

Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia

Amelia del Rosario Quiroz Játiva¹
Natali del Rosario Escobar Moreno²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Quiroz-Játiva, A. R. y Escobar-Moreno, N. R. (2022). Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. *Revista UNIMAR*, 40(2), 58-79. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4>

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2021

Fecha de revisión: 25 de noviembre de 2021

Fecha de aprobación: 02 de febrero de 2022

Resumen

El presente artículo plantea la importancia de las competencias emocionales de las agentes educativas, las cuales deben ser consolidadas en común unión con las competencias profesionales, para realizar una labor más allá del simple cumplimiento de lo académico. Su repercusión se manifiesta en la forma como realizan su accionar y las relaciones que establecen con los niños y las niñas. Para conseguir la formación integral, las agentes educativas deben concientizar su función y buscar un desarrollo tanto profesional como personal. Considerando los hallazgos de la investigación, se propone un recurso de aprendizaje que busca informar, motivar y despertar el interés de las agentes, para fortalecer y gestionar sus competencias emocionales. El estudio se enmarca dentro de un proceso de investigación mixto, en el cual intervienen datos cuantitativos y cualitativos, para lograr una comprensión profunda y un mayor análisis del tema de estudio.

Palabras clave: competencias emocionales; conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; competencias para la vida y el bienestar.

Teachers' emotional competencies for comprehensive early childhood care

Abstract

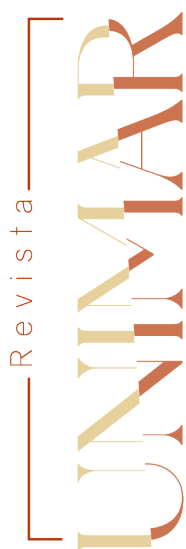
This article raises the importance of the emotional competencies of the educational teachers which must be consolidated in common union with the professional competencies, to carry out work beyond the simple fulfillment of the academic.



Artículo Resultado de Investigación; hace parte de la investigación titulada 'Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa de la Ciudad de San Juan de Pasto', desarrollada desde el 24 de septiembre de 2019 hasta el 31 de julio de 2021.

¹Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia Educativa; Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, El Rosario, Nariño, Colombia. Correo: ameliaq2304@hotmail.com

²Magíster en Pedagogía; Licenciada en Educación Preescolar. Docente Corporación Universitaria Iberoamericana, Ipiales, Nariño, Colombia. Correo: tanaesmo@gmail.com



Their impact is manifested in the way they carry out their actions and the relationships they establish with boys and girls. To achieve comprehensive training, educational teachers must raise awareness of their role and seek both professional and personal development. Considering the research findings, a learning resource is proposed that seeks to inform, motivate and awaken the interest of the agents to strengthen and manage their emotional competencies. The study is part of a mixed research process, in which quantitative and qualitative data are involved, to achieve a deep understanding and greater analysis of the subject of study.

Keywords: emotional competencies; emotional awareness; emotional regulation; emotional autonomy; social competence; competencies for life and well-being.

Competências emocionais de agentes educacionais para o cuidado integral na primeira infância

Resumo

Este artigo assinala a importância das competências emocionais dos agentes educacionais, que devem ser consolidadas em comum união com as competências profissionais, para realizar um trabalho além do simples cumprimento do acadêmico. Seu impacto se manifesta na forma como realizam suas ações e nas relações que estabelecem com meninos e meninas. Para alcançar uma formação integral, os professores de educação devem se conscientizar sobre seu papel e buscar o desenvolvimento profissional e pessoal. Considerando os achados da pesquisa, propõe-se um recurso de aprendizagem que busca informar, motivar e despertar o interesse dos agentes em fortalecer e gerenciar suas competências emocionais. O estudo faz parte de um processo de pesquisa misto, no qual estão envolvidos dados quantitativos e qualitativos, para alcançar uma compreensão profunda e uma maior análise do objeto de estudo.

Palavras-chave: competências emocionais; consciência emocional; regulação emocional; autonomia emocional; competência social; competências para a vida e bem-estar.

1. Introducción

Debido a las condiciones actuales del contexto educativo, ser agente educativo y contar con una excelente formación académica, no basta; es sumamente importante tener competencias emocionales que brinden la posibilidad de ser más conscientes de su protagonismo al momento de crear un clima seguro, cálido y de bienestar, en el que las niñas y los niños vayan aprendiendo modelos adecuados de comportamiento que les permitan crecer, aprender y relacionarse de forma positiva con los demás y con sus propias emociones, lo cual se convierte en un factor determinante que incide en la calidad de la atención a la primera infancia, como lo expone

Schmelkes (1995): "la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes, que de los planes y programas de estudio" (p. 80).

Considerando lo descrito, el presente estudio tuvo como objetivo, comprender las competencias emocionales de las agentes educativas en la atención integral para la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa de la ciudad de Pasto, orientado por un paradigma mixto de investigación, con diseño concurrente de tipo descriptivo. Las técnicas aplicadas para la recolección de la información fueron: entrevistas a grupos focales, encuesta de autoevaluación y

heteroevaluación de competencias emocionales, aplicadas a la unidad de trabajo conformada por 13 agentes educativas que laboran en el Centro, mujeres en edades que oscilan entre los 25 y los 55 años, con una experiencia en el campo educativo entre los seis y los quince años.

Al analizar los resultados encontrados, se pudo caracterizar e identificar fortalezas y debilidades en las cinco competencias emocionales estudiadas: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social y Competencias para la vida y el Bienestar. El consolidado de hallazgos de la autoevaluación y la heteroevaluación arrojó un dominio intermedio en estas, por cuanto las narrativas y sentires recogidos en las entrevistas con las agentes educativas, fueron decisivas para definir las competencias con mayores debilidades, siendo la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales, las que se priorizó en el diseño del recurso de aprendizaje.

Los resultados de los anteriores instrumentos, obtenidos en conjunto con la información recolectada en el grupo focal, se convirtieron en los fundamentos que orientaron la propuesta pedagógica en temáticas como el *mindfulness* o consciencia plena y, la disciplina positiva que significa educar con firmeza y cariño en el aula, consolidándose en un recurso de aprendizaje conformado por 20 tarjetas que, además de describir un ejercicio práctico o actividad de aprendizaje, son una oportunidad para conectar con lo esencial de las emociones de cada una de las agentes educativas, pues este cumplió la función de apoyo al aprendizaje, la función estructuradora para hacer que los conocimientos sean más concretos y accesibles y, la función motivadora, para que el aprendizaje sea llamativo, interactivo y favorecedor y, que se dé de forma agradable, divertida y placentera.

Fundamentación teórica

Con el fin de tener un visión global, encontrar un punto de partida e identificar las tendencias investigativas en el desarrollo de las competencias emocionales en las agentes educativas, se hizo una búsqueda y revisión documental de estudios, encontrando un valioso

abordaje del tema de estudio, su relación, impacto e incidencia en el contexto escolar y, en específico, con la práctica pedagógica docente, pertinente para orientar el desarrollo de la actual investigación, transcurrido en el contexto internacional, nacional y local, demostrando la importancia que tiene la situación problema en el sistema educativo.

En primera instancia, se distingue la tesis doctoral titulada *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*, de García Jiménez, publicada en la Universidad de Murcia, en el año 2017, resultado de varios años de investigación empírica en la cual el objetivo principal fue:

Aumentar el bienestar personal de los maestros, dotándoles de la formación necesaria y las estrategias para gestionar adecuadamente sus emociones, apropiándose de ellas para poder llevar al aula una metodología que favorezca el bienestar propio y el del alumnado, mejorando así, como muestran los resultados obtenidos, su optimismo, su nivel de inteligencia emocional o su autoestima. En definitiva, se pretende seguir renovando esa motivación que hace al maestro emplear sus fortalezas para ponerlas al servicio del proceso de enseñanza. (p. 9)

Igualmente, se encontró la tesis doctoral *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*, de Barrientos Fernández, publicada en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2016. El desarrollo de esta investigación presentó como objetivo central:

Conocer si existe relación entre las competencias socioemocionales de los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil con su habilidad para manejar el clima social y emocional de su aula. Para ello, se realiza un estudio de comprensión y de valoración de las capacidades sociales y emocionales de los profesores y su correspondencia con el clima creado en sus clases. (p. 14)

Las anteriores visiones investigativas ofrecen un enfoque mucho más amplio de la comunicación asertiva, de la inteligencia emocional y, una nueva mirada con orientación educativa sobre

la enseñanza de la educación emocional. En concreto, se reconoce no solo la existencia de las competencias emocionales, sino que se asegura que está científicamente comprobado que el ser humano es emocional y, por ende, se requiere tener en cuenta este aspecto para la formación de los agentes educativos, más aún, los que tienen como campo de acción, la educación inicial.

De igual modo, se aclara que, el abordaje de la emocionalidad humana no es un tema tratado únicamente por profesionales como los psicólogos, pues se plantea que el pedagogo también puede intervenir mediante propuestas educativas enmarcadas en educación emocional como medida, para generar un clima emocional positivo en el aula, mejorar la praxis pedagógica, optimizar los aprendizajes y, promover la sana convivencia entre todos los actores de la comunidad educativa.

Ahora bien, en Colombia, la educación emocional y las competencias emocionales también son de interés investigativo, debido a ser temáticas que transversan el currículo y la práctica docente; por tanto, a partir de lo revisado, se resalta el estudio de Triana y Velásquez (2014), que tuvo como objetivo principal:

Caracterizar las comunicaciones asertivas y no asertivas de una docente de prekínder y valorar la relación de dichas comunicaciones con el clima emocional del aula, específicamente en lo que se refiere a las relaciones que se establecen en el salón de clases entre los estudiantes. Los resultados del análisis descriptivo de los datos mostraron una relación positiva entre las conductas asertivas de la docente y el clima emocional del aula. Estos hallazgos se discuten a la luz de las implicaciones del estilo de comunicación docente en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la emocionalidad y de las competencias sociales de los niños en edad temprana. (p. 23)

De esta investigación se deduce la pertinencia de desarrollar estrategias que permitan a los docentes ser más conscientes del tipo de comunicación que llevan a cabo en el día a día, en sus interacciones con las niñas y los niños, para que de esta forma promuevan ambientes de aula positivos para la mejora de competencias

sociales y emocionales que, a futuro, pueden aportar significativamente en una transformación positiva de las relaciones interpersonales con los otros y, como consecuencia, la construcción de paz.

Por otra parte, en la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla se encontró la tesis de maestría titulada *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* de Arrieta et al., desarrollada en el año 2015, la cual pretendió:

Dar cuenta de un ejercicio descriptivo de conocer el nivel de las habilidades emocionales que poseen los docentes en su práctica pedagógica para el manejo de sus emociones en el aula en la relación con los estudiantes de nivel inicial educativo en diferentes situaciones, como un eje que permite brindar herramientas para el desarrollo emocional, como parte de la formación integral de los estudiantes y ofrecer un mejor clima de aula que permita garantizarla. (p. 144)

... siendo un aporte significativo que demuestra que, una educación inicial de calidad para la primera infancia, no solo implica la formulación coherente de planes de estudio, sino que debe contemplar otros aspectos en la formación tanto de los infantes como de los futuros agentes educativos, como las competencias emocionales que redundarán en el mismo sistema educativo colombiano.

Asimismo, al realizar la revisión documental, en el contexto en donde se desarrolló la investigación, se encontró que son muy pocos los estudios recientes que profundizan la problemática de las competencias emocionales, habilidades socioemocionales o factores de riesgo psicosocial en el contexto laboral de los docentes o agentes educativos, por lo cual se referencia únicamente dos: la investigación titulada *Factores psicosociales laborales inmersos en el contexto de los docentes en una institución educativa estatal de San Juan de Pasto*, de Dávila et al., resultado de un estudio investigativo de la Universidad de Nariño, publicada en el año 2018, de la cual sus autores concluyen que:

La docencia es una de las profesiones con más tendencia a sufrir patologías relacionadas con los factores psicosociales, ya que la profesión

docente es aquella que soporta mayor nivel de estrés, teniendo en cuenta que las diferentes demandas del medio son percibidas por el docente como excesivas o amenazantes para el bienestar e integridad, debido a que el estrés se deriva del escaso reconocimiento social, el elevado número de alumnos a los que atienden, a conflictos generados en las relaciones de la comunidad educativa y a los elevados ritmos de trabajo a los cuales se pueden ver sometidos. De ahí, que resulte importante disminuir la exposición a riesgos psicosociales, a través de intervenciones que promuevan la salud del docente. (p. 144)

El segundo antecedente investigativo fue una tesis de Maestría de Argothy (2017), enfocada principalmente en la primera infancia, titulada *Fortalecimiento de las competencias emocionales-afectivas a través de la aplicación de la estrategia didáctica "el juego simbólico"*. Después de la realización de este proceso, su autora concluye que,

Actualmente, las transformaciones en la educación con niños y niñas están determinadas por la rigidez del modelo tradicional, el cual constituye un modelo de aprendizaje en el que faltan elementos que involucran las competencias emocionales – afectivas, perdiendo el dinamismo en el que se involucran los docentes y los niños; por lo tanto, es necesario buscar estrategias didácticas que permitan desarrollar de manera integral a los infantes, encausando [positivamente] sus energías y descargando tensiones, permitiendo consigo la armonización en la convivencia y la vida social de los niños y niñas. (p. 14)

En cuanto a lo citado, cabe concluir que, el bienestar emocional de las agentes educativas ha sido un tema que no ha representado mucha importancia; apenas se ha iniciado un proceso de sensibilización y concientización en el cual se reconoce factores psicosociales que perjudican la salud mental y, aun se carece de propuestas que trabajen la incidencia de las competencias emocionales y sus múltiples beneficios para la práctica pedagógica docente en educación inicial que, también por el impacto de su rol en la sociedad, requieren una base emocional sólida que les permita tener mecanismos para identificar, comprender y manejar las propias

emociones, de suerte que contribuyan en las interacciones con los infantes y así, abordar los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo.

El rol del agente educativo no solo debe estar enfocado en la educación emocional de las niñas y los niños, sino que es su deber, preocuparse por su formación emocional, puesto que, si cuenta con un desarrollo emocional adecuado, estará en la capacidad de diseñar e implementar propuestas educativas enmarcadas en esta y, dar respuesta a múltiples problemáticas existentes durante los momentos pedagógicos de la jornada. Es significativo mencionar que la educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales; por tanto, es pertinente abordar el tema de investigación desde la educación emocional, concebida por Bisquerra (2005) como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

En tanto, reconocen la emocionalidad desde una concepción del desarrollo global de la persona, con el propósito de favorecer el desarrollo de **competencias emocionales**, las cuales Bisquerra y Pérez (2007) describen como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 68), siendo este término conceptual, un referente esencial de la investigación para favorecer, como componente inherente, la práctica pedagógica de las agentes educativas. Se puede destacar, además, las siguientes características en el concepto de competencia:

Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal). Implica unos conocimientos ("saberes"), unas habilidades ("saber-hacer") y unas actitudes y conductas ("saber estar" y "saber ser") integrados entre sí. Una competencia se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar. (Bisquerra, 2020, párr. 3)

Con esto se comprende que, el desarrollo de las competencias emocionales de las agentes educativas es viable, partiendo de un modelo pentagonal de competencias, que incluye las cinco competencias emocionales ya mencionadas que se dan a lo largo del ciclo vital, lo cual posibilita una intervención pedagógica oportuna y, sobre todo, mejorar por medio de estrategias de educación emocional tanto individual como grupal. A continuación, se da a conocer cada una las competencias emocionales, a partir de la comprensión de Bisquerra (2005), las cuales son el eje central de este estudio.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que lo rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones, reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. (p. 98)

Lo citado visibiliza qué importante es esta competencia; para desarrollarla, es necesario trabajar el vocabulario emocional, la identificación de emociones y los sentimientos, el lenguaje como medio de expresión emocional, de reconocimiento de sentimientos y emociones de los demás, así como la conciencia del propio estado emocional. Haciendo referencia a las agentes educativas de primera infancia como protagonistas de la educación para la primera infancia y, tomando como base la conciencia emocional, se estaría generando las mejores condiciones y ambientes para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La regulación de las emociones, probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno,

control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, etc. (Bisquerra, 2005, p. 98)

De ahí que, en todos los campos profesionales y más en el educativo, se debe tener la capacidad de asumir la frustración. Para facilitar el trabajo de esta habilidad se debe trabajar estrategias de autorregulación emocional, como el diálogo, la relajación, la asertividad, la regulación de sentimientos e impulsos y la tolerancia a la frustración. El desarrollo de las habilidades emocionales en el aula debe ser liderado por agentes educativas emocionalmente competentes, que son modelo de aprendizaje; es imprescindible regular las propias emociones, porque esto es lo que se enseñará a los niños y las niñas.

Competencia social o habilidades socio-emocionales. Constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales; es decir, las relaciones sociales entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales; por eso, estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo, productivo y satisfactorio. (Bisquerra, 2005, p. 98)

En consecuencia, esta competencia es clave para la práctica pedagógica de las agentes educativas, pues implica reconocer las emociones de los demás; en este caso, las de las niñas y los niños, para saber orientarlos. Esto supone desarrollar la empatía: saber ponerse en el lugar del otro; ser capaces de reconocer como propios, los sentimientos y las emociones de los demás; mantener buenas relaciones interpersonales basadas en la comunicación, la cooperación, la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos cotidianos.

Autonomía emocional, la podemos entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar

ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Bisquerra, 2005, p. 99)

Por lo anterior, se comprende que las experiencias emocionales son permanentes en las relaciones interpersonales. El trabajo de un agente educativo se basa principalmente en las mismas: por un lado, con los niños y las niñas; por el otro, con los compañeros, con los padres de familia. Con mayor o menor intensidad, las agentes educativas están expuestas a las emociones de cada día, por lo que se necesita tener una actitud positiva, una autoestima emocional, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, no solo como beneficio que recae directamente sobre ellos, sino también sobre el quehacer pedagógico y, por tanto, sobre los niños y niñas de primera infancia, de manera directa.

Competencias para la vida y el bienestar, son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. (Bisquerra, 2005, p. 99)

Con esto se quiere decir que, esta competencia supone que el agente educativo experimente el bienestar subjetivo en las cosas que hace diariamente en el ambiente escolar, en el tiempo libre, en la recreación, en las actividades sociales y escolares; se trata de generar recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando los obstáculos que puedan acontecer a diario.

La descripción de las anteriores competencias emocionales, vistas desde el ámbito formativo para las agentes educativas, responde a una necesidad tanto individual como social, donde primero, se las reconoce como personas humanizadas y segundo, se identifica su papel fundamental como mediadoras emocionales, que son capaces de estimular experiencias emocionales positivas y enriquecer la comunicación asertiva a partir de su propio ejemplo y vivencias.

Al respecto, Daza y Vega (citados por Chaux et al., 2004) afirman que:

En este contexto, el papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad y, a respetar y valorar las diferencias. (p. 38)

En este sentido, es pertinente retomar las aplicaciones de la educación emocional, las cuales se pueden dejar sentir en múltiples situaciones, como: "comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica, etc. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en mayor bienestar social" (Bisquerra, 2005, p. 99), situaciones que se presentan actualmente en las aulas de primera infancia del Centro de Desarrollo Infantil La Rosa, principalmente las relacionadas con comunicación asertiva por parte de las agentes educativas, lo cual puede estar afectando el clima emocional del aula, como aspecto crucial que interviene en todo el proceso formativo y de calidad de los aprendizajes.

La influencia de las primeras relaciones emocionales, como las relaciones agente educativo-niños y niñas, es esencial para las investigadoras, pues trasciende a lo largo de la vida de los infantes y, por ende, en la sociedad, demostrando con esto que, la formación en educación y competencias emocionales en los agentes educativos es necesaria para fortalecer su práctica pedagógica, coherente con las necesidades de los contextos vulnerables de los que provienen las niñas y los niños, reconociendo que, aunque el Centro de Desarrollo Infantil no será nunca un sustituto de la familia, en situaciones particulares ellas y ellos no encuentran en la familia, un clima emocional adecuado donde desarrollar de manera natural sus habilidades sociales y emocionales y, acuden al aula con una carencia que, de alguna forma, el agente educativo debe atender, siendo ejemplo y, siendo capaz de proponer estrategias pedagógicas apropiadas.

Aunque es posible tener intensas experiencias afectivas fuera de este ámbito que beneficien o perjudiquen su desarrollo, se requiere incluso, que reestructuren o suplantén el aprendizaje emocional aprendido en el hogar, razón que justifica el ámbito educativo como entorno para desarrollar la inteligencia emocional de un modo positivo (Gallego-Gil y Gallego-Alarcón, 2006).

Según Funes (2014), el contexto escolar es un espacio impregnado de emociones. Su omnipresencia se manifiesta de diversas formas. Así lo explica Vaello (2009, citado por Peña, 2019): "Cuando un profesor o profesora se presenta ante un grupo de alumnos y alumnas, está transmitiendo entusiasmo o desgana, cercanía o distancia, disponibilidad afectiva o indiferencia" (p. 513). Entonces, podría decirse que, en los momentos en el aula, las agentes educativas manifiestan las emociones propias y las transmiten a las niñas y los niños, lo cual repercute en el ambiente de aprendizaje, siendo esto, un punto de partida importante para profundizar el estudio de las emociones:

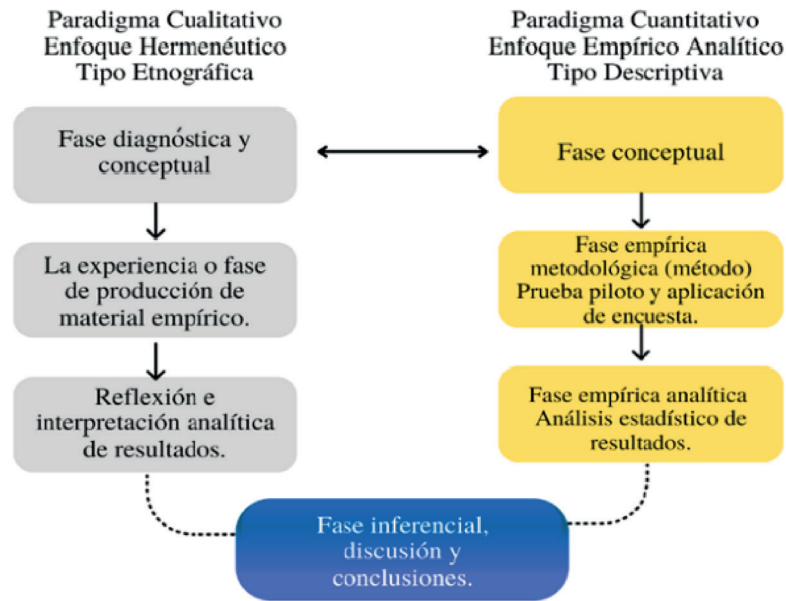
1. Las agentes educativas experimentan diferentes tipos de emociones durante su práctica (Demetriou et al., 2009), que repercuten en el bienestar, satisfacción, nivel de agotamiento y en la calidad de la profesión docente (Chang, 2009).
2. Los lazos emocionales y afectivos que las agentes educativas forman con las niñas y los niños tienen repercusión en la calidad de su práctica pedagógica. Esta base afectiva relacional influye, entre otras cosas, en la toma de decisiones sobre qué tipo de estrategias de enseñanza utilizar, la selección de objetivos del currículum y la planificación de la sesión (Martínez y Rodríguez, 2017).
3. Cuando las agentes educativas crean un ambiente de clase acogedor y abierto emocionalmente, las niñas y los niños se sienten más conectados, se portan mejor y, como consecuencia, tienen un mayor éxito tanto en la etapa de la primera infancia como en la etapa adulta (Rodríguez-Corrales et al., 2017).
4. Por último, los procesos de cognición y emoción son inseparables, dado que las interacciones entre ambas son continuas.

De hecho, la inteligencia emocional no solo se refiere a las emociones, sino también a la cognición. Según Gallego-Gil y Gallego Alarcón (2006), "las interrelaciones continuas que van de lo emocional a lo cognitivo y viceversa, son las que serían auténticamente, características de la inteligencia emocional" (p. 93), siendo esta, una afirmación que deja ver que, necesariamente, cognición y emoción son procesos que van de la mano y repercuten en el que hacer pedagógico.

La investigación se enmarca dentro de un proceso de investigación mixto; es decir, que intervinieron datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de lograr una comprensión profunda y un mayor análisis del tema de estudio; al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 546)

Las fases del proceso investigativo estuvieron orientadas por un diseño mixto concurrente, por lo cual fueron aplicados los dos métodos de manera simultánea, sin secuencia y en paralelo (los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados y analizados, más o menos, en el mismo tiempo); los datos cualitativos requirieron mayor tiempo para su obtención y análisis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Figura 1*Etapas del proceso de investigación*

Nota: la figura muestra las etapas del proceso investigativo con un diseño mixto concurrente. Fuente: adaptado de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Hay que añadir que fue muy importante cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, para las técnicas e instrumentos de recolección de información que se elaboró; estos recibieron el aval del asesor de investigación y el juicio de expertos del campo psicológico y pedagógico, con el propósito de demostrar pertinencia; y, se realizó una prueba piloto para el cuestionario de autoevaluación y heteroevaluación de competencias emocionales.

Del paradigma cualitativo, se hizo un acercamiento contextualizado a la realidad socioemocional, por medio de una entrevista semiestructurada que recogió las narrativas y sentires de las agentes educativas, para tomar en cuenta sus experiencias emocionales en la práctica pedagógica. Se estableció un guion de preguntas con opción de respuesta abierta que permitió recoger información más rica y con muchos matices sobre el problema de investigación. Al momento de la aplicación, mediada por la herramienta *Google Meet*, se organizó cuatro grupos focales.

Del paradigma cuantitativo se aplicó una encuesta con nueve ítems de autoevaluación y heteroevaluación de competencias emocionales para el manejo estadístico de la información

con el cual se caracterizó el estado actual de las competencias emocionales; fue diligenciado mediante Formularios de Google por las agentes educativas (autoevaluación) y, por la profesional psicosocial, la heteroevaluación de cada una de las agentes educativas. En este sentido, la encuesta tuvo como propósito, la evaluación, primero, como un medio de acercamiento a la acción educativa de las agentes educativas y segundo, para tener una visión objetiva de las fortalezas y debilidades en sus competencias emocionales; por eso, se hizo una autoevaluación. En palabras de Peterson (1997), "un profesor que es capaz de realizar su propia autoevaluación ayudado por distintas técnicas, tendrá un mayor compromiso con la mejora de la educación, más flexible y más abierto al cambio" (p. 358); esto fue de gran relevancia, ya que es un mecanismo para el desarrollo personal, que les exigió ser críticas consigo mismas, con sus actitudes, esfuerzos, logros, desaciertos, en sí, fue una forma de autoconocimiento. Así mismo, la heteroevaluación realizada por la profesional psicosocial, cumplió un papel valorativo fundamental que brindó una mirada global del estado de las competencias emocionales, ofreciendo una información objetiva e imparcial, debido a que quien realizó la heteroevaluación percibió con una óptica

diferente su actuar emocional, que fue visible en los diferentes ambientes e interacciones de la práctica pedagógica.

Para el procesamiento de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos, se hizo uso de la técnica de la triangulación desde un diseño mixto concurrente, por cuanto contribuyó a mostrar la objetividad del análisis de los datos y a lograr mayor credibilidad del problema de estudio.

Como última etapa, se realizó un grupo focal que tuvo por finalidad, dar cumplimiento al tercer objetivo de la presente investigación. Con esta técnica se recabó información para el diseño del recurso de aprendizaje. A través del encuentro del grupo de agentes educativas que comparten características similares entre sí y un guion de preguntas orientado por las moderadoras, se dio un diálogo constructivo donde las opiniones generaron una gran riqueza para idear el recurso de aprendizaje.

2. Análisis e Interpretación de los Resultados

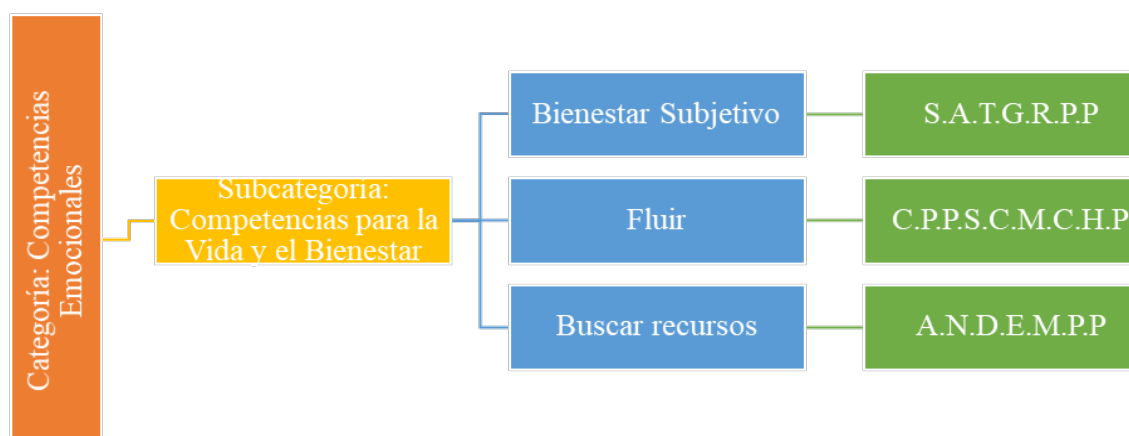
Los siguientes hallazgos de la investigación guardan coherencia con los objetivos específicos establecidos. La categoría 'Competencias emocionales', que correspondió al objetivo específico 1, se analizó e interpretó con los

datos resultantes de la entrevista a los sujetos de estudio, considerando el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009), el cual se estructura por las cinco competencias que se describe detalladamente a continuación:

Respecto a la **competencia para la vida y el bienestar** (Figura 2), de los resultados se contempló que, las agentes educativas encuentran satisfacción y alegría por su práctica pedagógica; es decir que, a pesar de la exigente labor educativa, mantienen estados de ánimo placenteros, por lo cual consideran que su trabajo es una oportunidad de realización personal y profesional. Este punto es esencial, ya que se aprecia un bienestar subjetivo en las narrativas. Hay que añadir que encuentran en su rol educativo, una prestación de servicio a la comunidad, por las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las niñas y los niños; eso ha hecho que desarrollen competencias humanas y profesionales, dando lugar a generar experiencias que les permitan fluir en los retos laborales y en las situaciones difíciles de este contexto, con los recursos emocionales básicos. De igual manera, se observó que, una parte fundamental de la competencia para el bienestar en las agentes educativas, es la búsqueda de recursos para aprender técnicas de enseñanza, en aras de desempeñar su rol con participación efectiva y, así, ser mejores personas y profesionales.

Figura 2

Taxonomía de la subcategoría 'Competencia para la vida y el bienestar'



Códigos Taxonomía 1

S.A.T.G.R.P.P: satisfacción y alegría, porque están trabajando en lo que les gusta y, de esta manera, encuentran su realización personal y profesional.

C.P.P.S.C.M.C.H.P: crecimiento personal al prestar servicio a esta comunidad vulnerable y obtención de mayores competencias humanas y profesionales.

A.N.D.E.M.P.P: aprendizajes en la búsqueda de nuevas didácticas para enseñar y ser mejores personas y mejores profesionales.

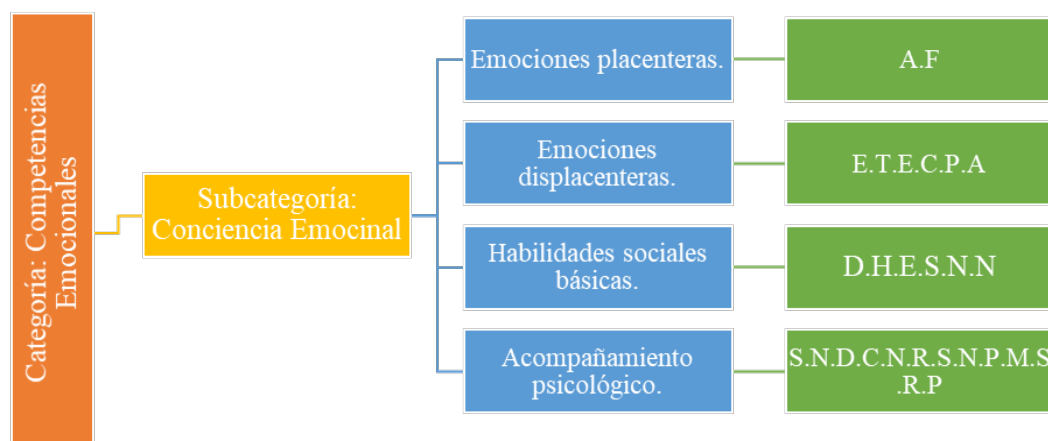
De la competencia '**Conciencia emocional**' (Figura 3) hay que destacar que, las narrativas mostraron la prevalencia de emociones como alegría y felicidad. Las agentes educativas las atribuyen a la vivencia de experiencias satisfactorias con las niñas y los niños; por tanto, se puso especial atención a las emociones placenteras de las cuales son conscientes. El punto anterior se correlaciona con la siguiente categoría emergente, la cual se caracterizó por la conciencia emocional de emociones y estados de ánimo como: enojo, tristeza, estrés, cansancio, preocupación, angustia, que las agentes educativas sintieron en alguna situación de la práctica pedagógica, originadas por los hechos injustos o la vulneración de los derechos de las niñas o niños, excesiva carga laboral, trabajo bajo presión en caso de supervisión, resolución de conflictos diarios en el aula, lo que quiere decir que, la práctica pedagógica está permeada de emociones tanto placenteras como displacenteras que configuran el clima emocional en el aula y repercuten en la calidad

de la enseñanza impartida por ellas. Adicional a lo anterior, se hizo visible su competencia, para dar nombre a las emociones y manejar un vocabulario emocional que es una parte clave de la conciencia emocional.

En la misma línea de esta subcategoría, la escucha, el diálogo o el habla, son mecanismos empleados como estrategia para comprender los sentimientos o situaciones emocionales de las niñas y los niños, lo cual permitió deducir que las agentes educativas cuentan con habilidades sociales básicas de interacción en la conciencia emocional; no obstante, aún es necesario fortalecer estas habilidades, para que sean capaces de intervenir con estrategias intencionadas que sean respaldadas en la pedagogía emocional. Otro argumento en la toma de conciencia de las emociones de las niñas y los niños por parte de las agentes educativas es que, cuando estos demuestran comportamientos negativos repetitivamente, estas realizan remisión a la psicóloga, ya que se sienten incapaces de comprender y manejar las situaciones por sí mismas, lo que deja ver dos puntos importantes: uno, que no se implican en la vivencia emocional de los infantes y dos, que desaprovechan ese momento crítico, como una oportunidad para formarlos en su inteligencia emocional, elemento esencial de su desarrollo integral. Este hallazgo tiene relevancia ya que, aunque no está mal buscar ayuda de un profesional psicosocial, son ellas quienes están en mayor contacto; son un referente emocional a imitar y, habrá momentos en los que no podrán contar con este apoyo, por lo cual necesitan fortalecer esta competencia.

Figura 3

Taxonomía de la subcategoría 'Conciencia emocional'



Códigos Taxonomía 2

A.F: alegría, felicidad.

E.T.E.C.P.A: enojo, tristeza, estrés, cansancio, preocupación, angustia.

E.D.H.E.S.N.N: escuchan, dialogan, hablan y buscan una manera de entender los sentimientos de los niños y las niñas.

S.N.D.C.N.R.S.N.P.M.S.R.P: si un niño demuestra comportamientos negativos repetitivamente y sienten que no pueden manejar la situación, realizan la remisión a la psicóloga.

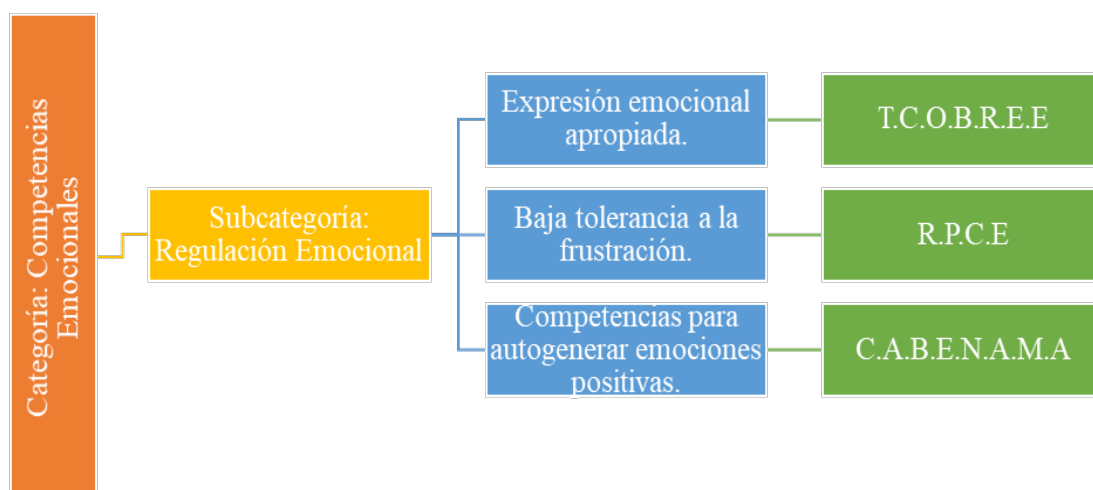
Respecto a la **regulación emocional** (Figura 4), las agentes educativas en algunas situaciones de la práctica pedagógica donde sintieron enojo, trataron de calmarse; en otras ocasiones, ocultaron, bloquearon o reprimieron esta emoción u otras sensaciones relacionadas, lo que indicó que no existe regulación del sentimiento que contribuye a manejar adecuadamente las emociones derivadas de una situación conflictiva, por el qué dirán o por temor a ser observadas por sus directivos y que esto afecte su evaluación de desempeño. Al no hablar de los propios sentimientos, no gestionan recursos

positivos para controlar una respuesta emocional y, en este sentido, la negación o evitación del problema constituye un factor de riesgo, ya que hace referencia a conductas tales como negar lo que está sucediendo, olvidar lo que pasó y/o hacer como si el problema no existiera. La expresión de enojo reprimida está vinculada a la falta de solución de conflictos, cooperación y falta de comunicación. Por lo tanto, las agentes educativas carecen de estrategias de afrontamiento; perciben que la situación no es susceptible de cambio.

Por el contrario, en el tópico generativo, competencia para autogenerar emociones positivas, predomina en ellas la valencia del placer o bienestar y movilizan recursos que permiten cultivar la alegría, el amor, el humor y el fluir. Estas emociones positivas que experimentan son debidas a la alegría de los niños, sus risas, juegos, abrazos, actitudes espontáneas, traducidas en reacciones breves que típicamente las contagian en los encuentros pedagógicos, incrementando patrones para generar emociones positivas que les ayudan a otorgar sentido y significado a su quehacer pedagógico.

Figura 4

Taxonomía de la subcategoría 'Regulación emocional'



Códigos Taxonomía 3

T.C.O.B.R.E.E: tratan de calmarse, ocultan, bloquean o reprimen la emoción de enojo.

R.P.C.E: reclaman a la persona que les causa el enfado.

C.A.B.E.N.A.M.A: se contagian de la alegría y buena energía de los niños, para asumir una mejor actitud.

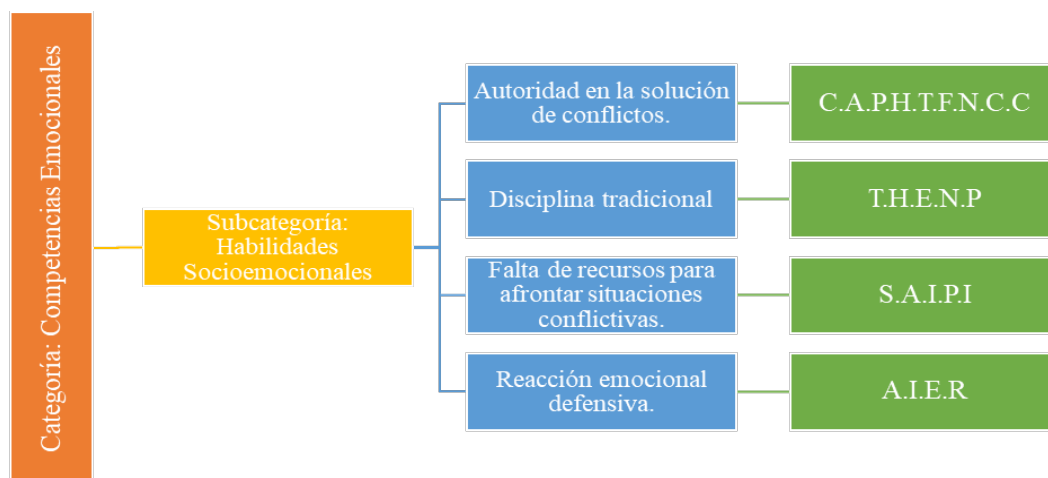
De la subcategoría '**Competencia social o habilidades sociales emocionales**' (Figura 5) surgió una categoría emergente que detalla, en el actuar de las agentes educativas, la falta de recursos para mediar los conflictos que se suscitan en el aula con los niños y las niñas, recurriendo al manejo de un tono alto de voz y su autoridad, diciéndoles que no está bien pelearse, apartarlos cuando se agreden o, concibiendo la disciplina como una forma de control. Aquí, es fundamental que las educadoras consideren que los infantes necesitan comunicar sus ideas de forma receptiva; por tanto, su rol es permitirles que entablen diálogos, comuniquen sus puntos de vista, necesidades, intereses e ideas, ver perspectivas distintas a las propias y, entender que también existen diferentes formas de comunicarse y que la agresión verbal o física no es un medio para solucionar las diferencias.

Si bien las agentes educativas comprenden la etapa infantil, aún implementan una disciplina tradicional, por lo cual carecen de habilidades y herramientas sociales para trabajar en el aula de manera positiva, estableciendo una relación emocional que haga superar a la niña y el niño su etapa egocéntrica y le posibilite percibir las situaciones desde otro punto de vista.

Estos resultados corroboran igualmente, comportamientos poco asertivos por parte de las docentes, para manejar situaciones de enojo o reclamo de los padres de familia; demuestran escasa autoeficacia o seguridad para resolver los conflictos en el aula; al hablarles con cautela, evitan los confrontamientos o, en casos extremos, remiten a los niños a la profesional psicosocial del Centro de Desarrollo Infantil; reaccionan defensivamente y, en otras ocasiones reaccionan con enojo, exigiéndoles que les respeten. El ser asertivo debe ser siempre la expresión adecuada de una emoción a otra persona; por lo tanto, faltan recursos para dominar habilidades más complejas como el afrontamiento de situaciones conflictivas, mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás.

Figura 5

Taxonomía de la subcategoría 'Habilidades socioemocionales'



Códigos Taxonomía 4

C.A.P.H.T.F.N.C.C: cuando la actitud persiste, les habla con tono fuerte, para que así los niños cambien pronto su comportamiento.

T.H.E.N.P: tranquilizan a los niños para que no peleen.

H.P.F.C.E.P: le hablan al padre de familia con cautela, para evitar más problemas.

S.A.I.P.I: solicitan apoyo inmediato a la psicóloga, para que intervenga.

A.I.E.R: ante un irrespeto, exigen respeto.

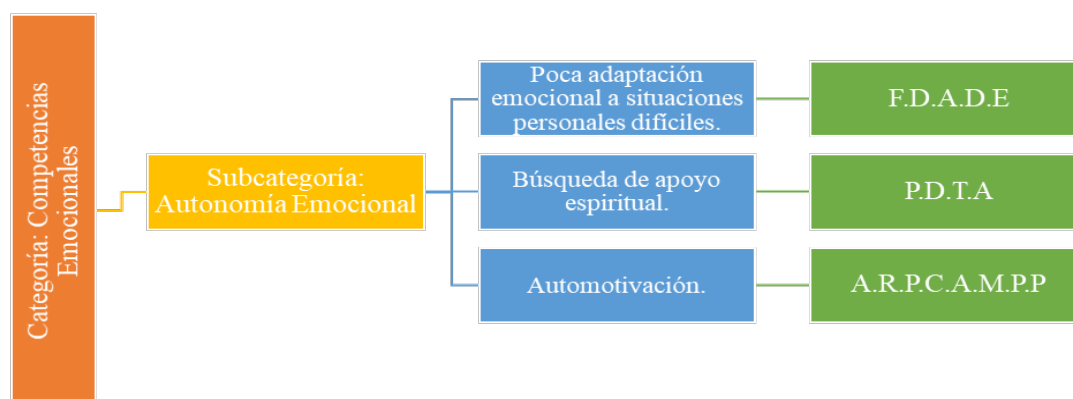
La competencia '**Autonomía emocional**' develó actitudes poco adaptativas en las agentes educativas ante situaciones personales difíciles o adversas de la vida, por lo que resaltan emociones de frustración, desánimo, angustia, desesperación o enojo. La forma como cada una responde a los problemas hace parte de sus experiencias emocionales aprendidas en su contexto familiar, resultado de una multitud de aspectos internos y externos. Son conscientes de sus emociones, pero les falta hacer frente positivamente a los impulsos emocionales; necesitan regular algunas

emociones displacenteras y, capacidad para resolver problemas basándose en la inteligencia emocional. También se observó que recurren a la búsqueda de apoyo espiritual, como lógica para tranquilizarse o buscar solución en comunicación con Dios. Algunas de ellas caen en la desesperanza de que la solución es inabarcable; por eso, les faltan algunos recursos o capacidades para adoptar una actitud positiva ante la vida, a pesar de que siempre existirán motivos para experimentar emociones displacenteras y saber que, en situaciones extremas, lo trascendental es adoptar esa actitud positiva, aunque cueste.

Ahora, es preciso señalar que las agentes educativas tienen la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en acciones diversas de la vida personal, social, profesional, destacando comportamientos y actividades válidas como, asumir nuevos retos. Están en constante proceso de formación y cualificación; agradecen por contar con su trabajo y valoran lo que tienen; son perseverantes a la hora de conseguir sus metas y esto las hace ser mejores personas y profesionales. Teniendo en cuenta estos últimos elementos, se afirma que ellas poseen automotivación

Figura 6

Taxonomía de subcategoría 'Autonomía emocional'



Códigos Taxonomía 5

F.D.A.D.E: sienten frustración, desánimo, angustia, desesperación, enojo.

P.D.T.A: piden a Dios que les dé tranquilidad y les ayude.

A.R.P.C.A.M.P.P: asumen retos de preparación y cualificación; además, se autoevalúan para ser mejores personas y profesionales.

En lo atinente a los hallazgos de la investigación del objetivo específico 2, se aplicó una encuesta de autoevaluación diligenciada por las 13 agentes educativas y, una encuesta de heteroevaluación de competencias emocionales diligenciada por la profesional del Centro, quien evaluó a las primeras en sus competencias emocionales, considerando los dominios bajo, intermedio y superior (Tabla 1). La encuesta contempló nueve preguntas con opción de respuesta cerrada: Nunca, Casi nunca, A veces, Con frecuencia, Casi siempre o Siempre.

Indicador: Conciencia emocional

Ítem 1. Sé expresar mis emociones y sintonizarlas con las de los demás.

Ítem 2. Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones.

Indicador: Regulación de las emociones

Ítem 3. Controlo mis emociones displacenteras (ira, frustración o impulsividad).

Indicador: Competencia social

Ítem 4. Interactúo de manera adecuada con las niñas y los niños.

Ítem 5. Interactúo de manera adecuada con las compañeras de trabajo.

Ítem 6. Interactúo de manera adecuada con los padres de familia.

Indicador: Competencia para la vida y el bienestar

Ítem 7. Me siento plena y motivada en el desarrollo de las actividades en mi trabajo.

Ítem 8. Tengo mecanismos personales para tomar decisiones sin dificultades.

Indicador: Autonomía emocional

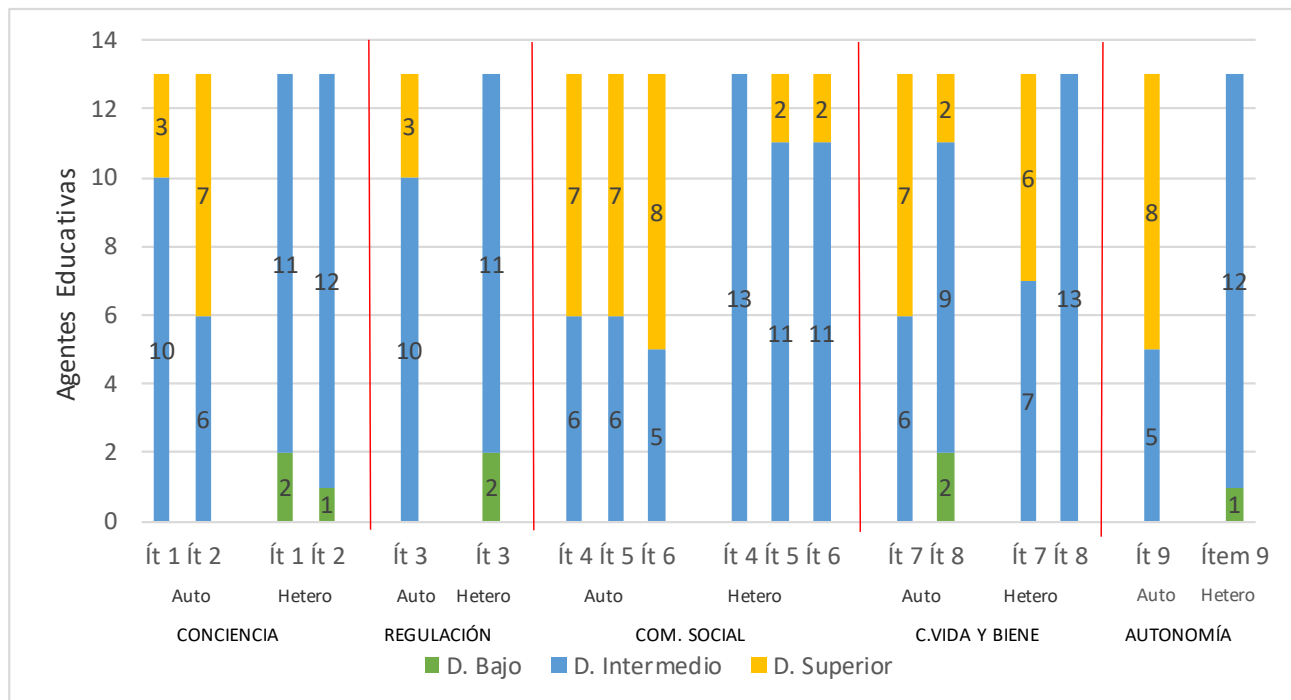
Ítem 9. Demuestro actitud positiva para afrontar retos.

Tabla 1

Valoración del dominio de la competencia emocional, según la escala de la encuesta

0	1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre	Siempre
Dominio bajo de la competencia		Dominio intermedio de la competencia		Dominio superior de la competencia	

La Figura 7 consolida los resultados que hacen posible la comparación entre la autoevaluación y la heteroevaluación de las cinco competencias emocionales o indicadores y, sus respectivos ítems en los tres niveles de desempeño. Esta comparación representa gran valor para el estudio, ya que se tiene mayor veracidad en la información al considerar, tanto el criterio de las agentes educativas frente a su emocionalidad, como la visión y valoración objetiva de un heteroevaluador; en este caso, la profesional psicosocial, lo que da a conocer el estado de las competencias emocionales con objetividad.

Figura 7*Comparativo entre autoevaluación y heteroevaluación*

Con relación al indicador 'Conciencia emocional', se deduce que, en la autoevaluación predomina el dominio intermedio (Ítem 1: 76,9 %), (ítem 2: 46,2 %) y, en un porcentaje menor, el dominio superior (Ítem 1: 26 %), (ítem 2: 54 %). En la heteroevaluación, un dominio intermedio con inclinación mayoritaria (Ítem 1: 84,6 %), (ítem 2: 92,3 %) y una tendencia mínima a un dominio bajo (Ítem 1: 15,4 %), (ítem 2: 7,7 %). En general, se presenta un dominio intermedio para esta competencia.

Para el indicador 'Regulación emocional', de acuerdo con la Figura 7, se repite la tendencia de dominio intermedio, ya que en la autoevaluación del ítem 3 predomina este (ítem 3: 76,9 %) y, en un porcentaje menor, el dominio superior (ítem 3: 23,1 %). En la heteroevaluación, un dominio intermedio (ítem 3: 84,6 %), con tendencia a dominio inferior (ítem 3: 15,4 %). Entonces, podría decirse que esta competencia tiene una predominancia en este dominio.

Para el siguiente indicador, 'Competencia social', los resultados varían, pues en la autoevaluación hay un dominio en igual medida entre el dominio intermedio (ítem 4: 46 %), (ítem 5: 53,8 %), (ítem 6: 38,5 %) y el superior (ítem 4: 53,8 %), (ítem 5: 53,8 %), (ítem 6: 61,5 %). En la heteroevaluación, un resultado general con

mayor tendencia a dominio intermedio: (ítem 4: 100 %), (ítem 5: 84,6 %), (ítem 6: 84,6 %) y menor valor, un dominio bajo (ítem 4: 0 %), (ítem 5: 15,4 %), (ítem 6: 15,4 %); por tanto, se define esta competencia con un dominio intermedio, por el resultado mayoritario en la heteroevaluación.

Ahora, es preciso señalar que, para el indicador 'Competencias para la vida y el bienestar', los resultados de la autoevaluación varían entre ítems; así, para el dominio superior (ítem 7: 53,8 %), (ítem 8: 15,4 %); en el dominio intermedio (ítem 7: 46,2 %), (ítem 8: 69,5%); y, por último, en dominio bajo (ítem 8: 15,4 %). Para la heteroevaluación, un dominio intermedio en general (ítem 7: 53,8 %), (ítem 8: 100 %), con una inclinación menor en dominio superior, únicamente en el ítem 7, del 46,2 %.

Por último, los datos arrojados para la competencia 'Autonomía emocional', en la autoevaluación presentó predominancia al dominio superior (ítem 9: 61,5 %) y, en menor medida, para el dominio intermedio (ítem 9: 38,5 %). En la heteroevaluación se muestra claramente una tendencia al dominio intermedio (ítem 9: 92,3 %) y, en menor medida, para el dominio bajo (ítem 9: 7,7 %).

Se entiende entonces que, gracias a la unificación de los resultados, la mayoría de las competencias emocionales se encuentran en un dominio intermedio, que hacen evidente que el grupo en general cuenta con mecanismos emocionales bases; no obstante, es relevante alcanzar el dominio ideal; es decir, el dominio superior para que así, puedan desempeñar su rol pedagógico con mayores recursos emocionales para la atención de las niñas y los niños.

3. Discusión

Los resultados del estudio realizado a partir de las narrativas de las entrevistas y datos recolectados de la autoevaluación y heteroevaluación hicieron posible una comprensión de las competencias emocionales de las agentes educativas que laboran con niñas y niños de primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil La Rosa, por cuanto se logró caracterizar, identificar fortalezas y debilidades desde un modelo pentagonal de competencias emocionales las cuales, según Santos (2010) “[representan] un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la docencia es un tejer y destejer incesante de emociones; por eso, las habilidades socioemocionales en los docentes son: herramientas de paz en la escuela” (p. 58).

En este sentido, se tuvo como hallazgo, una diversidad de resultados que explican mayores y menores dominios en las diferentes competencias emocionales, que se respaldan en la teoría acerca de las diferencias individuales que hacen parte de las huellas personales debido al contexto, experiencias o creencias que pudieron determinar el aprendizaje o no de ciertas habilidades inmersas en las competencias emocionales.

Considerando lo anterior, en el consolidado de los resultados grupales, las competencias ‘Autonomía emocional’ y ‘Competencia para la vida y el bienestar’ se situaron en un desempeño adecuado, por cuanto son las de mayor dominio; en general, se mantuvieron en un dominio intermedio con tendencia a dominio superior, que coincide con la satisfacción y alegría que sienten las agentes educativas por su práctica pedagógica, lo cual les permite automotivarse y fluir en los retos laborales y las situaciones difíciles de este contexto, con los recursos

emocionales básicos. A diferencia de los hallazgos encontrados por Naranjo (2019), quien concluye con puntuaciones promedio superiores para conciencia emocional, regulación emocional con una media y, finalmente, las competencias para la vida con media, lo cual corrobora la gran influencia de las diferencias individuales, los contextos, las experiencias y las creencias en la caracterización y valoración de las competencias emocionales de la población de estudio.

Por otra parte, se encontró que, a pesar de que la competencia social o habilidades socioemocionales arrojó un dominio intermedio general, de las narrativas se deduce la falta de recursos para mediar los conflictos que se suscitan en el aula con los niños y las niñas, recurriendo al manejo del tono alto de voz y su autoridad, concibiendo una disciplina tradicional que se reduce únicamente a una forma de control; además, con frecuencia hay conflictos con madres o padres de familia y, entre el talento humano del Centro. Por el contrario, en el estudio de Bernal (2019), el diálogo es la forma como las agentes educativas dan solución a los conflictos que se generan en el diario vivir en su jardín infantil, con estrategias como la autorreflexión, en donde los niños identifican cuál fue su comportamiento inadecuado hacia sus pares y la posible solución a este.

Debido a esto y, la gran importancia de esta competencia en el desempeño laboral de las agentes educativas, se priorizó para ser trabajada en el diseño del recurso de aprendizaje, pues Barrientos (2015) concluye que:

Los profesores deben tener herramientas para poder luchar con la presión que tienen en las aulas, manejar las relaciones con sus alumnos, los padres. Para ello pueden utilizar las emociones positivas con el fin de lograr, primero, su propio bienestar emocional, que favorecerá un cambio cognitivo y de conducta que facilitará la transformación del malestar, en bienestar. (p. 183)

Este aporte resulta de gran valor, pues deja claro que las competencias sociales no son importantes únicamente para el bienestar de las agentes educativas, sino también para las comunidades más amplias y las sociedades, como un todo.

En cuanto a la regulación emocional, se obtuvo como resultado, un dominio intermedio, por cuanto las profesoras reconocieron que, en situaciones de la práctica pedagógica donde sintieron enojo, trataron de calmarse; en otras ocasiones ocultaron, bloquearon o reprimieron esta emoción u otras sensaciones relacionadas, lo cual dejó en evidencia, que no cuentan con prácticas de autorregulación emocional; por ende, esta competencia se contempló para el diseño del recurso de aprendizaje, ratificado por Basaure y Hunting (2014, citadas por Cardozo, 2019) al afirmar que "las educadoras tienden a disimular o enmascarar estas emociones, infiriéndose que esto lo harían por temor a afectar el ambiente laboral y por ende a los niños" (p. 29).

A diferencia de estos resultados, en la investigación de Cubillos (2018) se encontró que, las entrevistadas refirieron la necesidad de aprender a expresar las emociones y a no reprimirlas o inhibirlas, sino por el contrario, a sentirlas, dejarlas fluir y a manejarlas a través de una reflexión que permita salir de ese estado y volver a un punto de tranquilidad. Para esto propusieron entornos beneficiosos que favorezcan la propia regulación emocional, como: propender entornos educativos pacíficos que cultiven la paciencia y el 'manejo' emocional e impulsar prácticas de autocuidado que tiendan lazos de atención propia entre las profesionales y legitimar así estos momentos, en busca de estados de mayor equilibrio social, especialmente frente a situaciones críticas vivenciadas en el aula o, incluso, frente a estados de alto cansancio.

Bodrova y Leong (2006) deducen que los profesores que son buenos regulando sus emociones, son más propensos a mostrar afectos positivos y a sentirse profesionalmente satisfechos; los que son más calmados, suelen tratar a sus alumnos con mayor sensibilidad e incluso con los que son más conflictivos; los que son capaces de manejar situaciones frustrantes, como mantener el control dentro del aula, suelen influir de forma positiva sobre la organización y gestión general de su aula, que es lo que se pretende lograr con el diseño e implementación del recurso de aprendizaje.

Tomando en cuenta los resultados para la competencia 'Conciencia emocional', se concluyó

que también se encuentra en un dominio intermedio, que se caracterizó porque las agentes educativas cuentan con un vocabulario emocional que deja en evidencia que reconocen y dan nombre tanto a emociones placenteras como a las displacenteras que experimentaron en la cotidianidad de la práctica pedagógica, originadas tanto por la alegría contagiosa de los infantes como por los hechos injustos o la vulneración de sus derechos, por una excesiva carga laboral, trabajo bajo presión en caso de supervisión y, la resolución de conflictos en el aula, diariamente. Cubillos (2018) lo ratifica:

Nombrar lo que se siente es una de las dimensiones de la conciencia emocional. En las educadoras entrevistadas se encontró que una de las emociones frecuentes es la tristeza, que se puede gatillar frente a posibles daños que puedan ocurrir a los niños (accidentes, vulnerabilidades) y que son propias de una estrecha relación de afecto entre educadora y niños. (p. 93)

En ocasiones, se sintieron incapaces de comprender y manejar las situaciones emocionales de los las niñas y niños por sí mismas y, aunque no está mal buscar ayuda de un profesional psicosocial, son ellas quienes están en mayor contacto; son un referente emocional a imitar y habrá momentos en los que no podrán contar con este apoyo; por tanto, necesitan fortalecer esta competencia. Cubillos (2018), en sus resultados detalla que, para algunas de las educadoras entrevistadas, la manera de reaccionar frente a situaciones de desborde emocional de los niños es, a través de la neutralidad emocional, que no es negación emocional, sino poner distancia acogedora; es decir, apoyar y acompañar al otro reconociendo su situación, pero no identificándose con ella o forzando una similitud que, finalmente, no permite comprender al otro y sus circunstancias, ni responder a sus necesidades; lo denomina contener, e implica ayudarlos a calmarse; estar ahí para que logren tranquilizarse y encontrar un punto de equilibrio o bienestar emocional.

Esta línea de discusión da pie a señalar que los resultados obtenidos constituyeron un primer llamado de atención respecto a la necesidad de fortalecer las competencias emocionales con mayores debilidades, para así revertir el papel

secundario y hasta inexistente asignado a las competencias emocionales en el currículum del Centro de Desarrollo Infantil, como también en las consideraciones del área de talento humano de la Entidad Administradora de Servicio (EAS).

Por tanto, se concluye que, sin duda, las competencias emocionales son un pilar fundante de la práctica pedagógica. Como lo ratifican las investigaciones de Barrientos (2015) y Bernal (2019), existe una necesidad urgente de formar a educadoras y educadores en habilidades sociales y emocionales que les proporcionen estrategias de bienestar emocional, como también de manejo del clima de su aula, pues el reconocimiento de las competencias emocionales les ayuda para comprenderse y, por consiguiente, poder ofertar una educación con bases pedagógicas y emocionales que les brinde la posibilidad de mejorar su labor educativa en los distintos escenarios de la comunidad educativa en los cuales tienen que interactuar, lo cual es un llamado a adoptar un nuevo modelo educativo centrado en el ser emocional y el saber vivir juntos. En todo este proceso, las agentes educativas desempeñan un papel principal; son el ejemplo; en consecuencia, se hace necesaria su formación en todas y cada una de las competencias, antes, durante y a lo largo de todo el proceso profesional que desarrollan.

4. Conclusiones

Las competencias emocionales de las agentes educativas del Centro de Desarrollo Infantil La Rosa son variadas, de acuerdo con el modelo de competencias emocionales propuesto por la educación emocional. En primera instancia, se encontró que, en los resultados cuantitativos de autoevaluación y heteroevaluación hay una tendencia homogénea en el dominio intermedio de competencias emocionales; por el contrario, se presentó una importante variabilidad en los resultados cualitativos de la entrevista, lo que pone de manifiesto las individualidades presentes en cada una de ellas, y evidencia las incidencias que tienen las particularidades sobre el ámbito social.

Desde el punto de vista investigativo, la utilización complementaria de instrumentos cuantitativos y cualitativos en este estudio

favoreció la calidad de los juicios emitidos y los procesos de toma de decisiones para el diseño del recurso de aprendizaje. En esta perspectiva, los métodos cuantitativos permitieron una descripción objetiva de situaciones, para obtener datos específicos y evaluar los dominios en cada competencia emocional. Por otra parte, los métodos cualitativos sirvieron para el conocimiento más profundo de la vivencia emocional de las agentes educativas, mediante la comprensión de discursos, opiniones y valoraciones.

El análisis de las competencias emocionales resultó una tarea de enorme interés en el ámbito de la educación inicial en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre, pues las profesoras ocupan un lugar esencial en la vida de las niñas y los niños que atienden diariamente en el Centro de Desarrollo Infantil, ya que además de orientar las experiencias de aprendizaje, son un referente de gestión emocional, circunstancia por la cual es imprescindible que ellas, además de enfocarse en su saber, también le den prioridad a su ser, a percibir, identificar, comprender y regular las emociones propias, lo cual les permitirá tener bienestar emocional tanto personal como laboral.

Las competencias para la vida y el bienestar y la autonomía emocional fueron las únicas competencias que alcanzaron un desempeño adecuado con dominio intermedio y una tendencia a dominio superior en las agentes educativas, que se relaciona con la satisfacción y alegría que ellas sienten por su práctica pedagógica, lo cual les permite automotivarse y fluir en los retos laborales y situaciones difíciles de este contexto, con los recursos emocionales básicos.

De la competencia 'Conciencia emocional' surgieron categorías emergentes como, dar nombre a las emociones placenteras y displacenteras, que permitió reconocer que las agentes educativas manejan un vocabulario emocional básico, que es una de las micro competencias clave para desarrollar la habilidad de ser consciente de las emociones de los demás, la cual presentó debilidades en los hallazgos, pues en ocasiones las docentes se sintieron incapaces de comprender y manejar las situaciones emocionales de las niñas y los niños.

La regulación emocional y la competencia social fueron las competencias con mayores retos emocionales para las agentes educativas, originadas por la carga laboral, la resolución continua y poco asertiva de conflictos y el uso de la disciplina tradicional como forma de control grupal.

Así, la interpretación y discusión global de los hallazgos determinaron priorizar las competencias emocionales: Conciencia emocional, Regulación emocional y Habilidades socioemocionales, para ser trabajadas en el diseño del recurso de aprendizaje titulado 'En conexión con mis competencias emocionales', el cual puede ser usado por las agentes educativas de manera autónoma y autodidacta antes, durante y después de sus labores educativas, para buscar su bienestar emocional y, a largo plazo, la incidencia en la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

Es relevante señalar que, en el proceso de diseño del recurso de aprendizaje, las opiniones y sentires de las agentes educativas fueron valiosas, pues determinaron la fundamentación teórica de la propuesta pedagógica en temáticas como el *mindfulness* o consciencia plena y la disciplina positiva que significa educar con firmeza y cariño en el aula. Así también, estos aportes precisaron que el recurso cumpliera la función de apoyo al aprendizaje, la función estructuradora para hacer que los conocimientos fueran más concretos y accesibles; y, la función motivadora para que sea llamativo, interactivo y favorecedor del aprendizaje de forma agradable, divertida y placentera.

5. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Argothy, S. (2017). *Fortalecimiento de las competencias emocionales-afectivas a través de la aplicación de la estrategia didáctica "el juego simbólico"* [Tesis de Maestría, Universidad Mariana].
- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L. y Niño, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* [Tesis de Maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrientos Fernández, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/>
- Bernal, S. L. (2019). *Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7967>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2020). Concepto de competencia emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/concepto-de-competencia-emocional/>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Cardozo, B. Y. (2019). *Representaciones sociales sobre competencias sociales. Incidencia en las prácticas de cuidado, para con las niñas y niños* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22172/CardozoRinc%C3%B3nBleidyYanira2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 127-128. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cubillos, J. (2018). *El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/715>
- Dávila, H. D., Lombana, L. D., Matabanchoy, S. M. y Zambrano, C. A. (2018). Factores psicosociales laborales inmersos en el contexto de los docentes en una institución educativa estatal de San Juan de Pasto. *Tendencias*, 19(2), 138-160. <https://doi.org/10.22267/rtend.181902.101>
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>
- Gallego-Gil, D. J., y Gallego-Alarcón, M. J. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Editorial PPC.
- García Jiménez, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55371>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Martínez, B. y Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 41-61.

Naranjo, S. C. (2019). *Competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño de la ciudad de Medellín* [Tesis de Especialización, Corporación Universitaria Lasallista]. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/2527/1/Competencias_emocionales_agentes_educativas_hogar_infantil.pdf

Peña, N. (2019). Perfil emocional del profesorado y sus implicaciones en prácticas docentes no intervencionistas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 511-532. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9165>

Peterson, K. D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. En Millman, J. y Darling-Hammada, L. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Editorial la Muralla, S. A.

Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.

Santos, M. (2010). *La salud física y emocional del profesorado*. Editorial Graó.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública de México.

Triana, A. F. y Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios*, 5 (1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>

Contribución:

Las autoras participaron en la elaboración del artículo, lo leyeron y aprobaron.