesos con los niños no se vean afectados de manera negativa, es decir, el maestro debe aprender a manejar y regular sus emociones dentro y fuera del aula de clase con el fin de que estas no generen un conflicto al interior de su vida laboral y/o personal.

Por lo mismo, las maestras deben estar en óptimas condiciones emocionales, pero ¿a qué nos referimos con estar bien o sanos emocionalmente? Este es el cuarto aspecto justificante: la salud emocional de las-os docentes. La salud emocional “según la OMS⁴ es el estado de bienestar, entendiéndose este bienestar como la situación que le permite a las personas ser conscientes de sus autocapacidades, gestionar las dificultades normales de la vida diaria y llevar a cabo trabajos productivos” (Equipo médico DKV, 2017), y haciendo énfasis

al bienestar psicológico general: cómo nos sentimos con nosotros mismos, la calidad de nuestras relaciones y la capacidad para gestionar las propias emociones y afrontar las dificultades. Ser emocionalmente saludable es mucho más que estar libre de la depresión, ansiedad u otros problemas psicológicos (Equipo médico DVK, 2017)

Es evidente que, al mencionar el bienestar emocional de las-os docentes, hacemos referencia a aspectos individuales tales a cómo somos y nos sentimos con nosotros mismos, a la capacidad de afrontar dificultades, y la influencia de lo que ocurre al interior de nuestras relaciones interpersonales. De lo contrario, cuando el docente está expuesto a situaciones que lo desbordan emocionalmente y no tiene la capacidad de manejarlas puede generar un malestar, lo cual puede llegar a afectarlo no solo en cuanto a su emocionalidad, sino también en otros aspectos de su vida, como el físico, psicológico o psíquico.

⁴ OMS: Organización Mundial de la Salud.

De este modo, otro argumento justificante es el desgaste emocional al que está expuesto el maestro al verse sometido a un contexto laboral y/o situaciones que lo estresan, las cuales pueden desencadenarse en un trastorno depresivo, falta de motivación, desánimo y baja autoestima, síntomas que se evidencian físicamente, los cuales podemos asociar con el síndrome de Burnout:

El Burnout es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas y señala tres dimensiones características. La primera es el Agotamiento Emocional y se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambas. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. Despersonalización es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. (...) Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera, consistente en un sentimiento de bajo Logro o realización profesional y/o personal y que surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. (Guerrero, 2013, págs. 145-146)

Parafraseando lo expuesto por (González & Carrillo, 2018), algunas investigaciones han demostrado que las emociones y la salud se vinculan, afirmando que las emociones y el organismo interactúan entre sí, ya que producen reacciones químicas que pueden llegar a alterar y perturbar el funcionamiento del sistema inmunológico y los demás órganos a nivel físico y mental. Además, parafraseando lo expuesto por Goleman (1996), las emociones perturbadoras y las relaciones tóxicas han sido identificadas como factores de riesgo que favorecen la aparición de algunas enfermedades, y la mayoría de estas se dan en el ámbito laboral, es decir, las/os docentes presentan altos riesgos de enfermedad laboral. Por tal motivo, es necesario que las/os maestras/os tengan la habilidad de razonar, comprender y regular sus emociones. A su vez, varios estudios⁵ realizados afirman que muchas/os docentes en Colombia padecen de este síndrome debido a múltiples aspectos que viven al interior de su quehacer pedagógico, concluyendo que la docencia es una de las profesiones más estresantes.

Por otro lado, el sexto aspecto justificante, es la importancia que el maestro da a sus procesos de introspección acerca de lo que ocurre al interior de su práctica pedagógica, específicamente y en relevancia de esta investigación, de lo que ocurre con aspectos emocionales en los procesos

⁵ Un estudio Nacional de enfermedades mentales en el año 2003 informó que una de cada 5 incapacidades es de origen psiquiátrico de las cuales el 19.3% correspondían a trastornos de ansiedad. Por otro lado, en el 2007 la encuesta Nacional de condiciones de salud y trabajo evidenciaron que del 20 al 30% de las incapacidades se derivan de altos niveles de estrés. Así mismo, el ministerio de Educación Nacional para el año 2011 evidenció 5748 incapacidades por enfermedades como estrés y depresión (Citando a Velandia (2014) por Carrillo & González, 2018, pág. 132).

que se viven al interior del aula con sus estudiantes. Ante esto, Buitrago & Herrera (2013) nos dice: “tradicionalmente las emociones han tenido un papel muy discreto en la escuela y la afectividad en el aula se ha hecho presente de manera desprovista en las relaciones de maestros y estudiantes” (pág. 87). La escuela ha tratado de señalar que las decisiones importantes, los momentos relevantes y los instantes decisivos para el ser humano deben mantenerse lejos de las emociones, lo que ha provocado que muchos estudiantes se muestren agresivos, generen violencia, recurran a las drogas, o en caso tal al suicidio.

Dentro de la cotidianidad y realidad de nuestro país, la evidencia sobre la necesidad de una educación emocional en el ámbito educativo es innegable: noticias que confirman el suicidio de jóvenes estudiantes, más allá del impacto que esto tiene en la sociedad, salen a la luz voces de maestras-os quienes reafirman el dolor al no atender al estudiante desde otro lugar más allá de la impartición de un saber, como si cargaran sobre sí algún tipo de culpa por los hechos ocurridos, lo cual es leído como una voz de alerta de nuestras-os docentes para dar importancia al educar en cuanto a la emocionalidad, de la misma forma o por encima de la razón.



Oscar Simmonds

18 h · 🌐

...

Hoy en la Javeriana, universidad de la que soy profesor y que amo, la soledad, el abandono, el dolor, la depresión y el desaliento nos vencieron y nos arrebataron la vida de uno de los que se nos ha dado a cuidar y ayudar a forjar. El suicidio de uno de nuestros estudiantes es perderlo todo; sólo ustedes importan, sólo ustedes justifican que nos rompamos la cabeza para tratar de construir, a su lado, una nueva forma de transformar el mundo que, tan precariamente, les hemos construido. Perdón por dejarlos solos, perdón por entrar y salir del salón sin detenernos a escucharlos, perdón por olvidar, en el afán de la academia, que ustedes son lo único que nos da sentido y que nuestra vida como profesores es solo para servirle a ustedes. Si como profesores los abandonamos, es que nunca fuimos maestros, sino simples ególatras y mercaderes de conocimientos sin sentido, por mucha intelectualidad que pululáramos. ¡Que sus existencias, sus sueños, sus propósitos, su soledad y sus luchas sean lo único que nos importe!



8,6 mil

458 comentarios 5,6 mil veces compartido

Fragmento tomado del muro de Facebook del profesor Oscar Simmonds (2019)

De este modo, las experiencias adquiridas de las-os docentes formadores y de las maestras en formación a través de los diferentes escenarios de práctica en los que hemos estado, nos han permitido observar y evidenciar que tan solo algunos de ellos tienen conciencia de la importancia de los aspectos emocionales, razón por la cual no es un tema ajeno y cobran relevancia las apreciaciones que tienen con respecto al mismo. De allí el reconocimiento por la necesidad de una educación emocional, tema central de este ejercicio investigativo.

Como último aspecto justificante, está la relevancia de la “emoción” dentro de la UPN desde el rol docente. La importancia de este aspecto es resaltar que, durante la búsqueda de antecedentes sobre la influencia de la educación emocional en los procesos de formación de estudiantes próximos a ejercer como maestras-os, un considerable número de investigaciones de este orden han sido realizadas por Licenciaturas como Educación Física o Artes. De ahí, la necesidad de cuestionarnos sobre el papel de la educación emocional en el proceso formativo de las maestras de la LEI de la UPN.

Teniendo en cuenta que el Programa de LEI en su versión 3, está determinado por 44 espacios distribuidos en 10 semestres, de los cuales solo un espacio hace énfasis a la dimensión socioafectiva y las emociones: Desarrollo socioafectivo y moral. Debido a esto, puede que esta sea la razón por la cual el tema de la educación emocional no sea de gran interés por parte de las estudiantes para las investigaciones que se realizan como trabajo de grado. Sin embargo, no por ello, se puede afirmar que las maestras-os formadores de formadores de la LEI no le den la importancia a la educación emocional dentro los diferentes espacios que brinda la universidad para interactuar con los estudiantes.

Es por ello que, a la luz de las apreciaciones que han configurado las-os docentes formadores de la LEI, podremos entender el lugar que se le ha dado a la educación emocional en los procesos de formación de las futuras-os maestras-os infantiles.

3. Problematicación

Al hacer la revisión de los antecedentes que dan sustento a este trabajo de investigación, nos dimos cuenta de que las emociones se estudian principalmente desde las ramas de la psicología y medicina, lo que hizo que nos cuestionáramos acerca del ¿por qué se prioriza el estudio de las emociones desde lo psicológico y/o lo médico y hay un vacío desde lo educativo? Ante esto, Bisquerra (2011) nos dice que el estudio de las emociones dentro del ámbito educativo se da partir de los años 90's en un acontecimiento histórico llamado *la revolución emocional* afectando a la psicología, la educación y a la sociedad en general, es decir, las emociones en el ámbito escolar son algo muy reciente, y aparece como respuesta al “analfabetismo emocional” al ser uno de los aspectos más ignorados por la escuela y solo querer enseñar conocimientos. A esta respuesta le llamaron educación emocional.

Ahora bien, viendo un panorama de lo que han sido las emociones dentro de la educación, el MEN⁶ en su Art.5 de la Ley 115 de 1994, nos dice que el fin principal de la educación es: “el pleno desarrollo de la personalidad (...) dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”, es decir, la educación debe promover el desarrollo integral de las personas desde sus primeros años, que constituye un proceso continuo durante todas las etapas de su vida garantizando la formación en todos los aspectos: cognitivos, físicos, comunicativos, sociales y emocionales. Sin embargo, es necesario destacar que dentro del sistema educativo el concepto de integralidad corresponde en su mayoría a aquellos aspectos cognitivos, dejando de lado los relacionados con la formación física, comunicativa, social y emocional; lo que lleva a cuestionarnos ¿por qué al hablar de educación priman más los aspectos racionales que los emocionales? ¿será que el principal objetivo educativo es la educación de la razón?

Siendo la educación de las emociones el interés para este trabajo de investigación nos cuestionamos dos cosas: la primera ¿por qué se hace un mayor énfasis en educación emocional para la infancia y se omite en los adultos?; y la segunda ¿qué papel cumple el docente como educador de emociones a la hora de vivir la realidad educativa y por ende lo que confluye al interior de ella?, ¿la educación emocional está relacionada con la formación que se nos brinda como futuras-os maestras-os infantiles?

⁶ MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Bien sabemos, que los primeros años de vida son fundamentales para el aprendizaje de todo ser humano, pues es allí donde adquirimos mucha información que nos permitirá construirnos como personas. De ahí la importancia que los niños aprendan a educar sus emociones. Sin embargo, pareciera que existe una tendencia por pensar que los aspectos emocionales desaparecen o no son relevantes en la etapa de la adultez, por tanto, resulta importante que la educación emocional sea vista y reconocida como un proceso que se desarrolle durante todas las etapas de la vida. A partir de ello, resaltamos el valor que tiene el papel de las-os docentes universitarias-os en cuanto a la educación emocional de quienes ya en su etapa adulta se encuentran en un proceso académico formativo.

Educar emocionalmente a los estudiantes, si bien es bastante importante, a su vez es un trabajo arduo para sus docentes, en la medida que deben tener una formación, unos conocimientos previos, bases teóricas para orientar a los estudiantes. Es claro que las-os docentes requieren saberes específicos a nivel disciplinar en las áreas que enseñan, del mismo modo deben dominar habilidades emocionales de cara a su bienestar y a la necesidad de educar a los estudiantes en sus emociones. Ahora bien, ¿qué tan informados están las-os docentes en cuanto a educación emocional? ¿reciben las-os docentes una formación adecuada sobre educación emocional? ¿están las-os docentes educados emocionalmente?

La importancia de que las maestras estén educados emocionalmente radica en que son vistos por sus alumnos como un modelo a seguir, no solo por los conocimientos que poseen, sino también por su forma de ver, razonar y reaccionar ante la vida; más aún, en la educación inicial, ya que muchas veces asumen para los niños y niñas el rol de padre o madre, ayudando a moldear, ajustar y complementar su desarrollo afectivo y emocional. A partir de ello, nos preguntamos ¿el maestro se convierte en un referente afectivo para sus estudiantes?, si es así, entonces ¿cuál sería el perfil socioemocional de una maestra infantil?

Por otro lado, al interior de la LEI de la UPN ocurrió una transición en la versión del plan de estudios del Programa. Al analizar esta nueva versión, es evidente que de cinco espacios contemplados en la línea de “desarrollo humano” (infancia, nociones y perspectivas, introducción al desarrollo infantil, desarrollo neurobiológico, desarrollo sociocognitivo, desarrollo socioafectivo y moral) incluidos en la versión 3 para la formación de futuras-os maestras-os de infancia, se redujo a dos; la versión 4 lo aborda desde los siguientes espacios: perspectivas del desarrollo infantil y sentir y pensar las infancias.

Por tanto, es importante preguntarnos por el rol que cumplen las maestras de la LEI, debido a que, si reducen estos espacios, ¿cuál sería la manera de continuar enriqueciendo la educación emocional? ¿cómo podrían asumir el tema con mayor intencionalidad? ¿será que es necesario una asignatura llamada “educación emocional” ?, en caso tal de que así sea, ¿cuáles serían los temas que dictaría esta asignatura? ¿quiénes serían los responsables de asumir la enseñanza de estos temas?, y en caso de no ser por medio de una asignatura ¿qué otra estrategia podría utilizar las-os docentes para que la educación emocional sea uno de los pilares de la formación de las-os futuras-os maestras-os infantiles?

Con base en estas reflexiones consideramos que más que preguntarnos por las herramientas pedagógicas y didácticas que adquirimos las maestras infantiles para promover una educación emocional en niños y niñas; nos cuestionamos por las consideraciones que hacen nuestras-os docentes sobre la necesidad que tiene para ellas nuestra educación emocional. Por lo tanto, la pregunta problema del presente trabajo de grado es: ¿A partir de sus reflexiones y prácticas, qué apreciaciones tienen las-os docentes de la LEI de la UPN sobre la necesidad de promover la educación emocional en el proceso de las maestras en formación del Programa?

4. Objetivos

4.1. General

Comprender la necesidad de explicitar la educación emocional en los procesos formativos de las estudiantes, a partir de las apreciaciones que exponen algunos de las-os docentes de la LEI de la UPN.

4.2. Específicos

- Entender los referentes teóricos que sustenten la importancia de la educación emocional en los procesos de formación de las maestras de la LEI.
- Establecer las relaciones entre los aspectos en común brindados por las maestras de la LEI participantes del presente trabajo investigativo a través de sus apreciaciones acerca de la necesidad de la educación emocional en su práctica pedagógica.
- Analizar la importancia que dan las maestras de la LEI a la educación emocional en los procesos de formación de sus estudiantes.

5. Antecedentes

En cuanto a la indagación de los antecedentes que nos permitieron ampliar la información con respecto a nuestro tema de investigación “Educación Emocional”, se llevó a cabo una búsqueda en varias universidades a nivel nacional, local e internacional. Encontrando que la Educación Emocional no solo es un tema de interés para la psicología y la medicina, sino también para otras áreas de estudio o investigación como lo son las licenciaturas y la pedagogía.

Al terminar la búsqueda se realizó una selección de las tesis encontradas basándonos en la pertinencia de las mismas para soportar nuestro ejercicio investigativo. El resultado de dichas consultas fue poder reconocer la importancia de las emociones en el ámbito educativo: el peso que toman al referirse a temas de infancia e influencia del maestro en los procesos formativos. A continuación, se mencionan las 10 tesis más relevantes:

Unos pasos por los senderos de la dimensión socioafectiva: Reflexiones para enriquecer la formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN. (2018). Este trabajo investigativo, tiene la intención de problematizar el lugar de la dimensión socio afectiva en el proceso de formación docente, desde aquellas situaciones que trascienden las dinámicas universitarias y más específicamente las correspondientes a la LEI de la UPN. Nos ha permitido visualizar la importancia de la dimensión socioafectiva en la formación de las-os maestras-os y como está radica en nuestras relaciones intra e interpersonales, además de ser el primer trabajo investigativo que ha dado varios aportes al nuestro, tales como: su desarrollo teórico y analítico, que gira en torno a la posibilidad de definir algunos vacíos en el plan curricular y la construcción de alternativas que, evidencien la necesidad de pensar la formación de las-os futuras-os docentes, desde la integralidad de las dimensiones que nos configuran como sujetos, la corresponsabilidad como sujetos, las experiencias de la práctica pedagógica, el lugar de la dimensión afectiva y social, frente a la dimensión cognitiva y la construcción de un currículo de formación y atención a la infancia, desconociendo la importancia de los escenarios emocionales y afectivos de las-os docentes.

Inteligencia emocional en el contexto de la educación superior, revisión sistemática de la literatura. (2019) La presente tesis hace explícita la inteligencia emocional como un aspecto relevante y presente al interior de la formación de profesionales (si bien no aborda el término *educación emocional*, este puede ser interpretado), ya que se puede identificar que se hace alusión a una de las bondades de la inteligencia emocional al referir que una persona inteligente

emocionalmente tendría la capacidad de identificar y manejar sus emociones, pues según los autores, dicho control emocional tiene influencia sobre el desarrollo personal y profesional de una persona. El objetivo de esta investigación fue, identificar el desarrollo de la dimensión inteligencia emocional en el contexto de educación superior, llevándolo a cabo a través de un proceso investigativo sobre artículos científicos que trabajan en el tema. Por otro lado, pone sobre el tintero que las universidades trabajan por transmitir no solo conocimientos de un área específica sino también valores éticos que nutren el ser de los estudiantes, y para ello es necesario inculcar competencias emocionales, en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Imaginarios y narrativas asociados a inteligencia emocional en estudiantes y docentes de primer semestre de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. (2015). La presente investigación pone en manifiesto la importancia de las emociones en el desarrollo personal del estudiante, en la práctica del docente en el aula y en los diferentes procesos de aprendizaje-enseñanza dentro del marco de la educación superior, lo que dio paso para evidenciar acercamiento entre los imaginarios de los estudiantes y el discurso narrativo de las-os docentes, logrando una construcción de subjetividades que visibilizaron las etapas emocionantes de la vida, las perspectivas del pensamiento y los estados afectivos que contribuyeron a la vez, a la construcción de sentido de la práctica docente en el aula y el proceso de enseñanza aprendizaje. Concluyendo que se hace necesario que la universidad plantee alternativas frente a los eventos emocionales que impactan directamente en la toma de decisiones, en el comportamiento y desarrollo formativo de los estudiantes y evidenciando la consciencia del docente frente a la relación directa entre emociones y rendimiento académico, pero no se evidenció una definición clara y conceptual de lo que es inteligencia emocional por parte de los mismos.

Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia: Estado del arte comprendido entre el año 2004 y el año 2016. (2017). La presente investigación tuvo como propósito dar a conocer cómo se ha abordado la educación emocional en Colombia, mostrándonos que la educación emocional no es un tema nuevo en el ámbito educativo, sino que ha sido un tema de estudio para hacer propuestas de investigación desde los niños, maestras-os y/o padres de familia. Asimismo, pretende dar a conocer estrategias que fomentan el desarrollo socioafectivo en la primera infancia y el perfil del docente, teniendo en cuenta, que el docente requiere de una formación emocional pertinente, es decir, basada en competencias emocionales, puesto que en la medida que el docente cuenta con dicha formación,

estará en la capacidad de diseñar e implementar propuestas educativas enmarcadas en educación emocional, que trabajen el reconocimiento de las emociones propias y de los demás. Este trabajo tiene como fuente principal los aportes dados a la Educación Emocional por el Dr. Rafael Bisquerra.

Formación del profesorado en educación emocional: diseño aplicación y evaluación. (2017). El presente trabajo de tesis doctoral reconoce que la educación tendría que dar prioridad al desarrollo emocional: labor que el maestro asume y contribuye teniendo previa y constante formación de la importancia de las competencias emocionales dentro de su proceso formativo. Es importante resaltar que en este trabajo se da una gran importancia a la necesidad de una educación emocional en ámbitos educativos. También cabe mencionar que uno de los directores de este trabajo es el Dr. Bisquerra, quien consideramos es referente clave para el proyecto investigativo que estamos realizando, debido a su amplio estudio de la educación emocional en ámbitos educativos y el papel del adulto (maestras-os y padres de familia) frente al desarrollo y control emocional de los niños: aportando a la posible mejora, identificación y comprensión sus necesidades sociales.

Las competencias relacionales del docente: su rol transformador. (2015). El presente trabajo se considera importante ya que busca conocer las competencias socioafectivas con las cuales debería contar un docente, esto, no para juzgarlo por lo que ocurre en su práctica con respecto a dichos aspectos; sino para, advertirlo, involucrarlo, instruirlo y apoyarlo; desde ese punto de vista, el maestro deberá estar en formación constante para el desarrollo y mejoramiento de sus emociones, la manera de proyectarlas y la influencia de estas sobre sus alumnos. Además, dentro del documento es evidente el reconocimiento de lo que ocurre al interior del aula de clase en donde existen factores como el clima emocional: los cuales afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por lo mismo se hace necesaria la formación en habilidades relacionales de las-os docentes, ya que muchas veces los estudiantes tienden a imitar lo que el docente dice o hace.

Influencia de la inteligencia emocional presente en los profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas. (2019). Este trabajo de grado si bien aborda el tema emocional desde la inteligencia, y no desde la educación de las emociones mismas, se considera relevante debido a que reconoce que el docente es promotor para favorecer

los procesos formativos con aprendizajes en lo que respecta a desarrollos socioemocionales. Se hace énfasis en la forma en que se presenta al estudiante la información: la cual es percibida por el receptor para convertirla luego en aprendizaje, y dicho aprendizaje se va desarrollando a lo largo de la vida. También, reconoce que la promoción de estos aspectos por parte del maestro, puede afectar a los estudiantes para que adquieran habilidades emocionales propias, desde la identificación, comprensión y valoración de las emociones. Este trabajo de grado tuvo como objetivo evaluar la asociación de la inteligencia emocional en las-os docentes en relación con la promoción de aprendizajes socioemocionales al interior de su práctica, lo cual coindice con la intencionalidad de nuestra puesta sobre el maestro en lo que refiere a la importancia de la educación emocional, desde su experiencia y como está influye en su quehacer pedagógico.

Resignificar de las emociones de los docentes en el contexto educativo. (2013). La cual tiene como objetivo identificar el lugar que los maestras-os dan a las emociones desde sus experiencias de interacción con sus estudiantes a partir de la narrativa como recurso de representación social; cuyo problema de investigación se basa en que las emociones en muchos casos han pasado a un segundo plano, pese a que se evidencia la influencia de estas en la práctica de muchas actividades, y es un tema muy importante en los ambientes de desarrollo del hombre, especialmente en educación. Esta investigación resalta la relación dada entre las emociones y el lenguaje, a través de las narrativas de las-os docentes participantes donde describirán lo sucedido desde las dificultades en su gestión, los posibles planteamientos, la resolución, las ayudas recibidas entre otros aspectos, logrando explorar las emociones de los participantes para luego generar reflexiones en torno a los acercamientos entre docentes y estudiantes.

La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. (2016). El presente trabajo nos dio una mirada teórica en cuanto al fortalecimiento de las capacidades socioafectivas de los y las educadoras infantiles, esto con el fin de prevenir los efectos que produce el malestar docente (tema que abordamos en este trabajo de grado, como uno de los factores justificantes). Además de brindarnos información en cuanto a formación docente y orientarnos en la realización de las entrevistas; también cabe resaltar, que este trabajo ha sido uno de los pioneros debido a que se haya similitud en la misma población y contexto a investigar.

Representaciones sociales respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia. (2019). Este trabajo de grado es seleccionado por su marco metodológico, al tener bastante similitud (realización de entrevistas) con el trabajo que estamos construyendo. También nos aporta en cuanto a referentes para ampliar una de nuestras categorías.

Los trabajos de grado mencionados anteriormente, aportaron a nuestro ejercicio investigativo debido a que nos permitieron profundizar en nuestro tema central que es la necesidad de la educación emocional en la formación de maestras-os infantiles y comprender aún más la importancia de la misma: además de obtener mayor información para soportar y ampliar las categorías y los referentes teóricos los cuales son de gran importancia para justificar el contenido de este trabajo.

6. Marco Teórico

A continuación, se desarrolla el marco teórico de este ejercicio investigativo, en él se abordan tres categorías: la educación emocional, el saber pedagógico y la formación docente, todas ellas referidas a la formación de educadoras-es infantiles.

La categoría de educación emocional abordará el tema de la educación y su relación con la emoción, la aproximación al concepto de educación emocional y la educación emocional en la Educación Infantil. En la categoría de saber pedagógico se presenta una aproximación a su definición, los tres saberes pedagógicos del docente, y la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a la educación emocional. Por último, en la categoría de formación docente se trabajan los siguientes temas: aproximaciones al concepto de formación docente y sus implicaciones, el malestar docente o síndrome de Burnout, la educación emocional en el proceso formativo de educadoras-es infantiles al interior de la LEI de la UPN y las tensiones y alternativas de la educación emocional en la Educación Infantil.

6.1. Educación emocional

Como categoría principal, se presentará la educación emocional. Para ello, se inicia con un acercamiento teórico de los conceptos de educación y emoción, luego se presenta una aproximación a la definición de lo que es la educación emocional y sus características desde los planteamientos de Bisquerra; por último, se desarrolla la relación de la Educación Infantil con el educar las emociones.

6.1.1. *Conceptos de educación y emoción*

Para iniciar, es necesario presentar una aproximación de los conceptos de educación y emoción, ya que de ahí parte la importancia de la dimensión emocional dentro del proceso educativo y formativo de las maestras infantiles:

6.1.1.1. Educación.

Según el MEN, la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de febrero 8 de 1994, Art.1). Esta ley señala que la educación como un derecho, práctica social y/o servicio público cumple una función en relación a los intereses y las necesidades de la persona, la familia y la sociedad, con el fin de garantizar la

calidad de la educación, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física de los educandos.

Es por tanto que la educación debe considerarse como un proceso continuo, permanente y fundamental en la vida de todo ser humano: iniciando a muy temprana edad en casa con la familia, como agente principal de una sociedad, y después en los diferentes ámbitos escolares y/o académicos:

La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación (Delors, 1996, pág. 13).

Parafraseando lo expuesto por Delors (1996), toda educación está basada en la adquisición, en la actualización y en el uso de los conocimientos, es aquí donde se habla de un proceso a lo largo de nuestras vidas puesto que nunca dejamos de adquirir saberes, principios y los frutos de la experiencia⁷. Sin embargo, no podemos pensar la educación solamente como un instrumento para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades cognitivas, puesto que la educación no puede reducirse únicamente a lo académico, a la obtención y procesamiento de la información, al desarrollo estrictamente cognitivo, sino que se debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana (Dueñas, 2002), lo que incluye las tradiciones, las creencias y las conductas adquiridas que favorecen el desarrollo integral y armónico de las personas.

Es por esto que Delors (1996), nos plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI haciendo énfasis en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva, mostrándonos de esta forma que el verdadero propósito de la educación es preparar para vida. De acuerdo con Bisquerra (2005), “la educación debe preparar para la vida; o dicha de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano... una educación para la vida, con perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales” (pág. 96), es decir,

Preparar para la vida implica la estimulación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que capacite a la persona para un aprendizaje permanente, lo que lleva consigo el preparar al alumno para que tenga estabilidad emocional y seguridad en sí mismo, y tome decisiones responsables, y tenga habilidades para relacionarse satisfactoriamente con sus iguales y, en definitiva, para que sea feliz. Es decir, implica que las auténticas necesidades del ser humano constituyan el centro de la educación. (Dueñas, 2002, pág. 90).

⁷ El tema de la experiencia se abordará con mayor profundidad en la categoría de Saber Pedagógico.

Entonces, educar para la vida significa comprender el sentido y propósito de vivir individual y colectivamente, en otras palabras, educar para la vida es educar para aprender a conocer, a aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Estos son los pilares fundamentales de la educación, lo cual permitirá que la educación cumpla con una doble función: 1. la transmisión de conocimientos teóricos y técnicos de manera eficaz, y 2. orientar los proyectos de desarrollo humano tanto individuales como colectivos:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder fluir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996, pág. 95).

- Aprender a *conocer*: Este aprendizaje puede verse desde dos puntos de vista: como medio o como fin. Como medio hace referencia al aprendizaje de comprender el mundo que le rodea, lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás; y como fin, tiene que ver con el placer de comprender, de conocer y de descubrir. Apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual.

Al incrementar el saber, comprendiendo las múltiples facetas del entorno propio, favorecemos el despertar de la curiosidad intelectual, estimulamos el sentido crítico y permitimos descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo autonomía de juicio. Desde este punto de vista, todos los niños deberían acceder de manera adecuada al razonamiento científico, cosa que proporcione los instrumentos, conceptos y modos de referencia en los niveles de secundaria y superior. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, es decir, no se puede pretender saberlo todo.

Aprender a conocer supone aprender a aprender a ejercitar la atención concentrándola en las cosas y las personas, la memoria como la capacidad de almacenamiento y difusión de datos, y el pensamiento como la articulación entre lo concreto y lo abstracto. Esto con el fin de comprender que el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede ser nutrido de todo tipo de experiencias, es decir, un aprendizaje para toda la vida.

- Aprender a *hacer*: Este aprendizaje se vincula más con la formación profesional, es decir, la enseñanza de como la persona pone en práctica los conocimientos ya adquiridos. Lo que hace que el aprender a conocer y a hacer sean un aprendizaje inseparable. De este modo no se puede hablar de aprender a hacer solamente de una trasmisión de prácticas cuando se prepara

a alguien para una tarea definida y/o en la participación de la fabricación de algo, sino también de la evolución de los aprendizajes en su valor formativo. En este aprendizaje, términos como “calificación” y “competencia” cobran relevancia: calificación profesional y competencia personal. La calificación guiada hacia el hacer y la competencia vinculada con el conocer.

- Aprender a *convivir juntos*: Aprender a vivir con los demás, es uno de los principales retos de la educación contemporánea. Vivimos en un mundo cada vez con más violencia donde el progreso de la humanidad se ve realmente afectado, y es la educación la que permite evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica desde la fomentación del conocimiento de los demás, sus culturas y su espiritualidad. Un trabajo verdaderamente arduo, puesto a que, lo natural del ser humano es valorar con exceso sus cualidades propias y las de la comunidad a la que pertenece, y alimentar con prejuicios no favorables hacia los demás.

De hecho, algunos factores como la economía hacen fuerte énfasis en la competitividad de la humanidad, alimentando un espíritu de competencia y éxito personal (es lamentable que muchas veces la educación aporte a esta situación). Sin embargo, y para que esto no pase, la educación debe orientarse hacia dos objetivos: el primero, tiene que ver con el descubrimiento del otro y el segundo, con la participación en proyectos en común, esto con el fin de establecer un contexto de igualdad donde se dé lugar a la cooperación.

El descubrimiento del otro empieza por el conocimiento de uno mismo: ¿Quién soy? (sin importar desde donde se esté impartiendo la educación: la familia, la comunidad o la escuela), es desde allí que el ser humano se podrá poner en lugar del otro y comprender sus reacciones: empatía. La empatía es la que permite que la educación cumpla con enseñar la diversidad de la especie humana y contribuya a la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia de los seres humanos, lo que a su vez permitirá la participación de proyectos cooperativos en diferentes actividades sociales.

Ahora bien, en este punto es importante mencionar que la situación mundial por la que actualmente está atravesando la humanidad: cuarentena debido al covid-19, nos ha puesto en el lugar de aprender a convivir con el otro, ya que, “las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión como en la familia, comunidad, tiempo libre y cualquier contexto en el que se desarrolle la vida de una persona” (Bisquerra, 2011, pág. 23), es decir, el estar a diario en interacción con los demás ha implicado que nuestras emociones

tanto positivas como negativas salgan, la convivencia en términos de pensamientos, sentimientos y hechos de la cotidianidad se torne distinta, aspectos que antes eran considerados “privados” ahora se instauren en un escenario “público” y viceversa, la “nueva normalidad” hace que los contextos inmediatos con los laborales se articule, ejemplo de ello, la familia y el trabajo en un mismo espacio. Pero también,

Este tiempo en familia en un mismo espacio, nos invita al autocuidado y el cuidado de los otros, a la autogestión para continuar con el desarrollo de las actividades que nos permitan cumplir con las diferentes responsabilidades, tramitar las posibles emociones negativas y los conflictos que surjan a lo largo de los días (MEN, 2020, pág. 10).

- *Aprender a ser*: La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona (esto incluye el cuerpo y la mente, la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad individual y la espiritualidad), lo que significa que toda persona debe estar en condición de dotarse de pensamiento crítico y de elaborar su juicio propio, para determinar por sí mismo que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El énfasis de este aprendizaje es dotar a las personas de puntos de referencia que les permita comprender el mundo que les rodea teniendo un comportamiento responsable y justo, lo que nos lleva a decir que la función de la educación en este punto es conferir la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación en cada ser humano para que con sus talentos alcancen la plenitud para lo que son destinados.

En conclusión, el objetivo fundamental de la educación es conseguir un desarrollo integral y equilibrado de la personalidad, y en este desarrollo se incluyen las emociones, ya que, de los cuatro pilares de la educación señalados anteriormente, como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la necesidad de la educación emocional en el marco de una educación integral del ser humano. Por tanto, y teniendo en cuenta que la palabra clave de la educación emocional es “emoción”, se hace necesario hacer un acercamiento al marco conceptual de las emociones. A continuación, se presentarán las características teóricas y fundamentales de la emoción.

6.1.1.2. Emoción.

La palabra “emoción” proviene del latín *movere* (mover) con el prefijo *e* que significa mover hacia afuera o sacar de nosotros mismos. Curiosamente la palabra “motivación” también proviene de la misma raíz: actuamos en la vida por una motivación; esto sugiere entonces que en

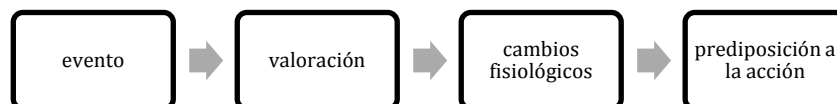
cada acción que realizamos hay una emoción. Maturana (2001) lo explica de la siguiente forma: la emoción “son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (pág. 8), y Goleman (1996) nos dice: “todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución (...) de ese modo, en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción” (pág. 14), lo que significa que no hay acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible como acto.

Las emociones son la esencia de ser humano, ya que son estas las que nos conducen a un accionar determinado, es decir, “nuestras emociones surgen como respuesta a las cosas que experimentamos. Esto a su vez genera reacciones internas, pensamientos, acciones y creencias” (Colmenares, 2020). A lo que Bisquerra (2011) denomina como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo e interno” (pág. 61).

Parafraseando a Bisquerra (2011), cuando se produce una emoción suele darse algo así como:

1. Una persona, consciente o inconsciente, evalúa un evento con respecto a un objetivo que valora como importante: la emoción es positiva cuando nos hace avanzar hacia el objetivo, pero es negativa cuando supone un obstáculo.
2. La emoción predispone a actuar.
3. La vivencia de una emoción es acompañada por reacciones voluntarias e involuntarias.

En síntesis, la vivencia de una emoción se puede esquematizar de la siguiente forma (Bisquerra, 2003):



El evento hace referencia a la situación o circunstancia de la vida que acontece, la valoración es la evaluación que le hacemos a la relevancia del evento: es positivo o negativo dependiendo de que tanto aporta al objetivo personal que se tiene, los cambios fisiológicos son una forma de comunicación no verbal que es manifestada por una expresión, y la predisposición a la acción es una forma de motivación. Todo esto depende de las personas, implicadas, la situación social y ambiental, el momento, el lugar, etc.

Bisquerra (2011), nos dice que hay tres componentes en los cuales se manifiesta una emoción: neurofisiológico, conductual y cognitivo. El componente neurofisiológico tiene que ver con las respuestas involuntarias (tales como: taquicardia, sudoración, rubor, presión sanguínea, etc.), estas se dan gracias a que las emociones tienen una fuerte relación con nuestro sistema nervioso central, el encargado de hacer que seamos conscientes de nuestras emociones. El componente conductual es la observación del comportamiento de un individuo, este nos hace inferir cierta información que permite determinar qué tipo de emociones se están experimentando, también llamado lenguaje no verbal. Y el componente cognitivo o vivencia subjetiva, es lo que llamamos *sentimiento*⁸: la calificación de un estado emocional para darle un nombre.

Básicamente, parafraseando lo expuesto por Fernández (2013), las emociones son mecanismos de supervivencia arraigados en el cerebro, que se manifiestan en el cuerpo y en nuestras acciones, en otras palabras, las emociones nos sirven para sobrevivir al identificarlas por nuestras expresiones (tanto físicas y como psicológicas) y al manifestarse en nuestro cuerpo y por ende en nuestro accionar ante los demás. Lo que quiere decir que “las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa y social. Además, algunas emociones pueden jugar una función importante en el desarrollo personal” (Bisquerra, 2011, pág. 64).

Según Reeve, citado por Chóliz (2005), las emociones cumplen tres funciones principales: funciones adaptativas, funciones sociales y funciones motivacionales:

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal (pág. 4)

Las funciones adaptativas preparan al individuo para la acción y facilitan la conducta apropiada para cada situación: “quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones

⁸ En relación a las diferencias entre emoción y sentimiento, el neurólogo portugués Antonio Damasio hizo una definición sobre el proceso por el que se pasa de la emoción al sentimiento, en la que se refleja con bastante claridad la diferencia más característica de ambos: “*Cuando experimentas una emoción, por ejemplo, la emoción de miedo, hay un estímulo que tiene la capacidad de desencadenar una reacción automática. Y esta reacción, por supuesto, empieza en el cerebro, pero luego pasa a reflejarse en el cuerpo, ya sea en el cuerpo real o en nuestra simulación interna del cuerpo. Y entonces tenemos la posibilidad de proyectar esa reacción concreta con varias ideas que se relacionan con esas reacciones y con el objeto que ha causado la reacción. Cuando percibimos todo eso es cuando tenemos un sentimiento*”. (Tomado del artículo ¿Cuál es la diferencia entre emociones y sentimientos?, escrito por Rocio Ruiz).

ambientales, movilizando la energía necesaria (...) hacia un objetivo determinado” (Chóliz, 2005, pág. 5). Las funciones sociales comunican nuestro estado de ánimo, es decir, sirven para comunicar e influir como nos sentimos en los demás: “la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal” (Chóliz, 2005, pág. 5). Y las funciones motivacionales, como su nombre lo indica, motivan las conductas a partir de dos dimensiones principales: dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva, convirtiéndolas en conductas motivadas. Como bien se había mencionado antes, la emoción y la motivación tienen una fuerte relación, por lo cual “podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras” (Chóliz, 2005, pág. 6).

Ahora bien, las emociones no pueden ser clasificadas en buenas y malas, sino en positivas y negativas de acuerdo con la relevancia del acontecimiento y la congruencia con los objetivos personales, y son necesarias para un equilibrio mental y emocional en el ser humano: “las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Por tanto, se puede distinguir entre emociones agradables y desagradables. O lo que es lo mismo: emociones positivas y emociones y negativas” (Bisquerra, 2011, pág. 91).

Según Ekman (1972) “algunas expresiones son básicas o biológicamente universales en la especie humana”, por lo que desarrolla una lista de emociones básicas⁹, estas son:

⁹ Ekman clasifica las emociones de acuerdo con el criterio de universalidad. Sin embargo, otros autores clasifican las emociones con otros criterios de clasificación, teniendo en cuenta que cualquier clasificación está sujeta a arbitrariedades, es decir, es susceptible de crítica y no aceptada como única. A continuación, menciono algunos de los autores y sus respectivos criterios:

- Arnold (1969): Afrontamiento
- Bisquerra (2011): Emociones negativas, positivas, ambiguas y estéticas
- Ekman, Friesen y Ellsworth (1982): Expresión facial
- Fernández-Abascal (1997): Emociones básicas principales
- Goleman (1995): Emociones primarias y sus familiares
- Izard (1991): Procesamiento
- Lazarus (1991): Cognitivo
- McDougall (1926): Relación con los instintos
- Mowrer (1960): Innatos
- Oatley Jhonson-Laird (1987): Sin contenido proporcional
- Plutchick (1980a): Adaptación biológica
- Tomkims (1984): Descarga nerviosa
- Weiner (1986): independencia atribucional

- *Ira*: Es una emoción de rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, actitud, animosidad, irritabilidad, hostilidad, y en caso extremo: odio y violencia.
- *Tristeza*: Es una emoción de aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento y desesperación, y en caso de que sea patológico: depresión grave.
- *Miedo*: Es una emoción de ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto y terror, y en el caso de que sea psicopatológico: fobia y pánico.
- *Alegría*: Es una emoción de felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho y éxtasis, y en caso extremo: manía.
- *Asco*: Es la denominación de la emoción de fuerte desagrado y disgusto hacia sustancias y objetos (como alimentos, excrementos, materiales orgánicos pútridos o sus olores) que nos produce la necesidad de expulsar violentamente el contenido del estómago a través de la boca.
- *Sorpresa*: Es un breve estado emocional, resultado de un evento inesperado.

En conclusión, "casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones (1962) citado por Chóliz, 2005, pág. 3). Aunque se logra hacer un acercamiento teórico y preciso de lo que son las emociones (su concepto, sus características, sus componentes, sus clasificaciones y demás) aún nos queda mucho por estudiar al respecto. Sin embargo, hacer esta aproximación teórica nos permite entender la importancia de educar las emociones y como estas hacen parte esencial de nuestra labor como maestras infantiles, por tanto, ahora se hace necesario comprender ¿cómo educar las emociones?, para esto, a continuación, presentaremos el tema de la educación emocional.

6.1.2. Una aproximación al concepto de educación emocional

Bisquerra (2011), define la educación emocional¹⁰ como el:

¹⁰ "La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (pág. 243).

De acuerdo con esta definición, se desarrollarán cinco apartados para la comprensión de la conceptualización de la educación emocional, tal y como nos lo presenta Bisquerra (2011): la educación emocional como proceso educativo, continuo y permanente, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional como fundamentos del desarrollo integral de las personas, la justificación y los objetivos de la educación emocional, el desarrollo de las competencias emocionales, y los resultados de ser emocionalmente educados.

La educación emocional como proceso es educativo porque su objetivo principal es formar las emociones, continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo¹¹ académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, es decir, debe empezar desde el momento del nacimiento, incluso antes, y estar presente a lo largo de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, universitaria y formación permanente a lo largo de la vida. Además, la educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital en el que debe participar las familias, el profesorado y comunidad en general. También, “la educación emocional podría considerarse como el proceso educativo continuado, tendente al logro de una personalidad rica y equilibrada, que posibilite la participación activa y efectiva en la sociedad” (Dueñas, 2002, pág. 89).

Ahora bien, es importante entender que el desarrollo de nuestra personalidad se complementa en el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional: ambos son importantes para el desarrollo integral de todo ser humano, pero muchas veces “la educación se ha centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional” (Bisquerra, 2011, pág. 11).

Dentro del proceso educativo en general, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos de orden conceptual por encima de los emocionales, pero esto no es conveniente si se pretende

proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones” (Bisquerra (2001) citado por Vivas García, 2003).

¹¹ El tema de currículo se profundiza en la categoría de Formación Docente.

lograr el desarrollo integral del educando, ya que “los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional” (García, 2012, pág. 97). Parafraseando lo expuesto por Fernández & Montero (2016), la emoción y la cognición no solo deberían ser compatibles, sino que además ser inseparables pues se benefician mutuamente a través de las relaciones circulares existentes entre ellas:

La mayor parte del tiempo, estas dos mentes -la mente emocional y la mente racional- operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción, alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones (Goleman, 1996, pág. 17).

Ahora bien, según Bisquerra (2011), la educación emocional se justifica desde los siguientes aspectos: la finalidad de la educación, ya que para el pleno desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes se necesita del desarrollo cognitivo y emocional; el proceso educativo, pues en el proceso de aprendizaje individual y autónomo también está presente la dimensión emocional; el autoconocimiento, debido a que uno de los objetivos de la humanidad es “conócete a ti mismo”, incluyendo lo emocional; la orientación profesional, una perspectiva que contemple eventualidades como un “paro”, emocionalmente hablando; el fracaso escolar, puesto a que muchas situaciones de este orden se relacionan con un déficit de madurez y el equilibrio emocional.

La educación emocional también se justifica desde las relaciones sociales¹², pues las distintas relaciones (con la familia y/o comunidad) generan conflictos, y estos a su vez emociones que si no se educan generan respuestas de violencia incontroladas; la salud emocional, un llamado de prevención a no padecer tensión emocional; la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1995) en su teoría plantea la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como parte del desarrollo social y personal de las personas; del mismo modo Goleman (1995) plantea la necesidad de poner inteligencia en la emoción o inteligencia emocional¹³ como interés social; el analfabetismo emocional, pues emocionalmente los seres humanos estamos atrofiados; la

¹² Aprender a convivir juntos.

¹³ Tensión que se aborda en la categoría de Formación Docente.

revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, como sustituto físico y emocional de las personas; y desde el rol nuevo del profesor, ya que la obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías hacen que se cambie de la enseñanza a la relación emocional de apoyo.

Los objetivos de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse y adoptar una actitud positiva ante la vida.

De este modo, el propósito principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, pág. 22). Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques:

- a. Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- b. Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Las competencias emocionales se clasifican en función de cinco contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades sociales y habilidades de vida:

En este sentido entendemos que es necesario en primer lugar un proceso de concienciación de las emociones, es decir, verbalizar qué sentimos como paso previo a la regulación emocional, sin olvidar el desarrollo de un nivel de autoestima adecuado para conseguirlo. Así mismo, para un desarrollo integral será necesario optimizar las relaciones con uno mismo (habilidades de vida) y con los otros (habilidades sociales). (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, & Soldevila, 2005, págs. 6-7).

De acuerdo con los postulados presentados por Bisquerra & Pérez (2007), a continuación, se desarrolla cada una de las competencias emocionales:

- **Conciencia emocional:** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, esto incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

- *Toma de conciencia de las propias emociones:* Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.
- *Dar nombre a las propias emociones:* Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.
- *Comprensión de las emociones de los demás:* Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás de manera situacional y/o expresiva. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
- **Regulación emocional:** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.
 - *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición.
 - *Expresión emocional:* Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
 - *Capacidad para la regulación emocional:* Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
 - *Habilidades de afrontamiento:* Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
 - *Competencia para autogenerar emociones positivas:* Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente las emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.
- **Autonomía:** Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal:

- *Autoestima:* Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- *Automotivación:* Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- *Actitud positiva:* Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo y de la sociedad; sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- *Responsabilidad:* Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.
- *Análisis crítico de normas sociales:* Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los más media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- *Buscar ayuda y recursos:* Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- *Autoeficacia emocional:* Capacidad de aceptar su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable, es decir, el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones». Cuando demuestra autoeficacia emocional se está en consonancia con los propios valores morales.
- **Inteligencia interpersonal:** La capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
 - *Dominar las habilidades sociales básicas:* Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
 - *Respeto por los demás:* Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
 - *Comunicación receptiva:* Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

- *Comunicación expresiva*: Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- *Compartir emociones*: Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones. Vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- *Comportamiento prosocial y cooperación*: Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo: mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- *Asertividad*: Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.
- **Habilidades (socioemocionales)¹⁴ de vida y bienestar**: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.
 - *Identificación de problemas*: Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
 - *Fijar objetivos adaptativos*: Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
 - *Solución de conflictos*: Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
 - *Negociación*: Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

¹⁴ Según Bisquerra (2003), “Las habilidades sociales es una expresión que se difundió en los años ochenta y que en la década de los noventa se ha ido denominando «competencia social» (Fabes et al., 1999; Segura et al., 1998, 1999; Topping et al., 2000). Para muchos, las competencias sociales se deben complementar con las competencias emocionales y se pasa a hablar de competencias sociales y emocionales (o socioemocionales) por parte de autores como Cherniss (2000), Coombs-Richardson (1999), Zins et al (2000), etc. Mientras que otros se refieren específicamente a las competencias emocionales: Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), Greenberg et al. (1995), Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), etc.” (pág. 22).

- *Bienestar subjetivo*: Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Para finalizar, los resultados de tener una educación emocional se pueden resumir en: aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, disminución de pensamientos autodestructivos, mejora la autoestima, la disminución en el índice de violencia y agresiones, menor conducta antisocial o socialmente desordenada, mejora el rendimiento académico, mejor adaptación escolar, social y familiar y disminución de la ansiedad y el estrés.

6.1.3. La educación emocional en educadoras infantiles

Partiendo de la importancia que la educación emocional tiene, resulta necesario hablar de esta en la formación que tienen las educadoras infantiles, por eso a continuación, se presentarán los argumentos que sustentan esta afirmación:

Para iniciar, la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (2013) define que el objetivo principal de la educación inicial es

Potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (pág. 162).

De acuerdo con lo anterior, los niños, en tanto son reconocidos como sujetos con características particulares, necesitados de atención, cuidado y formación por parte de los adultos para suplir exigencias afectivas, biológicas, de protección, participación y desarrollo, son el eje central de la educación inicial, es decir, “la educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, pág. 162), por tanto, el rol del adulto, y en este caso el del maestro, cobra gran importancia, ya que:

Potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se convierte en el horizonte de trabajo para las maestras en su cotidianidad, y constituye un marco de referencia amplio y flexible, que reconoce la singularidad de los niños y las niñas, su diversidad cultural, étnica, social y territorial. (MEN, 2017, pág. 41).

Ahora bien, conseguir este desarrollo integral y equilibrado de la personalidad, incluye la dimensión emocional, pues como vimos anteriormente, son nuestras emociones las encargadas de las decisiones que tomemos (acertadas como desacertadas), además de ser indispensables para nuestra racionalidad. De ahí, la importancia de tener una educación emocional, tanto en los niños como en sus maestras.

Si bien, muchas maestras infantiles consideran importante el desarrollo socioemocional en el contexto escolar, es necesario que estas tengan una formación emocional teórica-práctica previa y pertinente. Pero para que estas habilidades sean formadas deben ser enseñadas por un profesorado que ya las domine (o que este en constante formación del tema):

La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr este desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010, pág. 43).

Que las maestras sean emocionalmente competentes permitirá desarrollar su docencia a través del apoyo de sus estudiantes, potenciando a la vez sus habilidades y fortalezas, la comunicación, la cooperación, la participación y las relaciones intra e interpersonales. Por tal motivo, autores como Bisquerra (2003), Extremera & Fernández-Berrocal (2005), Gutiérrez (2013), López-Goñi & Goñi (2012), Molero, Ortega & Moreno (2010), Palomera (2008) y Pegalajar Palomino & López Hernández (2005)¹⁵, consideran que la educación emocional esté presente en los procesos de formación inicial y permanente de las/os docentes de Educación Infantil, además, de manera acertada la inclusión de competencias emocionales en el currículo universitario de futuras/os docentes (y más si hablamos de infancia).

En síntesis, Vallés (2016) propone un perfil del docente que incorpora las competencias emocionales, como modelo y promotor del desarrollo de la educación emocional de sus alumnos (pág.8): Como modelo emocional es un modelo de equilibrio personal, un modelo de afrontamiento emocional, un modelo de habilidades empáticas, un experto en resolución de conflictos y mediación educativa, y como promotor emocional: percibe las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos, ayuda a los alumnos a establecerse objetivos

¹⁵ Referencias citadas por Escolar, de la Torre, Huelmo, & Palmera, 2017, pág. 115.

personales, favorece los procesos de toma de decisiones y de responsabilidad personal, se constituye en orientador personal, establece un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la autoconfianza de los alumnos.

A modo de cierre, esta categoría presenta los planteamientos teóricos en relación a la educación emocional: sus relaciones, sus implicaciones y la importancia de su reconocimiento como proceso fundante, continuo y permanente, para el fortalecimiento y/o adquisición de habilidades y competencias emocionales de maestras-os de infancia. Ahora bien, se considera necesario reconocer el valor del saber pedagógico y experiencia construidos por las-os docentes en cuanto al tema de la educación emocional fruto de su ejercicio docente, asunto que se abordara con mayor profundidad en la siguiente categoría.

6.2. Saber pedagógico

En esta categoría se abordará el tema del saber pedagógico de las-os docentes, para ello, empezaremos por comprender lo que es el saber, su relación con el que hacer del docente y la pedagogía a partir de su definición, y su historia. Además, es importante conocer acerca del saber pedagógico en las-os docentes desde su experiencia en el transcurso de su ejercicio pedagógico lo cual nos permitirá realizar un acercamiento a la metodología de esta investigación.

6.2.1. ¿Qué es el saber? Aproximaciones a su concepto

La palabra saber, proviene del latín *sapĕre* que significa: “tener inteligencia y buen gusto”, y según la RAE¹⁶ es “estar instruido en algo y/o tener conocimiento de algo” (definición 1 y 2), es decir, el saber hace referencia a los conocimientos que se adquieren y se dominan tanto en la cotidianidad (saber común) como en la academia (saber disciplinar).

Al respecto, Zambrano (2019) afirma que el saber común es “el conjunto de saberes, inmediatos y socialmente determinados en la obra y acción cotidiana, nutridos de juicios que pueden adaptarse a los contextos y contradecirse” (citando a Lefrançois, Ethier y Demer, pág. 79), y el saber disciplinar es el conjunto de contenidos, de dispositivos, de prácticas de las diferentes disciplinas, por tanto, estas son enseñables en la escuela y fundamentadas por la misma (lo que hace que sean inestables, ya que cada disciplina avanza en sus propias teorías).

¹⁶ RAE: Real Academia Española.

El saber se compone por tres elementos: la disposición, el dominio y la distancia: “se sabe algo por que nos hemos dispuesto a estudiarlo, lo poseemos y lo dominamos en la distancia, con el tiempo y en su movilización o aplicación” (Zambrano, 2019, pág.77).

Ahora bien, guiando el asunto del saber a la educación, Edgar Morín (1999) en su libro nos habla de los siete saberes para la educación. En este libro el autor expone problemas centrales que siguen siendo ignorados y que la educación a futuro debe procurar tratar en cualquier sociedad y cultura, sin ninguna excepción, ni rechazo. A continuación, mencionamos los elementos expuestos por Morin que consideramos se relacionan con el tema central de esta investigación: enseñar la comprensión y enseñar la condición humana.

Al interior del texto, el autor aborda el tema de la inteligencia a modo general y explica que dentro de esta se desarrollan comprensiones de elementos particulares, lo cual permite organizar los conocimientos que adquiere cada sujeto desde su particularidad para corresponder al contexto que le rodea. Teniendo esto presente, resulta importante tener en cuenta que los sujetos realizan comprensiones entorno a los saberes que poseen y así mismo son parte de una sociedad, al interior de la cual estos saberes se llevan a cabo en la cotidianidad. Es por ello consideramos que la relación entre *saber* y *hacer* son elementos que se complementan y que se van construyendo a lo largo de la formación integral de cada sujeto.

Ahora bien, al hablar de la educación por competencias, Bisquerra (2003) nos muestra tres tipos de saberes que las componen, pues define la competencia como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (pág. 21). El concepto de competencia tiene tres componentes indisolubles, pero que a su vez son diferentes: la dimensión técnica (los conocimientos o saberes), la metodológica (el saber hacer o la capacidad de aplicar los saberes), la participativa y la personal (saber ser), es decir, integra el saber, saber hacer y saber ser:

Los saberes en la educación a partir de las competencias: saber, saber hacer y saber ser: “la palabra “saber” hace referencia al conocimiento científico impartido, siendo este la base de la formación profesional; “saber ser” hace referencia a las condiciones humanas intrínsecas a la persona y que deberían ser fundamentales, pues se refiere a actitudes y comportamiento en función de las reglas de la ética y de la humanidad, también se refiere al sentido de responsabilidad. El “saber hacer” hace referencia a la habilidad que debe poseer un profesional para ejercer bien su trabajo” (Arellano, 2009, pág. 1)

Ante esto, podemos definir que estos saberes los vamos adquiriendo a lo largo de la vida. Que contamos con un saber ser que se da a medida que vamos creciendo y formando parte de la

sociedad, de la cual aprendemos y retomamos ciertas conductas para el servicio de la misma. Posteriormente, el saber, como menciona Arellano, haciendo referencia al conocimiento, a la formación académica de un área en específico, el cual se nos brinda en la academia. Por último, el saber hacer, que es por el cual vamos a ejercer a cabalidad y con pleno dominio los aprendizajes adquiridos formalmente.

6.2.2. *El docente y su saber pedagógico*

Tezanos (2007), menciona citando los trabajos de Foucault, que el saber es aquel modo de operar de las personas ligado a la idea de profesiones, es decir, cada oficio-profesión genera unos conocimientos desde su particularidad y especificidad (que no necesariamente está asociado a la ciencia):

La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios-profesiones y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficientes (pág. 11).

El saber en la profesión docente se configura desde la experiencia adquirida al encontrarse inmerso en un contexto educativo, lo que le permite tener un papel protagónico y tener validación, en otras palabras, el saber cobra sentido en la práctica y las reflexiones que construye el docente desde su experiencia, “es importante señalar que el saber no existe sin una práctica discursiva y toda practica puede definirse por el saber qué forma” (Díaz, 2004, págs. 177-178).

De este modo, el saber que produce el docente tiene unas dinámicas propias, ya que se construye en la práctica, dando la posibilidad de volver sobre la experiencia y reflexionar sobre la misma, aquellas dinámicas hacen que el saber del docente tenga en cuenta el contexto¹⁷:

(...) surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes (Tezanos, 2007, pág.12).

Entonces, para hablar de la construcción del saber del docente se debe tener en cuenta que él está unido por: “(...) una triple relación cuyos vértices esenciales son: *práctica, reflexión, tradición del oficio.*” (Tezanos, 2007, pág. 13): la práctica entendida como aquella vivencia que

¹⁷ Para la construcción del saber es importante tener en cuenta el entorno donde se lleva acabo dicho proceso, es decir, el contexto. Díaz (2004) nos habla de cuatro referencias contextuales: contexto académico, contexto laboral, contexto familiar y la cotidianidad.

se constituye en la cotidianeidad, es decir, el día a día en el aula o contexto educativo. La reflexión como resultado del proceso vivido para tener presente la tradición del oficio, que son los saberes que se acumulan a lo largo de su quehacer docente. Acciones y/o elementos que son fundamentales para construir el saber pedagógico.

Por lo cual, el docente al estar inmerso en un contexto educativo obtiene de su experiencia vivida las herramientas para fortalecer sus prácticas educativas, es decir, de la práctica y de la vivencia cotidiana con los estudiantes, va construyendo un conocimiento que le permite orientar su acción docente.

De este modo, se aborda la importancia del saber pedagógico como fundamento del ejercicio docente: “el saber pedagógico se constituye en condición de posibilidad para la creación de didácticas, de mediaciones, de herramientas, de métodos y de estrategias en el aula y en otros escenarios educativos en los que discurre el ejercicio docente” (Sánchez & González, 2016, pág. 1). A partir de ello, es posible interpretar que para los autores, el saber pedagógico permite al docente llevar a cabo ciertos “modos” de actuar al interior del aula, no solo en términos de métodos o estrategias sino además de mediaciones de toda índole que se presentan en las interacciones del ámbito educativo.

Sumado a lo anterior, la construcción del saber del docente encamina su práctica a un proceso de transformación de la misma en donde el saber y el hacer no solo dan fundamento al ejercicio docente, sino que ratifican la importancia de este, “(...) es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente. En esta construcción de saber pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente.” (Tezanos, 2007, pág. 14).

Ahora bien, Zuluaga (2005), nos dice que "el maestro como sujeto de saber, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica. La pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso" (citado por Martínez (2017), pág. 32), es decir, la pedagogía es considerada como saber y como práctica:

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (Zuluaga, 1999, pág. 26).

Al entender la pedagogía como un saber y el quehacer en el aula, la mirada se pone en el maestro, ya que construye sus saberes en tanto:

Un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y la teoría o disciplina que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía. (García citando a Martínez, 2008, pág. 67).

De esta forma, la pedagogía está sobre el maestro, su saber y sobre las prácticas reales y concretas de la escuela (García, 2008). Es de ahí que el saber por ser construido en un contexto educativo y con fines académicos se denomina saber pedagógico. Por tanto, podemos definir el saber pedagógico como:

El conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales (MEN, 2017, pág. 49).

Para complementar la anterior definición se presenta el modo como Díaz (2004) define el saber pedagógico, refiriéndose a:

(...) los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas es decir creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (págs. 170-171).

En desarrollo de esta definición, Díaz (2004) menciona que esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: la cognitiva, la afectiva y la procesual: La entidad cognitiva hace referencia a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber, y, puede ser expresada en dos direcciones: formal e informal. Las formales son los estudios escolarizados y las informales corresponden a otros escenarios distintos a los escolares, tales como: los laborales, los religiosos, los artísticos o en otros espacios de la sociedad. Dicha entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina el saber.

La entidad afectiva, se refiere a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una concepción del hombre (antropología) y del mundo (cosmovisión), a partir de esta concepción, los componentes afectivos son forman parte de su vida personal y actuación profesional de manera inseparable. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica (constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes) y demás personas vinculadas al proceso educativo.

La entidad procesual muestra de manera continua y permanente la interacción, la construcción, la reconstrucción, el reconocimiento y la permanencia que se dan al interior del docente, teniendo como marco un contexto histórico cultural, institucional y social. Es importante tener en cuenta que esta entidad está sujeta a cambios por su complejidad y dinamicidad. Con base a lo anterior, podemos decir que el saber pedagógico está compuesto de estas tres entidades la cognitiva, la afectiva y la procesual.

Ahora bien, cabe resaltar que el saber pedagógico es importante en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente, en tanto que es teoría como práctica, complementándose entre sí: “la primera se logra a través de las reflexiones consientes o inconscientes de las-os docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría” (Díaz, 2004, pág. 174).

De acuerdo con los postulados de Tardif (2004), se identifican tres tipos de saberes que se ven reflejados en el quehacer docente y su discurso: los saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales. A continuación, se explicarán cada uno de ellos:

6.2.2.1. Saberes disciplinarios.

Para comprender este tipo de saber, primero abordamos desde el Diccionario Filosófico de Centeno la definición epistemológica de disciplina¹⁸ en un sentido pedagógico, la cual hace referencia a:

(...) mantenimiento de cierto orden según unas reglas o normas morales y de urbanidad que son preceptivas para los infantes, estudiantes o educandos en general y que sin ellas sería imposible la buena marcha de la instrucción didáctica del maestro, padre o enseñante en general

En este sentido, enfocándonos en términos académicos, la disciplina se refiere a la necesidad de dedicarse, al esfuerzo realizado para la formación de una actitud académica que implica el asumir tareas complejas.

¹⁸ Por otro lado, encontramos diversos tipos de disciplina, tales como la militar, que es aquella que pertenece a la fidelidad de las fuerzas armadas, cuyo rol es de garantes del sistema y de la protección de la nación, por lo que son disciplinados y organizados, sin margen para el juego o la duda. La autodisciplina, que es aquella que, en cualquier ámbito, se aplica a uno mismo para llevar a cabo una tarea en un tiempo estipulado y de un modo ordenado. La disciplina laboral, que tiene que ver con el desempeño profesional, y que distingue los asuntos laborales de los personales, asegurándose de que el trabajo se lleve a cabo de manera ordenada y eficaz. Y la disciplina escolar, que es la que se da dentro de las instituciones educativas, desde prescolares hasta universidades, y que garantiza la continuidad en el tiempo de los saberes y de un método de impartirlos de manera progresiva.

De acuerdo con lo anterior, los saberes disciplinarios son transmitidos por las instituciones de formación del profesorado, siendo un conjunto de conocimientos teórico-prácticos seleccionados por las instituciones educativas que abarcan diferentes áreas/campos de estudio, se encuentran en las entidades académicas como colegios, universidades, y otros centros de educación. Tal como lo plantea Tardif (2004):

Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. O bien sea desde el magisterio o desde las facultades de educación, transmitiendo un conjunto de saberes a los docentes, los cuales no solo tienen el fin de producir conocimientos, también pretenden integrarlos a la práctica del profesor (pág. 30).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que el saber disciplinar visto desde los conocimientos impartidos por las instituciones se complementa, afianza y se comprende aún más desde la práctica, que es donde se pone en funcionamiento, donde se lleva a la realidad toda la teoría que se ha adquirido.

6.2.2.2. Saberes curriculares.

El currículo en Colombia según el MEN (1994) es interpretado como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Art. 76, de la Ley 115 de 1994).

El currículo comprende aspectos que van más allá de los contenidos o plan de estudios; integra el conocimiento escolar, las estrategias o formas de trabajo, y las formas evaluativas, como mecanismos de transmisión y reproducción sociocultural. Estudiar el currículo significa aproximarse a comprender mecanismos de transmisión y reproducción cultural de la sociedad, claro está, en tanto estos planteamientos estén situados históricamente en contextos específicos.

Por otro lado, siguiendo los planteamientos de Bernstein y Díaz (1985), citado por Posada (2009), “el currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento”. La selección y la formulación del currículo, debe estar relacionada con el contexto histórico, cultural, económico, político y social, donde se encuentran ubicadas las instituciones educativas. De este modo, los contenidos y formas de currículo están llenos de valores y supuestos los cuales es necesario descifrar, por lo que esto significa que el docente es el responsable de analizarlo críticamente reconociendo dichos

contextos, sin que se pierda el lugar de la didáctica, la pedagogía y las disciplinas específicas, siendo estos campos los que configuran el quehacer docente.

Ahora bien, en el transcurso de su vida, sus estudios y aprendizajes, es que las-os docentes van construyendo un saber curricular, discursos, objetivos y contenidos del mismo, los cuales la escuela selecciona y presenta “en forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar” (Tardif, 2004, pág. 30). Este saber es primordial en la labor docente ya que lo forma a partir de unas bases teóricas.

6.2.2.3. Saberes experienciales.

El valor de este saber desde la experiencia depende de cada persona, ésta suele asociarse a la madurez o a la edad; aunque se dice que, a mayor edad, mayor experiencia, no siempre es así, ya que no todas las personas que son mayores saben aprovechar dicha experiencia y transformarla en conocimientos útiles, para sí mismo o para la sociedad en general.

Los saberes experienciales de las-os docentes desde la perspectiva de Tardif (2004) se entienden como:

Conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la reflexión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran a ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción (pág. 37).

Ahora bien, una situación en particular sucede con las-os docentes que en cumplimiento de su ejercicio construyen unos saberes experienciales, los cuales comprenden su trayectoria profesional y las interacciones con su entorno social y la práctica pedagógica. Este saber está en constante renovación y es fundamental entre los saberes del docente no solo por la experiencia profesional construida, sino por la adquisición de conocimientos de la vida en general.

Los hábitos pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e, incluso, en rasgos de la “personalidad profesional”: se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano (Tardif, 2004, pág. 38).

Estos saberes experienciales les brindan a las-os docentes unos conocimientos en relación con su entorno de trabajo en la institución educativa, de manera que faciliten su integración.

Finalmente, los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio.

Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos "saberes experienciales o prácticos" (Tardif, 2004, pág. 30).

Como se menciona anteriormente, estos saberes experienciales son los que abarcan de manera más amplia la trayectoria de vida, ya que son elementos fundamentales que surgen como resultado de la práctica pedagógica y las vivencias de la misma en la cotidianidad de las/os docentes al enfrentarse a las condiciones propias de la profesión.

6.2.3. El valor de la experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a la educación emocional

Es de vital importancia la experiencia de las/os docentes, para reconocer a partir de sus voces que les configura en su ejercicio, sus posibilidades de construcción de conocimiento y las perspectivas sobre la influencia de dichos conocimientos y habilidades en el proceso formativo de sus estudiantes, todo esto al interior de su quehacer pedagógico.

Para ello resulta pertinente reflexionar en el concepto de experiencia, según Larrosa (2006) “la experiencia no es algo que pasa, sino algo que me pasa”, es decir, que esta fuera de mí, aquello que no proyecto, que no es propio del ser mismo, a esto Larrosa (2006) le llama principio de alteridad. En ese sentido, la experiencia no es simplemente vivencia, esta supone la presencia de un otro, su reconocimiento, en otras palabras, lo que produce experiencia será solo aquello que produce una afectación.

La experiencia, parafraseando a Larrosa (2006) supone en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero.

Es posible entender que Larrosa (2006), nos invita a reconocer el lugar del otro, de ese que no soy yo, pero a través del cual puedo vivir experiencias en la medida en que se relaciona conmigo, y esa interacción sin duda alguna está atravesada por la emoción que se puede presentar en ese momento, al generar sensaciones en quienes viven un momento determinado.

La reacción emocional nos puede preparar para actuar, al generar una experiencia consciente, teniendo en cuenta que los aspectos emocionales influyen en el tipo de experiencia que viviremos, es por ello necesario escuchar la voz de las maestras de la LEI, para observar la manera en que se relacionan con las maestras en formación y como aquellos aspectos de orden emocional influyen en su proceso formativo y en su quehacer pedagógico.

6.2.3.1. Construcción del saber pedagógico desde la experiencia

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende abordar la incidencia en la construcción del saber pedagógico de las-os docentes a partir de la experiencia.

De acuerdo con lo expuesto por Martínez (2017), la relación saber-maestro está mediada por la experiencia, por ende, consideramos que esta posibilita al maestro ampliar y flexibilizar sus perspectivas frente a las realidades educativas, además de enriquecer sus conocimientos y ampliar la construcción y/o resignificación de sus saberes.

Teniendo esto presente, es posible determinar que el saber pedagógico y la experiencia que va adquiriendo el docente son asuntos que están estrechamente ligados entre sí, debido a que no es posible construir un saber sin que exista una práctica que le permita materializar los saberes que ha adquirido. Así mismo, el saber pedagógico resulta ser el fundamento del ejercicio práctico que desempeña el maestro al interior de su labor.

Ahora bien, se considera de vital importancia que el maestro tenga una constante actitud crítica y reflexiva frente a su labor, debido a que así podrá continuar incorporando en su saber, aspectos que posibilitan la continua y constante mejora de su labor docente, lo cual implica una transformación individual con base en el ejercicio de la razón a partir de la reflexión crítica del maestro sobre su propia labor.

Por lo tanto, consideramos vital y de gran importancia el saber pedagógico del maestro, el cual va construyendo en su diario vivir y a lo largo de su ejercicio docente. Esta será la herramienta con la que contará para asumir y mantener una postura frente a las diversas situaciones que se le presenten, así como realizar una constante lectura y reflexión de su labor, y a su vez enriquecerla desde la experiencia vivida. El saber pedagógico es visto como el resultado de los conocimientos que va adquiriendo el docente desde su práctica, en el cual influye el contexto en el cual se desenvuelve y la experiencia obtenida del día a día; este saber es el

resultado también de una formación docente previa, la cual hace referencia a todo el proceso académico que adquiere el docente. Este tema se profundizará en el siguiente apartado.

6.3. Formación docente

En la presente categoría se abordará aquello referido al proceso formativo de docentes de infancia, para ello se indaga sobre cinco subcategorías al interior de la formación docente: aproximaciones al concepto de formación docente y sus implicaciones, malestar docente o síndrome de Burnout (tema que podría justificar la importancia de la educación emocional al interior del proceso formativo de educadoras de infancia). La educación emocional en el proceso formativo de educadoras infantiles al interior de LEI de la UPN (aspectos curriculares), tensiones de la educación emocional en la Educación Infantil, y por último alternativas y programas realizados a nivel nacional frente al tema de la educación emocional con el fin de tener una proximidad a posibles alternativas frente a los retos, tensiones e implicaciones de la educación emocional en el ámbito educativo.

Primeramente, nos referiremos a algunas de las consultas realizadas en tanto la formación docente, las cuales permitieron comprender que este es un tema que ha sido pensado durante algún tiempo, con el propósito de brindar herramientas, o estrategias a las-os docentes de educación inicial, en términos de mejora en la calidad educativa:

Desde hace un par de décadas la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad (Vezub, 2007, pág. 2).

A partir de esto, resulta notorio que la formación de las-os docentes es uno de los asuntos fundamentales de la educación. Por tanto, a continuación, nos aproximaremos a entender el concepto de formación y sus implicaciones:

Podemos considerar que la formación docente es todo aquello referido a la preparación y enriquecimiento de potencialidades de las maestras, necesarias para ejercer sus labores de enseñanza, es decir aquellos saberes que recibe al interior de la etapa de formación académica. Ahora bien consideramos importante tener en cuenta que al interior de los procesos formativos no solo convergen asuntos de orden racional, sino también aquellos de carácter emocional debido a las implicaciones de las relaciones con los demás agentes educativos (colegas en formación, docentes en ejercicio, entre otros) “La formación docente posee un carácter relacional, ya que

implica relaciones personales con los demás actores educativos: directivos, profesores y específicamente los estudiantes” (Laudadio & Mazzitelli, 2019, pág. 855).

Durante este proceso de formación el maestro se prepara en ámbitos tales como la adquisición y ampliación de conocimientos, de la mano de la visualización de métodos y didácticas de las que podrá hacer uso en su práctica, también adquiere y amplía sus saberes sobre actitudes, comportamientos y habilidades necesarias a la hora de ejercer su labor, todo lo anterior incide en la construcción de su saber pedagógico, además del fortalecimiento de su capacidad crítica e investigativa.

Los profesores en formación se ven demandados en el desarrollo de competencias profesionales orientadas a investigar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y “ser capaces de reflexionar críticamente sobre su propia práctica y sobre sus habilidades sociales en las situaciones de enseñanza aprendizaje” (Niemi y JakkuSihvonen, 2011, citado por (Sáez Núñez, Campos Saavedra, Suckel Gajardo, & Rodríguez Molina, 2019, pág. 815).

Un aspecto importante de resaltar acerca de la formación es que al interior del proceso formativo el docente debería adquirir capacidades que le permitan valorar aquello referido en el aprendizaje de sus estudiantes, los métodos pertinentes que empleará para la construcción de dichos aprendizajes y además la reflexión crítica de su propia práctica, es decir el docente no solo debería estar preparado para evaluar a sus estudiantes sino también para evaluarse a sí mismo, con el fin no solo de prestar atención en la pertinencia de los métodos que emplea en su práctica pedagógica y a la influencia de estos en sus estudiantes, sino también en aras de reconocerse a sí mismo como ser humano que es consciente de la importancia de su bienestar y motivación, al ser actor fundamental al interior del ámbito educativo.

En ese sentido consideramos que la educación emocional ha de ser uno de los aspectos transversales e intencionales al interior de los procesos formativos, ya que es allí en donde las-os docentes podrán adquirir y reforzar sus capacidades y competencias reflexivas en términos de las relaciones inter e intra personales, lo cual tiene incidencia en su actuar frente a las relaciones que se generan al interior de los escenarios educativos.

6.3.1. Aproximaciones al concepto de formación docente

En este apartado se presentan algunas reflexiones en torno a los procesos formativos relacionados con aspectos curriculares en donde se consolida aquello considerado relevante y

necesario para la formación de educadoras, posteriormente se abordará lo que respecta a la formación de docentes específicamente en el campo de las infancias.

Es importante tener en cuenta que gran parte del accionar del docente está determinado por una serie de parámetros establecidos socialmente, es por ello que se hace necesario que en el plan de estudios de la Licenciatura se contemplen los aspectos propios de la docencia de manera integral puestos al interior del currículo oficial, pues de este dependerá en gran medida aquello incluido en el acto educativo.

Cabe destacar que el diseño curricular tiene características o pilares particulares que dotan de esencia los actos de enseñanza y aprendizaje, por ende, es la formación de quienes ejercerán como agentes educativos un aspecto de gran importancia para que exista una educación equilibrada e integral “(...) la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan (2002) citado por MEN, 2013, pág. 26).

Es por ello que resulta importante poner la mirada sobre la formación de educadoras de infancia, debido a que estos procesos formativos podrían ser uno de los elementos claves para hablar de una verdadera calidad educativa la cual pueda responder a las demandas de la población infantil y a la construcción y fortalecimiento de competencias personales y profesionales de las-os docentes. Por tanto, consideramos la educación emocional asunto fundamental en los procesos formativos, debido a que su inclusión y desarrollo podría configurar maestras de infancia con integridad social y emocional.

Por otro lado, se considera valioso hacer énfasis en la importancia de la reflexión pedagógica al interior de la formación, para reconocer la *influencia* de aquello aplicado durante el ejercicio docente. También, es fundamental resaltar el valor de la experiencia práctica (tema abordado con profundidad en la categoría de saber pedagógico), para el aprendizaje de la enseñanza, en donde el periodo de práctica representa un elemento fundamental en la formación docente.

A partir de la consulta de algunos referentes en torno al tema consideramos importante tener claridad acerca de la relación entre los procesos de la práctica de y la emoción: “La práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente las emociones tienen un rol fundamental tanto en la formación de los futuros docentes como en los alumnos” (Laudadio & Mazzitelli, 2019, pág. 857). Es posible determinar la importancia de poner la mirada sobre el currículo, no solo para la aplicación de este, sino también para observar la formación en primer

lugar de las-os docentes acerca de los aspectos socio-emocionales ya que las maestras cumplen un papel fundamental en el desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

Ahora bien, como el presente ejercicio investigativo es realizado por maestras en formación de LEI, es importante comprender los aspectos que guían dicha formación para, a su vez, poder contribuir con la reflexión de dichos aspectos, propios de los procesos formativos de educadoras infancia al interior de la UPN.

También es importante tener claridad sobre lo que significa encontrarse en un proceso formativo y lo que ello implica: “la formación es algo que tiene relación con la forma. ‘Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma” (Ferry, 1997, pág. 53). Según el autor formarse es un proceso constante que implica reflexión continua de sí mismo, para poder llevar a cabo un actuar específico, en aras de responder de manera acertada a unas demandas poblacionales, en este caso la infancia del país, en sus distintos contextos. Es importante mencionar que las acciones llevadas a cabo por el maestro no solo dependerán de sí mismo, también están determinadas por estrategias curriculares que no solo se encuentran presentes en la formación académica (universidad), sino también en su práctica pedagógica (escuela).

6.3.2. Malestar Docente o Síndrome de Burnout

A continuación, nos aproximaremos a la definición, posibles causas y consecuencias del síndrome de Burnout a partir de la consulta de referentes teóricos que abordan el tema.

Diversos estudios se han realizado en torno al síndrome de Burnout¹⁹, desde hace algún tiempo “en la década de los 70, Freudenberg propone el concepto de Burnout, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas” (Freudenberg (1974), citado por Cornejo, Chávez & Quiñónez, 2007, pág. 2), aquellos trabajos que implican permanente interacción con otros pueden generar ciertos

¹⁹ Estudios realizados en torno al síndrome de Burnout:

- Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida (Moreno, González, & Garrosa, 2001).
- Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes (Viloria & Paredes, 2002).
- Burnout en profesores de la UJI: Un estudio diferencial (Cifre & Llorens, 2001).
- Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia (Correa, Muñoz, & Chaparro, 2010).
- Prevalencia del síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior (Gutiérrez, 2009).

grados de estrés, los cuales podrían convertirse en malestar y aumentar hasta generar en el trabajador este síndrome.

Algunas traducciones sobre la definición de “Burnout” en español se acercan a definirlo como “estar quemado” o “síndrome de agotamiento emocional”. Por otro lado, parafraseando lo dicho por Cornejo, Chávez & Quiñonez (2007) en relación a lo enunciado por Christina Maslach (1996, 2003), una de las autoras quien ha hecho definiciones sobre el burnout e instrumentos de evaluación sobre el mismo, es posible concluir que este síndrome no implica necesariamente un trastorno de salud mental, sino más bien es la respuesta a estímulos de vivencias subjetivas las cuales tienen de fondo las condiciones laborales y todos aquellos factores que encierran el entorno laboral.

Ahora bien, la labor docente sin duda tiene implicaciones sociales debido a las relaciones que se generan en los espacios educativos entre, estudiantes, maestras-os, pares y colegas, razón por la cual la realización de estudios sobre el Burnout da cuenta de que las maestras son una población propensa a padecer este síndrome. Podría decirse que las principales causas del síndrome de Burnout están relacionadas por un común denominador, los procesos de estrés que se generan en profesionales cuyo trabajo es con otras personas o cuyo objetivo de trabajo son personas, razón por la cual las maestras pueden ser altamente propensos a tenerlo al interior de su ejercicio docente.

En el ejercicio docente convergen muchos factores dinámicos que repercuten en las condiciones de trabajo y una buena parte de ellos se refieren a demandas y situaciones de carácter complejo y novedoso pocas veces previstas en la formación magisterial básica. Como consecuencia, la práctica docente puede tener tantos elementos desagradables con los cuales lidiar, y que pueden resultar en experiencias laborales nocivas para la salud (Zavala, 2008, pág. 68).

Según Zavala (2008), los factores que pueden provocar este malestar en las-os docentes pocas veces son previstos en la formación de las maestras, y las consecuencias por el estrés causado pueden afectar de manera negativa su quehacer y también su salud. Consideramos que una manera de prevenir el agotamiento emocional, para no llegar a sufrir de Burnout, podría ser abordar al interior de la formación de las-os docentes, la educación emocional.

Debido a que según Maturana (2001), las emociones pueden definir nuestras acciones²⁰. Teniendo en cuenta la influencia de las emociones en el actuar cotidiano es fundamental, poder

²⁰ Definición que se aborda con mayor profundidad en la categoría de Educación Emocional.

reconocer las emociones, y los efectos de estas en las relaciones inter e intrapersonales, para posteriormente acercarse al reconocimiento, dominio y educación de las mismas.

Al interior de LEI se encuentra que uno de los trabajos de grado realizados está hecho no solo entorno al síndrome de Burnout sino también a las “capacidades socioafectivas” como estrategia para prevenirlo, desde los procesos formativos. Al interior de la cual se presenta a la Licenciatura una estrategia EPA²¹, la cual incluye la participación activa de estudiantes y maestras-os con el fin de que el estudiante esté enterado sobre el tema a través del apoyo y acompañamiento durante su formación, para que así mismo pueda conocer alternativas para prevenirlo. Del trabajo investigativo mencionado es posible interpretar al menos dos aspectos fundamentales: el primero que la vida académica incide en el quehacer docente, durante la vida laboral, y el segundo que la educación emocional es necesaria al interior de la apuesta formativa para educadoras infantiles.

Ahora bien, consideramos importante escuchar la voz de las maestras de la LEI quienes son agentes activos e importantes de la formación de futuras-os maestras-os de Educación Infantil, debido a que las-os docentes de las maestras de infancia no están exentos a vivir o haber experimentado situaciones de malestar en el marco de su ejercicio académico. Además, se considera valioso su saber pedagógico y experiencia construida al interior de su ejercicio docente el cual les brinda apreciaciones relevantes en cuanto a conocer y reconocer las relaciones e implicaciones de estas que, en el aula, sin dejar de lado que las-os docentes en ejercicio de la LEI podrían ser considerados referente para los estudiantes.

Al interior de los parámetros educativos y lo que le compete al docente es posible hablar de los procedimientos que dotan de esencia y reflexión cada espacio en pro de la educación misma bajo las variables que solo puede promover el docente, lo que significa que no es relevante solamente aquello incluido en los programas académicos o en los planes de estudio, sino que cobran vital importancia las reflexiones propias de las-os docentes en torno a aquello ocurrido al interior de los procesos de relación con el conocimiento y con las relaciones propias de los escenarios académicos.

Por tanto, resulta pertinente la reflexión continua y constante acerca del ejercicio docente, ya que podría aproximar a las-os docentes en formación a reconocer y problematizar el lugar de los asuntos incluidos o no al interior de su proceso formativo: “la formación no siempre va a brindar

²¹ EPA: Encuentros participativos de acompañamiento.

estos espacios, sino que debería ser el docente en formación quien reflexione sobre su formación y que su relación con sus pares pueda brindar esas herramientas para afrontar las situaciones que se puedan presentar” (Romero, 2016, pág. 114).

Cabe resaltar que puede que exista o no una apuesta por la educación emocional y/o las capacidades socioafectivas, a pesar de esto, la reflexión sobre los procesos intra e interpersonales podría ampliar la perspectiva de las-os docentes en formación acerca de las competencias y habilidades que le resultan necesarias para afrontar situaciones que le lleguen a generar malestar. Por tanto, se considera importante focalizar la mirada en cuanto a lo que concierne a la educación emocional al interior de la apuesta formativa de la LEI.

6.3.3. La educación emocional en el proceso formativo de educadoras infantiles al interior de LEI de la UPN

Resulta importante precisar lo considerado como “el currículo” debido a que existen algunas tensiones en términos de la comprensión y definición de este, parafraseando a Díaz (2003) existen distintas miradas frente a lo que es el currículo, por un lado, la perspectiva que lo vincula estrechamente con el diseño de los programas o planes de estudios. Por otro lado, una mirada desde la realidad curricular la cual reivindica aquello que se vive al interior de las aulas.

También existe una mirada al currículo como un asunto de comprensión política debido a la decisión de definir que se enseña y que no a nivel de un país. Lo cierto es que el concepto currículo parece rebasar las definiciones del mismo y es precisamente eso lo que permite comprender su sentido. Parafraseando a Díaz (2003), la necesidad de dotar este término con adjetivos ha permitido la conceptualización del mismo y ha logrado brindar distintos matices en lo que respecta a su significado, por ejemplo: “oculto, formal, vivido, procesual”.

Debido a los adjetivos que permiten precisar las definiciones de lo curricular, se encuentra que este tiene un sentido amplio, y por ende pueden existir distancias entre el currículo pensado, el enseñado y el vivido. Algunas otras definiciones del concepto lo enuncian como “diagnóstico de necesidades” (Taba (1974), citado por Díaz 2003). De lo anterior es posible decir que el currículo es algo pensado al interior del ámbito educativo para responder a las exigencias sociales, que supera al plan de estudios, ya que este pone la atención en diversos actos de estudio en el ámbito educativo. Es por ello estimamos que el asunto de la educación emocional puede instaurarse hasta el momento al interior del currículo oculto e incluso en el currículo negado.

Consideramos que, para que exista una verdadera calidad educativa, la educación tendría que responder a aspectos de diverso orden, reconociendo el contexto, la identidad y la importancia del estudio de todas las áreas del conocimiento, en donde exista un equilibrio entre aspectos racionales y emocionales. Ahora bien, el proceso formativo es una construcción que ocurre a lo largo de la vida, por ende, este está marcado por diferentes fases o niveles los cuales van incrementándose en la medida en que el ser humano va conquistando las etapas de su desarrollo integral: “la educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano”, además, “una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano de fondo, debe responder a las necesidades sociales” (Bisquerra, 2005, pág. 96). Por tanto, al ser las maestras de infancia quienes acompañan los procesos de sus estudiantes al interior del aula, son las-os docentes quienes deberían permanecer en constante construcción de sí mismas, para apoyar el desarrollo de sus estudiantes en la etapa en la que se encuentren.

Es por ello que consideramos cobra fuerza la importancia de la educación emocional (de la mano de otros aspectos necesarios al interior de la formación) en los procesos formativos de educadoras infantiles. Aun así, aunque la educación emocional se hace visiblemente fundamental, podríamos deducir que no existe una conciencia real de aquella necesidad, debido a que según Bisquerra (2011): “es una formación que muchas veces ni el profesorado, ha recibido. El profesorado y las familias necesitan una formación para poder educar a las futuras generaciones en la perspectiva del bienestar” (pág. 19), por ende, consideramos que un sistema educativo que responda a una educación con una perspectiva de bienestar integral, ha de otorgar protagonismo a aspectos socioemocionales al interior de la formación de las maestras para la infancia.

En este sentido, es importante que el maestro cuente con una formación que le permita estar preparado para enfrentar los retos que seguramente se presentarán, le confrontarán su actuar y enriquecerán su labor, “así como en la modernidad el oficio de enseñar se enmarcaba en la institución escolar y era sostenido por ella, en la actualidad esta responsabilidad se ha trasladado principalmente a los docentes” (Dubet (2010) citado por Guevara, 2018, pág. 129). El autor pone como ejemplo, la transformación de puntos de vista, formas de pensar y concebir al maestro, según la época en que se encuentra, esto gracias a los descubrimientos y avances sobre los

procesos educativos, indudablemente las educadoras infantiles tienen una responsabilidad social, consigo mismas y con las infancias.

La labor, visión y quehacer del maestro puede ser determinada por el momento histórico en el cual se encuentre, en esta medida pueden surgir distintos énfasis para que este asuma y acompañe su labor a la par de las necesidades puestas en el marco de la realidad de la que es partícipe: “diversas son las miradas y cualidades otorgadas al rol del docente, que surgen en momentos históricos donde su accionar perfila el horizonte de cada sociedad” (MEN, 2018).

A continuación, se realizará un breve análisis al currículo en el interior de la LEI, con el fin de ver la presencia de la educación emocional en su interior y el modo de ser impartida en el proceso formativo de próximas maestras de infancia.

Ahora, nos referimos a los aspectos curriculares de la LEI para visualizar la existencia e importancia otorgada a la educación emocional en la formación de maestras de infancia. Debido a que las infancias se consideran como poblaciones que requieren docentes idóneas-os para actuar y responder a sus necesidades de manera integral, “desde la primera infancia hasta la adolescencia, cada niño tiene derecho a recibir una educación y oportunidades de aprendizaje de calidad” (UNICEF, 2018, pág. 16).

La propuesta formativa de la LEI se encuentra enfocada en “privilegiar una formación con mayores niveles de profundidad en la comprensión de los campos de estudio propios de la Educación Infantil” (Licenciatura en Educación Infantil, Propuesta de formación, s.f.). Esto se hace a través de una propuesta curricular que pretende articularse con los cambios que se presentan actualmente, para que los conocimientos impartidos puedan responder a demandas propias de la labor de maestras-os para las infancias.

La apuesta curricular para maestras-os de infancia al interior del Programa en Educación Infantil de la UPN (versión 3), la cual se divide en dos ciclos: uno de fundamentación y otro de profundización. En el primer ciclo se brinda una mirada amplia en el campo de la Educación Infantil, luego se propone al estudiantado un panorama que le permitirá realizar comprensiones críticas frente a Educación Infantil, después se abordan los saberes pedagógicos que mueven la educación inicial y básica, y en el ciclo de profundización, el énfasis está en la investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación.

De la información consignada en la propuesta curricular del Programa podemos rescatar que uno de los momentos importantes para pensar los retos en torno a actualizaciones de aspectos

necesarios de la educación es la oportunidad de problematizar y posteriormente realizar investigaciones cuyo fin es hacer explícitos y notorios aspectos transversales y necesarios al interior de la formación que podrían estar invisibilizados.

Otro aspecto a resaltar es que la segunda línea investigativa del Programa está enfocada a reflexionar sobre los ejes que se desarrollan al interior de LEI por las-os docentes encargados de cada área puesta al interior del currículo, ejes que están enfocados en el sentido de la formación de docentes para la infancia. Es por ello que a continuación haremos referencia a trabajos de grado realizados al interior de la LEI en relación con la educación emocional.

Uno de los trabajos de grado realizados al interior de la Licenciatura elaborado entorno a las capacidades socioafectivas en donde la investigadora hace un análisis con más rigor sobre aquello contenido en la malla curricular aplicada en ese momento para la formación de educadoras infantiles y en donde se hace visible que si bien se aborda el tema de las capacidades socio afectivas, estas no se tocan de manera profunda: “en el plan de estudios de las educadoras infantiles de la UPN se divide en lo disciplinar y en lo práctico, pero para el caso de lo disciplinar se enfoca en la formación de aspectos cognitivos y didácticos para infancia y para el caso de la formación en las capacidades socioafectivas es limitada.” (Romero, 2016, pág. 94).

Por lo visto, es necesario tener mayor proximidad y reconocimiento de las necesidades que se requieren en aras de una continua mejora, “pareciera que los llamados a mejorar nuestras escuelas no tienen fin, y lo mismo puede decirse de los llamados a mejorar la formación de profesores” (Russel, 2014, pág. 224). Poner la mirada sobre el proceso formativo de las educadoras, además de aproximarnos a las necesidades educativas, puede generar estrategias (curriculares) para que desde la formación se brinden y nutran las capacidades necesarias propias del que hacer docente.

Por tanto, es posible inferir que el quehacer del maestro, aunque está determinado en cierta medida por normativas de orden curricular macro como la Ley 30, el Proyecto educativo de la Universidad, el Estatuto Académico y el Estatuto docente, entre otros. Estos no le condicionan de manera radical frente a lo que ocurre al interior del escenario académico, ya que allí convergen varios elementos, entre ellos elementalmente presentes los aspectos emocionales, debido a las interacciones con “el otro” y las implicaciones de estas relaciones al interior de las instituciones educativas: “en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, los recursos y condiciones materiales disponibles o el

nivel socio-económico de los alumnos, sino también, la relación que se establece entre aprendices y maestros” (Carrasco, 2008). En concordancia con lo anterior se considera que la influencia de los aspectos curriculares en el quehacer del maestro son en efecto uno de los factores determinantes de su labor, razón por la cual resulta importante contemplar la educación emocional al interior de las apuestas curriculares, y por ende en el proceso de formación docente, permanente y continuo.

6.3.4. Tensiones de la educación emocional en Educación Infantil

A continuación, nos referiremos a las posibles tensiones al interior de la formación de educadoras de infancia, en donde se pretende a la luz de los autores de los textos consultados, distinguir los aspectos en común que generan tensión para tenerlos presentes en el actual trabajo investigativo.

En lo que respecta a las transformaciones en las demandas de la Educación Infantil, se considera importante promover que en igual medida el cambio continuo se dé en los sujetos que planean y ejecutan el acto educativo de las infancias en el país, para que en consecuencia las-os docentes de Educación Infantil puedan contar con la idoneidad propia para ejercer su labor de manera innovadora y pertinente: “los cambios en las condiciones para aprender deben ocurrir en paralelo tanto para los estudiantes como para los profesores” (Sarason (1996), citado por Russell, 2014, pág. 224), es posible determinar que los llamados a mejorar la calidad educativa no frenan y lo mismo puede decirse de los llamados a mejorar la formación de las-os docentes, además dichos cambios han de ser realizados de manera constante y de manera paralela entre (escuela-maestras-os) como agentes en continuo y permanente enriquecimiento para beneficio y mejora de la educación.

Ahora bien, Russell (2014) describe como primer aspecto tensionante en la educación el patrón que existe entre profesor-estudiante, en donde el profesor pregunta y el estudiante se limita a responder, y concluye que por lo mismo las-os docentes en formación adquieren el mismo patrón como método para su enseñanza (pág. 224). Notoriamente algunos de los factores a tener en cuenta de manera continua por el maestro son: la capacidad crítica, reflexiva y flexible de las prácticas que lleva a cabo al interior de su ejercicio docente, con el fin de ampliar y enriquecer sus prácticas, métodos y saberes.

Por otro lado, fruto de consultas realizadas surgen algunos aspectos que consideramos pueden ser causales de tensiones de la educación emocional en Educación Infantil, los cuales se presentan a continuación.

Primordialmente se abordará aquello que está incluido en la apuesta curricular, como aspecto fundamental para la formación de educadoras de infancia: “es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención” (Vezub, 2007, pág. 10). Podría decirse que las apuestas formativas deberían reconocer con más fuerza algunos aspectos, los cuales si bien no son ajenos al ámbito escolar pueden quedar desdibujados o se abordan únicamente desde el currículo oculto e incluso el nulo.

Por tanto, consideramos que la *educación emocional* debería ser incluida con mayor intensidad, ya que incorporar este tema como uno de los aspectos centrales del proceso formativo podría otorgar a las-os docentes en formación mayores competencias emocionales para ejercer su labor, aportar a la construcción y desarrollo emocional de sus estudiantes, mediar situaciones que le confronten y/o prevenir hechos que le lleguen a generar malestar o insatisfacción laboral.

Es importante tener en cuenta el valor del rol docente, ya que estos son considerados como agentes que contribuyen a la mejora de la sociedad no solo en términos netamente académicos sino también a la mejora de las interacciones sociales. Según Tezanos (2007) el papel de las-os docentes es “contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, que abren el camino para la apropiación y transformación de la cultura a las nuevas generaciones” (pág. 11). Ahora bien, ya que hablamos de una inclusión más intencionada de aquello relacionado a la educación emocional otro aspecto tensionante resulta ser: “la manera o el lugar desde donde abordar el tema” es por ello que a continuación surgen algunas incógnitas que apuntan a los modos para incluir la educación emocional al interior de la formación de maestras de infancia.

¿A través de nuevos programas al interior de LEI que acojan el tema de manera específica?
¿A partir de la capacitación de las maestras de la Licenciatura en lo referido a la educación emocional?, o ¿propiciando la reflexión en la práctica pedagógica para que individualmente e independientemente del área los aspectos emocionales no se visualicen como ajenos de cada espacio? Los anteriores interrogantes nos llevan a abordar el asunto de la curricularización de las emociones. Producto de las consultas realizadas resulta notorio que existe una intensidad por la inclusión y el reconocimiento de los aspectos emocionales en el currículo que no es nueva.

Varias han sido las apuestas por justificar la inclusión de las emociones como asunto específico del currículo, debido a que incluir únicamente elementos de orden cognitivos, dejando de lado aspectos socioemocionales, puede reproducir estudiantes interesados más en “entregar” que por aprender de manera significativa: “desafortunadamente durante mucho tiempo los estudiantes eran valorados sólo desde lo cognitivo, lo social y emocional formaban parte de su mundo privado” (Clavijo, Constanza, Ortíz, & Molano, 2013, pág. 32). Esta separación entre los escenarios educativos con el mundo de las emociones, (asumiendo lo relacionado con la emoción en el ámbito de lo privado) ha generado notorios vacíos que no corresponden a la apuesta por un sistema educativo integral, ya que consideramos que las emociones no solo tienen incidencia en la mente sino también son determinantes en las acciones: “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 2001, pág. 13). Por tanto, resulta necesario que durante la formación se incluya el desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales para maestras de infancia, teniendo en cuenta la influencia que tienen las emociones en su práctica docente.

Teniendo presente lo que menciona Goleman (1996) con respecto a los objetivos de potenciar la inteligencia emocional en las/os docentes, uno de los objetivos es que al ser el docente un profesional que participa en el desarrollo social de los alumnos tiene una gran responsabilidad en contribuir al mejoramiento de las destrezas emocionales, a través del ejemplo. Es por ello que resulta fundamental que las/os docentes reconozcan la necesidad de desarrollar competencias emocionales en sí mismos para paralelamente contribuir a la mejora de las destrezas emocionales de sus estudiantes.

A continuación, abordaremos las diferencias entre el concepto inteligencia emocional o emoción inteligente, con el fin de precisar las implicaciones de estos dos conceptos al comprenderlos y llevarlos a la práctica educativa. Es Goleman (1996) uno de los autores que define el concepto de inteligencia emocional como “la capacidad de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones” (pág. 50), posteriormente diversos estudios se han aproximado a ubicar las características de la inteligencia emocional, en donde se exponen elementos como: la conciencia de sí mismo, el autocontrol, la motivación, entre otros.

Teniendo esto presente y continuando con la consulta de información próxima al tema existe un cambio en la manera de enunciar el concepto en donde aparece primero la palabra emoción (como sujeto) y posteriormente inteligente (como característica), al referir alternativas frente a

los nuevos retos de la educación, en donde se destaca la necesidad de docentes emocionalmente inteligentes: “para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes” (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010, pág. 47).

Podríamos decir que el concepto de emoción inteligente va más allá de reconocer que el corazón tiene la misma importancia que el cerebro, (razón y emoción), la emoción inteligente es reconocida, valorada, e incorpora elementos como el reconocimiento del efecto de la emoción sobre uno mismo y sobre los demás, en consecuencia, la emoción inteligente pasa por el ejercicio de la razón cuya expresión no se instaura en un enfoque netamente sentimentalista, sino tiene una respuesta inteligente ante una situación.

Por último, consideramos relevante aproximarnos a alternativas y programas que se han realizado en cuanto a la educación emocional en la formación de maestras de infancia, con el fin de ampliar el espectro de lo ya realizado y también de aquello que posiblemente no se ha hecho en aras de pensar una propuesta para la inclusión de la educación emocional de manera explícita al interior de la LEI.

6.3.5. Alternativas y programas

Para iniciar resulta importante aludir de manera directa a la Ley de Educación Emocional en Colombia la cual tiene como fin “promover la educación emocional en las instituciones de educación formal del territorio nacional, reconociendo a la educación emocional como un elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (Congreso de la República de Colombia, s.f., Art.1), ley en la cual se propone desarrollar contenidos en cuanto a la educación emocional para, estudiantes, padres de familia, educadoras y cuerpo directivo de las instituciones educativas. La presente ley busca que la educación emocional sea obligatoria en todas las instituciones formales del país, con el fin de prevenir conductas de riesgo en niños y adolescentes y aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, al interior de esta ley se contempla “la educación emocional como mandato universal” (Congreso de la República de Colombia, s.f., pág. 15), al ser considerada como una herramienta prioritaria para alcanzar los objetivos del milenio. Por último, cabe resaltar que al interior de esta ley se reconoce la importancia de dotar de competencias y habilidades socioafectivas a las/os docentes en aras de mantener su propio bienestar y aportar a su ejercicio

práctico para que así el docente pueda contribuir en los desarrollos sociales y emocionales de sus estudiantes:

La puesta en marcha de la ley de educación emocional permitirá la instalación de capacidades en las diferentes instituciones educativas del país, dotando a los docentes de suficientes recursos que les permitan enriquecer su quehacer docente y a su vez ser facilitadores del desarrollo de las denominadas habilidades para la vida de sus educandos (Congreso de la República de Colombia, s.f., pág. 17).

Consideramos valioso el reconocimiento que se hace a través de la mencionada ley la necesidad de promover la educación emocional al interior del ámbito educativo y por ende en la formación de docentes, ya que al ser conocida y estipulada como ley podría ser una de las alternativas para incluir la educación emocional a al interior de las apuestas curriculares de manera explícita en los escenarios educativos del país.

Por otro lado, producto de lo consultado encontramos que se han diseñado unas plataformas virtuales, las cuales funcionan como programas de formación permanente a los cuales pueden acceder las maestras con el fin de continuar enriqueciendo y fortaleciendo su proceso formativo.

El Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) se ha propuesto promover programas y acciones de formación, en modalidad virtual, para los educadores en servicio que les permita avanzar en el desarrollo de sus competencias profesionales y, en esta medida, cualificar su gestión como docente, tanto en su rol en el aula, como en el de dinamizador de diversos procesos al interior del establecimiento educativo (MEN, 2007, pág. 1).

Por último, el Programa de “competencias ciudadanas” (MEN, 2007), busca contribuir a la reflexión de los nuevos paradigmas educativos en donde algo que denominan como la regulación emocional, tiene una importante incidencia en las relaciones sociales que se presentan.

Para concluir, al interior de la presente categoría nos aproximamos a algunos referentes teóricos que abordan de manera específica la “formación docente”. Los cuales ampliaron las comprensiones en cuanto a la importancia de aquello referido e incluido en la formación de maestras de infancia, en la relevancia y necesidad de que al interior de los procesos formativos se valoren en igual medida los asuntos emocionales, así como se da importancia a otros aspectos incluidos en la formación.

Esto con el fin de prevenir situaciones de malestar docente, frustración e insatisfacción laboral y dotar a las y los maestros de infancia con capacidades y habilidades socioemocionales para que lleven a cabo su labor de la manera más idónea y acertada posible para las poblaciones infantiles. Así mismo, los programas expuestos desde las apuestas y perspectivas nacionales contribuyen a las reflexiones como investigadoras del presente trabajo de grado en cuanto a la importancia y

necesidad de promover la educación emocional en los procesos formativos de educadoras de infancia y los lugares, escenarios y/o espacios para llevarla a cabo de manera explícita e intencionada.

7. Metodología

En este apartado presentaremos los aspectos metodológicos que dan sustento al presente trabajo investigativo. Para esto, mostraremos el enfoque cualitativo como base del ejercicio investigativo, el cual nos permitirá realizar una recolección de información a través de la entrevista semiestructurada y su respectivo análisis de contenido. Además, se presentará el diseño del instrumento que nos permitirá la recolección de información pertinente y la población seleccionada que nos dará dicha información.

7.1. Enfoque e instrumento metodológico

El presente trabajo de grado responde a una investigación cualitativa, desde una perspectiva interpretativa. De acuerdo con los argumentos que plantea Hernández, Fernández, & Baptista (2014), la realización de este tipo de investigación radica en lo siguiente:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (pág. 9).

Por ello, desde este enfoque cualitativo se quiere comprender y analizar las apreciaciones de algunos de las-os docentes de la LEI de la UPN, desde el saber pedagógico (reflexiones) y la formación (prácticas) que han construido, en cuanto al tema de hacer explícita la necesidad de la educación emocional en los procesos formativos de las-os futuras-os maestras-os infantiles²².

Categorización: la metodología cualitativa se basa en el uso de categorías. Se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades (López, 2002, pág. 169)

Ahora bien, Patton (2011) citado por Hernández, Fernández, & Baptista (2014) define los datos cualitativos como: “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (pág. 9), es por ello que, en este ejercicio investigativo, tales descripciones se toman principalmente de las apreciaciones de las-os docentes de la LEI de la UPN, lo cual nos permitirá hacer un acercamiento al tema que fundamenta esta investigación. En resumen, Hernández, Fernández, & Baptista (2014) afirma

²² Ejes centrales del presente ejercicio investigativo.

que “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (pág. 9).

Teniendo en cuenta que “el fin de la investigación cualitativa (...) es llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los partícipes de esa cultura” (Montero (1993) citado por Fernández, 2001, pág. 15), se elige la entrevista semiestructurada como única herramienta de recolección de datos del presente trabajo investigativo, ya que “(...) su importancia radica en conocer y conservar las vivencias de las personas para fines de investigación y como patrimonio para futuras generaciones” (Fernández, 2001, pág. 15).

Al respecto, Fernández (2001) expresa:

La entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados (pág. 15).

A partir de ello, entendemos la entrevista como una conversación fluida que se da entre dos o más personas, en la que se presentan intercambios de ideas, opiniones y diferentes posturas ante determinado tema, permitiendo así un diálogo que no es autoritario sino igualitario y horizontal (Fernández, 2001). Para tal fin, en el presente trabajo investigativo las preguntas de la entrevista son planteadas para que el docente pueda expresar su opinión, sentir, saber, conocimientos, anécdotas y/o reflexiones, ya sea desde su experiencia de vida o como profesional de la educación, en relación al tema de educar las emociones en maestras infantiles. Ante esto, se debe tener en cuenta que:

La entrevista necesita de la libre expresión del entrevistado, lo que quiere decir que él mismo debe manifestar sus intereses, creencias, deseos y valores tal y como los siente y no tal como el entrevistador desea que los exprese. Este aspecto es fundamental, sin ello las entrevistas carecerían de valor informativo para los investigadores (Taguenca & Vega, 2012, pág. 60).

De esta manera, las preguntas planteadas guían la conversación permitiéndole al docente expresarse ampliamente frente a la necesidad y la importancia de la educación emocional en la formación de futuras-os maestras-os infantiles. Tales preguntas son de tipo abierto y se dan en un proceso de construcción previo, pero se permite ahondar en el tema a discutir y que el diálogo sea más amplio entre entrevistador y entrevistado:

Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor,

aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, pág. 163).

7.2. Implementación del instrumento

Para el diseño de la entrevista, partimos de la realización de nueve (9) preguntas con su respectiva justificación. Estas preguntas surgen de una articulación con el marco teórico y la lectura constante de documentos que se iban encontrando referente al tema, llegando a tener un total de 24 preguntas²³, de las cuales se empezó a hacer un trabajo de reducción en tanto a la estructura, la lógica y la pertinencia de estas. El marco teórico nos ayudó a pulirlas y a tener más claridad acerca de las temáticas por cuales era importante preguntar, completando así un total de 10 preguntas para la entrevista.

A partir de esto, se realizan varias pruebas de pilotaje con el fin de tener más precisiones sobre las preguntas, la construcción y el diseño de estas. Para realizarlo se contactó a maestras-os en formación y maestras-os en ejercicio al interior de la LEI de la UPN, maestras-os egresados del Programa y de otras universidades.

Las-os docentes participantes no solo muy amablemente nos respondieron la entrevista, sino también nos hablaron del diseño de las preguntas, la forma y el orden en que se estructuraban, y la pertinencia de hacerlas.

Gracias a este pilotaje se logra pasar de una entrevista que estaba soportada en unas apreciaciones de orden conceptual, con una dosis de intuición por parte de las investigadoras (debido a que su fundamento principal fue el marco teórico), a una entrevista con un fuerte discurso argumentativo. Esto debido a que los participantes del pilotaje nos hicieron ver posibles repeticiones, presupuestos y otras situaciones entorno al diseño y presentación de las preguntas de la entrevista; dichos comentarios permitieron que se fuesen realizando correcciones y pasásemos de una versión a otra, para tener como resultado una versión final por aplicar con las-os docentes de la LEI de la UPN participantes²⁴.

²³ Ver en anexos.

²⁴ Las preguntas que tuvieron más comentarios y correcciones fueron la 3, 5 y 7 (véase en los Anexos).

7.3. Diseño de instrumento

Para la elaboración de las preguntas fue necesario la articulación de las mismas con el problema de investigación en relación a la necesidad de explicitar la educación emocional en los procesos formativos de las-os futuras-os maestras-os infantiles de la LEI de la UPN. Por ello las preguntas corresponden intencionalmente a un orden que nos llevan del conocimiento teórico práctico a un conocimiento pedagógico y biográfico de las-os docentes, permitiéndonos hacer algunas inferencias y aproximaciones respecto a las reflexiones y experiencias educativas que ellas-os construyen día a día.

El orden establecido para realizar la entrevista, se divide de la siguiente forma: las tres primeras preguntas abarcan la parte teórica y conceptual frente al tema de educación emocional, las tres siguientes recogen la parte práctica que el docente ha podido construir, las siguientes dos preguntas recogen las sugerencias, las estrategias y los aportes para una mejor formación en educación emocional de las-os futuras-os maestras-os infantiles, y las dos últimas hacen referencia a la parte biográfica de las-os docentes.

A continuación, se presentarán las 10 preguntas establecidas para la realización de la entrevista y su respectiva justificación:

Pregunta 1: ¿Qué aspectos considera usted son necesarios en la formación de las futuras-os educadoras-es infantiles, para que ejerzan su labor respondiendo a las demandas educativas de niñas y niños?

Contrapregunta: Si al interior de su respuesta el maestro enuncia los aspectos emocionales se le preguntará ¿Por qué considera los aspectos emocionales como necesarios? De lo contrario ¿Por qué no menciona los aspectos emocionales?

Para dar inicio a la entrevista, el interés por realizar esta pregunta es escuchar lo que dicen las-os docentes sobre aquellos aspectos que consideran necesarios al interior de la apuesta formativa para las maestras de infancia de la LEI de la UPN, en aras de conocer el lugar que otorgan algunas-os docentes en ejercicio del Programa a los aspectos emocionales y a la necesidad de los mismos. Según el MEN (2016), “con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo” (pág.17). Teniendo esto presente, resulta de vital importancia prestar atención a aquello incluido al interior del proceso formativo de las-os futuras-os maestras-os, ya que esto tendrá incidencia en la labor

de enseñanza aprendizaje que ejercen las-os docentes, debido a que es al interior de la formación académica el momento en el cual se proporcionan y afianzan saberes y competencias propias para un ejercicio docente idóneo y pertinente.

Cabe resaltar que esta pregunta en principio no enuncia de manera específica la educación emocional, lo cual consideramos nos permitirá aproximarnos a el lugar que tienen los asuntos emocionales a partir de las apreciaciones de las-os docentes, gracias a la construcción de sus saberes y experiencias. Por último, a pesar de que el principal interés para el desarrollo del presente trabajo de grado está fundamentado en la importancia y necesidad de la educación emocional en la formación de maestras para la infancia, en caso de no ser mencionada o incluida, como asunto explícito y fundamental de la formación, las entrevistadoras no entrarán en juicios de valor, debido a que comprendemos el valor del saber pedagógico y experiencia de las-os docentes del Programa, y sus aperciones serán la base para el posterior análisis de los datos obtenidos en cuanto al tema.

Pregunta 2: Desde su formación y su experiencia como docente en Educación Infantil ¿Por qué sería importante y qué sentido tendría la educación emocional en el proceso formativo de sus estudiantes?

El interés de esta pregunta gira en torno al por qué y el para qué de la educación emocional. Se busca que las-os docentes nos cuenten como identifican la justificación y objetivos de la necesidad de la educación emocional en sus estudiantes. Para esto, se toman los postulados de Bisquerra (2011), quien nos dice que “diversos argumentos pueden esgrimirse para justificar la educación emocional”²⁵ (pág. 22) y que los principales objetivos de la educación emocional se enfocan en el reconocimiento de las emociones propias para desarrollar habilidades que nos permitan fluir con los demás (pág. 244).

Pregunta 3: ¿Cree usted que la educación emocional se visibiliza más durante la etapa de la infancia que en la de la adultez? En este sentido, ¿en qué medida se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales para quienes acompañaremos los procesos infantiles?

El interés principal de esta pregunta radica en comprender la importancia de abordar los temas emocionales durante toda etapa de la vida, entendiendo la necesidad de que la educación emocional sea un tema incluido en la educación inicial, ya que es la infancia considerada como

²⁵ Argumentos presentados en la categoría de Educación Emocional.

referente y fundamento de posteriores procesos y desarrollos a lo largo de la vida de los seres humanos, Bisquerra (2011) dice que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” (pág. 243) y Marc Brackett (2019): “la educación (...) emocional es una tarea que ocupa toda la vida e involucra a todas las personas, sin importar el contexto en el que se desarrollan”.

A pesar de la anterior afirmación y con base en lo consultado hasta el momento, podríamos considerar que pareciera que existe una tendencia por dejar en otro plano la importancia de una educación emocional en la etapa de los adultos, adultos que en este caso particularmente se forman como maestra-os para las infancias del país. Es por ello que resulta de nuestro interés escuchar las apreciaciones de las-os docentes en ejercicio frente al tema de la educación emocional en el proceso formativo, debido a que son ellas y ellos quienes acompañan, y guían la formación académica de próximas maestras de infancia de la LEI.

Pregunta 4: ¿A partir de sus experiencias como docente de la LEI, qué relación establece entre la educación emocional y sus actividades académicas? (espacios académicos, práctica y tutoría)

Teniendo en cuenta que “los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional” (García, 2012, pág. 97) y que “el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2011, pág. 243), lo que busca esta pregunta es analizar la relación que las-os docentes establecen entre sus diferentes seminarios y la educación emocional, ya que para adquirir un mejor aprendizaje se necesita de la razón y la emoción, ambos independientes pero interrelacionados entre si, tal como lo expresa Goleman (1996).

Pregunta 5: Consideramos que, si las-os futuras-os maestras-os reciben una mayor educación emocional durante su formación, esto influya favorablemente en sus prácticas educativas, en este sentido ¿en qué medida se hace necesario el desarrollo de competencias para quienes acompañaremos los procesos infantiles?

El interés por realizar esta pregunta se sustenta en las consideraciones que tenemos como investigadoras por que la educación emocional sea incluida de manera intencionada y explícita al

interior del proceso formativo, debido a que creemos su inclusión podría afectar de manera favorable en el bienestar intra e interpersonal de las maestras para la infancia:

La cotidianidad de los asuntos escolares, particularmente del encuentro entre maestros y estudiantes, permite saber que hay un lugar para las emociones en la relación pedagógica y que ese lugar es casi siempre protagonista en tanto circula en la práctica educativa favoreciendo u obstaculizando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez & Velásquez, 2015, pág. 12)

Teniendo esto presente resulta importante escuchar las voces de las-os docentes de la LEI en cuanto a sus apreciaciones y perspectivas en relación a la incidencia de la educación emocional al interior de la práctica pedagógica y al desarrollo de competencia o habilidades socioemocionales en las maestras de infancia, debido al importante papel que desempeñan las maestras al ser encargadas de acompañar procesos y desarrollos infantiles de manera integral.

Pregunta 6: ¿Al evaluar los aprendizajes que promueve en el proceso de sus estudiantes, usted tiene en cuenta alguna competencia emocional?

Contrapregunta SI: ¿Qué competencia tiene en cuenta y cómo evalúa la emoción en este proceso? NO: ¿Por qué no tener en cuenta la emoción como un factor para evaluar dentro del proceso formativo de los estudiantes?

Teniendo en cuenta que “la evaluación es una actividad que nos permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos. El principio debe ser “evaluar para mejorar” (López, 2005, pág. 163), y que “cualquier participación en educación emocional, necesita de la evaluación para mejorar y verificar sus efectos. Pero esta no es una tarea fácil debido a que las emociones son subjetivas y por tanto dificultosas de medir” (Gangitano, 2014-2015, pág. 7), el interés de esta pregunta radica en la práctica evaluativa de las-os docentes con relación a aspectos emocionales, tales como las competencias. Es decir, se busca analizar como las-os docentes tienen en cuenta alguna(s) de las competencias emocionales en los procesos de formación de las-os futuras-os maestras-os infantiles, ya que son “las competencias emocionales (que) contribuyen a un marco más general de competencias sociales encaminadas a indagar sobre cómo se actúa frente y con los demás para alcanzar objetivos personales y metas comunes, integrando aspectos de apoyo, comprensión y entendimiento basados en lo que otros puedan estar viviendo” (Mórtigo & Rincón, 2018, pág. 432).

Pregunta 7: Teniendo en cuenta el cambio de la malla curricular, en donde es evidente la reducción de los espacios del eje de desarrollo, dentro de los cuales se encuentran los aspectos de orden socioemocional, ¿Cree usted que las-os docentes de la LEI deberían asumir con mayor

intencionalidad la educación emocional durante los procesos formativos de los espacios que acompañan? ¿Por qué?

La presente pregunta se fundamenta en la transición de la versión de la malla curricular (de la 3 a la 4) del Programa en Educación Infantil de la UPN.

De manera posterior a realizar lecturas de ambas mallas, resulta notoria la reducción de los espacios académicos del eje de desarrollo pasando de una versión con 5 espacios los cuales abordan de manera próxima temas relacionados con los desarrollos socioemocionales, a una versión que lo hace solamente desde 2 espacios académicos.

Ahora bien, en lo que respecta a la apuesta curricular del Programa en Educación Infantil, se plantea un enfoque e interés por “lograr mayores niveles de integralidad e interdisciplinariedad; optimizar el tiempo de formación gracias a una estructura curricular que ubica con claridad el campo de conocimiento y los núcleos y problemas propios de la formación de maestros para las infancias” (Licenciatura en Educación Infantil, Hitos y avances, s.f.), como fundamento sobre una apuesta por una educación integral y teniendo en cuenta la mencionada “reducción de espacios”, consideramos de vital importancia escuchar de las voces de las-os docentes participes en la entrevista, en cuanto a sus apreciaciones frente al tema y el rol de ellas-os, al abordar la educación emocional con mayor intensión en los espacios académicos que acompañan, por último cabe resaltar nuestro interés porque las-os docentes entrevistadas-os hayan sido participes activos del proceso de renovación curricular, con el fin de que puedan dar cuenta de sus percepciones en tanto a la transición de versión y las implicaciones de la misma.

Pregunta 8: Según su experiencia y el saber pedagógico construido a partir de su ejercicio docente, ¿de qué manera considera que se puede promover o complementar la educación emocional de las maestras en formación de la LEI?

Esta pregunta busca reconocer cómo las-os docentes a partir de la construcción de su saber pedagógico²⁶, pueden generar estrategias, sugerencias, interés y/o aportes por los cuales se promueva y/o complemente la educación emocional en las-os maestra-os en formación del Programa. Teniendo en cuenta que “en este contexto, se hace indispensable formar maestros “emocionalmente inteligentes”, que puedan cumplir el reto de educar a sus alumnos con un liderazgo democrático. Que, a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar

²⁶ Entendiendo este como el resultado que adquiere el docente de su experiencia y reflexiones en su quehacer

y expresar respetuosa y claramente sus emociones. El clima del aula, generado por la actuación del maestro, impactará definitivamente en el aprendizaje de los alumnos” (Buitrón & Navarrete, 2008, pág. 1), es decir, son las-os docentes de la LEI quienes con su experiencia y reflexiones aportan y favorecen nuestro aprendizaje de educar las emociones, por medio de diferentes planes, estudios, seminarios, talleres, etc.

Pregunta 9: ¿En su proceso formativo a nivel profesional considera que recibió algún tipo de educación emocional? ¿Cree que fue suficiente o que le hizo falta recibir dicha formación?

Esta pregunta tiene un enfoque biográfico, lo que nos permite identificar la formación que ha adquirido el docente a lo largo de su vida. Se realiza con el fin de saber si a nivel formativo ha recibido dicha formación sobre educación emocional, lo cual también permite conocer, analizar y comprender su realidad. El enfoque biográfico “permite la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999, p. 41), y a su vez generar una reflexión sobre el conocimiento de la misma, y que pueda reconocer si considera que es la adecuada o por lo contrario necesita más información y formación con respecto a esta para así abordarla desde su rol docente en los diferentes contextos que se pueda encontrar.

Pregunta 10: ¿Qué tan educada/o emocionalmente se considera?

Esta última pregunta de orden biográfico se enfoca en escuchar el autorreconocimiento que las-os docentes hacen de sí mismos de estar o no educados emocionalmente. Pues si hablamos que en nuestra formación a nivel emocional debe ser “buena”, se hace necesario que las-os maestras-os formadores de formadores también lo sean, puesto a que: “las habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un profesorado que domine estas capacidades” (Escolar, de la Torre, Huelmo & Palmera, 2017, pág. 115).

Además, esta pregunta confrontará lo dicho en las preguntas anteriores con su quehacer (emocionalmente hablando), es decir, la teoría y la práctica frente a la importancia y la necesidad de educar las emociones en las maestras infantiles en formación.

7.4. Criterios de selección para la población participante

Para la selección de las-os docentes participantes de la entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Es necesario aclarar que en consenso se decide ubicar docentes de diversas asignaturas de la malla curricular (versión 3), por tanto, se hace un estudio juicio de cada una de ellas y de las/os docentes que la enseñan, esto con el fin de tener una mirada de conjunto lo más amplia posible sobre la educación emocional desde cada área. Sin embargo, las asignaturas de núcleo común no se tienen en cuenta debido a que estas son de la facultad y no propiamente de LEI.

De esta forma, el primer criterio fue que dar preferencia a las/os docentes que tienen espacios académicos en los dos ciclos (fundamentación y profundización), ya que su experiencia les permite referirse al proceso de las estudiantes.

Un segundo criterio tiene que ver con la organización de las asignaturas en la malla curricular. La mayoría de las/os docentes que se seleccionan hacen parte del eje disciplinar y específico de inicial. Además, para la selección del eje complementario se escoge el de escenarios alternativos debido a que dos de nosotras hacemos parte de este.

En términos de electivas propias del Programa decidimos abordar la de ruralidad debido a la fuerza que toma al interior de LEI, por la apuesta de la misma en escenarios de práctica, además hace parte de una de las líneas de investigación: “interculturalidad y diversidad”. Otra de las electivas que se tiene en cuenta es el espacio de familia, pues si bien nuestro tema central no radica en esta, si hace parte de la formación emocional de todo ser humano.

Las/os docentes seleccionados deben ser (o haber sido) asesores de práctica, ya que, en estos lugares cada uno de las/os docentes de la LEI seleccionados tiene un mejor acercamiento y relación con cada uno de las maestras en formación. Este es el tercer criterio a tener en cuenta.

Por último, como cuarto criterio se tendrá en cuenta el tiempo de vinculación de las/os docentes dentro de la LEI. Se establece un rango de más de 5 años, de esta forma, se tendrá en cuenta la participación activa dentro de la renovación de la nueva malla curricular.

A continuación, presentaremos el contexto en el cual se llevó a cabo la presente investigación:

El presente trabajo de grado se realiza al interior de la UPN, entidad de carácter público, acreditada con alta calidad educativa, fundada hace 58 años y reconocida por ser la educadora de educadores, ya que es considerada como la principal institución de formación de maestras/os del país. El Programa dentro del cual se realiza este trabajo investigativo corresponde a la LEI, el cual hace parte de la Facultad de Educación.

La LEI tiene una apuesta curricular cuyo interés es “(...) privilegiar una formación con mayores niveles de profundidad en la comprensión de los campos de estudio propios de la

Educación Infantil; posibilitar la concentración y articulación de contenidos curriculares (...)” (Licenciatura en Educación Infantil, Propuesta de formación, s.f.). De acuerdo con esto, resulta importante enunciar algunos de los propósitos del Programa, por ejemplo: la formación de educadoras para la infancia con amplias capacidades de análisis crítico de las distintas realidades de las infancias del país, fomentar la actitud investigativa, y una apuesta por una formación política.

Teniendo esto presente al ser maestras en formación del Programa consideramos importante y necesario problematizar el lugar de la educación emocional al interior de los espacios académicos que oferta la Licenciatura, los cuales se organizan en dos ciclos, el primero de Fundamentación que se desarrolla desde I hasta VI semestre, en donde se presenta a las maestras en formación un amplio panorama del campo de la educación para las infancias y el segundo ciclo corresponde al de Profundización, el cual va desde VII semestre hasta X (en el plan de estudios versión 3, y en la actual versión hasta VIII semestre), ciclo que gira en torno a incentivar la “(...) investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación” (Licenciatura en Educación Infantil, Propuesta de formación, s.f.).

7.5. Caracterización de la población

Con base en los criterios anteriormente presentados, 13 docentes de la LEI de la UPN fueron partícipes de la entrevista; esto equivale a un 25% de la población, teniendo en cuenta que, hasta la fecha, 57 docentes están vinculados al Programa (un 90% de tiempo completo y el 10% restante son catedráticos). De las/os docentes partícipes de la entrevista se destaca que la mayoría son tanto del ciclo de fundamentación como del de profundización y algunos de ellos se han dedicado más a hacer su énfasis en la práctica que en los seminarios. Además, se contó con la participación de varias voces masculinas.

7.6. Aplicación de instrumento

Ahora bien, luego de realizar la selección de las/os docentes con base en los criterios ya presentados, se envió un correo en el cual se solicitó de manera comedida la participación a la entrevista.

La aplicación de las entrevistas a las/os docentes partícipes, se realizó de manera virtual, esto debido a la situación actual, ya que, desde el mes de marzo del año en curso, el país se encuentra

en confinamiento por la pandemia ocasionada por el virus covid-19, que hasta la fecha mantiene a la población en aislamiento social.

Las entrevistas duraron aproximadamente entre 45 minutos y una hora y media, dependiendo de la fluidez, empoderamiento, comprensiones e incluso cuestionamientos acerca del tema por parte de los docentes participantes.

Nuestra participación como entrevistadoras nos permitió establecer un dialogo con cada uno de las-os docentes entrevistadas-os frente al tema de educar las emociones en la formación de maestras infantiles, ya que, se intercambiaron ideas, se cuestionaron algunas afirmaciones, se aclararon términos y se recordaron experiencias que nos permitieron hacer reflexiones de la importancia del tema. Por otro lado cabe resaltar que la realización de las entrevistas tuvo un efecto positivo en tanto se retomaron diálogos con algunas-os docentes del Programa, esta vez no solo desde el marco académico, sino que fueron momentos que posibilitaron, vernos y escucharnos a pesar de que estuviéramos mediados por las pantallas, por tanto, los diálogos de muchas entrevistas resultaron amenos y abiertos, a los cuales buscábamos llegar como objetivo al elegir un enfoque metodológico cualitativo, en donde el instrumento fue el diseño de la entrevista semiestructurada la cual contenía preguntas de tipo abierto.

En conclusión, la construcción del instrumento metodológico, la selección de la población y el llevar a cabo las entrevistas con las-os docentes de la LEI nos permitió una recolección de datos bastante amplia y enriquecedora que nos lleva a la realización del análisis entorno al lugar, la importancia, y la necesidad de la educación emocional en el proceso formativo de las-os futuras-os maestras-os infantiles, este será sustentado en el siguiente apartado.

8. Análisis

Al interior del ejercicio metodológico a realizar en el presente trabajo de grado, se hará uso de la técnica de análisis de datos con el fin de revisar, afirmar, comparar y cuestionar los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a las-os docentes participantes. Para ello, a continuación, se presenta un acercamiento teórico de lo que es el análisis de datos, posterior a ello, el análisis de cada una de las preguntas de la entrevista y el análisis por cada una de las categorías que sustentan este trabajo investigativo. A partir de esto, se realizan las apreciaciones y reflexiones de los análisis a las que se llegan, dando paso a la categoría que emerge de estas. Por último, se presenta una propuesta del perfil socioafectivo que consideramos deben tener las maestras de infancia en cuanto a la educación emocional desde un enfoque sentipensante.

8.1. Análisis de contenido

Andréu (2001), define el análisis de contenido como:

(...) una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados (...), u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, (...) el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (pág.2).

De acuerdo con lo anterior, lo que se pretende lograr con el análisis de contenido es interpretar los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a las-os docentes de la LEI con el fin de comprender el lugar, la importancia y la necesidad que ocupa la educación emocional en la formación de las maestras infantiles. Para ello y parafraseando lo dicho por Andréu (2001), se debe realizar una lectura como instrumento de recolección de información, esta lectura, a diferencia de la lectura común, debe realizarse siguiendo el método científico (sistemática, objetiva, replicable, y válida).

No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos.

Teniendo en cuenta las consultas realizadas en cuanto a las implicaciones de la técnica de análisis de contenido, consideramos que su realización podría brindarnos la posibilidad de analizar y por tanto realizar inferencias e interpretaciones en tanto a los discursos de las-os

docentes participes de la entrevista semiestructurada realizada como instrumento para la recolección de datos en la presente investigación, entrevista en la cual se pretende que las-os docentes puedan dar sus apreciaciones en cuanto al lugar y la necesidad de promover la educación emocional al interior de la apuesta formativa de las maestras del Programa.

Posteriormente, para la realización del análisis de contenidos se tendrán en cuenta, aspectos reiterativos o en común en cuanto a lo dicho por las-os docentes al interior de sus discursos, aspectos novedosos, aspectos que generen incógnitas y cuestionamientos frente al tema o a las preguntas incluidas en la entrevista, para ello el análisis se realizará al interior de cada una de las entrevistas, en cada una de las preguntas allí instauradas. Por último, se realizará un análisis por las tres categorías del marco teórico.

Para la categorización de los aspectos a analizar se establecen convenciones de 5 colores para resaltar de manera organizada: las ideas principales, secundarias, y de manera más específica, forma en que las-os docentes denominan y comprenden la educación emocional, como consideran que se debe abordar este asunto al interior del Programa y autores que las-os docentes refieran, esto con el fin de recolectar de manera organizada la información para su respectivo análisis.

8.2. Ruta metodológica del análisis

A continuación, se presenta el análisis de cada una de las preguntas de la entrevista. En base a estos, también se presenta el análisis de cada una de las categorías²⁷ abordadas en el marco teórico, así mismo al interior de cada categoría se presentan posibles tensiones o alternativas que surgen del presente análisis.

8.2.1. Análisis de las preguntas de la entrevista

Pregunta 1 ¿Qué aspectos considera usted son necesarios en la formación de las-os futuras-os maestras-os de infancias, para que estas ejerzan su labor respondiendo a las demandas de educativas de la misma?

²⁷ Para el análisis de cada una de las categorías del marco teórico se agrupan los análisis de las preguntas de acuerdo al diseño de la entrevista. La categoría de educación emocional se basa en las preguntas 2, 3, 6 y 10; la categoría de saber pedagógico en las 4, 6 y 8; y la de formación docente en las 1, 5, 7 y 9.

A partir de las respuestas obtenidas por las-os docentes entrevistadas-os de la LEI, el aspecto que más consideran relevante en la formación de futuras-os educadoras-es de infancia es el que tiene que ver con el campo de la pedagogía y la didáctica, ya que consideran que así las maestras en formación tendrán fundamentos para actuar al interior de la práctica pedagógica: “uno de los aspectos principales tiene que ser, el campo de la pedagogía, que es la que nos convoca al interior de esta formación (...) les permite a ustedes tener un marco de referencia para que sepan desde donde actuar, desde donde proponer y transformar” (docente 2), “algo que la universidad y en particular el Programa oferta es una buena preparación entorno a los temas pedagógicos y didácticos” (docente 4), “sus procesos de formación se han situado en esta perspectiva, una formación pedagógica y una formación disciplinar frente a la Educación Infantil” (docente 12), “componentes de carácter pedagógico, curricular, didáctico, saberes fundantes y saberes esenciales, porque se trata del campo de la Educación Infantil” (docente 5), “hay otro elemento que tiene que ver con, los aspectos pedagógicos y allí también hay varios elementos. Uno podría ser, lo que tiene que ver con, lo cognitivo, pero también con, lo biológico y con lo emocional” (docente 8).

Además, las-os docentes de la licenciatura consideran que este campo de la pedagogía está resuelto en la mayoría de los espacios académicos que oferta el Programa, “esa línea pedagógica y didáctica se resuelve en la mayoría de los espacios académicos que oferta la Licenciatura” (docente 4).

Otro aspecto que se hace reiterativo al interior de las respuestas tiene que ver con la formación investigativa, para que las maestras en formación puedan dar respuesta a problemas pedagógicos que surgen al interior de los espacios académicos y la práctica: “También hay un componente desde lo investigativo, por ejemplo, esto que ustedes hacen desde sus trabajos de grado” (docente 4), “considero que otro pilar es el poder asentarse sobre la dimensión investigativa qué esta ciencia merece, y es que en la pedagogía se está haciendo conciencia cotidianamente dentro de la práctica pedagógica” (docente 6), “otro componente que me parece importante es el de la investigación, esa perspectiva reflexiva que los maestros y maestras en formación llevan a sus prácticas profesionales” (docente 5).

El aspecto social es otro elemento que las-os docentes consideran como fundamental. Al interior del cual algunas-os docentes asocian los temas emocionales en tanto al reconocimiento de los contextos propios y ajenos para reconocer las distintas necesidades de los actores

educativos, ya que en el ejercicio docente las relaciones con los demás hacen que se generen vínculos y climas (referido a percepciones, actitudes, o “ambientes” que se generan en las relaciones entre personas).

Por otro lado, las-os docentes mencionan la importancia de las TIC's, el arte, los saberes disciplinares, la formación crítica y política.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos de orden emocional, al interior del discurso de las-os docentes no se hace explícito en su mayoría, y cuando se enuncia se hace al final como último aspecto: “el tercero y por supuesto que les podría sonar por la tesis que están realizando (risas), pero creo que un tercer aspecto tiene que ver con el asunto emocional” (docente 2).

Una constante en las respuestas de las-os docentes es la relación de los aspectos emocionales con la pedagogía del amor, la ternura y el cuidado: “en términos del proceso afectivo, lo colocaría un poco como la pedagogía de la ternura, la pedagogía del amor” (docente 1), “si hablamos de educación emocional, desde lo que he trabajado me voy a referir al cuidado” (docente 7). También hay una mirada puesta de los aspectos emocionales vista no solo desde el campo pedagógico, sino como algo fundamental y propio de lo humano.

Cabe destacar que solo uno de las-os docentes entrevistadas-os aludió el tema de la importancia de este aspecto al decir que para ser un “buen maestro” solo se necesita ser “una linda persona (...) el primer requisito de una maestra es que sea linda como ser humano” (docente 3), y al interior de su discurso no destacó ningún otro aspecto fundamental para la formación, más allá del respeto, el amor propio y la armonía interior:

Una persona que sea capaz de respetar mucho a otra y establecer una relación equilibrada con otra. Un requisito que tienen que tener es, quererse mucho a sí misma, cuando es así se le nota. Generalmente las personas que tienen un amor propio son muy hermosas, muy lindas y creería que ese es el componente número uno (docente 3).

La apreciación del docente 3 pone sobre la mesa un asunto novedoso en tanto al pensar de manera más consiente ¿a qué nos referimos con ser una "linda persona" como aspecto principal de un “buen maestro”? teniendo en cuenta que estamos hablando de maestras de infancia. Esto nos lleva a pensar si es necesario cumplir con un tipo de perfil en términos de educación emocional con ciertos aspectos, por ejemplo: ser una base segura para la población infantil, la empatía, la resiliencia, entre otros.

Contrapregunta: Si al interior de su respuesta el docente enuncia los aspectos emocionales se le preguntara ¿Por qué considera los aspectos emocionales como necesarios?, de lo contrario ¿Por qué no menciona los aspectos emocionales?

Esta pregunta, en principio buscaba escuchar cuales son los aspectos que consideran las-os docentes de la LEI como fundamentales en la formación de una educadora infantil, sin enunciar los asuntos de orden emocional, aun así en la contrapregunta si se hace explícita la pregunta por la importancia de la educación emocional en los procesos formativos de futuras-os educadoras-es de infancia, y en su mayoría las-os docentes entrevistadas-os enunciaron que si es importante y fundamental desde distintos lugares que le dan a la emoción al interior de la formación. Lo cual consideramos un giro en el discurso debido a que, si bien los asuntos emocionales son mencionados, en su mayoría no se habla de ellos de manera específica o primordial de la formación, mientras que, en este segundo momento de la misma pregunta, el asunto parece tomar fuerza.

A pesar de considerar la educación emocional como un aspecto de la formación, las-os docentes de la LEI entrevistadas-os coinciden en sus respuestas que, este se hace de manera implícita o transversal de la formación de las-os futuras-os maestras-os de infancia: "entonces ese carácter emocional diría que es importante y es necesario, nosotros lo abordamos de manera transversal, lo conectamos con los diferentes espacios académicos aun cuando hay algunos espacios que tienen como eje central ese componente" (docente 5).

También enuncian que al interior del Programa los asuntos emocionales se hacen visibles en seminarios de arte o de desarrollo, los cuales ponen en primer plano todo lo que respecta a las emociones, pero que aun así este aspecto en relación con lo humano se queda con muchas pendientes: "la misma experiencia nos ha ido mostrando que existen campos de lo humano que se quedan como pendientes" (docente 4).

Sin embargo, algunas-os docentes coinciden en que, al interior de la LEI no existen los suficientes escenarios para abordar o fortalecer estos temas. Es por ello que surgen incógnitas en las-os docentes entrevistadas-os a medida que avanzan en la argumentación de sus respuestas y apreciaciones en tanto a los aspectos emocionales, como, por ejemplo: afirmar que este es un tema "problemático" y que debemos preguntarnos por el sentido del tema, ¿qué lugar se le da?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de emociones? y ¿cuál es el papel del docente en estos procesos?, ya que no es posible tener una mirada de que "todo se vale".

De lo anterior es posible inferir que los asuntos emocionales tienen un lugar menos relevante frente a otros aspectos, a pesar de ser considerados como transversales en los procesos formativos, y de ser reconocidos como elementos fundamentales que configuran al ser humano y las relaciones que este establece consigo mismo y con los otros.

Cabe destacar las reflexiones realizadas por algunas-os docentes en tanto a la importancia que se le da al tema, más aún en el marco de la pandemia actual, debido a que podría decirse que temas, aspectos o asuntos que se daban por sentados desde la presencialidad, cobran importancia ahora en momentos de confinamiento, para la sana relación inter e intrapersonal y a las nuevas formas de hacerlo, con herramientas o habilidades que se hacen necesarias y valiosas de adquirir.

A partir de las respuestas obtenidas es posible afirmar que referir el tema de la educación emocional es algo que continúa siendo contradictorio.

Pregunta 2: Desde su formación y su experiencia como docente en Educación Infantil ¿Por qué sería importante y qué sentido tendría la educación emocional en el proceso formativo de sus estudiantes?

Para continuar con la entrevista, se les pregunta a las-os docentes acerca del por qué y para qué de la educación emocional. Ambas miradas nos muestran la importancia de una educación emocional en la vida del ser humano, sin embargo, esta pregunta se focaliza en la importancia de la educación emocional dentro del proceso de formación de los estudiantes de las-os docentes entrevistadas-os, es decir, las-os futuras-os maestras-os en Educación Infantil.

Al hacer esta pregunta a las-os docentes de la LEI, la mayoría de ellos afirman que la importancia radica en que, si las-os futuras-os maestras-os tienen una formación emocional dentro de su proceso formativo, esto de alguna u otra forma va a repercutir en la formación emocional de los niños y las niñas, es decir, “nos convertimos en sujetos significativos para los niños” (docente 5), emocionalmente hablando. Esto a su vez, hace que las-os docentes reflexionen en aquellos espacios y momentos donde se pueda “pensarnos y constituirnos como referentes afectivos y de apoyo para nuestros estudiantes” (docente 9). En palabras del docente 4: “la labor de sí mismo y también en relación con las infancias”, haciendo referencia a lo emocional”.

Esto parte de la idea de la educación como perspectiva de los derechos fundamentales de todo ser humano, por lo que, “todo en el ser humano se educa” (docente 3), incluyendo lo emocional, que hace parte del desarrollo de la integralidad, es decir, “comprensión del sujeto, tiene un

carácter integral” (docente 5). Por tanto, la educación emocional es importante porque nos atraviesa, nos marca, nos toca, tal y como lo expresa el docente 6: “todo lo que se piensa está cruzado por su emocionalidad”.

Otro aspecto que las-os docentes mencionan en esta pregunta es la construcción de relaciones interpersonales e intrapersonales (docente 9) a través de lo emocional, pues es a través de las emociones que nos relacionamos con nosotros mismos, pero también con las emociones del otro: sus reacciones, sus respuestas, sus acciones, sus actitudes, etc. Bien, lo expresa el docente 1 al decirnos que la educación emocional nos da las “bases para la acciones colectivas e individuales”, es decir, el reconocimiento de sí mismo (docente 6) “nos permiten unas formas de relacionarnos y de comprender al otro ...” (docente 2).

Algo que también mencionan las-os docentes acerca de la educación emocional, es la subjetividad de las emociones, ya que son parte de nuestra historia de vida (docentes 2 y 8). Las emociones, por tanto, son la esencia de la humanidad (esto lo menciona el docente 13 en otra pregunta, pero se resalta en esta pregunta por la importancia y complemento de sus palabras), como seres humanos somos emociones, contamos, vivimos y nos relacionamos por medio de ellas.

De esta forma, la educación emocional se convierte en un componente problemático (docente 5), es decir, para muchos estudiantes de la LEI se vuelve un problema de investigación para su trabajo de grado. Investigar por la necesidad de la educación emocional en maestras-os, maestras-os en formación, maestras-os egresados, maestras-os titulares, niños y niñas hace que sea importante, no solo como un tema, sino como algo que nos atraviesa.

Pregunta 3: ¿Cree usted que la educación emocional se visibiliza más durante la etapa de la infancia que en la de la adultez? En este sentido, ¿en qué medida se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales para quienes acompañaremos los procesos infantiles?

El enfoque principal de esta pregunta fue escuchar si las-os docentes de la LEI entrevistadas-os consideran que la educación emocional se visibiliza más en la etapa adulta o únicamente en la de la infancia. Las respuestas de las-os docentes fueron anteceditas por un, “sí” o “no”, para justificar su respuesta. De las-os 13 docentes participantes solo un 10% no afirmó, ni negó de manera rotunda su respuesta, en cuanto a las demás respuestas el 45% de las-os docentes dijo que “sí” y el otro 45% dijo que “no”.

En las respuestas obtenidas existen varios aspectos por destacar. Por un lado, algunos de las-os docentes coinciden que al llegar a la etapa de la adultez y tener responsabilidades, los asuntos emocionales no se hacen evidentes o relevantes, debido a que como adultos ya estamos condicionados para reprimir aquello relacionado con las emociones, como si en la etapa adulta no fuese importante o no se necesitara de alguna manera prestar atención o educar este mundo emocional: “en las distintas etapas como en la de la adolescencia, va desapareciendo esa dinámica de lo emocional, porque los adultos tienen que ser ya más responsables, y va desapareciendo el lenguaje de lo afectivo, y lo emocional” (docente 1) y “a medida que vamos creciendo vamos desapareciendo lo emocional” (docente 9).

Es posible inferir que, al asumir en la etapa adulta responsabilidades los asuntos emocionales no se mencionan o se resaltan, sino se reprimen y se ocultan, y esto no sucede de manera tan marcada en la etapa inicial: “no creo que se visibilice más en un momento específico de la vida, lo que pasa es que los niños aún no están del todo reprimidos por el mundo por eso expresan con mayor posibilidad sus emociones” (docente 3), “se hace más visible en la niñez, porque en la vida adulta hemos aprendido a negar (...) nos hemos estado acostumbrando a negar, a reprimir, y a contener lo que sentimos, al hablar de “cosas más serias” (docente 7).

De las anteriores afirmaciones, se puede deducir que algunos de los “vacíos emocionales”, a los que se refieren las-os docentes en las preguntas anteriores, puede que se deban a que en la etapa adulta se tiende a creer que ya estamos “condicionados emocionalmente” para no expresar nuestras emociones con facilidad, por ende, estas deben mantenerse ocultas.

Otro aspecto que cabe resaltar es que al referir temas como las emociones, se hace desde una mirada de cuidado, y este cuidado se inclina a etapas de la vida del ser humano en donde se le considera más “vulnerable”, por ejemplo, en etapas de infancia y vejez: “en relación con el cuidado en la etapa infantil ya que los niños tienen un trato distinto más prudente (...) En la etapa de ancianos pareciera que se vuelve a recuperar” (docente 1), “es determinante que desde la primera infancia se le dé un lugar de reflexión a los temas emocionales” (docente 5).

Pero esta vulnerabilidad en la actualidad no se limita a unas etapas específicas, al estar en aislamiento social por la pandemia que atraviesa la humanidad por el covid-19 “todos” estamos vulnerables y por ende pareciera que la emocionalidad tiene más permiso: “tenemos la emoción a flor de piel” (docente 13)

Al interior de las respuestas, el docente 6 enuncia un aspecto importante y que parece tener una tonalidad distinta a las otras: “lógicamente no siempre es posible y seguramente tampoco la idea es que todo lo emocional tenga una carga positiva”, ya que es común que al referirse a la educación emocional, el tema se incline a emociones y sentimientos positivos.

Por último, las-os docentes enuncian en sus respuestas aspectos como “estamos manejando nuestras emociones y formando la educación de las emociones de los niños de manera intuitiva y allí puede estar el error” (docente 9), es decir, que lo más apropiado sería no solo evidenciar la educación emocional en la etapa de la niñez, sino se hace necesario abordar el tema en la formación de los adultos, por ejemplo, desde la universidad en los diferentes espacios académicos. A partir de esto consideramos que esto reafirma la importancia de apostarle a una “educación emocional” más visible e intencionada en la formación de futuras-os maestras-os infantiles.

Pregunta 4: ¿A partir de sus experiencias como docente de la LEI, qué relación establece entre la educación emocional y sus actividades académicas? (espacios académicos, práctica y tutoría)

El interés principal de esta pregunta radica en la relación que establece el docente entre la educación emocional y sus actividades académicas, a lo cual, la mayoría de las-os docentes coinciden al mencionar que indudablemente existe una relación, ya que la academia siempre está atravesada por esos elementos que tienen que ver con lo emocional, y que debería estar presente en los espacios de formación, en los seminarios, en la práctica, en la tutoría y en todos los encuentros de orden formativo e incluso fuera del aula.

Además, las-os docentes mencionan que se enfocan en hacer una “lectura de la realidad emocional de los grupos y los estudiantes” (docente 12), teniendo en cuenta que los grupos son tan grandes y tener acercamientos un poco más personalizados con los estudiantes resulta ser más complejo.

Las-os docentes, consideran necesario estar más disponibles para la escucha o para una situación desencadenante en un espacio o seminario, estar atentos a la expresión de un sentimiento o emoción de alguno de los estudiantes, considerando que todas las áreas tienen la manera de aproximarse a lo emocional, ya que esta dimensión tiene que ver con todo: con la memoria, el recuerdo, los sentimientos, la forma de ver y entender el mundo, y son producto de conversaciones y discusiones que se presentan naturalmente. Por ello siempre está presente esa

relación no solo en términos académicos, sino en general, en cualquier lugar o circunstancia “donde no hay emoción, no hay aprendizaje; donde no hay emoción, no hay deseo; y donde no hay deseo, no hay apropiación” (docente 12).

Por otro lado, las-os docentes mencionan que esta relación, en cuanto a lo emocional, se manifiesta de una manera mucho más significativa en los escenarios de práctica y tutoría, puesto a que allí hay un mayor acercamiento entre las-os docentes y sus estudiantes, por ende, se establece una relación mucho más cercana y más estrecha en términos de vínculos afectivos y relaciones interpersonales. Debido a la misma cercanía con el otro, se aprenden a conocer y reconocer entre sí, sobre lo que sienten, lo que piensan, incluso lo que sueñan, propiciando un ambiente en el cual se pueden poner sobre la mesa cualidades, virtudes, defectos, aciertos y desaciertos que se presentan en el escenario que están compartiendo y sus experiencias sobre el mismo. Esto en la tutoría, es aún más visible al trabajar acerca de un tema de su mismo interés, el cual sin predecirlo atraviesa la vida de cada uno de los miembros, lo cual nos hace más susceptibles y vulnerables para expresar nuestros sentimientos y todo lo referente a nuestra emocionalidad. Además de esto, ambos escenarios reconocer al otro como un sujeto integral, no solo como un sujeto que cumple con la academia.

Del mismo modo las-os docentes coinciden en que la educación emocional debería estar presente en todos los espacios, seminarios, y/o los encuentros de orden formativo; todas las áreas tienen la manera de aproximarse a lo emocional, pues son producto de conversaciones y discusiones que se presentan naturalmente, por ello siempre está presente esa relación no solo en términos académicos sino en general, en cualquier lugar o circunstancia.

Cabe resaltar que para las-os docentes de la LEI es importante y necesario que exista un equilibrio entre el sentir y el pensar de los estudiantes, en términos de reconocerlos como sujetos integrales, por ende, es clara la necesidad de entender y comprender al estudiante: “el campo del currículo demanda específicamente de una reflexión a propósito de ese sujeto-niño, que es un sujeto integral, que tiene unas particularidades, unas características” (docente 5).

Así mismo algunas-os docentes entrevistadas-os enuncian que en términos de lo que expresan en los espacios académicos que acompañan y la manera de llevar a cabo su práctica pedagógica al interior de estos, en gran medida se encuentra atravesado por estos asuntos emocionales: “el discurso pedagógico está atravesado por la emoción” (docente 2), “se debe poner el alma al trabajo, para así establecer esa conexión emocional optima que no se logra de otra forma, sino a

través del respeto al trabajar con los estudiantes” (docente 3). De lo cual es posible determinar que al interior del Programa la educación emocional pareciera tener un lugar transversal en tanto lo que se dice y hace al interior de los escenarios académicos.

Por otro lado, pocas-os docentes mencionan que, si bien se establece una relación entre lo académico y lo emocional, esta no se hace explícita debido a que “lo formal del espacio académico nos distancia de la relación emocional” (docente 9), ya que posiblemente nos enfocamos más en los compromisos mismos del espacio, el cumplir con los objetivos planteados y obtener los resultados esperados como lo es la nota final, que nos aleja muchas veces de nuestro sentir como personas y de aquellos otros aspectos que se presentan en el diario vivir.

Pregunta 5: Consideramos que, si las-os futuras-os maestras-os reciben una mayor educación emocional durante de su formación, esto influya favorablemente en sus prácticas educativas. En este sentido ¿En qué medida se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales para quienes acompañaremos los procesos infantiles?

Esta pregunta se enfoca en la necesidad de desarrollar competencias para quienes acompañaremos los procesos infantiles, considerando que una persona competente en tanto un tema en específico cuenta con capacidades y herramientas, fruto de una formación y/o un saber que así le permita hacerlo.

En las respuestas de las-os docentes, la mayoría de los entrevistadas-os coincidieron al mencionar que este componente no solo debe pasar por las maestras ya titulados sino también para los que se están formando, debido a que las emociones son algo innato de los seres humanos, es decir, las emociones se hacen necesarias en la medida que son parte del sujeto: “en la medida en que yo haga una transformación intencional, con claridad desde como formar en la emoción, de cómo tenerla presente en la formación con esa intención, también ayudo y puedo trabajar con ustedes para que ustedes sepan como trabajar también con las infancias” (docente 2).

Pareciera que para las-os docentes es importante tener claridad acerca de la necesidad de que al interior del Programa formativo de maestras de infancia sea contemplada la educación emocional, lo que posiblemente otorgue competencias en torno a los asuntos emocionales. Es posible inferir que, si las-os docentes asumen con mayor intensidad la necesidad de que las maestras en formación reciban una formación en cuanto a educación emocional, esto se puede ver reflejado en sus prácticas al abordar las diversas situaciones que se presentan con los niños y niñas, entendiendo los diferentes contextos y situaciones que les rodean.

Ahora bien, a pesar de esto llama la atención ver el posible vacío que expresan en torno a “el cómo” abordar el tema al interior del Programa. En ese orden de ideas las-os docentes resaltan que es fundamental contar con espacios que estén relacionados con esa educación emocional, que se hace necesario el desarrollo de una conciencia de lo que somos, de lo que sentimos, para reflexionar sobre ello, y hacer una transformación: “si el proceso de formación emocional esta allí, puede haber una mejor comprensión en el proceso de acompañamiento de las maestras a sus ejercicios y practicas docentes” (docente 1).

Ahora bien, otras-os docentes enuncian que la educación emocional, es un elemento que debería estar presente en todos y cada uno de los espacios académicos: “a través del mismo currículo, donde se pueden establecer rituales académicos, encuentros para conversar, conocerse mutuamente, dialogar sobre el trabajo que se da en la práctica, hacer una mirada mucho más específica sin descuidar el desarrollo emocional de las estudiantes” (docente 4), esto debido a que podría considerarse que el currículo es la ruta formativa y allí se encuentran puestos los aspectos relevantes de la formación de futuras-os maestras-os de infancia. Es por ello que consideramos que los procesos emocionales necesitan rutas y metodologías adecuadas para la comprensión del comportamiento humano y el adecuado manejo del mundo emocional, cuando ese proceso de formación emocional está allí, puede haber una mejor comprensión en el proceso de acompañamiento de las maestras en sus ejercicios y prácticas docentes.

En la medida en que se haga una transformación intencional, con claridad, sobre cómo formar en la emoción, tenerla presente con esa intención, y convertirla en objeto de reflexión constante, también se ayuda y se puede trabajar con las maestras en formación, para que a su vez sepan cómo trabajar con las infancias. Desarrollar competencias que tengan que ver con el carácter pedagógico, disciplinar, didáctico y curricular, que faculden a la maestra para pensar en elementos que promuevan esa formación emocional: “Si no se desarrollan competencias emocionales, la educación va a ser de muy mala calidad; una de las cosas que la universidad tiene que pensar, es precisamente en ayudar a que esas heridas de la relación con el sistema educativo se sanen” (docente 3).

Además, debemos tener en cuenta que:

“una vida en contextos de amor siempre vale la pena vivirla más cuando se trata de una vida en el ámbito de lo pedagógico; un maestro debe ser un sujeto fuertemente resiliente, que es capaz de sanar sus heridas, que mantiene en un nivel integro su capacidad de amar y que está disponible para otros” (docente 3).

Siendo así, el que las maestras reciban una formación en educación emocional posibilita que la labor docente sea aún más sentida y profunda, pensando en el otro no solo como un sujeto receptor de conocimientos (además es un transmisor de los mismos) sino una persona que piensa siente, tiene una postura frente a la vida, por lo tanto, debemos hacer un acompañamiento pensando primero en el ser humano que siente, que en el ser humano que aprende.

Pregunta 6: ¿Al evaluar los aprendizajes que promueve en el proceso formativo de sus estudiantes, usted tiene en cuenta alguna competencia emocional?

[Contrapregunta SI: ¿Qué competencia tiene en cuenta y cómo evalúa la emoción en este proceso? NO: ¿Por qué no tener en cuenta la emoción como un factor para evaluar dentro del proceso formativo de los estudiantes?]

Al preguntarle a las-os docentes por la evaluación de alguna de las competencias emocionales dentro de los aprendizajes que tienen a su cargo en la formación de sus estudiantes, ocho de ellos expresaron abiertamente no tener en cuenta alguna de estas dentro de su proceso evaluativo. Sin embargo, y tal como lo expresa el docente 11: “no es algo que tenga en cuenta al evaluar, es algo que está ahí implícito”, es decir, varios de ellos afirman no tener alguna competencia emocional como un criterio de evaluación dentro de sus actividades, pero si la tienen presente de alguna u otra forma, ya sea en la participación, en la relación y el trabajo con el otro, el disfrute por la clase, entre otras.

Una de las razones por las que no se tiene en cuenta la emoción dentro del proceso evaluativo es el no saber cómo evaluar la emoción, lo que lleva a cuestionarse a muchos de las-os docentes acerca de “¿Cómo evalúa uno las emociones?” (docente 5), “¿Cómo hacerla?” (docente 1) o “¿Cómo vuelvo yo la educación emocional del estudiante finalmente una valoración?” (docente 6). Otra razón es no tener ni los elementos, ni las condiciones (docente 5), ni las herramientas necesarias para evaluar las emociones de sus estudiantes.

Entre las-os docentes que afirmaron tener en cuenta alguna competencia emocional dentro de sus procesos evaluativos podemos identificar que las competencias a evaluar son las reflexiones de los estudiantes sobre si mismos, el trabajo en grupo, las relaciones que se generan con el otro (docente 10), en otras palabras, los procesos de autoreflexión frente a mi emoción y la capacidad de proyectar en otros esa emoción, pero también sus emociones (docente 4).

Algo en común que tiene muy presente la mayoría de las-os docentes es la autoevaluación, es decir, “hacer del proceso formativo un acto consiente sabiendo que voy a tener la capacidad para

valorar mi propio proceso. De esta forma, esos procesos de autoconciencia generan procesos de transformación” (parafraseo docente 4). También la heteroevaluación es un punto importante para unos pocos (docente3).

Y solo un docente, nos habla de que la Licenciatura como tal no trabaja con base a competencias, por lo cual refuta el termino y afirma que, si tiene en cuenta la educación emocional de sus estudiantes, pero no competencias emocionales (docente 2).

Pregunta 7: Teniendo en cuenta el cambio de la malla curricular, en donde es evidente la reducción de los espacios del eje de desarrollo, dentro de los cuales son contenidos los aspectos de orden socioafectivo, ¿Cree usted que las-os docentes de la LEI deberían asumir con mayor intencionalidad la educación emocional durante los procesos formativos de los espacios que acompañan? ¿Por qué?

El enfoque de esta pregunta se encuentra puesto en la transición del plan de estudios de la versión 3 a la 4, en donde los espacios de “desarrollo” que abordan la educación emocional tuvieron una considerable reducción, por esto se preguntó a las-os docentes si deberían asumir con mayor intensidad este aspecto en los espacios académicos en que acompañan a las maestras en formación.

Cerca del 90% de las-os docentes entrevistadas-os respondió de manera afirmativa que las-os docentes de la LEI deberían asumir con mayor intensidad los asuntos emocionales al interior de los espacios académicos, llama la atención que el otro 10% enuncia que al interior de la Licenciatura esto es algo que ya se lleva a cabo (docente 7). A pesar de que la mayoría de las-os docentes consideran este aspecto necesario, la mayor incógnita surge entorno al “modo de hacerlo”, esto debido a la reducción de los espacios del eje de desarrollo. Cabe mencionar que, las-os docentes entrevistadas-os participaron activamente de la renovación curricular, lo que quiere decir que hicieron parte de los debates y propuestas que dieron paso a la transición del plan de estudios de la versión 3 a la 4, y por ende las-os docentes tenían conocimiento acerca de las modificaciones, las respectivas justificaciones de las mismas y los posibles vacíos que se presentan en los procesos de renovación, por ende, no les era ajeno aquello referido a los planes de estudios al momento de la entrevista.

A partir de algunas de las respuestas obtenidas, varias-os docentes coinciden en que, a pesar de que en la versión 4 del plan de estudios existe una apuesta en los primeros semestres por la historia de los estudiantes desde la narrativa, aún quedan aspectos por hacer visibles en torno al

plano emocional al interior de la formación “es un debate que tenemos que dar con mucha fuerza al interior del Programa” (docente 2), “creo que habría que visibilizarlo mucho más en este ámbito, el ámbito de lo emocional” (docente 4), “si no se tiene en cuenta la parte emocional dentro del pensum, me parece que estaría cojo el pensum” (docente 11), “porque esto no es un problema académico, es un vital en términos de filosofía del problema grama” (docente 3).

Consideramos que este “debate” en torno al tema se hace necesario en tanto a que es la formación emocional un aspecto que ha de estar presente a lo largo de la vida, (no solo la academia) más aun debido a que al ser docentes estamos en constante relación con el otro, y en esas interacciones, los vínculos de orden afectivos y emocionales se hacen visibles de manera casi inevitable en las aulas.

Ahora bien, las respuestas de las-os docentes ponen sobre la mesa la necesidad de repensar el lugar de la educación emocional en la formación de futuras-os maestras-os de infancia. “me preocupa en gran manera que se queden solamente en estos primeros semestres” (docente 2), “por ahora es un proceso horizontal, pero con la idea de que luego sea también vertical es decir que desde primer semestre hasta octavo” (docente 4). Es claro que para las-os docentes entrevistadas-os si bien el plan de estudios contenidos en la malla es un tipo de “mapa”: “es simplemente un mapa, y que como todo mapa no es la realidad sino más bien es un icono de la realidad.” (docente 6), entonces se convierte en una paradoja para que cada docente pueda hacer visible cada aspecto importante al interior de los espacios académicos que comprenden la formación.

Por otro lado, las-os docentes desde sus distintas percepciones enuncian que al interior del Programa debe atribuirse un lugar a la educación emocional que permita abordar este aspecto en la formación de manera transversal: “aparece ese eje, esa problematización de pensarse por las emociones, claramente debe ser transversal y creo que debe ser un compromiso de todos los profesores” (docente 13), “esto atraviesa transversalmente todo el trabajo del Programa, y tendría que haber un espacio también de crecimiento personal y emocional de los maestros, permanentemente” (docente 3), “es un elemento permanente, me refiero a convertir la emocionalidad en un objeto de reflexión, en el cual nosotros los profesores y profesoras participamos” (docente 5). Aquí aparece un elemento importante, al interior de la LEI es necesario que la educación emocional sea abordada de manera continua tanto para las maestras

en formación como para quienes acompañan y son partícipes de manera fundamental en los procesos formativos, las-os docentes en ejercicio del Programa.

La reducción de los espacios del eje de desarrollo es uno de los temas que más refieren las-os docentes, en cuanto al cómo abordar la educación emocional en el Programa: “sería absolutamente loco que la formación emocional, tenga que ver con un curso de desarrollo afectivo. Me parece que es empobrecer demasiado la situación.” (docente 3), “frente a eso hay una tensión, porque claro no se le puede pedir a todos los maestros que conozcan sobre desarrollo socioemocional pues tampoco se han formado en ese campo” (docente 12), “llegar tanto a abrir escenarios, por ejemplo, educación emocional 1, 2, 3, 4 y 5” (...) proyectos colectivos y porque no al interior del proceso investigativo, sea donde se saque a la luz aspectos de orden emocional” (docente 6).

Así mismo algunos de las-os docentes refieren el lugar desde el cual abordar el tema, haciendo alusión a lo que se puede hacer por ejemplo desde, la coordinación: “creería que el papel de un coordinador de Programa, de un director de departamento, de toda la estructura universitaria; es la de cuidar esa vida emocional de todos y cada uno de los maestros” (docente 3), “el coordinador que encabeza esa lista está acompañado de personas que han estudiado eso juiciosamente” (docente 7); desde los trabajos investigativos: “cuando hablamos del tema de la educación emocional, sigue siendo relevante, un componente fundamental, diría que por eso hay el interés de las maestras en formación de convertir este eje en una pregunta, en un ejercicio investigativo” (docente 5), “aquí son claves los trabajos de grados que precisamente vinculan análisis sobre el papel de la educación emocional concretamente de la Licenciatura” (docente 6); y desde los espacios que al interior del Programa tienen menos cantidad de estudiantes (debido a que esto genera situaciones relacionales distintas, más cercanas, por ende, la emoción se vive de forma distinta) como escenarios de practica y tutorías: “la ventaja de los espacios enriquecidos es que los grupos son entre 15 máximo 18 estudiantes, entonces eso nos permite tener otro tipo de acercamientos” (docente 12).

Por último, es importante añadir que, a partir de las respuestas obtenidas por parte de las-os docentes entrevistadas-os, se hace visible la importancia de tener en cuenta los aspectos emocionales al interior del Programa. También que las reflexiones, conclusiones y/o afirmaciones en torno a la necesidad del tema de la educación emocional se den a conocer a estudiantes y maestras-os del Programa con el fin de que posiblemente se encuentre la manera

adecuada de abordar este asunto en la LEI, y una de las maneras de lograrlo es haciendo uso de los medios tecnológicos, los cuales además de la inmediatez han cobrado fuerza y se han convertido en fuerte método de comunicación e interacción social:

Es importante que sus conclusiones las hagan saber debido a que por lo general estamos explorando tanto en esto de lo virtual que hay que buscar maneras de hacer las conclusiones centrales, dos o tres afirmaciones muy concretas que ustedes logren y que realmente puedan llegar a dónde tienen que ser vistas (docente 6).

Pregunta 8: Según su experiencia y el saber pedagógico construido a partir de su ejercicio docente, ¿de qué manera considera que se puede promover o complementar la educación emocional de las maestras en formación de la LEI?

El interés principal de esta pregunta se enfoca en la manera y en el cómo las-os docentes pueden promover o complementar la educación emocional en las maestras infantiles en formación.

Algunas-os docentes consideran que posibilitando en cada uno de los espacios ambientes adecuados donde uno pueda expresar esas “dimensiones de la afectividad” (docente 1), dejando de lado un poco, no del todo, lo teórico y diseñar algunas actividades sencillas en las cuales podamos expresar todo lo emotivo, a partir de la realización de más talleres, algo que “la malla nueva da la opción de hacer talleres que van respondiendo a estas necesidades; y la característica del taller es que su énfasis es vivencial, también es reflexivo y tiene articulación con lo teórico” (docente 10). Por lo que nos hace concientizarnos un poco más en cuanto al tema de la educación emocional y realizar una reflexión más profunda y más sentida; teniendo en cuenta su importancia, que es algo que queramos o no, nos atraviesa como seres humanos, que forma parte y está en nuestras vidas, no solo en términos educativos, está ahí en nuestro diario vivir. Ahora bien, en nuestra posición como docentes debemos asumir una postura desde donde “todos concibamos la educación emocional para poder integrarla a cada uno de los espacios de la Licenciatura” (docente 13).

Por otro lado, la mayoría de las-os docentes coincide en que la educación emocional, se puede promover en gran manera y obtener excelentes resultados desde tres espacios diferentes que son la práctica pedagógica, la tutoría de trabajo de grado y la coordinación de cohorte.

En cuanto a la práctica pedagógica, nuestro coordinador de práctica y compañeros, ya que son las personas con las que tengo la posibilidad de comentar y ahondar en todas las angustias que me genera el acercarme a ese espacio de aula. Cuando estamos en contacto con los niños, cuando

nos enfrentamos a esa realidad que va más allá de las experiencias o reflexiones que están plasmadas en un papel o en un video, porque estamos viviendo y escribiendo nuestra propia experiencia y “la práctica es un espacio que invita a esa comprensión y análisis de pensar en lo emocional” (docente 5).

La tutoría de trabajo de grado es donde se mantiene una discusión constante, donde conversamos y compartimos angustias, tristezas, lo que pasó, lo que no pasó, lo que falta, lo que hay que hacer: “es un matrimonio con fecha de terminación. Vamos a estar en situación de matrimonio, en una relación fuerte e íntima, y ese matrimonio se acaba cuando ustedes sustentan, porque ahí dejo de ser su tutor” (docente 3). Este espacio de tutoría se convierte muchas veces sin querer en una charla amena sobre la vida de cada uno de los integrantes, se conocen las realidades en las que viven cada uno, que previamente en otros espacios académicos tal vez no se hubieran dado o bien no se hubiera imaginado la situación que vive cada uno, más allá de la vida universitaria.

Por último, están los coordinadores de cohorte, que es un espacio en el cual encontramos a un maestro, que tiene unas horas para acercarse de una manera no tan estructurada, ni tan académica a los estudiantes: “es un maestro con el cual se puede conversar también alegrías y tristezas” (docente 3), que llega a mirar la vida del estudiante, no en términos académicos, sino en términos de sujeto-información que puede enterarse respetuosamente de su vida y acompañar momentos absolutamente importantes del tránsito del estudiante por la universidad. “Ese espacio tendría una serie de posibilidades muy interesantes, si se aprovechara pensando en la educación emocional y acompañamiento emocional de los estudiantes (...) Creería que esos tres personajes son absolutamente cruciales, cuando se habla de educación emocional de los estudiantes de un Programa de Educación Infantil. Mucho más que un curso de desarrollo socioafectivo. Porque es que el problema de las emociones se juega es en la vida cotidiana, no en la teoría” (docente 3).

Pregunta 9: ¿En su proceso formativo a nivel profesional considera que recibió algún tipo de educación emocional? ¿Cree que fue suficiente o que le hizo falta recibir dicha formación?

En este punto de la entrevista, ya se ha hablado acerca de la importancia y la necesidad de la educación emocional de los niños y las niñas, y de esta en la formación de las futuras-os maestras-os infantiles del Programa. Sin embargo, esta pregunta da un espacio para que las-os docentes entrevistadas-os evalúen su propio proceso de formación profesional en relación a la educación emocional y nos cuenten acerca de ello.

De las-os docentes entrevistadas-os, ocho aseguran no haber tenido ningún tipo de educación emocional durante su proceso de formación profesional, o al menos no de manera explícita. Mientras que cuatro maestras-os afirman haberla tenido, solo un profesor no respondió directamente la pregunta.

Frente a las-os docentes que afirman y responden que no, es porque de alguna forma “hizo falta escenarios de discusión para profundizar, estudiar, entender y construir argumentos suficientes” (docente 7), es decir, espacios que les permitieran aprender e investigar en el tema de lo emocional, ya que “la universidad es un espacio de sálvese quien pueda, donde lo importante es que usted me dé cuenta de la lectura, haga el trabajo, el resumen y repita” (docente 3).

Sin embargo, varios de ellos, llegan a la conclusión de que, aunque esta educación emocional no se dio de manera explícita, si se dio en los procesos formativos de la escuela y la universidad, donde el maestro es ese referente emocional, es decir, algunas-os maestras-os que ellos tuvieron fueron claves en sus vidas para su educación emocional, recordándoles buenos y gratos momentos. Otro aspecto que los hace llegar a esta conclusión es el sentir frente a lo que estudiaban, esa conciencia y pasión que tienen por su hacer (y en sus tiempos, por lo que estudiaron).

Para las-os docentes que dijeron que si, su educación emocional se dio por medio de seminarios y cátedras, incluso desde la práctica misma (docente 5). Estos espacios les permitían preguntarse y reflexionar sobre si mismos, en relación con sus emociones, y su rol como futuras-os docentes: “si tú no te preguntas por tu ser y tu emoción, por tu miedo, muy difícilmente vas a poder formar sujetos también” (docente 2).

Algunos traen a colación sus experiencias emocionales en la escuela, afirmando que en ella todo se aprende (docente 1). Además de recordar a sus profesores de primaria y bachillerato, quienes de alguna forma marcaron sus vidas con experiencias emocionales positivas y negativas.

Algo en común que se halló, fue referente a la pregunta complementaria: si bien las-os docentes hayan o no tenido una formación directa con la educación emocional en sus estudios profesionales, esa educación nunca será suficiente, es decir, siempre se va a aprender, pues siempre habrá situaciones que los confronte como personas, y más si se va trabajar con niños y niñas.

Pregunta 10: ¿Qué tan educado(a) emocionalmente se considera?

Es una pregunta se tornó un poco tensionante, pues lo que buscaba era confrontar a las-os docentes entre lo que a lo largo de la entrevista han venido respondiendo y reflexionando, y su quehacer como personas y como maestras-os de futuras-os maestras-os infantiles.

Entre risas nerviosas y quedarse pensando por un tiempo (autoreconocimiento) “todo el tiempo noto que me falta” (docente 3), varios profesores afirman estar educados emocionalmente, aunque en su proceso de vida les siga faltando aprender, conocer, y reflexionar de ese proceso emocional, pues como varias-os de las-os docentes expresaban en la anterior pregunta, no será suficiente: “uno nunca está suficientemente preparado” (docente 1), “tengo un buen manejo emocional, que todavía falta y que seguramente no terminaré nunca de aprender” (docente 4), “no puedo dar todo por hecho, siempre habrá mucho por aprender” (docente 12).

Otras-os docentes, reconocen "estar maleducados" emocionalmente (docente 5 y 6), ya que “no es un campo que haya convertido en objeto de reflexión o indagación” (docente 5), además se reconoce que se está en proceso de aprendizaje (docente 6). Otro docente que afirma no estar emocionalmente educado debido a la formación brindada por la universidad es el docente 7, pues asegura que su proceso emocional se debe a su formación como persona y en su entorno familiar.

Una reflexión que surge frente al estar educados emocionalmente es que “no estamos del todo formados y que hay posibilidades de seguir formándonos” (docente 13), es decir, cada aprendizaje diario nos da la posibilidad de conocernos mejor pero también de permitirnos conocer al otro, de entablar relaciones que nos ayuden a formarnos y a ser cada día más conscientes de nuestras emociones para sí y para con el otro, saber que el otro también siente, ser empáticos.

8.2.2. *Análisis de las categorías que sustentan el presente trabajo investigativo*

8.2.2.1. Educación emocional.

Con base en las respuestas dadas por las-os docentes en cada una de las entrevistas y lo expuesto en la categoría de educación emocional, a continuación se analizarán las siguientes temáticas: la comprensión de la emoción y sus características, el proceso emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, la importancia del desarrollo de la integralidad del ser humano (emocional-cognitivo), el desarrollo de competencias emocionales, la justificación y los objetivos de educar las emociones, y los resultados de estar educados emocionalmente.

La emoción, es entendida por muchos de las-os docentes desde los planteamientos de Maturana: “(...) me identifico mucho cuando Humberto Maturana dice que el actuar del sujeto, y en este caso diría yo, del sujeto licenciado o licenciada, maestra o maestro en formación, el actuar de este no solo se inclina por la razón, está dado por la emoción, porque actuamos por la emoción, desde la emoción, más que desde la razón” (docente 2), “(...) yo creo que es importante seguir trabajando en este ejercicio qué plantea Maturana y es que, aquello que nos hace humanos posibilita generar una sensibilidad al otro” (docente 8).

Otras-os docentes consideran que la emoción es “(...) la esencia de la humanidad, y pues la humanidad somos las emociones” (docente13). Vista desde “(...) la antropología, por supuesto reconoce la dimensión emocional y la necesidad de trabajarla como una herramienta que no podemos obviar, sino que debemos hacerla evidente dentro de la realidad de cada individuo y cada colectivo”, es decir:

(...) las emociones son las que nos disponen a la relación que tenemos con los demás, la manera que interactuamos con el mundo y con el otro. Entonces, sí podemos entender nuestras emociones, tener más claro o comprender eso que sentimos, pues eso se va a ver proyectado en cómo nosotros interactuamos con los demás, en este caso con nuestros pares, maestros, y aún más con los niños (docente 11)

Ahora bien, docentes como la 12 nos dice que las emociones son indispensables para el aprendizaje: “(...) la emoción es fundamental para poder aprender, creo que la mayoría de las teorías del desarrollo emocional pues nos ayudan a comprender que donde no hay emoción no hay aprendizaje: pues donde no hay emoción no hay deseo y donde no hay deseo no hay apropiación, no hay pertenencia, no hay movilización de esquemas de pensamiento”.

Otro de los aspectos que se resalta en las-os docentes, es que la emoción es subjetiva, ya que: “mi relación no es algo objetivo, siempre es algo subjetivo; la forma como me relaciono conmigo, con los otros, con el mundo. Siempre está en el ámbito de la subjetividad y es desde mis emociones” (docente 3).

En términos generales, podemos identificar que existe una constante entre las-os docentes al referirse a las emociones de una manera positiva. A pesar de que consideramos que estas premisas son ciertas y válidas, el mundo emocional no se compone solo de aspectos positivos, los seres humanos también nos enfrentamos diariamente a emociones con una tonalidad más negativa (refiriéndonos al miedo, la ira, la tristeza entre otras).

Por ello consideramos fundamental que exista una educación emocional más intencionada debido a que el no reconocimiento y posterior dominio de las emociones negativas, ha traído consecuencias nefastas en la sociedad, tales como llegar al suicidio o al asesinato. En las respuestas de uno de las-os docentes es evidente, por ejemplo, que el ser humano en una situación de felicidad se siente “pleno”, contrariamente pareciera que, en situaciones de frustración, o tristeza se hace necesario educarse para encontrar modos que propicien formas de actuar sanas, que no eliminen la importancia de sentir y reconocer estas emociones, pero que no generen acciones negativas en las relaciones personales e interpersonales (docente X).

La definición de educación emocional inicia como un proceso educativo, continuo y permanente, es decir, el educar emociones está presente en el desarrollo del currículo académico y en la formación a lo largo de la vida²⁸. En cuanto a que la educación emocional está a lo largo de nuestras vidas, con cada una de las respuestas de las-os docentes entrevistadas-os podemos inferir que varios de ellos coinciden en que es un proceso que debe estar desde nuestra niñez hasta nuestra vejez. Resaltando así su importancia en cada una de las etapas del ser humano, pero dándole protagonismo a la infancia y reflejándose en la adultez: “(...) creería que el cuidado de la vida emocional es igualmente importante en todas las etapas de la vida, no hay una sola etapa en la que no sea fundamental” (docente 3), “(...) creo que es un proceso inacabado, un proceso en permanente, un proceso de elaboración, resignificación, complejización, a tal punto que los adultos todavía no logramos resolver ciertas situaciones de orden emocional” (docente 5), “(...) yo creo que es a lo largo de la vida, mucho de aquello que se ha constituido en la niñez se, refleja también en la adultez” (docente 8), y el docente 6:

(...) creo que se necesita lo largo de toda la vida, sin duda lo que pasa con las edades iniciales del ser humano es que allí ocurren una cantidad de sucesos biológicos y culturales que tienen una impresión protagónica en lo que va a ser la vida de ese ser humano, pero eso no quiere decir que, aquello que dije, que le sigue pasando ese ser humano en el transcurso de su vida dejé de ser importante.

Es importante también mencionar la importancia de educar las emociones en los niños y niñas por parte de las maestras, ya que al ser la primera etapa del ser humano necesita de cuidado y de la construcción de relaciones: “(...) por una relación un poco del cuidado que se tiene con los niños, que “hay que tratarlos con cierta prudencia”, por decirlo así” (docente 1), “Trabajamos

²⁸ El desarrollo de la educación emocional en el currículo se analizará con más fuerza en la categoría de formación docente, ya que esto se relaciona directamente con el proceso formativo.

con niños, y eso implica un tejido de relaciones, implica leer lo que pasa desde su corporalidad, desde su gestualidad, desde lo que callan, y todas sus manifestaciones” (docente 7).

Sin embargo, esto no siempre es así, ya que: “ocurre que muchas veces al interior de la Licenciatura, les decimos a ustedes la importancia de la formación emocional con los niños y con las niñas, pero la negamos al interior de la Licenciatura o no la visibilizamos” (docente 2), por tanto, “pareciera (que la educación emocional fuese) más importante o se hace más visible en esos primeros momentos y tiende a desaparecer mientras más adulto es. No sé si se empieza a recuperar desde otra perspectiva cuando se es anciano, en la tercera edad (...)” (docente 1).

Frente a esto, el docente 13 nos dice: “(...) creo que obviamente en la infancia las emociones están a flor de piel más que en la adultez, en la adultez obviamente estamos llamados a contenernos, a contener nuestras emociones, también dependiendo del escenario de las personas con las que nos encontremos”, y el docente 7: la educación emocional

(...) se hace más visible en la niñez, porque en la vida adulta hemos aprendido a negar, y esto lo digo con tristeza, no es que sea un aprendizaje del todo legítimo, pero nos hemos estado acostumbrando a negar, a reprimir, y a contener lo que sentimos, al hablar de “cosas más serias”. Mientras que la infancia sí tiene la oportunidad de expresar como se siente. Bueno son otras circunstancias, pero vamos creciendo y como que nos van amputando, entonces no se ve bien todo lo que hacemos y no nos podemos manifestar.

Esto nos da a entender que en la etapa adulta las emociones se controlan, se reprimen o se ocultan por diferentes situaciones o circunstancias en la vida, lo que nos genera la primera tensión. Si hablamos de educar las emociones como un proceso continuo y permanente ¿por qué suelen esconderse, cohibirse o ser “prohibidas” en la etapa de la adultez? ¿por qué las emociones se vuelven un asunto privado del ser humano, cuando expresarlas, decir las y hablarlas son parte de esta educación? ¿por qué se asume que los adultos están educados emocionalmente?, o en palabras del docente 6: “(...) cuando ustedes dicen se “visibiliza” habría que preguntarse de parte de quién, ¿quién es el que la hace visible?, en términos de importancia ¿vale la pena darle más importante a las etapas iniciales que a las demás?”

Ahora bien, el desarrollo emocional va muy de la mano con el desarrollo cognitivo, ya que estos dos se complementan, se entrelazan y se articulan, dando como resultado el desarrollo integral de la persona. Esto coinciden con varias respuestas por parte de las/os docentes entrevistadas/os: “(...) muchas de las apuestas de ustedes, pero sobre todo las relaciones que se dan con los niños, con las maestras, con las instituciones, están dadas por la emoción y no por la razón (...) Yo vuelvo a insistir en que estas acciones responden más a lo emocional que lo

racional” (docente 2), “(...) por lo menos en donde uno pueda racionar y emocionalmente pensarse a sí mismo, sobre todo lo emocional” (docente 4), “(...) entonces de alguna forma esos escenarios son un ejercicio, qué pasan para aprender a incorporar las emociones con toda mi experiencia, en un ejercicio cognitivo también (...) creo que resulta difícil aislar lo emocional de lo cognitivo y desde mi punto de vista, hacerlo es innecesario” (docente 6), “(...) creo que es un trabajo que se debe hacer de manera paralela, digamos en los espacios de la formación disciplinar que se preguntan por el desarrollo cognoscitivo, emocional o psicomotriz” (docente 12).

Esto nos lleva a reflexionar que la emoción y la cognición son parte esencial en nuestras vidas: “una piensa y otra siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida (...) La dicotomía entre lo emocional y lo racional se asemeja a la distinción popular existente entre el <<corazón>> y la <<cabeza>>” (Goleman, 1996, pág. 16).

Se nos ha enseñado que la cabeza (desarrollo cognitivo) es la que piensa, y el corazón (desarrollo emocional) el que siente, pero ¿por qué no intercambiar papeles? ¿por qué no dejar sentir a la cabeza y pensar con el corazón, como parte del proceso de educarnos emocionalmente?, y más allá de intercambiar papeles ¿por qué no generar y/o aceptar una mayor articulación entre ellos? Aquí es donde tiene cabida hablar de lo sentipensante, es decir, no tanto de la inteligencia emocional sino de la emoción inteligente. Esto debido a que, es un hecho que no pensamos ni sentimos "en el vacío", pensamos de acuerdo a unas valoraciones (que ya son emotivas), y sentimos de acuerdo a lo que estamos pensando: “lo ideal sería tener el corazón en la cabeza y la cabeza en el corazón. Así pensaríamos con amor y amaríamos con sabiduría” Quino.

Continuando, otra de las temáticas es el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones o, en otras palabras: “las competencias emocionales”. De acuerdo con los planteamientos presentados en el marco teórico, estas son necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones tanto propias como las del otro. Ante este planteamiento, las/os docentes entrevistadas/os nos dicen:

las competencias emocionales están orientadas a que el maestro pueda reconocer sus emociones, pueda identificarlas (...) y no solamente se queda allí, en hacer identificación y hacer reconocimiento, sino que también, bueno ahora, ¿cómo lo tramito, lo gestiono y a través de que herramientas? Creo que es necesario las competencias emocionales, identificar, comprender, tramitar, gestionar, e identificar estrategias de cómo hacerlo (docente 12).

De acuerdo con lo anterior, podemos deducir que algunas-os maestras-os entrevistadas-os coinciden con los planteamientos de Bisquerra frente al desarrollo de la comprensión, la expresión y la regulación de emociones por medio de diferentes habilidades: “pienso que, si no se desarrollan competencias emocionales, el trabajo va a ser de muy mala calidad” (docente 2), y “nuestro desarrollo emocional debe ser más evidente, debe formar parte de estas competencias, o configurarse en competencias con las cuales ustedes deben contar en su labor como maestra” (docente 11).

Por el contrario, otros docentes afirman no estar en afinidad con el concepto competencia, bien sea por desconocimiento o por no contemplar la idea: “¿Competencias emocionales como cuáles? Tengo mis distanciamientos con la palabra competencia, si me explicaran mejor lo de la competencia emocional” (docente 7), “Yo no sé si llamarlo competencias porque ese término me cuesta” (docente 8), “No sé si exista como tal la competencia emocional, me imagino que teóricamente es una categoría, la verdad la desconozco” (docente 13).

Frente a esto, nos cuestionamos sobre la importancia de conocer y aprender las competencias emocionales en nuestra formación como maestras-os. Muy de la mano con la tensión que se genera en el análisis de la categoría de formación docente en que si es necesario o no cursar una asignatura que trate sobre la educación emocional, ¿será que una de las temáticas son las competencias emocionales?: “(...) que existan competencias que se puedan materializar de manera más concreta dentro del pensum, o dentro de esa estructura, de lo que ustedes como maestros en formación están cursando o van a cursar” (docente 11), “(...) curiosamente lo he trabajado tangencialmente de manera conceptual en otros temas, por ejemplo, de lo que respecta a la formación de competencias ciudadanas muchas de esas competencias son habilidades emocionales y esas habilidades socioemocionales se ponen también como en un pensum con unos estándares que sigue la educación colombiana” (docente 6).

Por otro lado, a pesar de que algunas-os docentes no utilicen el término “competencia” ya que “nosotros no tenemos una apuesta de formación por competencias en la Licenciatura” (docente 2), si tienen en su práctica el termino: “(...) yo diría que no es algo desde las competencias, pero sí creo que es importante tener un debate pedagógico al interior de la Licenciatura acerca de cuál es el lugar de la formación emocional en nuestra licenciada y licenciado” (docente 2), “(...) yo casi no uso la palabra competencia porque viene de otro discurso, pero yo sí creo que uno debe tener la capacidad para poder generar esos procesos de autoconciencia y generar procesos de

transformación propios desde su quehacer pedagógico, desde su acercamiento a lo pedagógico y así lo relacionan” (docente 4), “(...) entonces no pensaría en unas competencias en particular, sino que el hecho de pensarme la Educación Infantil y esos componentes que le son transversales, me hacen pensar unas competencias que tienen que ver con ese carácter pedagógico, disciplinar, didáctico y curricular, que facultan a la maestra en formación para pensarse un componente transversal” (docente 5).

Ahora bien, también se determina que existen dos bloques para distinguir las competencias emocionales: uno tiene que ver con las habilidades intrapersonales y el otro con las habilidades interpersonales. Frente a esto, se puede decir que las maestras las reconocen y las llevan a cabo: “(...) tiene que ver con quién soy, como me miro, acepto lo que soy, soy capaz de mirarme críticamente, porque no soy perfecto. Respecto a los otros, cómo valoro una relación” (docente 3), “En cuanto a competencias emocionales poder vivir en este mundo con capacidad para resolver mis propios problemas y tramitarlos, para ser, hacer y sentir eso que soy como persona, pero que también tengo la capacidad de generar en el otro, para que sean capaces de tramitar sus propias emociones y pensamientos” (docente 4), “Hay que cuidar de si y del otro, empezando por reconocer sus propias limitaciones, sus falencias, sus miedos y sus posibilidades, que implicaría ese primer momento, esa primera característica de una competencia emocional, para después expresarlo o relacionarse con los otros, este sería el segundo momento” (docente 8).

Respecto a la justificación y los objetivos de la educación emocional, las respuestas de las-os docentes entrevistadas-os concuerdan con los argumentos presentados ¿Por qué y para qué es importante la educación emocional...? De acuerdo con las respuestas y los planteamientos propuestos, podemos decir que las-os docentes entrevistadas-os tienen clara la importancia y la necesidad de formar a las-os futuras-os maestras-os frente al tema de las emociones, puesto a que esta educación de algún modo esto va a repercutir en los niños y niñas: “Creo que en cuestión de la infancia se repercute. Por eso creo que es tan importante propiciar en los niños ese desarrollo socioemocional, porque si hacemos niños respetuosos pues vamos a tener adultos respetuosos” (docente 10), “Por eso es tan importante su labor con los niños y las niñas, porque no solamente se están formando frente a un currículo instituido, sino que están formando y equipando un sujeto para esa vida adulta, y en la vida adulta si obviamente sale o emergen vacíos o potencialidades que se hayan construido en esa educación inicial” (docente 12), “(...) en la

medida en que se forma la emoción en los educadores, ellos también podrían formar la emoción a sus estudiantes” (docente 13).

El maestro, entonces se convierte en un referente emocional para sus estudiantes: “(...) el maestro se forme como un sujeto que autorregula y conoce sus emociones, pues de esta forma va a permitir que los niños también conozcan y autorregulen sus emociones, las sepan expresar sin dañar al otro” (docente 10).

Por último, el resultado de tener una educación emocional es el bienestar tanto personal como social, lo que conlleva a analizar un poco más la pregunta 10. En este punto aparece la segunda tensión de esta categoría, y es que anteriormente las-os docentes nos hablaron de la importancia y la necesidad de la educación emocional, pero al momento de auto reconocerse y apropiarse del tema frente a estar educados emocionalmente la mayoría de ellos afirman no estarlo.

En síntesis, podemos ver que las-os docentes entrevistadas-os coinciden en buena medida con los planteamientos expuestos en el marco teórico frente a lo que es la educación emocional y todas sus características. Sin embargo, muchos de ellos guían sus planteamientos hacia la formación de las-os futuras-os maestras-os infantiles, es decir, a sus estudiantes, pero en sus prácticas se encuentran varios vacíos, puesto a que si ven y priorizan la importancia y necesidad de educar las emociones, pero temas como las emociones negativas, las competencias emocionales y el propio autoreconocimiento emocional sean quedan cortos en sus discursos.

8.2.2.2. Saber pedagógico.

Para empezar, recordemos que el saber pedagógico lo va construyendo cada docente tanto en su diario vivir a través de la experiencia, como en la formación académica que va adquiriendo a lo largo de su vida. Cada maestro posee un saber pedagógico distinto, que empieza desde la cotidianidad y los intereses del mismo, el cual se complementa con un proceso de formación académica en un área específica.

En relación con el tema central de esta investigación sobre educación emocional el docente 3 refiere “tuve un trabajo muy importante de formación emocional, cuando me entrené como psicoterapeuta. Ahí tuve un trabajo muy importante en términos de mis emociones. Mi formación emocional, la relación conmigo, la relación con el otro. Pienso que ahí tuve esa fortuna”. Por otro lado, el docente 5 dice que si bien no había una asignatura específica de educación emocional en la universidad entre las diferentes actividades que realizaban, sucedía

que: “si nos hicieran pensar en lo emocional a través del arte, de la comunicación, entre otros, creo que eso generó una reflexión interesante”. Además de tener en cuenta lo que menciona el MEN (2017), el saber pedagógico es visto como ese conjunto de conocimientos adquiridos, con los que cuentan las maestras para comprender y abordar las diversas situaciones que se presentan con los estudiantes. Son esas situaciones que vivimos con las cuales escribimos nuestra propia experiencia que con el tiempo irá aumentando y complementando este saber, bien sea desde el contexto en el que se desenvuelva, la población con la que trabaje, y por las mismas reflexiones que se van generando día tras día.

Ahora bien, debido a que algunas de las preguntas tuvieron énfasis en el saber y la experiencia de las-os docentes en ejercicio de la LEI, algunas-os de las-os entrevistadas-os refieren en el discurso de su respuesta las experiencias que han tenido entorno a la educación emocional. Por enunciar algunos ejemplos, el docente 1 relata que en términos de educación emocional la formación que más le aproximó al tema la recibió en el escenario escolar primario, en donde se le permitió aproximarse a dinámicas de manualidades de todo tipo como, tejer, bordar entre otros, y que fue gracias a la motivación que le transmitieron que decidió continuar preparándose y aprendiendo varios oficios (sabe tocar y hacer algunos instrumentos, le gusta la literatura, escribe poemas y novelas). La respuesta del docente permite ver que el lugar desde el cual refiere a la educación emocional no es a partir de un espacio dirigido de manera explícita a la misma.

Teniendo presente lo dicho por Tezanos (2007), el saber pedagógico que construye el docente cobra sentido al interior de su práctica y en las reflexiones producto de su experiencia, con base en ello otras-os docentes dicen no tener muy presente el tema de la educación emocional en su práctica debido a la falta de escenarios de construcción del saber frente a este aspecto en particular, por ejemplo, el docente 7 afirma “(...) no es algo que tenga presente debido precisamente a la falta de escenarios para profundizar en el tema y construir argumentos frente al mismo”.

Las-os docentes también hablan de la importancia de resaltar la historia de vida de las maestras en formación de acuerdo a su seminario o espacio enriquecido, ya que aquí repercuten varias emociones: el docente 2 dice “(...) considero que en cada uno de mis espacios intento, por un lado, que las y los estudiantes tengan presente su historia de vida, porque ésta les permite hacer análisis en cuanto a qué fue lo que pasó, qué fue lo que marcó su vida, qué pasaba con sus emociones”, esto con el fin de entender lo que ocurrió en ese momento y cómo eso lo atravesó.

Ahora bien, el saber pedagógico es importante en el proceso de formación permanente y ejercicio profesional del docente, en tanto que es teoría como práctica complementándose entre sí, por ello otro aspecto a resaltar, son los saberes emocionales adquiridos de las-os docentes en la academia a través de seminarios y espacios que la misma universidad les brindó. Es el caso del docente 2 quien con gran emoción narra la fortuna que tuvo al estar en un proceso diferente de formación de maestras-os, el cual fue una revolución al interior de la misma, ya que en el proceso había unas miradas importantes desde la formación filosófica, sociológica, pedagógica que les permitía precisamente formarse desde el pensamiento, desde su ser. Y recuerda puntualmente un seminario llamado “recuperación de los espacios vetados para la mujer” en el cual tuvieron la oportunidad de asistir a cine porno rotativo, a billares y bares gay, lugares que para las mujeres no eran cercanos y que les permitieron confrontarse así mismas con sus miedos, con fantasmas e imaginarios y aún más con un concepto con el cual las habían formado de lo que podían o no hacer, lo que estaba bien y mal visto, que también las fortaleció y ratificó como mujeres y maestras. Debido a todo lo vivido el docente entre risas llega a la reflexión que “sin la emoción no hay posibilidad de formación”.

Parafraseando lo que afirma Zambrano en cuanto al saber común, que son saberes inmediatos y determinados por la sociedad en la cotidianidad, y los saberes disciplinares que son una serie de contenidos de diferentes disciplinas y son enseñados y fundamentados por la escuela. Estos últimos, en el caso de las-os docentes como lo mencionan en la mayoría de las entrevistas, van muy de la mano con las prácticas, ya que es ahí donde ponen a funcionar toda la parte teórica, donde se relacionan con las personas *de verdad*, y no con las de los libros. A pesar de esto, y en contraposición, algunas-os docentes lamentan no haber recibido ningún tipo de formación académica en cuanto a lo emocional, ya que mencionan que ésta estuvo enfocada a la teoría, a la adquisición de conocimientos como menciona el docente 3: “aprenda, presente exámenes y páselos” debido a que la relación con las maestras era muy distante. Y por el contrario indican haberlo adquirido en su quehacer docente, a través de la relación con los estudiantes, en los escenarios de práctica y al involucrarse directamente con los niños y niñas y su maestra titular, todo ese acompañamiento los hizo pensar sobre la importancia de la emoción en la vida. Un docente en particular (13) comparte que en sus clases hace un “pare”, para reflexionar no solo en lo que están aprendiendo, sino en lo que van a enseñar “¿cómo le enseñarías esto a un niño ciego, a un niño sordo, a un niño que tenga algún tipo de discapacidad?” Además de tener en cuenta

que no solo hay niños con discapacidades físicas o cognitivas, también hay niños y niñas que viven situaciones familiares bastante complejas y uno como docente cómo aborda este tipo de situaciones y es ahí donde sale la emoción a flor de piel, porque consciente o inconscientemente las emociones nos atraviesan.

Otro aspecto a resaltar es la educación emocional no solo desde la formación académica, ni desde las prácticas pedagógicas, sino desde el contexto familiar y esos vínculos que se establecen entre sí, donde se da nuestro primer acercamiento al tema principal de esta investigación, de lo cual Tezanos menciona también que las-os docentes tienen sus propias dinámicas y para que estas se den hay que tener en cuenta el contexto (familia y escuela primordialmente). Algo que el docente 10 tiene muy claro al mencionar que este acercamiento y formación en cuanto a la emocionalidad se dio en su infancia con su familia y fue algo que le marcó “al tener unos padres que se preocuparon por hacer de sus hijos personas de bien, éticas, respetuosas y responsables...nuestros padres nos formaron con ese ejemplo, con esa manera de ver la vida de una manera muy recta.” Y considera que es fundamental recibir este ejemplo desde nuestra familia y aprender a tramitar nuestras emociones.

Ahora bien, en cuanto al saber que tienen las-os docentes entrevistadas-os con el tema principal de este trabajo sobre educación emocional, surgen algunas tensiones. Las-os docentes mencionan que recibieron muy poca formación o ninguna; y la poca información y conocimientos que tienen del tema fue adquirido a través de las experiencias vividas a lo largo de su vida, o en la academia al realizar su maestría o posgrado, porque en el pregrado fue nula.

Como se mencionó anteriormente refieren este tema gracias a la práctica docente la cual les permite construir ese “saber pedagógico” para aludir estos temas: “(...) la misma experiencia nos ha ido mostrando que existen campos de lo humano que se quedan como pendientes” (docente 4). Resulta notorio que a pesar de que las-os docentes partícipes de la entrevista enuncian no contar con una formación en educación emocional de manera intencionada y explícita, si hay un reconocimiento al interior de sus discursos porque este sea un tema incluido en la formación de las maestras del Programa: “Creo importante poder fomentar de manera explícita en los estudiantes esa formación emocional que les permita hacer frente a diferentes problemáticas, incluso a problemáticas personales” (docente 9). A pesar de ello parece existir distancia entre lo que se dice en el discurso y lo que se realiza en la práctica, es como si se reconociera el valor de la educación emocional, pero en el quehacer práctico esta no se ve reconocida como aspecto

fundamental, lo cual consideramos que posiblemente tenga relación con lo ya abordado acerca de la construcción del saber frente al tema debido a la carencia de escenarios para hacerlo.

Por otro lado, el docente 6 es bastante explícito al mencionar: “(...) la educación emocional como materia NO, porque es algo que ya está integrado” y explica que, “(...) las personas incorporamos las emociones con todo lo que hacemos y con las experiencias vividas”. Por lo mismo dice que es más un trabajo autónomo, que en la universidad puede ser guiado por las-os docentes y resalta que “(...) se hacen necesarios ejercicios que permitan la formación en educación emocional y sin duda mucho más para ese docente en formación”.

En términos generales, las-os docentes coinciden en que más que una asignatura de “educación emocional” lo que se requiere es que las-os docentes y maestras-os en formación comprendan acerca de la importancia y necesidad de esta en la vida del ser humano y se pueda abordar desde las diferentes áreas y espacios que brinda la academia. Y esto en algún modo se podría lograr “posibilitando ambientes adecuados, llamémoslos actividades concretas, donde uno pueda justamente hacer expreso esas dimensiones de la afectividad. No que piensen en ellas, ni que hablemos teóricamente de ellas; sino que las puedan sacar a flote (...) lograr diseñar actividades muy sencillas; donde saquemos eso emotivo que puede resultar en cosas de llanto, otras de risa, o hasta otras muy vitales” (docente 1) realizando una reflexión constante, teniendo en cuenta que más allá del estudiante, hay un sujeto, un ser humano, el cual necesita expresarse y ser escuchado.

Esto nos lleva a cuestionarnos al interior del grupo que, si la educación es un proceso continuo y además se evidencia la necesidad de educarnos emocionalmente, de haber una materia sobre educación emocional ¿Qué temas se abordarían en esta y cuál sería el contenido de cada uno? (asuntos que se abordan con mayor profundidad en la siguiente categoría).

8.2.2.3. Formación docente.

De esta categoría surgen algunos aspectos por resaltar con respecto a lo dicho por algunos de los referentes teóricos consultados en cuanto a la formación docente y a las respuestas de las-os docentes participantes de la entrevista realizada para el presente trabajo de grado. Uno de los puntos en que se encuentran coincidencias tiene que ver con la importancia de poner la mirada sobre los procesos formativos, pues estos se consolidan en la práctica pedagógica presente y próxima de las educadoras en formación y de quienes ya ejercen como agentes de enseñanza: “(...) uno sale

de la universidad dispuesto a transformar el mundo, pero te encuentras con unas particularidades en el campo profesional para las que nadie te formó” (docente 5). Por tanto, resulta perceptible que todo aquello que ocurre en el proceso formativo incide en gran medida en el quehacer docente, (no solo en términos de lo que le es viable al docente lograr en su ejercicio, sino también posibles vacíos al interior de su formación que se hacen notorios al momento de llevar a cabo su práctica pedagógica). Es por ello que consideramos que la apuesta formativa ha de estar sujeta a, asumir de manera coyuntural los elementos que se encuentran al interior del campo educativo de una manera explícita e intencionada, esto, con el fin de que las-os docentes puedan contar con mayores capacidades para desarrollar su ejercicio profesional de manera idónea y oportuna.

A nivel nacional las apuestas e intereses sobre la formación de docentes tienen que ver con la mejora de la calidad educativa del país, de ahí que se considere este asunto como uno de los aspectos más importantes para que exista una educación que responda a las exigencias sociales, culturales, económicas y políticas del país. La formación docente resulta ser un aspecto tan relevante que parece tener el poder de ser la solución y a la vez el problema: “(...) la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan (2002) citado por (MEN, 2013, pág. 26). Por ende, continúa siendo de vital importancia prestar atención a aquello incluido al interior de la formación de docentes.

Es por ello que el diseño de algunas de las preguntas al interior de la entrevista se centraron en la formación, con el fin de obtener respuestas en torno a los aspectos considerados fundamentales de los procesos formativos, teniendo en cuenta que, en el Programa de Educación Infantil, ocurrió un tránsito de versión en el plan de estudios que responde a una filosofía cuyo propósito es la constante revisión y renovación en el pensum, con el fin de brindar una formación completa en términos de integralidad y equidad, para que así mismo sea posible que las-os docentes puedan responder de la manera más óptima a las demandas de las infancias del país: “(...) la Licenciatura tiene un carácter de reflexión permanente, es decir, que no puede ser estática, por tanto, intenta responder a esas demandas actuales que se les hacen a los maestros” (docente 5).

Con base en esto, algunas de las respuestas obtenidas por parte de las-os docentes entrevistadas-os, centran sus argumentos en la propuesta formativa de la LEI en términos de lo que significa aquello puesto en el currículo: “(...) no es que lo menos relevante lo quitamos, todo

es importante en una propuesta curricular de formación, de hecho, es una selección.” (docente 5) Debido a que la mayoría de las-os docentes entrevistadas-os participaron de los procesos de renovación y ajuste curricular, esto gracias a su experiencia, saber pedagógico y al tiempo que llevan siendo docentes del Programa, es posible afirmar que las-os entrevistadas-os consideran que es la “formación emocional”, un aspecto que debe estar incluido en los procesos formativos de las maestras de infancia, aun así, uno de los temas que parecía generar mayor controversia es lo que respecta al lugar desde donde hacerlo.

Podría decirse que el lugar para abordar la educación emocional es un asunto de debate curricular. Como se hace visible en el análisis por preguntas, durante las respuestas de las-os docentes, surge la incógnita acerca de la curricularización de las emociones, “(...) por supuesto considero absolutamente necesaria una formación explícita desde lo emocional, desde el reconocimiento de sí mismo, de los otros, de lo otro para poder fortalecer esa formación de los docentes” (docente 9).

A pesar de que consideramos que la educación emocional es un asunto que debe estar incluido al interior del currículo, pareciera que esto no significara necesariamente que se encuentre de manera oficial en el plan de estudios. En contraste a lo anterior, resulta viable polemizar el lugar de la educación emocional en la LEI, ya que si esta no está incluida de manera formal del plan de estudios ¿qué lugares quedan para abordar este asunto al interior de la propuesta formativa del Programa?

Algunas tensiones en cuanto al proceso formativo tienen que ver con aquello que está incluido en el plan de estudios, como aspecto fundamental para la formación de educadoras de infancia, asunto que parece ser inacabable: “pareciera que los llamados a mejorar nuestras escuelas no tienen fin, y lo mismo puede decirse de los llamados a mejorar la formación de profesores” (Russel, 2014, pág. 224). Al escuchar las respuestas de las-os docentes entrevistadas-os se encuentra que muchos son los aspectos puestos en el plan de estudio de la LEI considerados como principales y necesarios en la formación.

Ahora bien, como se mencionó en el análisis particular de la pregunta número 1 en la cual escuchamos aquellos aspectos fundamentales referidos por las-os docentes en términos de lo incluido en el proceso formativo en donde la educación emocional tomó un lugar secundario.

A pesar de que al interior del discurso docente la educación emocional no es un aspecto principal, algo que es común de las respuestas es la importancia de que la educación emocional

sea abordada de manera intencionada. pero el lugar desde donde hacerlo no se resuelve en las respuestas, debido a que se enuncia con claridad que tal vez no sea con seminarios de educación emocional la manera de abordar o resolver el problema: “(...) sería absolutamente loco que la formación emocional, tenga que ver con un curso de desarrollo afectivo. Me parece que es empobrecer demasiado la situación” (docente 3). A pesar de esto consideramos que es cierto que, si no hace nada de manera directa, explícita con mayor visibilidad e intensidad, no existirá avance alguno en cuanto a la educación emocional, aclarando que con esta afirmación se haga referencia a espacios académicos; podría tratarse más del diseño intencional de experiencias orientadas a la educación emocional.

Por otro lado, a pesar de las diferentes formas de denominar la educación emocional, la manera de *comprender* el tema, según las respuestas de las-os docentes, parece inclinarse en su mayoría a hablar de temas de cuidado ya que pareciera que el contexto de cuidado tiene más “permiso” para hablar de los aspectos emocionales: “(...) es un asunto que transversa la formación de los educadores infantiles por cuanto pone en escena las discusiones y reflexiones necesarias en relación con el cuidado” (docente 7). Así mismo es un tema que asocian con la pedagogía del amor, la ternura y el campo de lo humano “(...) lo colocaría un poco como la pedagogía de la ternura, la pedagogía del amor” (docente 1). De lo anterior es posible inferir que a pesar de que las-os docentes consideran que los aspectos emocionales como algo que transversa la formación docente, se inclinan a favorecer que se haga desde una perspectiva de cuidado, en donde pareciera que se le da un lugar más relevante al ámbito emocional.

Si bien la mayoría de las-os docentes están de acuerdo con abordar desde todos los espacios académicos la educación emocional como un tema no solo importante, sino también prioritario en las maestras en formación, a su vez se evidencia un reconocimiento de estos de no tener mayor acercamiento y/o información acerca del tema ya que no pueden orientar a los estudiantes, ni enfatizar en cuanto al tema sin tener las herramientas necesarias para hacerlo. Al preguntar específicamente por la evaluación de los asuntos emocionales, algunas-os docentes reiteran que no es un aspecto sencillo de incluir en el proceso evaluativo, debido a que, al no tener una formación en el tema, no cuentan con conocimientos sobre los modos de hacerlo y por ende tampoco con herramientas que les permita crear estrategias que incluyan los aspectos racionales y emocionales en el proceso de evaluación: “En mi caso particularmente no tengo las herramientas dentro de mi formación que me permitan hacerlo como no tengo esa seguridad

prefiero no hacerlo por miedo a la injusticia que puede ocurrir al hacerlo sin saber cómo” (docente 6).

Es por ello que consideramos que la formación constante y continua no es un asunto únicamente de los estudiantes del Programa, sino también de las educadoras de educadoras infantiles, es decir, las profesoras en ejercicio de la LEI, debido a que varios de las-os docentes al hablar del proceso formativo, afirman no haber contado con una educación emocional de manera intencional, por ejemplo, la docente 9 egresada del Programa en Educación Infantil menciona: “yo pienso en mi propia formación como Licenciada en Educación Preescolar -soy egresada del Programa-, y fui encontrando y construyendo esa formación emocional como dando tumbos, estrellándome contra las cosas, teniendo practicas retadoras y vinculantes”. La respuesta de la docente tiene un efecto inquietante en tanto a pensar el lugar de la educación emocional en el Programa, debido a que pareciera que los escenarios para reconocer, dar valor y educar emociones no son los propios puestos al interior de la formación o al menos no de manera intencional.

Por tanto, incluir espacios de educación emocional podría brindar a las-os docentes del Programa, continuar adquiriendo conocimientos y competencias que les permita llevar a cabo su ejercicio docente, “(...) creo que formar emocionalmente no es fácil, porque también hay que revestirse como de cierta fortaleza y de cierto conocimiento de sí” (docente 13). La respuesta del docente reconoce que, para poder brindar una educación emocional durante la formación, las-os docentes deben contar con fundamentos y conocimientos que les permita hacerlo. Esto podría suponer incluir la educación emocional también para las-os docentes en ejercicio del Programa, esto cobra valor teniendo en cuenta lo enunciado por el MEN (2011): “ninguna reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores” (pág. 7).

Consideramos fundamental atender y dar continuidad a los procesos formativos de las-os docentes, no solo en términos de conocimientos para obtener resultados, sino también es de vital importancia avanzar en el “ser” de las maestras. Es decir, reflexionar en las demandas que conlleva la labor docente al estar en continua relación e interacción en términos sociales y por ende afectivos que se presentan en el ámbito educativo, para que la posterior reflexión de estos aspectos pueda contribuir al desarrollo profesional con una formación pertinente, coherente y viable para el personal docente.

8.3. Apreciaciones y reflexiones a partir del análisis

A continuación, daremos paso a algunas de las apreciaciones y reflexiones que surgen del análisis realizado a partir de las categorías que se abordaron en este ejercicio investigativo, y de las entrevistas realizadas a algunos de las-os docentes de la LEI.

Para empezar, es posible determinar que la educación emocional no se aborda de manera explícita en los espacios académicos de la LEI, a diferencia de aspectos como la pedagogía, la didáctica, el campo investigativo, entre otros, frente a los cuales las-os docentes entrevistadas-os refirieron que se encuentran resueltos en la mayoría de los espacios ofertados en el Programa, lo que nos lleva a cuestionar y problematizar el lugar de la educación emocional en el proceso formativo de maestras de infancia, teniendo en cuenta el hecho de que si bien las-os docentes reconocen la importancia y necesidad de esta en todos los ámbitos de la vida (no solo el académico), ¿cuál es el papel del Programa para promoverla y/o abordarla? Considerando que las-os docentes también refirieron no contar con información y formación respecto al tema, que les brinde saberes idóneos frente a los asuntos emocionales, que permitan acompañar a los estudiantes de la Licenciatura y de esta manera construir saberes frente al tema y tener herramientas para su próximo ejercicio profesional.

Ahora bien, otra de las reflexiones a la que es posible llegar es, lo ocurrido con el “mundo emocional” en momentos de crisis, teniendo en cuenta la situación actual por la cual estamos atravesando debido a la pandemia por covid-19. que ha permitido realizar ciertas reflexiones, fruto de las vivencias propias, de las voces de las-os docentes entrevistadas-os y de algunos referentes consultados para el presente trabajo investigativo. Es posible afirmar que, este momento de crisis y de aislamiento social ha ocasionado que algunos aspectos que parecían pasar desapercibidos al interior de la cotidianidad salgan a luz, con el fin de promover la sana convivencia en los escenarios que a raíz de la crisis hacen el papel de: hogar, familia, academia, esparcimiento entre otros, y que por ende tienen unas implicaciones distintas en cuanto a lo que ocurre con los modos de relación en el contexto inmediato. Ya que esto tiene implicaciones directas con los vínculos afectivos resulta necesario contar con algún tipo de competencias emocionales.

Por tanto, es posible enunciar que pareciera que, al estar las emociones a flor de piel, se hace notoria la importancia de contar con habilidades o competencias emocionales para lograr tramitar o gestionar las emociones y así afrontar situaciones de crisis (como la que se presenta

actualmente debido a la pandemia) de la manera más sana posible. Es decir, al reconocer docentes y alumnos que estamos en condición de “vulnerabilidad” los aspectos emocionales parecen ser más visibles, lo que ratifica la importancia de una educación emocional y por ende pone en tela de juicio el nivel con el que contamos en cuanto al manejo de las mismas.

Consideramos entonces, que la educación emocional debería estar presente durante todo el proceso académico de las maestras en formación, para así responder a una integralidad educativa, ya que, al contar con estos conocimientos como un proceso educativo continuo, estaremos sanos emocionalmente, y contaremos con competencias que nos permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales. Ante esto se reconoce la importancia de la educación emocional a lo largo de la vida. A pesar de esto la incógnita surge en cuanto a ¿cómo abordarla?, ya que las-os docentes que acompañan nuestro proceso formativo refieren no contar con las suficientes competencias ni para abordarlas en sus espacios académicos, ni para reconocerlas en ellos o en sus estudiantes.

Otra de las apreciaciones a la cual nos fue posible aproximarnos fue visibilizar que los aspectos emocionales siguen siendo incluidos en el ámbito privado, por ejemplo, desde el contexto familiar donde se establecen esos primeros vínculos por considerarse la familia el primer ente socializador y por ende pareciera que no son abordados ni reconocidos en el escenario público, en este caso el espacio académico universitario, lo que ha ocasionado referir los aspectos emocionales como una deuda de la formación académica.

Otro elemento a reflexionar tiene que ver con, los asuntos emocionales al interior del proceso evaluativo, ya que estos en su mayoría no son incluidos o tenidos en cuenta, debido a que las-os docentes de la LEI entrevistadas-os reconocen no contar ni con el saber, ni con las herramientas para incluir estos aspectos al interior de la evaluación. Por tanto, consideramos de vital importancia que los temas en torno a la educación emocional no sean ajenos a las-os docentes en ejercicio del Programa.

Por último, otro aspecto importante que surge del análisis tiene que ver con la necesidad de pensar en el perfil de egreso de las educadoras de infancia en la LEI en términos socioafectivos, el cual posiblemente deba contener aspectos como: el reconocimiento y gestión de las emociones, proyectarse como una base segura para la población infantil, la empatía, la resiliencia, el trámite proactivo y sano de conflictos en el ámbito académico, y la gestión de apoyo entre familia y escuela, por mencionar algunos.

Lo anterior desprende incógnitas en tanto al modo de incluir de manera más intencionada y explícita la educación emocional en el proceso formativo de las educadoras de infancia del Programa, para la construcción de un saber docente frente al tema que brinde a las maestras las habilidades y educación necesarios para su perfil socioafectivo de la manera más idónea en su ejercicio práctico profesional.

8.4. Categoría emergente: Alfabetización emocional

A partir del análisis de las preguntas, de las entrevistas y de las categorías mencionadas anteriormente surge la categoría de alfabetización emocional como un interrogante frente al lugar que ocupa la educación emocional en el proceso de formación de las maestras dentro de la Licenciatura. Si bien, para las-os docentes entrevistadas-os es importante que se nos forme emocionalmente, no hay una respuesta o una participación que nos dé una mirada más allá de ver su importancia.

Es importante, pero ¿quiénes son los encargados de formar esa educación emocional? ¿por qué lo emocional sigue siendo un tema del ámbito privado? (sobre todo para el adulto) ¿es necesario una asignatura que aborde de manera explícita y particular los temas emocionales para considerarnos emocionalmente educados? Las anteriores incógnitas nos llevan a consultar información referente a los procesos de alfabetización emocional y sus implicaciones.

Fruto de las voces de las-os docentes y de las consultas, se encuentra que existe una apuesta por que los procesos de alfabetización se promuevan de manera integral, con el fin de adquirir, afianzar y/o perfeccionar competencias necesarias para todo proceso de la vida. De ahí, nace esta categoría, y se nos hace necesario indagar sobre ella por dos razones: la primera es por la falta de comprensión frente a las competencias emocionales por parte de la mayoría de las-os docentes²⁹, y que de acuerdo a lo consultado estas se relacionan. A continuación, se resumen algunos elementos generales sobre la alfabetización emocional, su función y sus objetivos:

La alfabetización emocional es “la capacidad de la persona de aprender a leer, interpretar, integrar y asimilar de forma adecuada las emociones con el objetivo de lograr un buen equilibrio intra e interpersonal” (Goleman (1999), citado por Prado, 2015, pág. 17). Muy de la mano con la definición de educación emocional que nos da Bisquerra (2011), la alfabetización emocional se

²⁹ Este análisis se puede ver en la categoría de Educación emocional.

da en las primeras etapas de vida de todo ser humano y se especializa en el desarrollo de las competencias emocionales, por lo cual, se requiere de su formación en padres y maestras-os -hogar, escuela, trabajo y comunidad- (Sambrano, 2014).

Ante esto último, Goleman (1996) nos dice que la alfabetización emocional más allá de ser una tarea de la escuela también debería estar como un agente concreto presente en la sociedad, de esta forma, los niños y niñas aprenderán lecciones que son esenciales para la vida. La extensión -más allá de la escuela- de la alfabetización emocional traerá como beneficio una mejor aptitud emocional y social de los niños, un mejor comportamiento dentro y fuera del aula y la habilidad para aprender.

Teniendo en cuenta, que las emociones son disposiciones que nos llevan a actuar, es decir, nos llevan a lograr los objetivos propuestos. En el ámbito educativo estas cobran gran importancia, ya que es allí donde empieza el desarrollo de la personalidad y el proceso de socialización.

Según Núñez (2002), se deben considerar los siguientes aspectos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lo emocional: la identificación de sentimientos propios y la de los otros, el control de impulsos, el reconocimiento de situaciones problemáticas y su verbalización, la empatía, la búsqueda de soluciones adecuadas a diferentes situaciones, el mejoramiento de la aptitud social, del trabajo en grupo y del mejoramiento de la cooperación, la ayuda y la actitud de compartir.

Por otro lado, autores como Carpena (2001), Vallés (2000), Bisquerra (2000), entre otros³⁰, determina los siguientes objetivos para la alfabetización emocional:

- Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
- Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
- Clasificar las emociones.
- Modular y gestionar la emocionalidad.
- Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
- Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
- Desarrollar la resiliencia.

³⁰ Citado por Sánchez (2019) en Alfabetización emocional: identificar, comprender y expresar nuestras emociones.

- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Prevenir conflictos interpersonales.

En función del contexto de intervención, de estos objetivos generales se desprenden unos específicos:

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor nivel, pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

Ahora bien, analizando lo anterior, es importante mencionar que el enfoque del presente trabajo de grado radica en la necesidad de promover la educación emocional en el proceso formativo de educadoras de infancia al interior de la LEI, lo que quiere decir que la población hacia la cual están orientados los procesos de alfabetización emocional es hacia los adultos, ya que es a través de este proceso que es posible abordar la educación emocional en el ámbito académico, a pesar de ser la familia escenario primario de adquisición de ciertas competencias emocionales estas deben afianzarse en los demás espacios y momentos de la vida.

De ahí la segunda razón, que fundamenta esta categoría emergente: al consultar información referente al tema encontramos que este es abordado en su mayoría desde una perspectiva de “deudas” de la educación académica, argumento que justifica la importancia de la alfabetización emocional en adultos, (en este caso en maestras en formación para la infancia). Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, ahora nos referimos a los procesos de alfabetización emocional en adultos y a las implicaciones de estos, ya que consideramos que las metodologías de enseñanza-aprendizaje son distintos, para las diferentes poblaciones. Por ende, creemos que una manera de convocar una participación activa frente al tema es brindando información clara y concisa que promueva la conciencia de la necesidad de la educación emocional como un factor clave de bienestar.

Ahora bien, para llevar a la práctica real los procesos de alfabetización emocional es necesario pensar en la creación de escenarios (entornos para la alfabetización) para poder abordar este asunto al interior de la formación académica de maestras de infancia.

8.5. Una propuesta en torno a la educación emocional desde un enfoque sentipensante

“Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón”

Eduardo Galeano (2007)

Situados en este punto del proceso investigativo, resulta importante insistir en la necesidad de que la educación emocional tenga un lugar explícito e intencional al interior del Programa en Educación Infantil de la UPN. Producto del análisis realizado a partir de las entrevistas llevadas a cabo, es posible identificar que la educación emocional tiene un lugar espontáneo y experimental debido a que son muy pocos los escenarios propios para problematizar el tema y construir un saber del mismo, a pesar de que en gran medida se reconocen los aspectos emocionales como transversales, se cuestiona e incluso pareciera que se niega la posibilidad de que se aborde a partir de seminarios puestos de manera oficial en el plan de estudios. Aquí se presenta un aspecto que resulta inquietante ya que, por un lado, se reconoce la importancia de la educación emocional, pero por otro no se manifiestan modos de ejecutar acciones para abordarla.

Por tanto, es de nuestro interés plantear una propuesta encaminada a promover la educación emocional en el proceso de aprendizaje de las maestras en formación de la LEI, de acuerdo con Maturana (2001) “las emociones disponen el actuar” y por supuesto ese actuar tiene incidencia en las relaciones intra e interpersonales que se gestan en el aula, durante el ejercicio docente, por ello consideramos que es importante abordar estos aspectos en las presentes y futuras generaciones de educadoras para la infancia.

Cabe mencionar que, en el año 2016, se presentó un trabajo de grado a la LEI realizado en torno a las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente: EPA³¹. Una estrategia como alternativa para abordar aspectos de orden socioafectivo, en donde se propuso “generar colaboración entre las estudiantes con el fin de promover el apoyo entre las mismas” (Romero, 2016, pág. 103), a través de tres alternativas: red de apoyo estudiantil, enriquecimiento práctico estudiantil y encuentro socioafectivo estudiantil. Referimos esta propuesta por ser considerada una estrategia idónea, viable y argumentada para incluir en la LEI aquellos asuntos que generan vacíos o simplemente están inacabados.

³¹ Este trabajo de grado se presenta en el apartado de Antecedentes.

Cabe aclarar que, la participación de nosotras en la propuesta de EPA fue nula, ya que la manera de conocerla fue producto de la consulta de documentos sugeridos por el tutor que antecedian de manera cercana a nuestro trabajo de grado. Sin embargo, para nosotras resulta pertinente retomar algunos aspectos de la anterior propuesta, esta vez con un enfoque desde lo sentipensante. Entendiendo este como el hecho de aprender a sentir, a pensar y con base a esto, aprender a tomar decisiones y generar empatía, a contactar al corazón (emoción) sin olvidar la cabeza (razón).

Fruto de lo investigado, consideramos importante poner la mirada sobre las instancias que a partir de su rol docente (académico y administrativo), al interior de la Licenciatura podrían promover con mayor fuerza la realización de la presente propuesta. Por ejemplo, algunas/os docentes refieren que, desde las coordinaciones de cohorte, los encuentros de asesorías de prácticas, la tutoría de trabajo de grado e incluso desde la coordinación del Programa, podría convocarse tanto al estudiantado como al profesorado para que sean partícipes de encuentros en donde se promueva la educación emocional para maestras de infancia, a lo anterior consideramos que resulta importante sumar el valor de la inclusión al acceso de información y por ende la reflexión y participación pertinente y continua por parte de las estudiantes del Programa con el fin de reconocer el valor, la importancia e implicaciones de la educación emocional, para las maestras de infancia.

Ahora bien, como todo proceso educativo, la educación emocional ha de desarrollarse de manera permanente y continua, ya que parece que este tema se instaura en un plano de lo no conquistado, como un aspecto que se enuncia como “transversal en la educación” pero que paradójicamente no se aborda de manera explícita, por tanto, el valor de la educación emocional puede verse poco reconocido dentro de la práctica real, a pesar de enunciarse como un elemento fundamental.

Teniendo esto presente a continuación se presenta al Programa una propuesta la cual se encuentra abierta a discusión y modificaciones que se puedan considerar pertinentes para lograr llevarla a la realidad académica de la LEI.

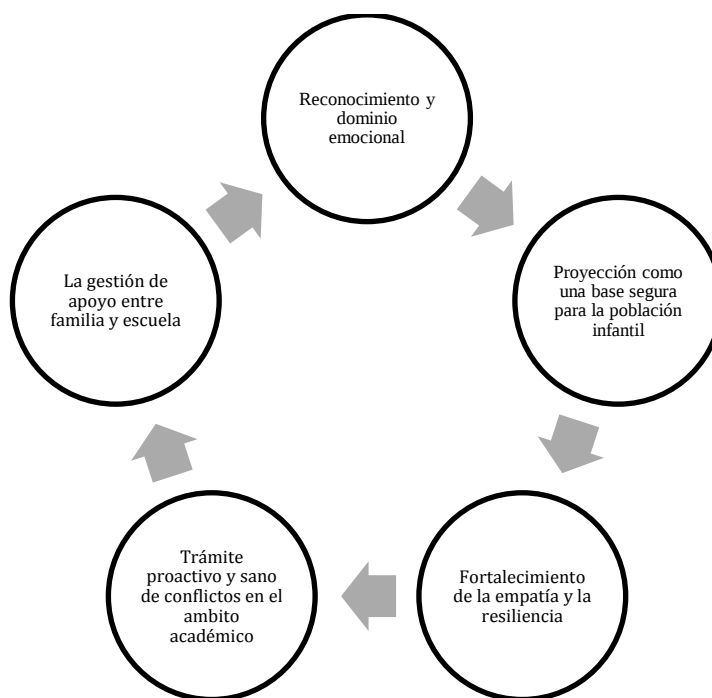
En términos metodológicos la ya mencionada propuesta EPA, logra incorporar la participación colaborativa entre docentes en ejercicio y en formación. Con base en esto consideramos que es viable incluir lo referido a la educación emocional en escenarios que convoquen a todos las/os docentes y maestras/os en formación del Programa, con el fin de

ampliar las consideraciones y comprensiones que se tienen frente al tema, en aras de obtener durante el proceso formativo, una educación emocional explícita y por tanto la adquisición de habilidades emocionales que sustenten el perfil socioafectivo de las egresadas de la LEI.

Con base en lo anterior, presentamos los aspectos que estimamos debe incluir el perfil socioafectivo de las maestras de infancia y las implicaciones de este debido a las exigencias (familia – escuela) que demanda la labor de las-os docentes de infancia.

Consideramos que el perfil de egreso de una educadora infantil en términos socioafectivos debe incluir una formación que aborde de manera explícita la educación emocional para que así las maestras puedan desarrollar características y competencias en cuanto a: el reconocimiento y gestión de las emociones, proyectarse como una base segura para la población infantil, la empatía, la resiliencia, el trámite proactivo y sano de conflictos en el ámbito académico, y la gestión de apoyo entre familia y escuela

A continuación, se pretende abordar las implicaciones de cada uno de estos aspectos:



Reconocimiento y dominio emocional: Es importante que las maestras de infancia empiecen por tener conciencia propia de sus emociones y las implicaciones de estas, las puedan reconocer y gestionar ya que eso se verá reflejado al interior de su ejercicio docente; además posiblemente

lo anterior tenga incidencia en el valor que den los estudiantes al reconocimiento y dominio emocional. Ahora bien, según Bisquerra (2011) esto brindara a las maestras posibilidades, tales como: permitir que la maestra sea capaz de diferenciar entre el pensamiento, la acción y las emociones, comprender las causas y consecuencias de estas y evaluar la intensidad de las emociones. La importancia de lo anterior radica en el valor de establecer límites, prestar atención a las necesidades emocionales y procurarse bienestar, es decir, el primer ente de reflexión y comprensión de las implicaciones emocionales son las maestras, ya que en la medida que una maestra de infancia lo pueda reconocer y dominar sus emociones, probablemente pueda proponerlo como aspectos fundamentales en los procesos de sus estudiantes.

Proyección como una base segura para la población infantil: Uno de los puntos en los que coinciden la mayoría de las-os docentes entrevistadas-os y resultado de nuestra investigación es la referencia afectiva y emocional en que nos convertimos las-os docentes para los niños, en donde se gesta una importante relación de confianza entre las-os maestras-os y estudiantes (adulto-niño): “las relaciones afectivas son fundamentales para el desarrollo humano y de la personalidad de los niños” (Martínez & Plata, 2012, pág. 9), por tanto, es importante que, en el perfil de la maestra, socioemocionalmente hablando, poder proyectarse como una base segura sea algo que se realice a cabalidad para que sea vista y considerada no solo como acompañante constante sino también como fuente de apoyo emocional para niños y niñas, teniendo presente que las “conductas del cuidador permiten al niño explorar su ambiente, así, un niño considerado como “seguro” es confiado respecto al uso efectivo del cuidador como una base desde la cual explorar su ambiente” (Martínez & Plata, 2012, pág. 10).

Fortalecimiento de la empatía y la resiliencia: Esto con el fin de que las maestras tengan la capacidad de afrontar las adversidades que se puedan presentar a lo largo de la vida; superarlas, aprender de ellas y a su vez adquirir herramientas para abordarlas en cualquier momento. De esta manera también podrán realizar un acompañamiento adecuado y ayudar tanto a niños, jóvenes y adultos, brindando la información pertinente para actuar frente a las dificultades que se nos presentan:

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad, bajo presión y, por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles (Vanistendael (1994) citado por García & Domínguez, 2013, pág. 66).

Una persona resiliente, es más sociable y tiene una mayor facilidad para establecer relaciones interpersonales, tiene un mejor control frente a sus impulsos y emociones. Por otro lado, frente a la empatía, que las maestras posean la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos y sentimientos, las circunstancias por las que atraviesa, para así entender mejor su postura frente a cualquier eventualidad y frente a la vida misma.

Una maestra que posea estas capacidades puede motivar aún más a sus alumnos, y si esto se trabaja desde la etapa infantil y se inculcan estos valores, podrán ser hombres y mujeres capaces de asumir y afrontar las dificultades y desaciertos a lo largo de la vida tal cual se presenten.

Trámite proactivo y sano de conflictos en el ámbito académico: Debido a las interacciones correlacionales que se gestan en los escenarios educativos se ponen de manifiesto situaciones de distintas índoles, las cuales no están exentas a que se presenten acciones que generan conflicto.

Con base en lo anterior consideramos que el desarrollo de habilidades socioemocionales adquiridas por las maestras de infancia es vital para que al interior de su ejercicio profesional puedan promover el trámite proactivo y sano de conflictos. Desde un enfoque sentipensante resulta necesario e importante que en el ámbito educativo se dé igual valor a las perspectivas cognitivas y emocionales, convocando modos de acción y pensamiento a la hora de tramitar las posibles soluciones frente a un conflicto en particular. Parafraseando lo expuesto por el MEN (s.f.), la formación de sujetos habilitados para una convivencia armónica implica fundamentalmente el desarrollo de competencias que generen prácticas en pro de la sana convivencia tales como la capacidad para manejar sentimientos y emociones, el trámite adecuado de los conflictos, entre otros (pág. 6).

Podríamos afirmar que la educación emocional que se le brinde a las maestras en su proceso formativo lograría contribuir a una consciente e intencionada apuesta por la regulación de las expresiones emocionales que se presentan en los escenarios educativos, para el trámite de situaciones que generan malestar de la manera más sana posible.

La gestión de apoyo entre familia y escuela: Fruto de la información consultada para el presente trabajo de grado, y de las voces de las-os docentes entrevistadas-os, uno de los aspectos que más resaltan para abordar la educación emocional tiene que ver con la *familia*, debido a que al ser el primer agente de socialización se considera como la primera escuela de emociones (y de otros elementos) “la familia es la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los

tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables” (Villarroel & Sánchez, 2002, pág. 125).

Atendiendo a lo anterior estimamos que uno de los aspectos fundamentales en el perfil socioemocional de maestras de infancia ha de ser el poder conectar los contextos familia y escuela, debido a que cada uno de estos entornos son primordiales para el desarrollo integral de los estudiantes y al tener el acto educativo implicaciones sobre el ya mencionado desarrollo integral de los seres humanos, insistimos en la importancia de que se valore y reconozca de manera equilibrada el conocimiento cognitivo y el emocional.

Ahora bien, teniendo en cuenta este perfil, surge nuestra propuesta bajo una reflexión de las implicaciones que conlleva el ser maestras de infancias, y la importancia de la educación emocional en la construcción de saberes de manera integral, para que estos sean llevados a la práctica pedagógica de la manera más acertada, desde una perspectiva que apuesta por una educación sentipensante que invita a transformar la mirada de vida y educación. Sentipensar con los escenarios implicaría explicitar en el actuar de la razón y la emoción.

Es por ello que nuestro interés es elaborar un blog orientado a brindar apoyo a las educadoras de infancia para que, en su proceso formativo, tengan en cuenta algunos elementos importantes para su perfil profesional en cuanto al tema socioafectivo. Debido a las implicaciones en términos de tiempo, logística y responsables para la organización de encuentros como los propuestos en EPA las cuales podrían generar dificultades en tanto la participación activa por parte de los estudiantes, consideramos que el diseño de nuestro blog brindaría la posibilidad de que a las maestras en formación del Programa no les implique asistir a algún tipo de encuentro presencial, por el contrario se les entregará información a través de una plataforma virtual la cual contendrá herramientas que les permita fortalecer su perfil socioafectivo. Blog que será divulgado a través del envío de información sobre educación emocional, a los correos institucionales de los estudiantes en donde se incluirá su URL, información que esperamos funcione como un tipo de provocación para que quienes gusten puedan visitarlo y encontrar allí contenida información más amplia del tema.

9. Conclusiones

Con el fin de sintetizar los puntos sustanciales del presente trabajo de grado, a continuación, se exponen las conclusiones a las cuales fue posible llegar, no sin antes reconocer que cada una de ellas aportó al conocimiento propio, grupal, y también a la experiencia emocional de cada una de nosotras. Las conclusiones en la presente investigación se realizan en dos momentos, el primero desde los apartados mencionados a lo largo de este trabajo, la relatoría del proceso y las reflexiones a las que se llega; y el segundo, desde las conclusiones individuales entorno al proceso como maestras en Educación Infantil de la Licenciatura, al proceso y realización del trabajo de grado, y la proyección frente a la importancia de incluir la educación emocional en el próximo ejercicio como maestras de infancia.

En primer lugar, hacemos referencia a la pregunta problema debido a que esta es la génesis de nuestro proceso investigativo: “¿a partir de sus reflexiones y prácticas, qué apreciaciones tienen las-os docentes de la LEI sobre la necesidad de promover la educación emocional en el proceso de las maestras en formación del Programa?”. Teniendo esto presente es posible afirmar que, aunque la educación emocional es reconocida como aspecto fundamental en el proceso formativo de las maestras de infancia, es un tema que se instaura en un escenario de vacíos y/o deudas de la educación, afirmación que es posible determinar producto de las consultas realizadas en cuanto a la educación emocional, no solo a nivel local, sino también a nivel nacional e internacional, en donde resultó notorio que la mayoría de las investigaciones realizadas en cuanto al tema se sitúan en campos de la psicología, medicina e incluso del arte.

Ahora bien, en lo que respecta a la labor docente, se reconoce que es un campo el cual está mediado por interacciones relacionales, razón que fundamenta la importancia de la educación emocional en el ámbito educativo, con el fin de promover el bienestar integral de los actores escolares, prevenir el malestar docente y fortalecer habilidades socioemocionales que permitan a las-os docentes de infancia reconocer y dar valor a los aspectos de orden emocional al interior de su práctica pedagógica.

Así mismo durante la entrevista diseñada para el presente trabajo de grado, en donde algunas de las preguntas tuvieron un enfoque biográfico, las cuales nos permitieron escuchar el lugar de la educación emocional en los procesos formativos de las-os docentes en ejercicio de la LEI. Una constante en cuanto a lo referido por los entrevistadas-os resultó ser, la escasa o casi nula

educación emocional que recibieron al interior de su formación académica profesional, algunos de ellos argumentaban posibles “porqué” en cuanto a la poca inclusión de estos asuntos en su formación, refiriendo que la educación emocional es un aspecto que está cobrando fuerza actualmente, por ende resulta ser algo que la humanidad hasta ahora está “asimilando”, por otro lado algunas-os docentes obviaron el no haber tenido este tipo de formación debido a que sus estudios los realizaron por ejemplo en ramas de las ciencias exactas.

Por último, teniendo presente los referentes teóricos consultados los cuales aportaron a la comprensión del tema de la educación emocional y ampliaron nuestras perspectivas en cuanto a su necesidad e importancia, nos es posible distinguir que en principio durante mucho tiempo se ha dado mayor relevancia a los desarrollos cognitivos, dejando en otro plano los emocionales.

Teniendo presente lo anterior, resulta notoria la necesidad de que lo referido a la educación emocional se aborde de manera explícita e intencionada en el Programa de Educación Infantil de la UPN al interior del cual se forman maestras para la infancia.

Ahora bien, al interior del presente trabajo de grado se plantean los siguientes objetivos específicos (a continuación, se enuncian y seguido la relatoría de lo realizado en torno a cada uno de ellos para efectuarlos):

1. Entender los referentes teóricos que sustenten la importancia de la educación emocional en los procesos de formación de las maestras de la LEI. Para esto, en principio se realizaron consultas en torno a trabajos realizados de manera cercana al tema. Posteriormente se consultó acerca de referentes teóricos cuyos planteamientos justifican la relevancia de los temas que abordan los aspectos emocionales. Luego de revisar e indagar en los mencionados referentes teóricos y antecedentes en cuanto al tema de la educación emocional, es posible concluir que a pesar de que los temas emocionales cada vez cobran día a día mayor relevancia, un número considerable de investigaciones que se realizan en torno a los aspectos socioemocionales, se hacen a partir de enfoques psicológicos y médicos, por tanto se considera de vital importancia el interés y pertinencia de estos temas en el ámbito educativo y particularmente en la formación de educadoras infantiles, debido a las ampliaciones que conlleva acompañar los desarrollos infantiles de manera integral,
2. El segundo objetivo que quisimos alcanzar al llevar a cabo el presente trabajo de grado fue, establecer las relaciones entre los aspectos en común brindados por las maestras de la LEI participantes del presente trabajo investigativo a través de sus apreciaciones acerca de la

necesidad de la educación emocional en su práctica pedagógica. Para esto fue fundamental la realización de la entrevista semiestructurada diseñada para el presente trabajo de grado, en donde se visibiliza una tendencia por parte de las-os docentes a referir el valor de los aspectos de la educación emocional al interior de su práctica pedagógica. Aun así, la mayoría de ellos enuncia no tener una formación específica frente al tema que les permita fortalecer su saber pedagógico en cuanto a temas emocionales.

Cabe mencionar que los “vacíos” que se presentan frente al tema, parecieran tener efecto en el proceso evaluativo ya que la disposición, contención, expresión emocional, entre otras, no suelen ser aspectos que se incorporen en la evaluación al interior de los espacios académicos de manera explícita. Es importante resaltar que consideramos aludir el concepto evaluativo como un proceso, el cual ha de realizarse de manera continua y permanente al interior de los espacios académicos, por tanto, la evaluación encierra múltiples aspectos. Ahora bien el ser maestras en formación de la LEI nos permite dar cuenta de experiencias tenidas en cuanto a la evaluación al interior de los espacios académicos del Programa, por ejemplo, al iniciar los seminarios, cuando las-os docentes presentan y se discute lo relacionado con el programa analítico, algunos incluyen aspectos valorativos como: la participación, la puntualidad, la actitud crítica y reflexiva frente a las lecturas, debates y demás, entre otros, todos estos aspectos que inciden en la evaluación son conocidos por el estudiante, por ende, se tiene una conciencia clara de aquello que se está evaluando.

Ahora bien, en lo que respecta al tema de convertir los aspectos emocionales como objeto de evaluación, es posible enunciar que resultó ser uno de los asuntos que generó tensión al momento de realizar las entrevistas, ya que hubo una pregunta cuyo enfoque particularmente fue la valoración de competencias emocionales al interior de la evaluación, en donde un número considerable de respuestas por parte de las-os docentes de la LEI partícipes, coincidieron en que este es un asunto que está implícito. A pesar de ello se reconoce que existe una relación presente en cuanto a elementos que se podrían ubicar al interior de los aspectos emocionales tales como: las relaciones de empatía en el trabajo con los otros, y la actitud que se asume frente a los seminarios.

Resulta importante destacar de las voces de los entrevistadas-os, el principal motivo de no hacer explícitos los aspectos emocionales al interior de la evaluación, en donde la pregunta que realizaban para sí mismos resultaba estar referida en cuanto a “el cómo” convertir la

emoción en algo valorativo, sin llegar a realizar acciones que pueden ser leídas como injustas, teniendo en cuenta las distintas percepciones y modos de vivir, entender e interpretar un espacio. No significa que los aspectos emocionales tengan un lugar nulo en el proceso evaluativo, como ya se mencionó existe un reconocimiento de la relación de elementos emocionales en la evaluación. Fruto de lo consultado y de lo referido por las/os docentes, la evaluación emocional se tiene en cuenta de manera más específica en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ya que así la evaluación resulta ser un acto consciente de autoconciencia y reflexión propia.

Lo anterior de nuevo fundamenta la importancia de que al interior de la formación de maestras de infancia se promueva la educación emocional, debido a que ampliar las comprensiones en cuanto a la importancia y necesidad de lo emocional, podría tener incidencia en las reflexiones críticas propias de las estudiantes en relación con los procesos integrales de su formación.

3. Finalmente quisimos aproximarnos al análisis acerca de la importancia que dan las maestras de la LEI a la educación emocional en los procesos de formación de sus estudiantes. Aquí también resultó de vital importancia la aplicación de la entrevista, ya que a partir del dialogo con las/os docentes participantes se identifica que los aspectos emocionales se ven estrechamente relacionados con la población infantil en términos de cuidado a través de pedagogías como: la del amor, ya que se considera que en las etapas en las que el ser humano se encuentra más vulnerable, los asuntos emocionales tienen mayor protagonismo. Lo cual nos lleva a cuestionar la formación emocional de las maestras de infancia quienes acompañaremos los desarrollos de la población infantil. Por tanto, resulta importante poner especial atención a las competencias emocionales que adquieran y/o fortalecen las maestras al interior de su formación, teniendo en cuenta la incidencia de estas en el cómo viven y llevan a cabo su ejercicio docente.

Ahora bien, es importante referir lo que concierne a la contextualización del presente trabajo de grado, debido a que nuestro interés fue poner la mirada frente al lugar que se da a la educación emocional al interior del Programa en Educación Infantil de la UPN, al interior del cual se forman maestras para la infancia, quienes se encuentran en la etapa de la adultez, periodo que consideramos vital para reconocer y/o fortalecer los aspectos y por ende las habilidades emocionales, debido a que son las maestras de infancia quienes acompañaremos los desarrollos

de niñas y niños. Para abordar el tema en cuanto a lo incluido en la formación docente de la LEI, se contó con la participación de algunas-os docentes en ejercicio del Programa quienes gracias a la experiencia fruto de su práctica pedagógica al interior de la Licenciatura y saber pedagógico construido pudieron dar cuenta de la existente necesidad de promover la educación emocional en el proceso formativo de las maestras del Programa en Educación Infantil.

Por otro lado, en relación al marco teórico, se logra ubicar tres categorías claves para comprender lo enunciado frente al tema de la educación emocional desde diferentes autores; las tres categorías que surgieron teniendo presente el objetivo general de este trabajo de grado son: educación emocional, saber pedagógico y formación docente, las cuales al interior de su desarrollo ampliaron conocimientos y perspectivas que teníamos como investigadoras frente al tema.

Es posible dividir cada una de estas categorías en una pregunta, siendo la educación emocional el “qué” al interior del acto pedagógico, asumiendo que ésta debería ser incluida con mayor intensidad en las apuestas curriculares para la formación de maestras de infancia, con el fin de avanzar en la búsqueda de una educación integral para las-os docentes de las infancias en el país. Por otro lado, podemos ubicar el saber didáctico en el “cómo” en tanto a que este saber adquirido por docentes fruto de sus procesos formativos y experiencias, es algo que tiene fuerte incidencia a la hora de dar protagonismo a los aspectos particulares que valoran al realizar su práctica profesional. Y por último hacemos referencia a la importancia de la educación emocional en el proceso formativo de maestras de infancia de la LEI, desde el “cuándo” comprendiendo la importancia de abordar estos asuntos en la etapa adulta de las maestras en formación para el desarrollo y apropiación de los asuntos emocionales como fundamento para un sano ejercicio docente desde, la resiliencia, el respeto, entre otros aspectos que motiven y nutren de sentido la labor de las maestras de infancia.

Es posible concluir que cada una de estas tres categorías fueron importantes, necesarias, fundamentales, además de estar estrechamente relacionadas en cuanto a la labor de docentes para la infancia en su ejercicio docente.

Ahora bien, en lo referido al marco metodológico de nuestro trabajo investigativo, consideramos que acudir a la realización y aplicación de la entrevista semiestructurada fue muy acertado en tanto que allí se gestaron diálogos abiertos con las-os docentes participantes, que nos permitieron afianzar, cuestionar y analizar el interés y la necesidad de la educación emocional en

el proceso formativo de maestras de infancia. Gracias a esto fue posible ampliar las comprensiones y miradas sobre asuntos de debate curricular y el significado de los mismos, y en consecuencia permitimos proponer algún escenario desde el cual promover la educación emocional al interior del Programa en Educación Infantil de la UPN. Valoramos y agradecemos de manera especial la amplia participación de las-os docentes del Programa en la entrevista diseñada, por tomarse el tiempo para responder las 10 preguntas allí instauradas, compartiendo sus apreciaciones desde el saber pedagógico que han construido, desde sus experiencias y desde sus perspectivas, pese a las implicaciones que tuvo realizar estos encuentros con ellos de manera virtual en medio de la emergencia sanitaria que se presenta durante el año en curso.

Esta parte metodológica se convierte en el eje principal del presente trabajo de grado en donde fue posible recopilar información valiosa y pertinente la cual se encuentra condensada en un documento de más de 100 páginas. Véase en: https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/emocionalidad_docentes/EXu1ldKIYhDgcS1NYTA-PJYBXYDt9c0jQaGckErX0rbl7w

Por otro lado, fruto de la información adquirida durante el proceso investigativo surge una categoría emergente la cual denominamos “Alfabetización Emocional”, vista como el proceso para educar las emociones. En la consulta e indagación frente a este tema logramos ampliar las comprensiones frente a los entornos propios para dicha alfabetización teniendo en cuenta las implicaciones de la enseñanza en las distintas edades, en este caso, los adultos, con el fin de que este proceso sea leído como factor de progreso y bienestar emocional de las-os docentes de infancia.

Finalizamos con una valiosa información, la cual nos permitió construir una propuesta para promover la educación emocional, a partir de entornos que permitan la alfabetización emocional desde un enfoque sentipensante.

Producto de la lectura de los referentes consultados de manera teórica y en los antecedentes, que justificaron y nos ayudaron a problematizar nuestro tema de interés, así mismo a partir de lo enunciado por las-os docentes del Programa participantes de la entrevista, y por último desde la experiencia propia, desde nuestro proceso formativo al interior de la LEI. Nos resulta posible especificar de manera explícita los aspectos que consideramos debe incluir *el perfil socioafectivo* de las egresadas en Educación Infantil del Programa, identificando cinco aspectos fundamentales del mencionado perfil. Información que creemos valiosa no solo plasmar al interior del presente

documento, sino llevarla a su divulgación para presentes y ojalá futuras generaciones de educadoras en ejercicio y en formación del Programa.

Ahora bien, la manera de dar a conocer la información acerca del que consideramos el perfil socioafectivo de maestras de infancia, será a través de la creación de un blog, al interior del cual se pretende presentar un contenido claro, con información seria, concisa y pertinente, teniendo presente la importancia de los “entornos para la alfabetización emocional” cuyo diseño debe tener en cuenta la población a quien se dirige la información, en este caso maestras en formación y en ejercicio de la LEI. En este orden de ideas se hace notorio entender las dinámicas de los “adultos” en su diario vivir, por ello se considera que el acceso al blog a través de la web, debido a la inmediatez que ofrecen los medios tecnológicos, y a la posibilidad de acceso a la información en cualquier momento del día, desde cualquier dispositivo.

A continuación, se presentan las conclusiones personales que surgen en cada una de nosotras frente al proceso y formación emocional desde antes y en el comienzo de este ejercicio, su desarrollo y finalidad, además de una aproximación al futuro ejercicio docente:

Con respecto al proceso de formación emocional que a nivel personal recibí³² al interior del Programa de Educación Infantil, puedo decir que valoro en gran medida el interés de algunas-os de las-os docentes que dirigieron y acompañaron los distintos espacios académicos por promover escenarios de diálogo reflexivo y continuo en cuanto a temas referidos *al ser*, a aquellos sentires que surgían al abordar temáticas que se instauraban en el ámbito de lo privado, a los cuales paulatinamente se iba dando permiso de expresar en un ámbito de confianza, escucha atenta y respeto. Debo decir que en este punto de mi proceso formativo continúa cobrando valor el reconocimiento y la especial atención a los asuntos emocionales con la misma importancia que se otorga a aspectos de orden racional, al interior de los escenarios prácticos, académicos y también en otros propios de mi cotidianidad

Por tanto, considero que resulta necesario que existan espacios cuyo principal enfoque sea una apuesta por una educación emocional de manera más intencionada y explícita al interior de la formación del Programa, debido a que pude acceder a espacios que abordaron de manera particular la educación emocional a través de electivas las cuales hacen parte de otros programas al interior de la universidad. Todo lo anterior me motivó y permitió hacer parte un grupo de

³² Análisis realizado por la maestra en formación Alexandra Villamizar.

trabajo de grado en donde el interés no solo fue problematizar el tema de la educación emocional al interior del proceso formativo de la LEI, sino soñar espacios para abordarla y posteriormente lograr proponer un perfil en términos socioafectivos propio para maestras de infancia. A título personal me llevo no solo un gran número aprendizajes, sino la motivación y la conciencia de la necesidad de continuar ampliando los saberes frente al tema en presentes y posteriores escenarios de mi vida.

Ahora bien, al hablar del proceso en la construcción de este trabajo de grado³³ fue algo difícil ya que el tema de la educación emocional atravesó mi vida al reconocer lo mucho que me costaba controlar o darle un adecuado manejo a mis emociones, ya que se presentaron algunas diferencias al interior del grupo y se me dificultaba afrontarlas, me sentía desbordada, teniendo en cuenta también la situación que cada una estaba viviendo a nivel personal, lo que en algún momento afectó el rendimiento y por ende el cumplimiento de compromisos adquiridos previamente; pero esto mismo me hizo reflexionar para apoyarnos más entre sí, en lo cual fue clave nuestro tutor, quien nos realizó un acompañamiento constante a cada una, nos orientó y nos hizo salir de nuestra zona de confort concientizándonos del contexto y la sociedad a la cual nos enfrentaríamos en un futuro en nuestra labor docente.

Por otro lado, algo que en algún momento me complejizó un poco la elaboración de esta investigación fue el confinamiento obligatorio por el virus llamado covid-19, lo que nos llevó a estudiar y hacer toda la construcción de la tesis de manera virtual, lo cual posteriormente lo asumí y tomé de la mejor manera. Teniendo en cuenta que esto nos favoreció al llevar a cabo las entrevistas a las/os docentes, por lo que no debíamos movilizarnos a ningún lado, y en cuanto a los horarios no se presentó ningún inconveniente. También soy consciente que este proceso va a ser continuo, que debo buscar estar educada emocionalmente para así poder guiar, abordar y afrontar de la mejor manera las situaciones que se me presenten a lo largo de la vida, a nivel personal, familiar y como futura Licenciada en Educación Infantil.

Con base al presente ejercicio investigativo me proyecto³⁴ emocionalmente hablando, comprometiéndome como una maestra infantil que tiene en cuenta sus emociones, las de sus compañeros de trabajo y la de los niños y niñas, para generar espacios de bienestar en el ámbito familiar, laboral y el aula. Para que esto se logre se requiere de una constante capacitación en el

³³ Análisis realizado por la maestra en formación Deysi Rocha.

³⁴ Análisis realizado por la maestra en formación Juliana Alvarez.

tema de educar las emociones, pues si bien se logra una gran comprensión gracias al producto y los resultados de este trabajo de investigación, es claro y evidente que se debe estar en continua formación emocional, teniendo en cuenta que este es un proceso que dura a lo largo de la vida y unido a las voces de las-os docentes entrevistadas-os nunca será suficiente.

Finalmente con el presente ejercicio investigativo se pretende invitar al Programa y a quienes hacen parte de él, a continuar cuestionando y problematizando el lugar de la educación emocional en la LEI, pues consideramos que es logrando incluir y abordar de manera equilibrada tanto aspectos racionales como emocionales al interior de la formación de maestras para infancia como nos aproximaremos a reconocernos e instaurarnos en unos discursos y prácticas que correspondan a una educación sentipensante, además de potenciar y adquirir competencias, habilidades y capacidades en términos socioafectivos, por lo anterior también se extiende la invitación por continuar generando espacios y escenarios de alfabetización emocional para las maestras en formación del Programa, esto con el fin de que se tengan en cuenta los procesos y las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las emociones y por supuesto a tener presente aquello referido al perfil socioafectivo de quienes acompañan los procesos de desarrollo integral para las infancias.

10. Recomendaciones

Para próximas investigaciones en relación con el tema de la educación emocional en la formación de maestras-os infantiles, se recomienda hacer énfasis en el tema de curricularizar la educación emocional en la educación superior, bien sea a través de una asignatura, seminarios o proyectos de investigación. Esto debido a que en nuestro proceso de tutoría nace la pregunta en cuanto al tema, cuestionando la necesidad de una asignatura o en caso tal la profundización de este por medio de seminarios, cátedras, encuentros, etc.

Por otro lado, también se recomienda prestar especial atención al tema de alfabetización emocional. Debido a que al ser la categoría emergente del presente ejercicio investigativo, se considera necesario trabajarlo con mayor empeño debido a la importancia y relación que tiene este asunto con los procesos de aprendizaje emocional de los adultos.

Otra recomendación que se hace necesaria mencionar, es la tensión y cuestión que surge de nuestras conversaciones acerca de ¿inteligencia emocional o emoción inteligente?, puesto a que existe una relación entre ellos, pero a cuál de los dos conceptos darle más relevancia o cual sería el apropiado para trabajar en el proceso de formación como futuras-os maestras-os en Educación Infantil.

Para finalizar, una última recomendación es un llamado a profundizar en cada uno de los aspectos mencionados en cuanto al perfil socioemocional de una maestra infantil, ya que este fue un aspecto relevante en la propuesta en torno a la educación emocional desde un enfoque sentipensante y de igual manera incluido en el blog que se construyó con el fin de dar a conocer información relevante en cuanto a Educación Emocional.

11. Bibliografía

- Acevedo Franco, H. (2015). *La estimulación de las emociones y la confianza en sí mismo como habilidades para la vida en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Sabaneta, Colombia. Recuperado el 17 de octubre de 2019, de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2821>
- Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces* (S200103), 1-34. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Angarita Quintero, D. C., Murillo Castro, T., & Ordoñez Cerón, A. L. (2019). *Representaciones respecto a los vínculos afectivos de niños y niñas construidas por docentes de primera infancia* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 04 de mayo de 2020, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11675>
- Arellano Gámez, L. (2009). La competencia es un saber, saber ser y saber hacer. *Revista Odontológica de los Andes*, 4(1). Obtenido de http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_revista=177&id_seccion=2993&id_ejemplar=6032&id_articulo=59648
- Arrieta Pedroza, Y., Cordoba Dagon, Y., Maestre Mendoza, L., & Niño Morales, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* (Tesis de postgrado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado el 18 de octubre de 2019, de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal Vargas, S. L. (2019). *Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado el 15 de enero de 2020, de <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7967/BernalVargasSandraLilgia2019..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *EDUCACIÓN EMOCIONAL Propuestas para educadores y familias*. España: Desclée De Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional y bienestar* (6 ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer España, S.A.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Brackett, M. (22 de Diciembre de 2019). Educar en inteligencia emocional es una tarea de toda la vida. (Y. Gómez Torres, Entrevistador) Obtenido de <https://www.eltiempo.com/bogota/entrevista-con-marc-brackett-director-fundador-del-centro-de-inteligencia-emocional-de-yale-446056>
- Briceño Montoya, Z. A. (2017). *Caracterización de la inteligencia emocional: estudio de caso con un grupo de estudiantes de grado 10° de educación media de la Institución*

- Educativa Distrital La Floresta Sur, localidad Kennedy-Bogotá* (Tesis de postgrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1379&context=maest_docencia
- Buitrago Bonilla, R. E., & Herrera Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2653/2468
- Buitrón Buitrón, S., & Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional. *RIBU*, 4(1), 1-8. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>
- Bustamante Rojas, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-8. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922005.pdf>
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Carrasco, A. (26 de Noviembre de 2008). *La dimensión emocional en la relación profesor-alumno*. Obtenido de Ser Racional, Ser Humano, Ser Social...: <https://trimegistos.wordpress.com/2008/11/26/la-dimension-emocional-en-la-relacion-profesor-alumno/>
- Castillo Rodríguez, J. P., & Díaz Guerrero, M. F. (2018). *Unos pasos por los senderos de la dimensión socioafectiva: Reflexiones para enriquecer la formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 21 de abril de 2019, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11302/TE-22556.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chávez Campos, M. D. (2019). *Regulación y expresividad emocional en docentes de centros de educación inicial privados de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Recuperado el 16 de enero de 2020, de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/626430/Ch%c3%a1vez_CM.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Obtenido de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cifre, E., & Llorens, S. (2001). Burnout en profesores de la UJI: Un estudio diferencial. (U. J. I, Ed.) *Fòrum de recerca*(7). Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79710/forum_2001_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Clavijo Giraldo, D. A., Constanza Gómez, I., Ortiz Ponce, T. A., & Molano Agudelo, Y. A. (2013). *Resignificar las emociones de los docentes en el contexto educativo* (Tesis de posgrado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado el 17 de octubre de 2019, de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/2720/1/Maestr%C3%ADa_Ciencias_Educaci%C3%B3n_Molano_Agudelo_Yancy_Adriana%20_2013.pdf

- Colmenares Pazos, Carolina [@hablemosinteligenciaemocional]. (29 de Enero de 2020). *Las emociones son el medio a través del cual nos relacionamos con todo lo que existe*. Obtenido de Instagram: https://www.instagram.com/p/B76_-JapAmF/
- Congreso de la República de Colombia. (s.f.). *Proyecto de Ley N°_. "Por medio del cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de pre-escolar, primaria, básica, media, superior, educación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia*. Obtenido de https://legislapp.mininterior.gov.co/media/archivos_proyectos/P.L.102-2018C_EDUCACI%C3%93N_EMOCIONAL.pdf
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Correa Correa, Z., Muñoz Zambrano, I., & Chaparro, A. F. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de salud pública*, 12(4), 589-598. Obtenido de <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2010.v12n4/589-598/es>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO, Santillana S.A.
- Díaz Barriga, Á. (2003). El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Obtenido de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Díaz de la Vega Murillo, B. M. (2018). *Autoevaluación y mejora del desempeño docente: Estudio cualitativo desde la percepción crítico-reflexiva de los docentes* (Tesis de postgrado). Pontifica Universidad Católica de Perú, Lima, Perú. Recuperado el 22 de octubre de 2019, de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12750/DIAZ_DE_LA_VEGA_MURILLO_BERTHA_MERCEDES1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Gómez, A. L., & Gutiérrez Restrepo, P. A. (2018). *Educación Emocional y competencia emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín* (Tesis de pregrado). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de octubre de 2019, de https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4976/T_ME_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz Quero, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *TELOS Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3197166>
- Diccionario filosófico de Centeno. (s.f.). Disciplina. En Diccionario filosófico de Centeno. Obtenido de <https://sites.google.com/site/diccionariodecenteno/d/disciplina>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 77-96. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384/335>
- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotion*. Nebraska Symposium on Motivation.

- Equipo médico DKV. (13 de Mayo de 2017). *Salud emocional*. Obtenido de Quiero cuidarme DKV Salud: <https://quierocuidarme.dkvsalud.es/ocio-y-bienestar/salud-emocional#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de,levar%20a%20cabo%20trabajos%20productivos>.
- Equipo médico DVK. (29 de Mayo de 2017). *Salud emocional: Aprende a mejorarla*. Obtenido de Quiero cuidarme DKV Salud: <https://quierocuidarme.dkvsalud.es/ocio-y-bienestar/salud-emocional-aprende-mejorarla>
- Escolar Llamazares, M. d., de la Torre Cruz, T., Huelmo García, J., & Palmera Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, 113-125. Obtenido de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2994/2779>
- Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá, Colombia . Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Fernández Carballo, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3). Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775>
- Fernández Martínez, A. M., & Montero García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a03.pdf>
- Fernández, R. (2013). *Cerebrando las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación* (págs. 53-58). Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. Obtenido de <https://pedagogiaydidacticaunsa.files.wordpress.com/2013/06/ferry-formacion.pdf>
- Gangitano, V. (2014-2015). *La evaluación de la educación emocional* (Trabajo de fin de grado). Universidad de La Laguna. Obtenido de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1577/LA+EVALUACION+DE+LA+EDUCACION+EMOCIONAL.pdf?sequence=1>
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño aplicación y evaluación* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 19 de octubre de 2019, de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-educacion-de-la-universidad-de-costarica/articulo/la-educacion-emocional-su-importancia-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- García Vera, N. O. (2008). Pedagogía y formación de maestros entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y saberes* (28), 61-70. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6876/5612>
- García Vesga, M. C., & Domínguez de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de*

- Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a04.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Kairós.
- Gómez Marín, A., & Velásquez, I. (2015). *La experiencia emocional de ser maestro de la infancia: significaciones construidas por Licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia* (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 24 de Mayo de 2020, de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2066/1/CA0696_isabelvelasquez.pdf
- González Gómez, D., & Carrillo Sierra, S. M. (2018). Inteligencia emocional en docentes de primaria. En S. M. Carrillo Sierra, B. Y. Sanabria Herrera, V. J. Bermudez Pirela, & J. F. Espinosa Castro (Edits.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (págs. 130-152). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Obtenido de https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2490/Cap_6_InteligenciaEmocional_DocentesPrimaria.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Gracia Benítez, M. (2019). *Inteligencia Emocional y educación de las emociones. Elementos teóricos para la construcción de propuestas pedagógicas en Educación Inicial* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 2020 de mayo de 12, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10248/TE-23241.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerrero Barona, E. (2013). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19(1), 145-148. Obtenido de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27931>
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes* (48), 127-139. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00127.pdf>
- Gutiérrez Rico, D. (2009). Prevalencia del síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior. *Investigación Educativa Duranguense* (11). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3018649>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hoyos Vásquez, Y. (2019). *La autorregulación emocional en los estudiantes de educación inicial* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Tumbes, Trujillo, Perú. Recuperado el 17 de enero de 2020, de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/986/HOYOS%20VASQUEZ%20YULIT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jaramillo Giraldo, G. E. (2015). *Importancia de la inteligencia interpersonal en la Primera Infancia* (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Armenia-Quindío, Colombia. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2340/1/PRELIMINARES%20GLORIA%20ELSY%20JARAMILLO%20GIRALDO.pdf>

- Jiménez Arévalo, L., & De la Hoz Gutiérrez, V. (2019). *Inteligencia Emocional en el contexto de la Educación Superior* (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Santa Marta, Colombia. Recuperado el 18 de enero de 2020, de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12142/6/2019_inteligencia_emocional_superior.pdf
- Lancheros Díaz, J., Primiciero Calvo, A., & Oviedo Correa, J. A. (2015). *Imaginarios y narrativas asociados a inteligencia emocional en estudiantes y docentes de primer semestre de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá* (Tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/142863.pdf>
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma* (19), 87-112. Obtenido de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Laudadio, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000300853&script=sci_arttext
- Licenciatura en Educación Infantil. (s.f.). *Hitos y avances*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=12060>
- Licenciatura en Educación Infantil. (s.f.). *Propuesta de formación*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398&idn=8184>
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación* (4), 167-180. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- López Pacheco, J. C. (2016). *Inteligencia Emocional en docentes de la Universidad Militar Nueva Granada* (Tesis de pregrado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado el 18 de octubre de 2019, de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14793/LOPEZ%20PACHECO%20JENNY%20CAROLINA%202016.pdf;jsessionid=0ABD6C10BD8E6CFCF5A4A031071F118E?sequence=1>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126751>
- Martínez Guzmán, Y. P. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico* (tesis de postgrado). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 24 de mayo de 2020, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5208/1/Mart%C3%ADnezGuzm%C3%A1nYuliPaola2017.pdf>
- Martínez Rairan, D., & Plata Contreras, S. J. (2012). *Percepciones del uso de base segura en niños y niñas a los 3 y 5 años de edad de Bogotá* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad

- Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de Octubre de 2020, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12533/MartinezRairanDanielAlejandro2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez Vergara, M. R. (2017). *Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente*. Obtenido de magisterio.com.co: <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (10 ed.). Ed. Dolmen Ensayo.
- MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2007). *Programas de formación virtual para docentes y directivos docentes del sector oficial*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_26.pdf
- MEN. (2011). *Construyendo el plan territorial de formación docente*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- MEN. (2016). *La Educación en Colombia*. Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEN. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- MEN. (2018). *La docencia, una labor en proceso de transformación en el siglo XXI*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-369591.html?_noredirect=1
- MEN. (2020). Sector Educativo al Servicio de la Vida: juntos para existir, convivir y aprender. Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por covid 19. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_4.pdf
- MEN. (s.f.). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Montoya Betancur, J. A. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado el 23 de octubre de 2019, de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8945/1/MontoyaJulieth_2016_MontoyaMestrosviolentados.pdf
- Moraga Rojas, M. (2015). *Las competencias relacionales del docente: su rol transformador* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Concepción, Chile. Recuperado el 16 de octubre de 2019, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142118/Macarena%20%2017-11-15.pdf?sequence=1>
- Moreno Jiménez, B., González, J. L., & Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. En J. Buendía, & F. Ramos, *Empleo, estrés y salud* (págs. 59-83). Madrid: Pirádime. Obtenido de <http://www.colmed5.org.ar/files/sitio/Desgaste%20profesional-personalidad-y-salud-percibida.pdf>

- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO, Santillana S.A.
- Mórtigo Rubio, A. M., & Rincón Caballero, D. A. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica. *Kavilando*, 10(2), 430-448. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934960>
- Núñez Paula, I. A. (2002). Inteligencia emocional en las entidades de información. ¿Cómo encauzar los afectos en bien de la organización? *ACIMED*, 10(1). Obtenido de <http://eprints.rclis.org/5156/1/inteligencia.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. Obtenido de <https://docplayer.es/55813857-Educacion-emocional-en-la-formacion-docente-clave-para-la-mejora-escolar-emotional-education-in-teachers-training-a-key-for-school-improvement.html>
- Pérez-Canto Romano, G. S. (2017). *El apoyo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en clases de ciencias* (Tesis de pregrado). Pontifica Universidad Javeriana Cali, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado el 19 de octubre de 2019, de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8392/Apoyo_emocional_procesos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Polo Vives, C. M., Rambal Zarza, O. M., & Rojas Díaz, S. I. (2019). *Habilidades Emocionales y Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica Primaria y Secundaria del Caribe Colombiano* (Tesis de doctorado). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8620/137334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Posada Arenas, D., & Ochoa Figueroa, L. (2015). *Desgaste emocional asociado al rol docente* (Tesis de pregrado). Universidad De San Buenaventura Seccional Medellín, Medellín, Colombia. Recuperado el 19 de octubre de 2019, de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2917/1/Desgaste_Emocional_Docente_Posada_2015.pdf
- Posada Escobar, J. J. (2009). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. *GLOOBALhoy* (18). Obtenido de http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=descripcion#ficha_gloobal
- Prado Reyes, A. Y. (2015). *El clowh, herramineta educativa para mejorar la alfetización emocional en estudiantes de la carrera profesional de ciencias de las comunicación de la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo*. Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, Trujillo, Perú. Obtenido de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/961/1/PRADO_ANGELA_HERRAMIENTA_EDUCATIVA_ALFABETIZACION.pdf
- RAE. (s.f.). Saber. En *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/saber>
- Ribes Castells, R., Bisquerra Alzina, R., Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., & Soldevila Benet, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18. Obtenido de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>
- Rodríguez Arias, C. A. (2017). *Una mirada a la educación emocional para la primera infancia en diez universidades de Colombia: Estado del arte comprendido entre el año 2004 y el*

- año 2016 (Tesis de pregrado). Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35656>
- Romero Chamorro, Y. P. (2016). *La importancia de las capacidades socioafectivas para prevenir el malestar docente en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 13 de abril de 2019, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2406/TE-19625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, R. (s.f.). *¿Cuál es la diferencia entre emociones y sentimientos?* Obtenido de lifeder.com: <https://www.lifeder.com/diferencia-emocion-sentimiento/#:~:text=Las%20emociones%2C%20como%20ya%20he,evaluaci%C3%B3n%20consciente%20de%20las%20emociones.&text=Esto%20es%2C%20se%20puede%20sentir,una%20persona%20a%20la%20vez.>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 223-238. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art13.pdf>
- Sáez Núñez, G., Campos Saavedra, D., Suckel Gajardo, M., & Rodríguez Molina, G. (2019). Práctica colegiada en la formación docente y construcción del saber pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 811-831. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-811.pdf>
- Sambrano, J. (2014). *Inteligencia Emocional. Guía práctica para alfabetizar nuestras emociones*. Venezuela: Editorial ALFA.
- Sánchez Amaya, T., & González Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y educadores*, 79(2), 241-253. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4345>
- Sánchez Cuevas, G. (12 de Julio de 2019). *Alfabetización emocional: identificar, comprender y expresar nuestras emociones*. Obtenido de Lamenteesmaravillosa: <https://lamenteesmaravillosa.com/alfabetizacion-emocional-identificar-comprender-y-expresar-nuestras-emociones/#:~:text=Objetivos%20de%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20emocional&text=Identificar%20casos%20de%20pobre%20desempe%C3%B1o,gestionar%20el%20nivel%20d>
- Santos Tapia, P. A. (2017). *Rol y significado de la dimensión socioafectiva en la práctica pedagógica de docentes de tercer y cuarto año medio de un liceo municipal de Santiago* (Tesis de postgrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 12 de octubre de 2019, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/159270>
- Sarmiento Peralta, N. A. (2019). *Inteligencia emocional en docentes de Educación Inicial de Instituciones Educativas Públicas de Maynas-Loreto* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado el 15 de enero de 2020, de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9162/1/2019_Sarmiento-Peralta.pdf
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. DVO Universal. Obtenido de <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/cdv-centro-de-documentacion-virtual/catalogo-2013/1173-lineamiento-pedagogico-y-curricular-para-la-educacion-inicial-en-el-distrito>

- Simmods, O. [Oscar Simmods]. (19 de Septiembre de 2019). *Hoy en la Javeriana, universidad de la que soy profesor y que amo, la soledad, el abandono, el dolor, la depresión y el desaliento*. Obtenido de publicación de Facebook: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10156618038376732&id=667381731
- Taguena Belmonte, J. A., & Vega Budar, M. R. (2012). Técnicas de investigación social. Las entrevistas abierta y semidirecta. *Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades, nueva época*, 1(1), 58-94. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/tecnicas_de_investigacion_social-las_entrevistas_abiertas_y_semidirectivas.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*(12), 7-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>
- UNICEF. (2018). Plan estratégico de UNICEF 2018-2021. *División de Comunicaciones de UNICEF*. Obtenido de https://www.unicef.org/media/48136/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021_SP.pdf
- Vallés Arándiga, A. (2016). *Disruptividad y educación emocional*. España: Universidad de Alicante. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/236915878/Disruptividad-y-Educacion-Emocional-Valles>
- Valverde Álvarez, J. F., & Zumba Álvarez, J. A. (2018). *Conocimiento de la educación emocional en docentes de una facultad de psicología en Cuenca* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado el 17 de octubre de 2019, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30311/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos* (28), 123-141. Obtenido de http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art07_.pdf
- Viloria Marín, H., & Paredes Santiago, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601704.pdf>
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes* (50), 75-84. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-75.pdf>
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. Obtenido de http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1817/2008_Zavala_Estr%C3%A9s%20y%20burnout%20docente-%20conceptos%2c%20causas%20y%20efectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuñiga Sanhueza, T. (2019). *Influencia de la Inteligencia Emocional presente en los profesores de Educación General Básica, de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en la promoción de aprendizaje socioemocional en sus prácticas pedagógicas* (Tesis de pregrado). Pontifica Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 16 de enero de 2020, de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/23663/Tesis%20Final%20Tamara%20Z%c3%ba%c3%bliga.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

12. Anexos

Al interior del presente trabajo investigativo se realizaron 13 entrevistas a algunos docentes en ejercicio del programa de Licenciatura En Educación Infantil de la UPN.

En el siguiente enlace pueden leer las transcripciones completas de las entrevistas realizadas, también allí reposa el cuadro de “formato para preguntas” en el cual se presenta la construcción de 24 preguntas construidas por las maestras en formación a partir de las consultas, indagaciones y comprensiones que surgían del marco teórico, de las cuales 10 son consignadas en la entrevista real llevada a cabo. Por último, de esas 10 preguntas finales, 3 de ellas tuvieron modificaciones gracias a los encuentros de tutoría y a las pruebas de pilotaje que se llevaron a cabo: https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/emocionalidad_docentes/EXu1ldKIYhDgcS1NYTAPJYBXyDt9c0jQaGckErX0rbl7w