

Educación emocional en la práctica educativa del docente del nivel preescolar¹

Emotional education in the educational practice of the preschool teacher

A educação emocional na prática educacional do professor pré-escolar

María Camila Murillo Suárez²
Liliana María Gómez Cardona³

Recibido: 10 de octubre de 2020

Aprobado: 6 de noviembre de 2020

Publicado: 8 de marzo de 2021

Cómo citar este artículo:

Murillo Suárez, M.C. y Gómez Cardona, L.M. (2020). Educación emocional en la práctica educativa del docente del nivel preescolar. *Rastros Rostros*, 22(2), 1-26. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.04>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.04>

¹ Este artículo es el resultado de la investigación *La educación emocional en la práctica educativa del docente del nivel preescolar, en la Institución Educativa Rafael Pombo de La Estrella-Antioquia* y ha sido realizado como requisito de grado para obtener la titulación de magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia), Facultad de Ciencias de la Educación. Realizada entre mayo de 2018 y marzo de 2020.

² Licenciada en Educación Preescolar de la Corporación Universitaria Lasallista, especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente, candidata a magíster en Educación

Correo electrónico: camila.murillo@laestrella.gov.co

³ Psicóloga, especialista en Gerencia Educativa, magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín, candidata a doctora en Ciencias Humanas con énfasis en Educación de la Universidad Nacional del Rosario (Argentina), investigadora júnior (Colciencias), asesora de trabajo de investigación

Correo electrónico: lilimagoster@gmail.com

Resumen

Este artículo es producto de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo se presenta la educación emocional del docente del nivel preescolar en su práctica educativa, específicamente en la I. E. Rafael Pombo (La Estrella, Antioquia). La metodología investigativa fue de corte cualitativo desde el paradigma fenomenológico, con un alcance descriptivo transversal, a través del cual se interpretó la realidad emocional de cuatro docentes. Se utilizaron técnicas de recolección de datos tales como la entrevista semiestructurada y la observación participante. Para la investigación se partió de unas categorías preliminares, que son descritas como las competencias que conforman la educación emocional según la teoría de Bisquerra y que posteriormente dan paso a las categorías emergentes. En síntesis, se concluye que el docente necesita de herramientas y estrategias para el manejo de su emocionalidad y, asimismo, que en su afán de reinventarse encuentra que su estado de ánimo es variable, así que requiere de métodos para canalizarlo.

Palabras clave: primera infancia, práctica educativa, docentes, atención integral, competencias emocionales, educación emocional.

Abstract

This article product of an investigation that had as its objective to understand how the emotional education of preschool teachers is present in their teaching activities, at the I. E. Rafael Pombo de La Estrella-Antioquia. The investigative methodology was qualitative from the phenomenological paradigm with a transversal descriptive scope, through which the emotional reality of 4 teachers was interpreted. Data-collection techniques such as semi-structured interview and participant observation were used. This investigation started out from the initial categories described as the competences that make up emotional education according to Bisquerra's theory. The conclusion is that teachers need tools and strategies for handling their emotionality, and in their effort to reinvent themselves the state of mind is variable, so they require methods to channel their feelings.

Keywords: Early Childhood, Educational Practice, Integral Assistance, Emotional Skills, Emotional Education

Resumo

Este artigo é produto de uma investigação que teve como objetivo compreender como se apresenta a formação emocional de professores de pré-escola em sua prática educativa, especificamente no I.E. Rafael Pombo (La Estrella, Antioquia). A metodologia da pesquisa foi qualitativa a partir do paradigma fenomenológico, com abrangência descritiva transversal, por meio da qual foi interpretada a realidade emocional de quatro professoras. Foram utilizadas técnicas de coleta de dados como entrevista semiestructurada e observação participante. A pesquisa partiu de algumas categorias preliminares, que são descritas como as competências que compõem a educação emocional segundo a teoria de Bisquerra e que posteriormente dão lugar a categorias emergentes. Em síntese, conclui-se que o professor necessita de ferramentas e estratégias para administrar sua emocionalidade e, da mesma forma, que na ânsia de se reinventar percebe que seu humor é variável, por isso requer métodos para canalizá-lo.

Palavras-chave: primeira infância, prática educativa, professores, atenção integral, habilidades emocionais, educação emocional.

Introducción

Hoy la apuesta fundamental de la educación se centra en la concepción de formación integral; así que ha superado las viejas disputas sobre la predominancia de lo académico y los contenidos sobre la formación del ser. Esta nueva ruta propone que en el acto educativo se atienda al pleno desarrollo de la personalidad y se incluyan los elementos culturales, sociales y personales que garanticen el cumplimiento de los derechos y deberes consagrados en la ley; aquellos elementos suponen una mejora en la calidad de vida en la medida en que se fortalecen a través de la educación los ámbitos físicos, intelectuales, afectivos, éticos, cívicos y psíquicos del ser, con lo cual se potencia el desarrollo social y económico de la región (Bataloso Navas, 2006).

A pesar de lo anteriormente planteado, el sistema educativo colombiano sigue enfrentando grandes retos que dificultan una apuesta por el desarrollo humano en todas sus dimensiones. La utilización ineficiente de los recursos financieros y la distribución inequitativa de oportunidades de acceso, permanencia y aprendizajes han causado grandes problemáticas sociales que se ven revertidas en una sociedad con dificultades estructurales (Izquierdo, 2012). Conscientes de ello, la mirada del Estado y de importantes organismos privados propone que una alternativa para estrechar las amplias brechas sociales e ir superando las problemáticas que nos aquejan como sociedad se dé a través de las apuestas educativas para la primera infancia, lo cual implica que los niños y niñas de cero a seis años tengan atención integral. Esta apuesta busca desarrollar, más allá de contenidos teóricos, sujetos capaces de ver la realidad con una mirada más sensible, de tener empatía y comunicación asertiva; todo ello exige una formación de las emociones y ocuparse de la educación emocional, aquella que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas y dan cuenta de las competencias básicas para la vida, extendiendo su aprendizaje a las organizaciones y a los medios socio comunitarios (Bisquerra, 2009).

Dada la importancia de este periodo vital, se han creado reglamentaciones que normatizan el marco de su atención. Una de ellas se establece en la Constitución Política de Colombia, artículo 44, donde se menciona que son derechos fundamentales de los niños la vida, la integridad física, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Por su parte, el artículo 64 alude al deber, propio del Estado, de promover el acceso a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social y recreación (Constitución Política de Colombia, 1991).

Asimismo, la política pública para la primera infancia busca garantizar una atención integral de esta para impulsar el desarrollo humano del país, ya que tiene una repercusión importante en lo académico, escolar social y económico. Igualmente, propone que la educación inicial esté enfocada en experiencias significativas que

marquen el presente y el futuro, propiciando el cuidado y el acompañamiento por parte de los docentes (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2007).

Como derecho fundamental, la atención integral a la primera infancia requiere de unos agentes educativos cuyas características especiales respondan a las demandas sociales impuestas. Así que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ha establecido un perfil de docente que garantice a los niños y las niñas ambientes pedagógicos, buen trato, atención con amor de la más alta calidad, competencias de creatividad e innovación en procesos pedagógicos, conocimiento del juego, el arte, la literatura, exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia, capacidad para organizar un ambiente enriquecido y planificar experiencias pedagógicas significativas y habilidad para expresarse claramente de forma escrita y oral (ICBF, 2017).

Debe tenerse en cuenta que las condiciones actuales han configurado nuevas formas de relación y de establecimiento de los vínculos. Los cuidados de la primera infancia han sido desplazados del hogar a las instituciones educativas debido a que las características socioeconómicas de la modernidad llevan a los padres fuera de casa por largos periodos de tiempo, limitando así los espacios para el cuidado y acompañamiento de los hijos. Por otro lado, el grado cero o transición es el primer grado de obligatoriedad en el sistema educativo colombiano y los niños deben asistir a centros educativos que les proporcionan aprendizajes desde un ámbito integral (Vila, 2000).

Según lo anterior, es esperable que en muchas ocasiones los docentes pasen a ser parte del entorno primario de los niños como guías de su formación. El éxito de la relación entre ambos depende en gran medida del vínculo afectivo y de cómo se establezca este entre el infante y la figura significativa (en este caso, el docente), un elemento clave para la construcción emocional del menor (Winnicott, 1995). Por tanto, resulta necesario que el docente que atiende la primera infancia sea capaz de identificar el efecto de su emocionalidad en la manera como se relaciona con los niños y las niñas que acompaña. Dicho de otra forma: es fundamental que el docente entienda el impacto de sus emociones en la práctica pedagógica, consciente de que aquellas se evidencian a través del lenguaje corporal, de la comunicación entablada y, en general, de la disposición asumida por él en el aula.

De esta forma, se considera fundamental que el docente evalúe constantemente su actitud y tenga en cuenta el enfoque que le da a las prácticas educativas, para facilitar el desarrollo de competencias emocionales básicas, de suerte que los niños y las niñas puedan adoptar para sí estilos de relacionamiento y maneras de tramitar su emocionalidad de forma asertiva (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

No obstante, debido a diferentes fenómenos de la modernidad, actualmente los docentes están inmersos en ambientes de grandes estímulos, de estrés y ritmos de vida acelerados. En las aulas de clase se presentan momentos de tensión generados por diversas causas personales (autoestima, historias propias, agotamiento) o del ambiente (relación docente-estudiante, ausencia de cooperación entre docentes y falta de manejo de grupo), lo que lleva a una considerable tendencia al deterioro de la salud mental por el entorno laboral, sumado al escaso esparcimiento y a la poca realización de actividades que generen bienestar (El-Sahili, 2010).

El nivel de preescolar de I. E. Rafael Pombo (Colombia), no es ajeno a dichas condiciones, pues hay evidencias (reportadas por las docentes), de que sus docentes están expuestas a estímulos que generan estrés y emociones como el miedo, que van en detrimento de su bienestar laboral y personal. De aquí la importancia que dichos docentes, conozcan sus emociones, sean capaces de tramitarlas de una manera adecuada y puedan transmitirles al estudiante de forma efectiva para luego encauzarlos por la vía del conocimiento. Es decir, puede orientar al niño en su proceso de formación utilizando la creatividad, la toma de decisiones y el trabajo en equipo como un medio para resolver conflictos y lograr un pensamiento autónomo.

El maestro necesita control y regulación emocional para sobrellevar las tensiones del aula y del sistema educativo en general. Debe evitar caer en situaciones de desesperación y usar su autocontrol y automotivación para sentirse emocionalmente seguro, consciente en todo momento de la importancia de su proceso educativo y de su rol como modelo para que el niño aprenda a dominar su propia conducta emocional.

Es así como la educación emocional promueve las competencias emocionales y facilita las interacciones sociales, ya que cuando el docente tiene un claro desarrollo de sus emociones, ayuda a que sus estudiantes alcancen objetivos concretos como individuos críticos capaces de cuestionarse, y, así, conseguir una meta no solo académica, sino también social que propicie una adecuada salud mental y el bienestar personal; de esta forma se logra disminuir la brecha entre la formación del intelecto y la emocionalidad (García, 2003).

Concepciones Teóricas que Fundamentan la Propuesta

Emoción

Bajo la psicología moderna se entiende por emoción un sentimiento (estado de ánimo del individuo) que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos,

y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico (Salguero Galland & Panduro Cerda, 2001). Además, las emociones se describen como situaciones agradables o desagradables, como tensión o liberación, como excitación o relajación, y se clasifican en básicas y secundarias. Para esta investigación se mencionan las básicas: alegría o tristeza, aprobación o disgusto, cólera o miedo, sorpresa o anticipación. Finalmente, "se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo" (Chóliz, 2005, p. 3).

Como muestra de lo anterior se pueden mencionar las emociones básicas para ejemplificar la interacción con el entorno: miedo, anticipación frente a una amenaza que produce inseguridad; sorpresa, situación de asombro o sobresalto; aversión, disgusto hacia algo que se tiene al frente; ira, enojo repentino que surge cuando se está en peligro o las cosas no salen como se quiere; alegría, sensación de seguridad y bienestar al cumplir un propósito; tristeza, que lleva al pesimismo, a la soledad, a la decepción. Es decir, la vida emocional requiere de habilidades emocionales para su funcionamiento espontáneo (Goleman, 2000) y para lograrlo se ha de contar con técnicas de aprobación científica útiles para constatar la información con métodos validados y confiables.

Inteligencia emocional

Del estudio de las emociones han surgido diferentes propuestas, entre ellas, la inteligencia emocional, la cual se entiende como la habilidad no solo de reconocer los sentimientos propios y ajenos, sino también de manejarlos (Salovey y Mayer, 1997) para adaptarse a un contexto específico con base en la experiencia cotidiana y el aprendizaje, facilitando así el pensamiento y el crecimiento intelectual, ya que también puede preguntarse por el otro.

Educación emocional

Este concepto de inteligencia emocional da paso para el desarrollo posterior de lo que hoy se conoce como educación emocional. Esta hace referencia a un proceso educativo que propone el desarrollo de saberes y habilidades sobre las emociones; el individuo plantea y piensa mejor la forma de afrontar las adversidades que se presentan en su cotidianidad, logrando así bienestar tanto personal como social, y constituyéndose un elemento esencial de la personalidad (Bisquerra, 2000). Autores

como Steiner y Perry (1997) la definen como “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p. 27). Y añaden que se trata de un asunto que se produce a lo largo de la vida a través de ciertos conflictos que afectan el estado emocional y requieren de una atención inmediata.

Podría definirse como una educación del afecto: brindar un conocimiento tanto teórico como práctico sobre las emociones, una educación que debe estar presente en el currículo académico y en la formación para la vida. Según Bisquerra y Pérez (2007, citados en Bisquerra, s.f.), se concibe una competencia “como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (párr. 1). Si se entiende la importancia del docente como figura significativa para sus estudiantes, se entenderá también la importancia de su educación emocional. Este siempre tendrá la posibilidad de ser un modelo para sus estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta el rol filial y su papel como modelo de manejo emocional. Así que, como se ve, recae sobre él la enseñanza de habilidades para la vida (Abarca, Marzo y Sala-Roca, 2002; Vallés y Vallés, 2003).

Practica educativa

Ahora bien, es necesario entender que no es solo la presencia del maestro la que genera esta condición de importancia en el aprendizaje de las emociones. Será entonces fundamental hablar de la práctica educativa y de todo lo que en ella se juega. Según Runge y Muñoz Gaviria (2012):

Esta les ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad, teniendo en cuenta que el ser humano no nace hecho, sino que se hace y para ello pasa por una serie de prácticas educativas que le permiten la superación de su “animalidad” y su paso a la “humanidad” –a lo que por esta última se entienda en un momento histórico y cultural específico (p. 85).

Los docentes tienen métodos para dar sus clases, y estos son difíciles de cambiar, con creencias y teorías muy arraigadas; por lo tanto, es necesario contar con un conocimiento integrado a teorías más flexibles (Pajares, 1992). Es importante mencionar que en el modelo tradicional el profesor es el único que posee el conocimiento y que este está basado en la memorización. Pero aquel modelo ha perdido vigencia, ya que hoy se apuesta por la educación activa, crítica y constructiva, que parte de los intereses de los niños, de actividades de cooperación, del interés frente al aprendizaje, del espacio flexible para las clases, de la evaluación formativa y de las actividades basadas en la experimentación, la manipulación y la observación (Rodríguez Caicedo y Ruíz Peralta, 2019).

Descrito lo anterior, se puede comprender la diferencia entre práctica educativa y pedagogía (Dietrich Benner, 1995, citado por Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012):

Se propone entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad) y de allí que la pedagogía moderna surge entonces cuando se rompe con el círculo práctico entre acción –educativa– y costumbre y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad y validez de la praxis educativa misma (p. 78).

Diseño Metodológico

El objetivo propuesto en la presente investigación consistió en “comprender la práctica educativa del docente del nivel preescolar en relación con la educación emocional, en la I. E. Rafael Pombo de La Estrella-Antioquia”. Para alcanzarlo se trabajó desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, con un alcance descriptivo transversal, el cual, según Hernández, Fernández & Baptista (2014) se centra en la atención de la experiencia vivida obteniéndose significados y similitudes compartidos, en este caso el de las emociones a través del análisis de la descripción que hacen del entorno emocional de los docentes, desde el lenguaje que proporciona el conocimiento y la comprensión, permitiendo una relación entre la práctica educativa y la educación emocional.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación a las docentes, y se obtuvieron las categorías emergentes, las cuales surgieron de triangular las categorías de primer y segundo orden planteadas por Bisquerra (2012), junto con las observaciones realizadas, centradas en una reflexión sobre los fenómenos que ocurren dentro del aula en su espontaneidad.

Para la realización de la presente investigación se procedió inicialmente a solicitar autorización a la Institución Educativa. Una vez obtenida, se convocó a las 5 docentes pertenecientes al nivel de preescolar de la I.E Rafael Pombo, de las cuales participaron 4, quienes posteriormente diligenciaron el consentimiento informado.

Los datos obtenidos de las de las entrevistas fueron transcritos, así mismo el proceso de observación se registró en un diario de campo a la luz de las categorías previamente planteadas, posteriormente los datos fueron codificados, triangulados y analizados con el fin de ponerla en diálogo con la teoría buscando comprender cómo se presenta la educación emocional del docente del nivel preescolar en su práctica educativa en la institución. Este proceso queda sintetizado en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías preliminares, de segundo orden y emergentes de la investigación

Categorías Preliminares	Categorías de Segundo Orden	Categorías Emergentes
Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones.	
	Dar nombre a las emociones.	
	Comprensión de las emociones de los demás.	
Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.	
	Expresión emocional apropiada.	
	Regulación de emociones y sentimientos.	
Autonomía emocional	Competencia para autogenerar emociones positivas.	Experiencias vitales que marcan el devenir docente. Palabras que callan, ausencias que duelen. Temor ante lo desconocido. Estrategia de afrontamiento en búsqueda de la calma. Comunicación empática y el efecto sobre el ejercicio profesional.
	Autoestima.	
	Automotivación.	
	Autoeficacia emocional.	
	Responsabilidad.	
	Actitud positiva.	
	Análisis críticos de normas sociales.	
Resiliencia.		
Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas.	
	Respeto por los demás.	
	Practicar la comunicación receptiva.	
	Practicar la comunicación expresiva.	
	Compartir emociones.	
	Comportamiento prosocial y cooperación.	
	Asertividad.	
	Prevención y solución de conflictos.	
	Capacidad para gestionar situaciones emocionales.	

(continúa)

(viene)

Categorías Preliminares	Categorías de Segundo Orden	Categorías Emergentes
Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos.	
	Toma de decisiones.	
	Buscar ayuda y recursos.	
	Bienestar emocional.	
	Fluir.	

Fuente: Elaboración propia basada en las categorías de Bisquerra (2009).

Consentimiento Informado

Los sujetos participaron voluntariamente de la investigación y ello quedó consignado en los consentimientos. Dicha participación se dio al compartir sus pensamientos, sentimientos y emociones, lo que permitió acceder a la información a través de entrevistas y de las observaciones. Por supuesto, se les garantizó su confidencialidad y se les explicó el alcance del proyecto.

Resultados y Análisis

Experiencias vitales que marcan el devenir docente

Comprender las emociones de un sujeto resulta *per se* complejo. Sin embargo, considerar que estas construcciones emocionales están cargadas de historias vitales que se van construyendo permite entender que el hacer profesional se vea marcado por la experiencia de vida. Es así que las emociones emergen en las acciones cotidianas para dar sentido a formas de relacionarse, sobre todo en aquellos que como labor han decidido acompañar. De aquí la importancia de reconocer la historia emocional del docente con el fin de registrar qué hay de ello en su práctica pedagógica y cómo estas emociones entran a jugar un papel importante en la relación docente-estudiante.

Hacer conscientes las emociones en su historia vital a través de narraciones permitió que las docentes identificaran situaciones que las limitan o las potencian emocionalmente, y que se vuelven objeto de trabajo emocional, personal o de su quehacer profesional. El sujeto 4 (en adelante S4) con un poco de nostalgia menciona: "Recuerdo el primer año de estudio, primerito, porque casi no aprendo a leer y fue traumático". Esto se refleja en la práctica educativa de esta docente como una marca emocional: fue evidente a través de la observación de las distintas estrategias usadas

por la participante para la enseñanza y el aprendizaje de las letras (uso de fichas e imágenes). Estas estrategias, como ella misma narra, están transversalizadas por su experiencia emocional.

Otra experiencia similar es la del sujeto 2 (en adelante S2), quien menciona: "La profe me regañaba porque no di la lección y me pararon detrás de la puerta toda la hora del recreo". Por esta marca la docente se muestra respetuosa en los momentos de angustia de los niños, los escucha y dialoga con ellos. El sujeto 1 (en adelante S1), por su parte, cuenta lo siguiente: "Me pasó una historia negativa con una profe que me pegaba con una regla donde me pudiera dar".

Se pudo observar que tanto para S2 como para S1, sus experiencias negativas las han llevado a repensar el vínculo que deben desarrollar con sus estudiantes en las prácticas educativas empleadas. Hoy se refieren a sí mismas como docentes que usan estrategias de diálogo para acercarse a ellos, y se sienten cercanas y cálidas, logran establecer relaciones empáticas con sus grupos, y esto ha sido determinante a la hora de enseñar, inclusive en los momentos en que hay comportamientos que se consideran inapropiados para el espacio del aula y que no se adaptan al momento de las clases.

S1 menciona: "Trato de entender las situaciones de mis estudiantes", "a veces es difícil", menciona otra de las docentes. De ello dan cuenta algunas de las actitudes en el aula: cuando en el salón de S1 los niños se portan inquietos, la docente se muestra tranquila y empática.

Las historias de vida, como se ve, dejan huella en la forma de ser y de actuar de cada sujeto. En palabras de Puyana y Barreto (1994): "... permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social" (p. 186). Es así como la práctica educativa se configura a partir de estas vivencias, especialmente si se habla de lo emocional, ya que ser conscientes de la emoción les permite ser consecuentes con el encargo social de formar integralmente, repensando su quehacer educativo y adoptando posturas que favorezcan la vida de los niños y las niñas que han decidido acompañar.

Por otro lado, puede decirse que su nivel de conciencia emocional les ha permitido no solo identificar algunas de las emociones que las habitan en sus prácticas educativas, y que se han ido consolidando en sus diferentes roles personales (como hijas, hermanas, tías), sino que también se construye en su propia historia escolar. En algunos casos nombran, con menor o mayor claridad, aquello que sienten ante el hecho de ser docentes y ante el acto de educar: S1 menciona la "tristeza y el miedo", S3 y S4 la "alegría". Según Fernández-Abascal, Rodríguez, Sánchez, Díaz y Sánchez

(2010), "la emoción nos prepara para acomodarnos y responder al entorno. Su función principal es la adaptación, que es la clave para entender la máxima premisa de cualquier organismo vivo: la supervivencia" (p. 1). El estado emocional predominante a lo largo de la vida se vuelve una forma de interpretar el mundo ante situaciones concretas. Así lo manifiesta S3: "Yo era desafiante, yo siempre he sido desafiante con todo el mundo y he sufrido mucho; yo siempre he sido desafiante ante todo lo que se me ha presentado y he salido adelante". En contraste con ello están las prácticas que usa la docente, y que se pudieron observar en el aula: aísla a los estudiantes cuando no prestan atención, una muestra de educación tradicional.

Y en lo que respecta a la emoción, dice S3: "Alegría, tristeza y rabia; la rabia da cuando dos niños se agarran, uno se pone impotente, es que qué hace usted: uno sentirse con las manos atadas, a no poder solucionar un problema de esos; tristeza, asco no, asombro también, porque ay, mira, como un niño que usted no conocía nada y que mañana diga 'profe, yo soy capaz de leer eso'!... A mí me pasó el año pasado con una niña, 'ay, ¿es que usted ya me lee?, ay, niña, qué alegría', eso es un asombro". Los docentes comparten sus emociones a través de anécdotas e historias de la infancia que tienen repercusión en la recuperación del testimonio narrado y vivido, y a partir de acontecimientos o hechos vitales, hacen una reconstrucción de la experiencia de forma personal, presente en espacios y tiempos distintos con interpretaciones formativas, que crean a su vez una estructura cultural de transformación del recuerdo, ya sea positivo o negativo.

Palabras que Callan, Ausencias que Duelen

La comunicación verbal y no verbal de las docentes acerca de su experiencia en la docencia es trascendental en el análisis de la práctica educativa, ya que muchas veces estas experiencias que callan son notables en su educación emocional actual. El análisis de las categorías permitió evidenciar la importancia de saber expresar las emociones, y no solo verbalmente: también cobra importancia lo que el cuerpo dice y cómo este se vuelve un medio para expresar. Durante la observación, las docentes se mostraron empáticas tanto con sus estudiantes como con sus compañeros de trabajo. S1 menciona: "Es muy difícil, tuve la situación con un niño que era diagnosticado drogadicto; se me iba a tirar del tercer piso; entonces todo eso lo afecta a uno mucho... A ver, para mí fue una experiencia muy traumática, porque el pelado, aparte de eso, muy violento. Lo único que hice fue agarrarlo para que no se fuera a tirar de allá, empezar a hablarle, empezar a decirle muchas cosas con relación a lo que iba a hacer". Hablar, además de la regulación emocional de las docentes, es importante

para identificar las emociones que las habitan y ponerlas en juego en muchas de sus prácticas. S1 dice: "Fue duro muy duro porque uno se apega a todo ese proceso y no dice nada; por ejemplo, este año hice un reemplazo, cuando yo solté ese grupo casi me enfermo; uno se apega mucho a los niños, pero no me podía quedar con ellos, yo solamente estaba cubriéndola a ella, pero sí es muy duro a veces".

En esta expresión también se evidencia la habilidad social, la cual, según Ferro y Cadena Ponce (2014), "es una actitud que se consigue a través de la disposición real por comprender al otro, con total apertura y sin la intención de cambiar, cuestionar o criticar el sentir u opinión de nuestro interlocutor" (p. 1). A partir de la escucha se pueden causar efectos de tranquilidad.

Así mismo, las habilidades sociales son, según Dongil Collado y Cano Vindel (2014), "las capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar nuestros sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas" (p. 2). Ejemplos de ello: S2 afirma que "el niño que se trata de agredir, toca intervenir; cuando uno ve que es como una manipulación, entonces dejarlo"; S1 asevera que "para manejar una pataleta... hablando, preguntándoles qué están pensando". Es claro que tanto la docente S1 como la S2 han logrado ponerse en el lugar del otro con prácticas educativas que ayudan a canalizar las emociones de sus estudiantes y las suyas propias.

Dichas emociones, manejadas de forma controlada, permiten un equilibrio emocional para saber entender la relación y las situaciones con el otro; aquí se busca una mejor calidad de vida, definida esta por Ardila (2003) como "... un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona" (p. 163). Y es por esto que se debe recurrir a estrategias en situaciones de crisis o tristeza, como hacer ejercicio. S1 comenta: "Me gusta salir a caminar, como para despejarme", mientras S2 y S3 prefieren los libros. S2 cuenta: "Me gusta mucho leer, escuchar reflexiones que tengan que ver con lo que uno está viviendo, que le ayuden a entender que no está solo". S3: "Leer, me gusta mucho, me dispersa, me alivia, me ayuda a no pensar en nada". En tanto S4 prefiere "ver televisión".

Pero no todo lo que se calla duele: hay experiencias vinculantes en su quehacer profesional que ponen a las maestras en escenarios favorables. S2 manifiesta: "Hay muchas satisfacciones como docente, pero para mí la mayor, la mayor, es cuando me encuentro con una estudiante y lo ubico bien, por ejemplo, en tu caso, ¿cierto? Uno ver que ya es profesional, que está haciendo una maestría o que conformó un hogar y tiene un hogar bonito, porque me he encontrado jóvenes que uno dice 'cómo era de tremendo en la escuela y cómo es de buen papá', que tienen un buen empleo, que han

seguido también como aportándole a la sociedad". Este tipo de comentarios reflejan en las docentes la empatía con quienes son y fueron sus estudiantes, esas emociones que en su mayoría callan, que se guardan para ellas y que reflejan sentir docente.

Comunicación Empática y el Efecto Sobre el Ejercicio Profesional

La empatía es un eje transversal en la educación: de aquella depende en gran medida la comunicación y fortalecimiento de las habilidades en la escuela. Al indagar acerca de sus habilidades empáticas, las cuatro docentes participantes afirmaron que tienen habilidades asertivas frente a los demás, de lo que se puede deducir que en su profesión se requieren prácticas que involucren el sentir y el respeto por el otro, como se evidencia en sus repuestas y en la observación realizada. S1, durante la observación, mostraba tranquilidad y expresiones empáticas con sus estudiantes. Dice: "Me considero paciente, tranquila, servicial, con amor, entrega y pasión por lo que hago". S2 menciona al respecto: "Soy sincera, creativa, responsable y perfeccionista con lo que hago". S3: "Soy entregada a los demás, me gusta ayudar al otro". S4 prioriza la dimensión espiritual: "Soy creyente, con valores, amo lo que hago, respetuosa de los demás, comprometida". Se establece, entonces, una relación entre tranquilidad, sensaciones agradables y el modificar la forma de pensar.

Al retomar el tema de la automotivación con las participantes, emergió que su tipo de personalidad les ha ayudado a enfrentar los distintos obstáculos que se les han presentado tanto en su quehacer con los estudiantes como en su vida cotidiana. S2 dice: "En la vida me ha ayudado mi carácter fuerte e independencia para asumir nuevos retos". También se observa cómo emergen en sus vidas todo tipo de sentimientos que reflejan esa humanidad docente, la cual, por el transcurrir rápido de cada acción del día a día, el sistema olvida, como afirma S3: "He tenido varios cambios en mi vida, me ha dado muy duro, sería mentiras si te dijera que no".

Así afrontan las adversidades que se presentan en su cotidianidad para lograr bienestar personal y social, un elemento esencial de la personalidad (Bisquerra, 2000) que orienta al docente en momentos de crisis a buscar ayuda en las personas que los rodean. S1 prefiere "buscar la ayuda de un profesional en el área de la salud"; S2, "ser escuchada por otro en el momento actual"; mientras S3 dice "no ocultar las emociones", y S4 elige "estar tranquila, tener paciencia y ser asertiva". Vale recordar que la automotivación, en palabras de Maella (2015), "es la disposición personal para realizar alguna acción o conseguir una meta" (p. 3).

Otro elemento observado fue la autoeficacia emocional. Esta, según Olaz (2003), es "el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta" (p. 18). Las participantes las mencionan como una potencialidad que les permite desenvolverse con facilidad en el medio. S1 dice: "Me han llevado a resolver conflictos satisfactoriamente", mientras S2 menciona: "Me orientan al trabajo en equipo"; S3 evidencia, a su turno, que en su vida le "han ayudado a la toma de decisiones", en tanto S4 lo ve como un aprendizaje: "Aprendo de las diferencias", sostiene.

Las docentes asumen actitudes de calma y respeto hacia sus estudiantes; además, usan estrategias como canciones en sus prácticas educativas para llamar la atención, nombran las mesas con letras y señalan las de mejor comportamiento, logrando así que el grupo se concentre; asimismo, autorizan que entre compañeros se ayuden en el comportamiento y en la realización de actividades. Así, se basan en la aceptación de sí mismas para cambiar las propias emociones, volviéndolas más eficaces; en suma, las relaciones personales les han permitido sobrellevar la cotidianidad.

Otro de los elementos observados es la responsabilidad como una concepción del responder por los propios actos. A las docentes les fue difícil hablar sobre sus propias emociones. Dice S2: "Sí, claro, se debe conocer lo que a uno le pasa, por qué sucedió y reevaluar, separar una dificultad de otra que, aunque uno quiera, no se logra al 100 %". S3: "Jmmm, a veces, uno a veces peca en eso, en no fijarse en sus emociones, cómo se siente, si está triste". De Febres (2013) define responsabilidad como un valor para valorarme. Significa responder, dar respuesta al llamado de otro. Está íntimamente ligada a la vocación, al hacer con admiración, amor, satisfacción y decisión forjados en la conciencia de ser cada día mejores y transmitirlo de la forma más adecuada. Respecto a la actitud positiva de las docentes, se evidencia la reflexión que constantemente hacen sobre su práctica, el aporte que con esta hacen a los demás y a ellas mismas. S1 menciona: "Es una profesión que quiero, en ella he aprendido y crecido a nivel personal, social y cultural". S2 la toma como una enseñanza: "Es satisfactoria, se aprende bastante de cada niño y eso es algo maravilloso". Para S3 "es gratificante, me ha permitido construirme, adquirir conocimiento, ser mejor cada día". En tanto S4 comenta con alegría: "Mi vida entera, la mejor decisión que he tomado". Las emociones positivas, dice García (2016), están relacionadas con la capacidad de recuperación ante la adversidad, disposición que les permite asumir nuevos retos con alegría.

Luego de las distintas intervenciones con las docentes, emerge en ellas el análisis crítico de normas sociales, las cuales, según Bisquerra (2009), "son la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los relativos

a normas sociales y comportamientos personales" (p. 1). Frente a este aspecto son contundentes las docentes. S1: "Normas claras, eso les falta a los niños ahora, ser claros y acompañamiento porque están muy solos, son al lado de un celular, de un televisor, una tía, una abuela, mas no con los papás; todo se lo están dejando a otros. Hay otras mamás que son exageradas, pero hay otros casos que no hay una figura ni materna ni paterna, niños que tienen dificultades a nivel emocional y académico. Son casos de niños que son muy solos, que no tienen ninguna clase de acompañamiento, o los niños de hogar, que son casos muy complejos; los niños de los internados son demasiados solitos".

S2 expresa: "Yo pienso que ha sido la evolución que ha habido en la sociedad. Mira que ahora hay más demandas por todo, ahora hay más luchas por todo, ahora está la igualdad de esto, el libre desarrollo de la personalidad; o sea, todas esas cosas han hecho que de alguna manera la labor de uno se haya menguado, que ya no sea tan bien vista... Como ya cada uno tenemos un dios, entonces si yo no creo en este dios, que es en el que la mayoría creemos, entonces yo creo en mi dios... Entonces usted no se deje pegar, usted no se deje gritar, ya cada uno quiere imponer su parecer, entonces va a ser más difícil". Así que ambas docentes coinciden en que las pautas de crianza actuales deben ser reevaluadas y lograr un trabajo mancomunado entre los principales entornos en los que se desenvuelve el niño.

Temor Ante lo Desconocido

Actualmente, los docentes se están exponiendo a estímulos que les pueden ser desconocidos y que generan emociones que influyen en la práctica educativa. Bastida de Miguel (2011) expone que "el miedo es una emoción normal y universal, necesaria y adaptativa que todos experimentamos cuando nos enfrentamos a determinados estímulos tanto reales como imaginarios" (p. 1). S1 se muestra angustiada al decir que "la contaminación auditiva para la enseñanza dificulta la comunicación, es difícil"; también

la utilización de las metodologías flexibles y el programa de estudiantes en condición de extra edad, niños de nueve a 15 años que no han adquirido procesos de lectura, escritura y lógico-matemático. La socialización y los conocimientos que pueda adquirir el estudiante son un reto grande.

Las docentes también se exponen a presiones sociales, al temor y la desesperanza que genera estar siempre observadas, estar esperando un juzgamiento por

parte de las familias y del Estado. S3 lo evidencia en su respuesta: "Nos enfrentamos a familias disfuncionales con menor compromiso. En nuestra labor estamos como en una cuerda, pecamos por acción o por omisión y somos susceptibles a que nos vigilen por todo". Asimismo, hablan de los temores y retos a los que se enfrentan en la escuela. S3 menciona "la relación con algunos padres de familia" y S4 el "manejo de grupo", que requiere de un grado de asertividad, mientras S2 expresa: "Trato de ser lo más asertiva posible con mis estudiantes, con las familias, tener en cuenta lo que realmente es importante para ayudarles a ellos".

Según Muñoz Zapata y Chaves Castaño (2013), la empatía "es una respuesta emocional a las situaciones contingentes de los otros, así como una predisposición para actuar de una manera determinada ante situaciones emotivas vividas por otros y, en esa medida, es susceptible de ser aprendida y enseñada" (p. 127). La docente S2 dice: "Ellos mismos son la mejor herramienta para resolver conflictos en el aula, el diálogo con ellos mismos; por ejemplo, al inicio del año construimos los acuerdos y los acuerdos son las reglas que ellos ponen en el salón".

Además, hay que tener en cuenta cómo se enfrenta el docente a la solución de conflictos, así lo afirma Cano (2006) "... como los instrumentos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia y hacer realidad sus potencialidades" (p. 2). S1 usa "el diálogo y la confrontación con el estudiante", S2 habla de "seguir las normas" y el "autocuidado y toma de decisiones", lo que lleva a gestionar situaciones emocionales con estrategias de regulación que permiten que se sientan bien frente a la crítica. S1 comenta: "Depende del tipo de crítica: si es por mejorar, pues bueno, pero hay otras que lo hacen sentir a uno mal". S2: "Pues a uno no le gusta que lo critiquen, pero si a uno le saben decir las cosas y si de pronto le aportan a uno para que cambie, eso ayuda mucho; pero si son críticas como las que me han tocado..., que es con la pulla, con la sátira, eso duele, ¿cierto?, pero yo no digo nada, me quedo callada".

Por su parte, S3 afirma: "Si es constructiva, pues a mí no me gustan las adulaciones, y si es negativa me siento mal". Aquí es indispensable la toma de decisiones, propuesta por Díaz (2004), "mediante la cual se realiza una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida, estas se pueden presentar en diferentes contextos: a nivel laboral, familiar, sentimental, empresarial, etc." (p. 4). En las docentes se evidencia un constante silencio para no generar un ambiente negativo. También es importante tener en cuenta el temor a la equivocación, que bloquea al sujeto cuando algo le resulta difícil de ejecutar. S1 ha tenido episodios de bloqueos emocionales: "Uno sí se equivoca, pero no me pongo nerviosa, me bloqueo, no sé qué hacer". S2 manifiesta nervios así: "Sí, hay momentos donde a uno le pasan factura los nervios, y otros donde uno se bloquea, paro, aquí no sigo, porque de acá no

va a salir nada positivo, respiremos y más bien mañana lo intentamos". S3 comenta "uno es humano", mientras S4 usa un adjetivo: "Nervioso". Así que es vital recurrir a comportamientos apropiados para afrontar los desafíos cotidianos al tomar objetivos adaptativos y de tolerancia a la frustración. Asevera Cuadra (2000): "La frustración se define como la sensación de impotencia sufrida ante cualquier obstáculo que dificulta alcanzar una meta. La forma en que se percibe esta frustración es lo que va a determinar la manera de reaccionar ante ella" (p. 1). S1 sostiene: "Se debe ser disciplinado para lograr las metas", mientras S2 asegura que "es la forma correcta de alcanzar conocimientos para llevarlos a la práctica"; S3 piensa que la "dedicación, esfuerzo y recompensa hacen de la cotidianidad un buen medio para vivir", en tanto S4 afirma que "para el desarrollo de la personalidad a nivel social y cultural".

Otro temor notorio en las docentes participantes está relacionado con el pensamiento de la educación tradicional reflejado en la educación actual: como llevan más de 15 años en la educación, se enfrentan constantemente a los retos de la modernidad. Un punto de vista muy particular tiene que ver con la toma de decisiones ante la pregunta de la posibilidad de elegir un nuevo proyecto, descrito por Mendoza (1994, citado por Torres y Tamayo, 2018) de la siguiente manera:

La elección de la carrera profesional es una decisión que marcará el futuro de una persona y que, además, tiende a complejizarse en la medida en que no 'siempre se lleva a cabo en función de la vocación de quien toma esta decisión' (p. 48)

La inconformidad por la carrera elegida se evidencia entre ellas. S1 estaba entre "la docencia o la administración educativa", S2 quiso ser "Enfermera", S3 hubiera elegido "Medicina" y solo S4 está conforme del todo: "Preescolar". Asimismo, manifiestan inconformidad con la educación en Colombia: S1 habla de "la forma de evaluar entre lo cuantitativo a lo cualitativo como experimentando a ver si funciona y la utilización de los modelos de otros países. Ahora se usa el numérico estandarizando al estudiante de 1 a 5 sus capacidades. Además del ascenso de los docentes, ejemplo los del Decreto 1278 (2002), que tristemente se evalúa el conocimiento con un video con mínimo 80 puntos de puntuación". Este comentario hace notar los temores que se generan por las realidades actuales: el acceso, la remuneración, la tecnología y el estatus social de ser docente. S2 afirma: "Me gustaría que el estudiante tenga acceso al deporte, arte, música, cantar, bailar, pintar. Pienso que el sistema de evaluación es adecuado, mucha gente dice que una nota no define, pero una nota sí lo hace. Si vas a ingresar a la universidad o postularte a una beca, debes tener un promedio alto; si no,

no pasas y es lo que nos da a nosotros la pauta para mejorar"; para S4 "es importante que las normas, que la urbanidad vuelva al colegio, investigar en libros y visitas a bibliotecas", y para S4 "el regreso de las normas de urbanidad en el currículo". Es notoria, en fin, la molestia en el sistema que crea conflicto en el actuar docente y que necesita de acompañamiento constante. Seguramente siempre habrá un disgusto por el sistema educativo: S4 dice que "todos los docentes se unen a cuanto cosa haya para que clase no haya", mientras S2 refiere que "gratis para todos, para mí la educación y la salud deben ser gratis y con un buen servicio". Los resultados arrojados después de analizar las entrevistas y la observación muestran que los docentes necesitan de un asesoramiento de programas que se enfoquen no solo en el estudiante, sino también en la educación emocional de aquellos. Asimismo, es cierto que hay falencias en el sistema educativo a la hora de atender el estado emocional de sus docentes, de modo tal que puedan comprender y percibir las emociones con mayor facilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estrategia de Afrontamiento en Búsqueda de la Calma

Los seres humanos atraviesan vivencias que en ocasiones afectan de forma negativa su relación con los demás y consigo mismos; por ende, buscan alternativas que permitan persuadirse y adquirir emociones diferentes a las que están experimentando. Las docentes participantes de la investigación coinciden en que hay una necesidad de buscar apoyo para la solución de problemas. S1 afirma: "Como hacer préstamos, buscar otras entradas económicas, hacer otras actividades que me saquen de la rutina". S2: "Yo busco ayuda según los problemas. Entonces uno ya tiene referencia, sé qué puedo hablar con esta persona de esta situación, pero si hay otra situación, que yo sola busco cómo solucionarlo". S3: "Yo busco ayuda". S4: "... de un profesional".

Para hallar el bienestar emocional que necesitan, buscan métodos para tener una buena calidad de vida: S2 acostumbra "leer, escuchar reflexiones", S3 "hacer deporte, lectura, conversar, salir, ayudarles a los demás, me encanta ayudarles a los demás", S4 "ver televisión y fluir" y S1 "hacer deporte, pasear en moto: esa sensación de libertad me encanta, salir en familia". S2 "escuchar música que me tranquilice. Me llevo trabajo para casa porque me estresa no tener los trabajos a tiempo"; S3 recurre a "lecturas de drama y suspenso" y S4 a "leer novelas". En cierto caso de un estar con el otro, es decir, como lo manifiesta Raffo (2007): "Acompañar es 'estar al lado de', brindar apoyo humano que reconforta y alivia. Es no dejar a la persona sola con el problema, sino compartir con ella el dolor que sufre" (p. 49), y aplica en los contextos social, cultural y familiar. Entre tanto, el rol del educador en la primera infancia

ha de ser coherente con el entorno, con las exigencias actuales de la enseñanza y los escenarios donde se mueve el estudiante. Aunque en la actualidad el docente se enfoca más en los contenidos del curso para cumplir con los indicadores de la materia la vida requiere de habilidades emocionales para su funcionamiento espontáneo (Goleman, 2000), adquiridas a través de la experiencia y la interacción social, donde convergen miedo, sorpresa, ira, alegría, tristeza y otras emociones que ayudan ante acontecimientos inesperados a reaccionar con rapidez, facilitando la ejecución eficaz de la conducta adaptativa.

Limitaciones y discusión

Algunos de los elementos a tener en cuenta en la investigación y que pueden ser un limitante a la hora de cumplir objetivos, es la cantidad de docentes observados y entrevistados, ya que para un análisis más preciso se debe contar con un mayor número de sujetos participantes. Asimismo, en la actualidad con el tema de la contingencia por la COVID-19, desde el mes enero y hasta octubre del año 2020, según el SIMAT que es el sistema de matrículas en línea que maneja el ministerio, para tener la base de datos de los estudiantes tanto a nivel público como privado, según la Secretaria de Educación y Cultura del Municipio de La Estrella, se cuenta con 394 estudiantes que se han retirado del sistema educativo y 116 en promedio que han desertado. Por ende, posteriores investigaciones sobre el tema se verán afectadas por las nuevas modalidades implementadas para la enseñanza y el aprendizaje en las IE, además de la deserción escolar, la cual influye directamente en las prácticas educativas. Teniendo en cuenta lo anterior la educación actual se enfrenta constantemente a nuevos retos que superan lo academicista y que van ligados al desarrollo integral de los sujetos. es allí donde el docente cumple un papel fundamental en donde debe contar con las competencias de la educación emocional, para que se sean un reflejo en las prácticas educativas.

Es así como Llamazares, Cruz, García y Cámara (2017), coinciden en que son pocos los programas destinados a fomentar la inteligencia emocional en el profesorado, por esto se generan en ocasiones comportamientos en los docentes que deben ser replanteados.

Conclusiones

Luego del análisis se logra identificar que las principales competencias de la educación emocional presentes en las docentes son la social y la competencia para la vida

y el bienestar, ya que se evidencia el dominio de las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, el compartir emociones, la comunicación expresiva, el comportamiento pro social, la cooperación, la prevención y solución de conflictos, el fijar objetivos adaptativos, buscar ayuda y recursos, bienestar emocional y fluir.

Asimismo, se evidencia que las docentes llevan en su diario vivir en la escuela una sobrecarga alineada con el grado de control de sus emociones, por cuanto tienen que comprender el comportamiento de 30 o 40 estudiantes, cada uno con características propias: conducta, interés, estilo de aprendizaje, historia de vida, desarrollo psicomotor, etc. Dicha comprensión sugiere un tiempo y un espacio determinado que en ocasiones resulta en trabajo en casa.

Así pues, desde el análisis se puede afirmar que las docentes, en el afán de reinventarse, encuentran que su estado de ánimo es variable y requiere de métodos para canalizar el sentir, en un contexto personal afectado por lo escolar, por cuanto para dar resultados en ese campo, renuncian a su tiempo de descanso y tranquilidad mental para planear una clase, calificar trabajos, diligenciar formatos administrativos, planillas y cuadros de competencias.

Luego de las entrevistas y la observación, se obtiene que las principales prácticas educativas de las docentes en relación con la educación emocional están enfocadas al diálogo y la escucha, al darles la oportunidad a los niños del nivel preescolar de expresar su sentir. Es así como ellas mismas se enriquecen emocionalmente y adquieren experiencias que mejoran su quehacer profesional; por ejemplo, establecer las normas del curso a comienzo de año, para que estudiantes y docente tengan acuerdos; también escuchan de forma activa al momento de una problemática durante la jornada escolar para analizar las versiones de las partes involucradas y tomar decisiones al respecto.

Se evidencia cómo las emociones son un factor que permite a las docentes estructurar su conocimiento en la cultura, lo que implica acciones como el razonamiento inductivo y deductivo para comprender la realidad; así mismo, una constante búsqueda de aquellos mecanismos que procuran no sentir ansiedad, depresión, angustia y miedo, y que estas sean convertidas en sensaciones de felicidad y calma en la práctica educativa, con autopercepción y automotivación de las propias emociones y conductas, tanto social como cultural y personalmente, porque es evidente que las docentes necesitan de una actualización referente a los temas emocionales.

Se logra analizar, que las prácticas educativas y la educación en general no solo deben situarse en indicadores de logro, sino tener en cuenta las particularidades de los sujetos desde lo emocional, de suerte que los docentes puedan ser más propositivo. Si bien son ellos quienes utilizan la metodología para dar cumplimiento al currículo,

siempre va a estar el sesgo de lo establecido y de la presión social de los estudiantes, de los medios, de las familias; y todo esto, a lo largo de los años, va desmotivando y creando en aquellos comportamientos rutinarios que introducen estados de tristeza y miedo al no poder “responder” a las demandas del sistema. Así, su personalidad se ve fragmentada debido a que la adaptación no es tan clara.

Ahora bien, cada docente necesita de herramientas y estrategias para el manejo de su emocionalidad, y el bienestar y la calidad de vida deben ser tratados en las instituciones educativas con el profesorado desde una línea del tiempo; es decir, el contraste entre la educación emocional y los nuevos paradigmas de la educación que suscitan un pensamiento crítico y creatividades adaptadas al contexto actual, porque el sentido de la vida radica en las habilidades para resistir la frustración: esto es, saber llevar cada dificultad que se presenta día a día y solucionarla de forma asertiva, dándoles prioridad a las relaciones interpersonales, a las actitudes positivas y de resiliencia.

Es importante, además, tener en cuenta en posteriores investigaciones el uso de las historias de vida como técnica, ya que es útil para verificar los datos obtenidos de las observaciones de clase y de las entrevistas semi-estructuradas, además de leer la teoría de la identidad transportable de Zimmerman. También es importante realizar la lectura del libro: *Historias de vida en Educación*, biografías en contexto de Fernando Hernández y Juana María Sancho, pues este enfoque de historias de vida podría ampliar la perspectiva del trabajo para incorporar este tipo de instrumentos en la metodología.

Es así como a través de esta investigación se le da cumplimiento al objetivo general de comprender cómo se presenta la educación emocional del docente del nivel preescolar en su práctica educativa, específicamente en la I. E. Rafael Pombo (La Estrella, Antioquia).

Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala-Roca, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Researchgate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39154986>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>

- Bastida de Miguel, A. (2011). Miedos, ansiedad y fobias: Diferencias, ¿normalidad o patología? [HTML]. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/miedos-ansiedad-y-fobias-diferencias-normalidad-o-patologia-3140.html>
- Batalloso Navas, J. (2006). Orientación y educación: Un compromiso ético y social. *Revista de Investigación en la Escuela*, 58, 5-23.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (s.f.). Concepto de competencia emocional [HTML]. Recuperado de <https://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/100-concepto-competencia-emocional.html>
- Cano, A. (2006). Las técnicas de grupo. Las reuniones de trabajo [PDF]. Recuperado de https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38207/tema_5_tecnicas_de_grupo_y_reunion_de_trabajo_200506.pdf
- Chóliz, M. (2005): Psicología de la emoción: El proceso emocional [PDF]. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 64 [Capítulo 2]. Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cuadra, J. (2000). La tolerancia a la frustración [PDF]. Recuperado de <https://atainfo.org/wp-content/uploads/2014/08/la-tolerancia-a-la-frustracion.pdf>
- De Febres, R. (2013). Un valor para valorarme. *Revista Educación en Valores*, 1(19), 102-105. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7022280.pdf>
- Díaz, A. (2004). Toma de decisiones [Imagen]. Recuperado de <https://www.slideshare.net/edwin0312/toma-de-decisiones-83501394>
- Dongil Collado, E., y Cano Vindel, A. (2014). *Habilidades Sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- El Presidente de la República. (19, junio 2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. [Decreto 1278 de 2002]. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>

- El-Sahili, L. F. (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la profesión magisterial*. México: Universidad de Guanajuato.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández-Abascal, E., Rodríguez, B., Sánchez, M., Díaz, M., y Sánchez, F. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ferro, X., y Cadena Ponce, C. C. (2014). *El marketing con causa como estrategia de marca para las empresas ecuatorianas* (Tesis de grado). Universidad San Francisco de Quito, Quito, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/4070>
- García, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 33-54.
- García, M. C. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.290>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014. Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). Proceso, promoción y prevención. Anexo competencias, habilidades y funciones del talento humano [PDF]. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/a2.mo12.pp_anexo_competencias_habilidades_y_funciones_del_talento_humano_v1.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). Acompañamiento psicológico y terapia psicológica. En P. Raffo (Ed.), *Atención integral a víctimas de tortura en procesos de litigio. Aportes psicosociales*. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1758/aportes-psicosociales-2008.pdf>

- Izquierdo, C. M. (2012). Tres problemas fundamentales del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 34, 154-159. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea14.pdf>
- Llamazares, M., Cruz, T., García, J. y Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, 20, pp.113-125.
- Maella, P. (2015). *Las claves de la automotivación en el trabajo* (Tesis doctoral). IESE Business School - Universidad de Navarra, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.pablo-maella.com/web/wp-content/uploads/pdf/las-claves-de-la-automotivacion-en-el-trabajo.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje [PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de la Protección Social., Ministerio de Educación Nacional., y Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Política Nacional de la Primera Infancia. Colombia por la primera infancia [PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Muñoz Zapata, A., y Chaves Castaño, L. (2013). La empatía: ¿Un concepto unívoco? *Katharsis*, 1. <https://doi.org/10.25057/25005731.467>
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3, 15-34. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/download/605/574>
- Pajares, M (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*.
- Puyana, Y., y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré*, 10. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/download/185-196/15051>
- Rendón, E., y Rodríguez-Gómez, R. (2015). La importancia del vínculo en la infancia: Entre el psicoanálisis y la neurobiología. *Rev. Cienc. Salud*, 14(2), 261-280. <https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.02.2016.10>

