

**COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LAS AGENTES EDUCATIVAS DEL HOGAR
INFANTIL EL ENSUEÑO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN 2018.**

AUTORA:

SAYRA CAROLINA NARANJO SEPÚLVEDA

**Proyecto de investigación
para optar al título de
Especialista en Psicología Educativa**

ASESORA

Mag. LILIANA GÓMEZ CARDONA

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
CALDAS – ANTIOQUIA**

2019

Agradecimiento

A todos los niños de la ciudad de Medellín, quienes nos motivan cada día para ser mejores profesionales...

A mi familia por su incondicional apoyo ...

A mi asesora, por su infinita paciencia...

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Resumen

Las condiciones actuales de la modernidad, impactan las dinámicas, sociales, políticas, culturales y educativas, hasta el punto tal, que los cuidados a la primera infancia han sido desplazados del seno familiar, a instituciones donde debe garantizarse una atención integral. Ello obliga a que la cualificación de las personas que acompañan este momento vital sea en todos los sentidos. Tradicionalmente se ha formado para la adquisición de contenidos, garantizando así, que los agentes educativos centren su mirada en el quehacer, desde lo técnico, pero sin ocuparse mucho desde el ser. Sin embargo, apuntar a una formación integral nos lleva a que el agente educativo acompañe desde lo que sabe, pero innegablemente desde lo que es como sujeto, por ende, la necesidad de pensar en unas condiciones que le permitan acompañar desde lo actitudinal.

Entonces, desde lo emocional el agente educativo se compromete con sus propias habilidades para formar, lo que lleva a centrar el interés en revisar las habilidades emocionales de los agentes educativos. A partir de ello, la presente investigación tuvo como objetivo describir las competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño de la ciudad de Medellín, y surge como una propuesta para caracterizar las competencias emocionales de dicha población, a partir de una investigación cuantitativa con alcance descriptivo, cuya técnica para la recolección de la información se basó en el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos CDE – A 35 V.3, el cual fue aplicado a la población total de agentes educativas del Hogar Infantil, mujeres entre los 25 y 55 años de edad y una trayectoria diversa desempeñándose como agentes educativas de educación infantil.

Los resultados encontrados mostraron dominios inferiores individuales en todas las dimensiones y grupalmente se detectaron menores dominios en las competencias sociales y de autonomía emocional; lo anterior significa que deben realizarse acciones pertinentes que favorezcan el desarrollo de éstas habilidades para mejorar las dificultades que puedan desprenderse de dichas carencias; respecto a las demás competencias emocionales se encontraron puntuaciones adecuadas, pero con la apertura a promover el mejoramiento de las habilidades que comprenden. Respecto a los hallazgos en las relaciones entre resultados y datos demográficos, se encontró que la alta escolaridad incide en los resultados mientras que la edad no tiene impactos importantes.

Se espera que los resultados obtenidos se conviertan en lineamientos que orienten un plan de capacitación en competencias emocionales para las agentes educativas¹ del Hogar Infantil, de manera que ellas puedan entender la importancia de su labor en la formación de los niños² atendidos.

¹ Se alternará entre agente educativo y docente para hacer referencia a los adultos encargados del cuidado y enseñanza de los niños en instituciones especializadas para la primera infancia

² En la presente investigación se habló de “niño, niños”, para contemplar ambos géneros, por efectos de practicidad.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Definición del problema de investigación | 12 |
| Justificación | 18 |
| Preguntas problematizadora..... | 22 |
| Objetivos..... | 23 |
| Objetivo general | 23 |
| Objetivos específicos..... | 23 |
| Hipótesis..... | 24 |
| Marco referencial..... | 25 |
| Antecedentes investigativos | 25 |
| Referentes legales para la atención integral en la primera infancia. | 32 |
| El agente educativo en la atención integral a la primera infancia | 41 |
| El concepto de emoción: el punto de partida..... | 43 |
| La inteligencia emocional: el modelo de habilidades de mayer y salovey | 45 |
| Daniel goleman y su best seller: la inteligencia emocional..... | 50 |
| La educación emocional: la revolución de la educación | 52 |
| Las competencias emocionales..... | 55 |
| La educación emocional y el qué hacer del agente educativo en educación inicial | 62 |
| Marco contextual | 70 |
| Reseña histórica..... | 70 |
| Hogar infantil el ensueño | 71 |
| Mapa de ubicación | 71 |
| Misión | 73 |

| | |
|--|----|
| Visión..... | 73 |
| Metodología..... | 74 |
| Tipo de investigación..... | 74 |
| Diseño metodológico | 74 |
| Población y muestra | 74 |
| Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información..... | 75 |
| Cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDA – A 35 v3. descripción y aplicación..... | 75 |
| Procedimiento..... | 77 |
| Consideraciones éticas | 78 |
| Análisis y resultados..... | 79 |
| Análisis descriptivo de variables sociodemográficas de la población..... | 81 |
| Análisis de los resultados de las competencias emocionales del grupo evaluado | 84 |
| Resultados grupales..... | 84 |
| Competencias con mayor dominio | 85 |
| Análisis de los resultados de las competencias emocionales evaluadas individualmente | 87 |
| Resultados individuales para cada competencia emocional | 87 |
| Conciencia emocional | 87 |
| Regulación emocional | 88 |
| Competencia social | 89 |
| Competencia autonomía emocional | 90 |
| Competencias para la vida | 91 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| Análisis de los resultados grupales de las competencias emocionales de acuerdo con los resultados individuales. | 92 |
| Resultados totales descritos individualmente | 93 |
| Resultados totales de las competencias emocionales para cada sujeto evaluado | 93 |
| Resultados totales de las competencias emocionales de acuerdo a los datos demográficos | 94 |
| Conclusiones | 99 |
| Referencias | ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO. |
| Apéndice..... | 121 |
| Consentimiento informado..... | 121 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Modalidades De Atención Del Instituto Colombiano De Bienestar Familiar..... | 40 |
| Tabla 2 Cuadro De Perfil Para Maestro, Maestra O Agente Educativo Para La Educación Inicial | 42 |
| Tabla 3 Descripción Del Modelo Jerárquico De Inteligencia Emocional Planteado Por Mayer Y Salovey, 1990 - 1997 | 48 |
| Tabla 4 Descripción General De Las Competencias Emocionales Planteadas Por R. Bisquerra, N. Pérez, 2007. | 55 |
| Tabla 5 Resultados Individuales Para El Cuestionario Cde – A 35 V.3..... | 80 |
| Tabla 6 Resultados Grupales Para El Cuestionario Cde – A 35 V.3 | 81 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Mapa De Ubicación Del Hogar Infantil El Ensueño De La Ciudad De Medellín | 72 |
| Figura 2 Vista Frontal Del Hogar Infantil El Ensueño | 72 |

Lista de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 Distribución Por Rango De Edades (Años) De Las Agentes Educativas Del Hogar Infantil El Ensueño | 82 |
| Gráfico 2 Distribución Por Nivel Educativo De Las Agentes Educativas Del Hogar Infantil El Ensueño | 83 |
| Gráfico 3 Experiencia Laboral O Tiempo Desempeñándose En Educación Infantil | 83 |
| Gráfico 4 Tiempo Laborado Dentro Del Hogar Infantil El Ensueño | 84 |
| Gráfico 5 Competencias Con Mayor Dominio..... | 85 |
| Gráfico 6 Competencias Con Menor Dominio | 86 |
| Gráfico 7 Resultados Individuales Para La Dimensión “Conciencia Emocional” | 88 |
| Gráfico 8 Resultados Individuales Para La Dimensión “Regulación Emocional” | 89 |
| Gráfico 9 Resultados Individuales Para La Dimensión “Competencia Social” | 90 |
| Gráfico 10 Resultados Individuales Para La Dimensión “Autonomía Emocional” | 91 |
| Gráfico 11 Resultados Individuales Para La Dimensión “Competencias Para La Vida” | 92 |
| Gráfico 12 Resultados Totales De Las Competencias Emocionales Para Cada Sujeto Evaluado..... | 93 |
| Gráfico 13 Competencias Y Edad | 94 |
| Gráfico 14 Competencias Y Escolaridad: Conciencia Emocional..... | 95 |
| Gráfico 15 Competencias Y Escolaridad: Regulación Emocional..... | 95 |
| Gráfico 16 Competencias Y Escolaridad: Competencia Social | 96 |
| Gráfico 17 Competencias Y Escolaridad: Autonomía Emocional | 97 |
| Gráfico 18 Competencias Y Escolaridad: Competencias Para La Vida..... | 97 |
| Gráfico 19 Competencias Y Experiencia Laboral | 98 |

Definición del problema de investigación

La protección de los niños, se ha convertido en los últimos años, en uno de los temas con mayor relevancia y vigilancia en el ámbito tanto nacional como internacional; es así, como se ha desplegado un proceso en que se ha pretendido garantizar la protección y potenciar el desarrollo integral de la primera infancia, entendiendo desarrollo integral desde la Ley 1804 de 2016 “Política Pública de Primera Infancia” donde, en su artículo 4º lo describe como “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su autonomía” (Congreso de la República, 2016, p.2), y que implica la interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones que deberán ser óptimas para llevar a cabo el propósito de la ley. Desde esta perspectiva, el Estado Colombiano, junto a entidades internacionales como la UNICEF, se han encargado de desarrollar estrategias que, además de proteger a los niños, brinden un acompañamiento a todos aquellos que participen en la formación y cuidado de los niños. Es así que, desde el concepto de corresponsabilidad, consagrado en el Código De Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 del Congreso de la República de Colombia (2006), se resalta el papel participante de la sociedad para cuidar y salvaguardar los derechos de todos los menores de 18 años, además de vincular directamente a las familias, no solo desde la obligatoriedad de sus funciones, sino también acompañándolas integralmente, a partir de la idea que son ellas las primeras encargadas de velar por los derechos de los menores.

Según esto, el papel protagónico de las familias en el cuidado integral es innegable, de aquí la importancia de reconocer las nuevas dinámicas familiares y cómo las transformaciones presentes en ellas inciden sobre los modelos de cuidado y crianza de

los niños; uno de éstos aspectos es el que concierne a los tiempos laborales de la mayoría de adultos cuidadores, situación que obedece a una serie de cambios no solo en el sistema económico del país, sino también a asuntos políticos, sociales y culturales como la ampliación del sector laboral para las mujeres, el sistema de productividad de un adulto promedio y el consumismo impulsado por la modernidad. De acuerdo con lo anterior, las dinámicas que podemos encontrar hoy, según la encuesta nacional demográfica y de salud (Ministerio Nacional de Salud, 2015) apuntan a dos impactos particulares: por una parte, la disminución en las tasas de fecundidad, pasando de una conformación familiar de 4.5 personas en los años 90, a 3,5 personas en la última década, y por otra parte se encontró que un 37% de los hogares tiene una jefatura femenina, de acuerdo a rupturas conyugales, madresolterismo y embarazo adolescente.

De acuerdo con el mapa mundial de la familia, el cual es un proyecto que busca monitorear la salud global de la familia en múltiples países alrededor del mundo incluido Colombia, patrocinado a su vez por el “Social Trends Institute” y varias instituciones educativas de diferentes partes del mundo, entre las que figura la Universidad de la Sabana en Colombia, las familias se están transformando en todas las regiones y en todas partes presentan patrones diferentes (Estrada, 2017). Para el año 2017, se siguió la línea del informe “Mapa de los Cambios en la Familia y Consecuencias en el Bienestar Infantil” donde se tuvieron en cuenta cuestiones acerca de la estabilidad familiar, padres solteros y parejas en cohabitación. Así, dentro de los principales hallazgos se encuentra que la mayoría de las familias del mundo son biparentales, es decir, que los niños conviven con ambos padres (biológicos o adoptivos); de igual forma, también se encontró que los mayores niveles de maternidad extramatrimonial se presentan en centro y Suramérica (Social Trends Institute, 2017).

En Colombia el 62% de los menores de 18 años, conviven con ambos padres, mientras que el 27% con un solo padre y un 11% viven sin padres. Se debe agregar que América central y del sur presentan bajos índices de niños que conviven con ambos padres en comparación al resto del mundo (Social Trends Institute, 2017). Por otra parte, el 33% de las parejas colombianas cohabitan, mas no se encuentran casados, siendo ésta una práctica habitual en el continente centro y suramericano. También cabe señalar que el embarazo extramatrimonial en ambas partes del continente (centro y suramérica), representa las tasas más altas del mundo; más de la mitad de los niños nacidos, lo hacen fuera del matrimonio, favoreciendo así el madresolterismo y promoviendo que el niño deba ser dejado al cuidado de terceros. (Social Trends Institute, 2017).

En este sentido, las instituciones para el cuidado de la primera infancia aparecen como espacios aptos para cubrir estas necesidades crecientes en la población colombiana, convirtiéndose en lugares de protección y garantes de una atención integral que más allá de prestar cuidados asistencialistas, se preocupe por el desarrollo del niño en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, la atención integral incluye también la educación inicial brindada en espacios institucionales, que deben cumplir con todos los lineamientos técnicos necesarios para el cubrimiento de la integralidad.

Estos lineamientos técnicos hacen referencia a una serie de criterios unificados conceptuales y operativos que sirven como referencia para el adecuado desarrollo de las atenciones o la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Dicha atención hace referencia, según el Ministerio de Educación Nacional (2016), al desarrollo armónico de los niños del territorio, a partir de los 0 y hasta los 5 años de edad, partiendo de los estímulos tempranos en los componentes de salud, nutrición, protección y educación en diversos contextos y que permita su supervivencia, crecimiento

y desarrollo. Todo lo anterior, llevado a cabo en diferentes ámbitos como formación y acompañamiento a familias, componente pedagógico, alimentación y nutrición, prevención de vulneración y restablecimiento de los derechos de protección, formación a talento humano, entre otros.

Este último debe asegurar que quienes cumplen un papel dentro del proceso de atención integral, cuenten con un perfil que favorezca el desarrollo de los niños de manera pertinente, comprometida y significativa, promoviendo la cualificación progresiva de los agentes involucrados. Es así, que hablar de cualificación del talento humano que atiende la primera infancia, se refiere a la formación en contenidos específicos que favorezcan el desarrollo físico, cognitivo, y emocional de la población a la que atienden, así y no menos importante, pero si más relegada a un segundo plano, una formación referida a los estados emocionales, las habilidades relacionales y afectivas, las inteligencias del tipo interpersonal, entre otros aspectos ligados al espectro de las habilidades para la vida y la inteligencia emocional, que están implícitos en la formación académica del profesorado.

Como resultado de esta aparente falta de atención en estos aspectos de la formación integral del profesional en el cuidado de los niños, podemos encontrar, por una parte, una incoherencia misma en tanto el cuidador no puede ser ejemplo ya que el agente educativo no puede dirigir la adquisición de habilidades que no posee; por otra parte, el mismo hecho de que el profesional en el cuidado infantil no haya aprendido o en su caso, no haya explorado la educación emocional como un proceso reflexivo, puede evidenciar en su quehacer falencias en éstos aspectos, relacionados con la educación, el cuidado y la interacción con los niños.

Desde ésta perspectiva, se hace sumamente importante darle un giro a la estructuración del educador infantil, teniendo en cuenta la importancia de la formación en educación emocional, no solo por los beneficios que conlleva para los niños a los cuales se pretende educar, entendido esto último desde su quehacer profesional en la educación inicial el marco de la atención integral, desde el punto de vista que propone el currículo basado en la experiencia, donde se “pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual [...] poniendo como centro a los niños, y considerando al agente educativo como protagonista, dándole sentido a las interacciones centradas en los niños con ellos mismos, los otros y el contexto (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En este sentido se hace necesario explorar la posibilidad de aplicar el mismo concepto, el de la experiencia, preguntándonos si realmente el agente educativo experimente unas relaciones adecuadas con el mismo, los otros y el medio, para poder así ofrecer este enfoque a los niños. Así mismo, no se pueden desconocer los beneficios personales para los agentes educativos, desde la mirada del cuidado y favorecimiento de su salud mental, garantizando y cumpliendo así con el enfoque de cuidado integral, en este caso, para todos los agentes educativos que atienden la primera infancia.

Si se tiene en cuenta todo lo anteriormente descrito, y se prioriza la educación emocional o al menos, se le da una verdadera relevancia en la formación a los agentes educativos, se estaría contribuyendo significativamente a la reconstrucción, desde la primera puntada, “los niños”, en el tejido social que tan afectado se encuentra en nuestro contexto; y esto, si se forman de manera armónica tanto los contenidos académicos, como las competencias emocionales en los futuros agentes educativos de educación infantil, tendremos, a largo plazo personas que cumplen con los perfiles y dan garantía

de brindar un cuidado integral al sujeto al que cuidan, abarcando todos los componentes de su formación.

Justificación

Las emociones suelen ser percibidas como un sistema de alarma tanto mental como corporal, que indica al organismo cómo debe actuar ante ciertas situaciones que se presentan en la vida del individuo, además de estar presentes desde que nacemos, constituyendo un papel fundamental en la construcción de la personalidad y definiendo en gran medida, las decisiones que tomamos diariamente (López, 2005).

Respecto a las emociones, Gil (2016), como se cita en Prinz (2003) menciona que los teóricos en éste campo, suelen dividirse en dos corrientes: los que describen las emociones como mecanismos adaptativos, cuya función es ayudarnos a resolver problemas básicos de supervivencia y bienestar, y los que vinculan éstos procesos (emociones) con otras actividades de la mente humana como memoria, creencia y expectativas, cuestionando más allá de lo que son las emociones, y dando más valor a los beneficios de tener unas u otras, y cuáles de ellas se deben cultivar.

Siguiendo ésta última línea, puede retomarse la conceptualización alrededor de la educación emocional, desde la perspectiva de plantear el favorecimiento de ciertas habilidades emocionales para la comodidad del individuo (Vivas, 2003).

Uno de los investigadores más importantes en el tema de la educación emocional es Rafael Bisquerra, quien menciona que la educación emocional es un concepto relativamente nuevo, el cual ha tenido gran acogida en el mundo de la educación y la psicopedagogía, y cuyo objetivo de trabajo se centra en potenciar el desarrollo de habilidades emocionales que aumenten el bienestar personal y social del sujeto (Bisquerra, 2000). Este concepto ha sido ampliamente explorado por este autor y sus colaboradores y se puede decir que ha promovido la resignificación de la importancia que

tiene el ámbito emocional en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan entre los agentes educativos y los aprendices, sin embargo, a pesar de ser una noción que ha abierto una nueva puerta hacia el mejoramiento del modelo educativo, sobre todo en su lugar de origen, España, en América Latina la situación es un poco diferente, pues la producción es mínima, lo que no cambia para nuestro país donde solo hasta hace algunos años se viene incrementando la investigación en este campo (Bisquerra, 2000).

Desde esta perspectiva se hace necesaria una profundización en toda la teorización alrededor de la educación emocional por dos razones básicas: la primera tiene que ver con lo que su propio autor considera, “es una medida preventiva, en tanto el analfabetismo emocional puede ser la causa de conflictividad, violencia, problemas de salud, consumo de sustancias, etc, los cuales tienen su origen en el inadecuado manejo emocional de situaciones cotidianas” (Bisquerra, Filella, 2003); desde acá se tocan a su vez dos puntos importantes para la comprensión de la educación emocional como punto crítico de la investigación, por una parte, social o colectiva, en la que los asuntos grupales tales como los conflictos, la intolerancia, la falta de reconocimiento del otro como sujeto de derechos, inequidad, la incapacidad para establecer comunicación asertiva, entre otros, se ven reflejados en problemas de salud mental como el burnout laboral, problemas interpersonales y conflictos sociales y que de éstos a su vez se desprende la otra parte, la individual o subjetiva, donde se observan dificultades en el control de impulsos, autoestima baja, problemas de autorregulación y otros que desembocan, casi siempre en enfermedad psicológica. Entonces, la carencia de las competencias emocionales puede causar conflictos sociales como falta de tolerancia, todo esto teniendo en cuenta nuestro contexto inmediato, representaría una medida a largo plazo, para la reconstrucción del tejido social. Como segunda razón, la producción investigativa en este campo, fuera del

viejo continente, y más específicamente en Colombia, puede brindar bases sólidas acerca de las especificidades de las poblaciones, contextualizando así las necesidades y detallando aquellos puntos críticos a los cuales se les debería prestar especial atención desde la perspectiva de la educación emocional.

Surge entonces una tercera posibilidad y es aquella que se relaciona con la reevaluación de la formación al agente educativo de educación inicial y a los agentes educativos en general: son éstos los que tienen en sus manos la formación idónea de seres para la sociedad, no solo que puedan dar cuenta de contenidos académicos sino también de habilidades para la vida, la convivencia y la interacción; éstos aprendizajes suelen darse en muchas ocasiones a partir de la vinculación entre el docente y el aprendiz, y en dicha vinculación intervienen asuntos de índole emocional que pueden verse potenciados o frustrados por las competencias emocionales que tenga el docente.

De este asunto se desprende la importancia de formar también al docente desde lo técnico y desde un proceso reflexivo en habilidades y competencias emocionales, que le permitan realizar un adecuado ejercicio de educación emocional con todos aquellos que se encuentren en sus aulas. Al respecto, la investigación de Zapata y Ceballos (2010) realizada en Chile y Colombia, da cuenta de las carencias en los perfiles de los docentes en educación preescolar respecto a su formación en competencias interpersonales, asumiéndose la educación en la academia “como integral y transversal, aportando elementos para el desarrollo del ser como sujeto y como ser social” (Zapata, Ceballos, 2010, p. 1077) y dando por sentado que este aprendizaje se reflejará en el quehacer del agente educativo. Como conclusión, los autores recomiendan, entre otras, la inclusión de programas relacionadas con el ser y el saber ser, en la formación de los docentes de educación infantil, que, desde la perspectiva de la educación emocional, podría

relacionarse con las competencias en desarrollo social por una parte y por otra, el desarrollo de las competencias de la autonomía emocional.

Así, con estas tres posibilidades, surge la pregunta de investigación que orienta la presente investigación.

Preguntas Problematicadora

¿Cómo son las competencias emocionales de las agentes educativas del hogar infantil el ensueño de la ciudad de Medellín?

Objetivos

Objetivo general

Describir las competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil “El Ensueño” de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles son las competencias emocionales presentes en las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño, a partir de la aplicación del cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDE – A 35 V.3
- Caracterizar cómo son las competencias emocionales identificadas en las agentes educativas del hogar infantil el ensueño.

Hipótesis

Las hipótesis son respuestas provisionales a las preguntas de investigación, siendo las guías de la investigación o el estudio; sin embargo, no en todas las investigaciones cuantitativas se plantean hipótesis y si se hace, depende del alcance de la investigación. Según Hernández (2014), propone que, si el alcance es descriptivo, pero no se tiene la pretensión de pronosticar una cifra o dato, entonces no se hace necesaria la formulación de la hipótesis, situación que su cede para la presente investigación.

Marco Referencial

Antecedentes investigativos

Para la presente investigación se retomaron investigaciones con una amplia variedad en el tiempo ya que los conceptos aquí utilizados han tenido transformaciones en sus definiciones; también se investigó en diferentes países, entre los que se encuentran Colombia, Chile, España, Méjico y otros (Iberoamérica), además de contemplar diferentes grupos culturales y poblacionales entre estudiantes, agentes educativos, familias y sociedad en general.

Respecto a la conceptualización actual alrededor de las competencias emocionales se retoma la teorización referente a la educación emocional, planteada por Bisquerra, fundador (con otros) de la fundación para la educación emocional en Barcelona, España.

Este autor define la educación emocional como “una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias” cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, bienestar, entre otras y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2014).

Se tuvo en cuenta la propuesta “La educación emocional en la formación del profesorado” del mismo autor (Bisquera, 2005) en la cual se propone la formación de los profesores en competencias emocionales en el marco de la educación para la vida, todo ello producto de años de investigación del “GROP” (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica). Dentro de las propuestas que hace el autor, inicialmente habla de la

formación previa del profesorado desde la implementación de la asignatura “educación emocional” basado en dos razones: por un lado, como parte esencial del desarrollo profesional del maestro y por otro como extensión en la formación del alumnado. En un segundo momento, el autor propone que dicha formación se haga de manera continua, es decir, es necesario que los docentes tengan un ejercicio continuo en educación emocional, con objetivos específicos como la difusión de conocimiento científico sobre la educación emocional y que este conocimiento permita el establecimiento de prácticas educativas y programas de educación emocional, y a partir de ello promocionar la implementación de la educación emocional en los centros educativos.

Así mismo, la conceptualización que el autor realiza acerca de la definición de competencias emocionales, micro – competencias emocionales y su perspectiva acerca de la definición del concepto de emoción, inteligencia emocional y educación emocional.

Muchas de las investigaciones en este campo, han sido coordinadas por el GROPE (Grupo de investigación en orientación psicopedagógica) creado en 1997 desde la facultad de pedagogía de la Universidad de Barcelona, con una línea principal de investigación en educación emocional y orientación psico-pedagógica. En este sentido, se encuentran diversos autores que hacen parte del grupo y que han producido investigaciones, artículos, libros, entre otros, que serán retomados en la presente investigación; entre los autores más destacados del GROPE se encuentran Rafael Bisquerra, Nuria Pérez, Gemma Filella, Élia López, Anna Soldevila, entre otros.

La autora López, (2005), en su artículo “La educación emocional en la educación infantil” describe de manera clara la importancia de las emociones, el concepto de educación emocional de Bisquerra, los objetivos y contenidos de la educación infantil; procede entonces a establecer un diálogo entre ambos conceptos e incluye y propone la

práctica de la educación emocional en la educación infantil a partir de actividades, metodología y posterior evaluación de las mismas, que pueden desplegarse al interior de las aulas para potenciar el desarrollo de la educación emocional.

En ésta misma línea, se retomarán también las investigaciones de la doctora Nuria Pérez, directora del GROPE e investigadora principal del mismo. Su trabajo “Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares” (Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012) evalúa dos programas de educación (docentes y estudiantes respectivamente) con el objetivo de aumentar el bienestar de los sujetos mediante el desarrollo de la competencia emocional, arrojando como resultado una mejora significativa de la competencia emocional y concluyendo que dichas competencias pueden aprenderse y enseñarse.

De la misma autora, en conjunto con Filella, Soldevila y Foldevila (2013), se encontró la investigación “evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria” en el cual participaron 92 docentes de educación primaria de Barcelona y Lleida, cuyos resultados demostraron una mejoría significativa de la competencia emocional de los docentes al finalizar la investigación, además de mejorar el clima institucional y demostrar la efectividad de la implementación de programas de desarrollo de competencia emocional en docentes.

Así mismo, el artículo “Educación emocional y medios de comunicación” (Bisquerra, Filella, 2003) plantea una mirada interesante donde vincula los medios de comunicación con la educación emocional, desde una relación transmisora, hasta una herramienta eficaz de reproducción. De manera análoga, no puede hablarse de educación emocional sin retomar la teoría de la “inteligencia emocional” formulada por el psicólogo estadounidense Goleman en 1995, inicialmente expuesta al campo

organizacional, pero que progresivamente pasó a los ámbitos educativo y personal. Si bien, ésta conceptualización lleva unos 20 años desde su propuesta sigue con vigencia en nuestros días, debido a las investigaciones relacionadas con los beneficios de poseer inteligencia emocional y la importancia que tiene adquirirla en los primeros años de vida; Se retomará entonces el aporte que se ha hecho desde diferentes investigaciones que respaldan que la inteligencia emocional beneficia al individuo en diferentes ámbitos de su vida y que, mientras mayores sean éstas habilidades en el adulto, en éste caso, el agente educativo, mayor posibilidad de aprendizaje de los educandos. También se han revisado diversos artículos y escritos en los que se presupone al docente como desarrollador de la inteligencia emocional.

Retomando la inteligencia emocional, Cabello, Ruiz y Fernández (2010) proponen la importancia de formar al profesorado con el desarrollo de aspectos sociales y emocionales, a partir de la utilización del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y algunos programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en el docente.

En esta línea, la investigación “Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil” (Aguaded y Pantoja, 2015) propone el reconocimiento de las propias experiencias emocionales (niños, familias, agentes educativas) para promover un aprendizaje a partir la utilización de un proyecto continuo al interior de las aulas, con el objetivo de realizar una “alfabetización” emocional.

Además, se retoma en particular una investigación titulada “Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos” (Zapata, Ceballos, 2010), realizada en Chile y Colombia y cuyo objetivo fue la caracterización del rol y perfil del educador para la primera infancia, teniendo en cuenta el marco de las políticas públicas en primera infancia de ambos países y las

opiniones aportadas por sectores diversos. Dicha investigación aporta un “perfil o rol del educador en primera infancia” bastante acertado, que será retomado puntualmente, además de hacer unas recomendaciones específicas para la construcción de perfiles de educadores que acompañan a los niños desde el enfoque de competencias, las cuales pueden retomarse en la construcción de un proyecto de intervención dirigido al mejoramiento de los agentes educativos.

También se revisó el artículo “Reformas educativas y rol de docentes” de la autora Denise Vaillant, que a su vez retoma su propia producción titulada “Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional” (2005) que ofrece una perspectiva contextualizada del rol docente en América Latina.

Así mismo, Moraleda (2015) plantea la necesidad de una educación emocional en su tesis doctoral, en la que no solo describe la importancia de la implementación de la educación emocional en todos los ámbitos de la educación, diseñando a su vez todo un programa de intervención psicopedagógico de educación emocional, sino que también hace una amplia descripción de todos los conceptos abordados por la educación emocional desde la concepción histórica y filosófica de la emoción, hasta el momento actual que vive la educación emocional.

En ésta misma línea, se retoma la investigación “Estudio comparativo de las habilidades cognitivas de los niños del grado transición de la institución educativa consejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa buen comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles)” (Gómez, 2010) la cual tuvo como objetivo realizar una comparación entre los niños que tuvieron intervención temprana en el programa buen comienzo versus aquellos que no lo tuvieron; se retomarán algunos

postulados teóricos de la investigación además de conceptos que puedan tenerse en común.

Así mismo, en la medida que se avanzó en la construcción de la presente investigación, se hizo necesario revisar aspectos referentes a la salud mental, específicamente la salud mental del profesorado; considerando diversos artículos de revistas y prensa, los cuales mencionan datos y cifras generales de la situación de la salud mental en nuestro país, en las principales ciudades y la incidencia de las dificultades mentales identificadas en las profesiones que presentan mayores riesgos de padecerlas. En general, las investigaciones encontradas y la bibliografía consultada, refiere a docentes de educación formal, es decir, profesores de los niveles primarios, secundarios o superiores de educación, y en algunas ocasiones discriminado por género.

Respecto a ésta temática se retomaron investigaciones de diferentes fuentes, que teorizan alrededor del “estrés laboral o síndrome del profesional quemado (burnout laboral)”, problemática comúnmente encontrada en los profesionales de la docencia, independiente de su campo de acción; el investigador de la Universidad de Valencia, José María Peiró, realiza una descripción y conceptualización general del estrés laboral, iniciando con la definición y contextualización del concepto de estrés, de acuerdo con la investigación en la línea de recursos humanos titulada “El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva” (Peiró, 2001).

También se tuvo en cuenta el estudio teórico realizado en la Universidad de Córdoba en 2004, titulado “Estrés y burnout en profesores” (Mariana & Herruso, 2004) donde se busca revisar las investigaciones, modelos teóricos explicativos y otras variables relacionadas con el fenómeno del burnout en los docentes.

En éste mismo enfoque, se retoma la aproximación teórica propuesta por González y Criado (2006), titulada “Una aproximación a la investigación sobre el estrés laboral en el profesorado”, iniciando desde los aportes conceptuales, factores desencadenantes, consecuencias negativas y finalizando con algunas estrategias de afrontamiento para el estrés laboral. Cabe resaltar, que lo que se busca con la revisión de esta literatura, es tratar de definir conceptualmente el síndrome de burnout o estrés laboral, para seguidamente hablar de las principales características de quienes pueden llegar a padecerlo.

Igualmente, Ayuso (2006) intenta una clarificación conceptual de los términos estrés laboral y síndrome de Burnout en su artículo “profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout” desde la perspectiva de las profesiones de asistencia pública, en particular los docentes (de todos los niveles) y su relación con malestar y desgaste profesional.

Por otra parte, se retomará el texto titulado “Una panorámica de la salud mental de los profesores” donde su autor, Alonso (2014) ofrece un enfoque de salud mental en desequilibrio que deben enfrentar los docentes hoy, a causa de diversas circunstancias y con consecuencias como algunos trastornos psíquicos importantes.

En igual punto de vista, Gómez, Guerrero y González (2014), en su investigación “Síndrome de burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales” ponen de manifiesto los riesgos de padecer enfermedad mental y problemas laborales a los que están expuestos los docentes, y como fuentes desencadenantes las sobre-exigencias institucionales, y las relaciones con el medio educativo (compañeros, estudiantes y familias).

Además, se han considerado los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y con la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), los cuales definen y encuadran la educación inicial en el marco de la atención integral. Así mismo, son ellos mismos quienes orientan y definen los perfiles, funciones, habilidades y demás requerimientos que deben cumplir aquellos que participan en el cuidado y la educación de los niños en primera infancia. Además de lo anterior, refieren otras especificidades que serán revisadas en la presente investigación.

Referentes legales para la atención integral en la primera infancia.

La legislación de un país es aquella guía por la cual todos los habitantes de la nación son regulados por una estructura de gobierno, con respecto a sus relaciones con ellos mismos, con la sociedad y con las instituciones. Así, se establecen normas que deben garantizar, por una parte, la convivencia y el respeto de la población, y por otro lado limitar en términos de desorden, los deseos de cualquier persona que quiera transgredir los derechos de los demás. De acuerdo con lo anterior, aquellos que fundan las leyes son los mismos que, dentro de nuestro país, democráticamente han sido elegidos por un número mayoritario de la población y que han definido cuáles leyes se aplican mejor todos los ciudadanos del territorio nacional. A su vez, éstas leyes no pueden desconocer los entes internacionales que velan y muchas veces son los que determinan algunas de las directrices a implementar en territorios que se adhieran a través de la firma de acuerdos, que garantizan el cumplimiento de aquello que se haya acordado; a continuación, se retomaran aquellos principios o leyes, tanto nacionales como

internacionales que han construido y delimitado lo que hoy entendemos por atención integral a la primera infancia, desde sus primeros aportes.

A nivel internacional, la convención de los derechos del niño fue el primer tratado internacional de las Naciones Unidas, que como ley internacional de los derechos de los niños obligó a todas las naciones a su cumplimiento y comprensión de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales por los cuales puede atravesar cualquier niño en cualquier lugar del mundo; éste tratado consta de 54 artículos en los que se reconoce que todo ser humano menor de 18 años tiene derecho al pleno desarrollo físico, mental y social. Históricamente hablando, no fue sino hasta 1959 que las Naciones Unidas aprobaron la “declaración por los derechos del niño” la cual consistía en 10 principios, pero que, sin embargo no era suficiente para garantizar la protección de los niños ya que no implicaban obligatoriedad; así, pasaron 20 años, hasta que Polonia presento la “convención por los derechos del niño” a las Naciones Unidas y fue ahí donde empezaron las negociaciones con todos los representantes de los diferentes países del mundo para su aprobación. El 20 de noviembre de 1989, tras más de 10 años de iniciados los diálogos, se logró el consenso entre gobiernos, líderes religiosos, organizaciones no gubernamentales (ONG) y otras instituciones para la aprobación del texto final de la “convención de los derechos del niño”, y que obligaba a todo país hubiera firmado su cumplimiento. Para 1990, la convención se convirtió en ley tras la firma de 20 países, (incluido Colombia) y para la fecha, ha sido aceptada por todos los países del mundo, excepto dos (Somalia y Estados Unidos). Así, el objetivo principal de la convención es el de garantizar la protección y el desarrollo de todo niño o niña, reconociendo su derecho a un nivel de vida adecuado.

A nivel territorial, la adhesión a la convención de los derechos de los niños por medio de la Ley 12 de 1991, reafirma en la Constitución Política de 1991 la garantía y la protección de todo ser humano menor de 18 años (Art. 1º), y se dan los primeros pasos hacia la protección y consideración de los niños y como sujetos de derechos; desde el artículo 44 se especifica:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. (Congreso de la República de Colombia, 1991, p.24).

Además, la Ley General de Educación 115 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994) propone en su artículo primero, las normas generales para la regulación del servicio de educación con su función socializadora y “acorde a las necesidades de las personas, las familias y la sociedad”, basándose en el principio de la constitución política de Colombia sobre el derecho a la educación y entendiendo por educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). Así mismo, tiene en cuenta los procesos educativos desde la primera

infancia en educación preescolar, primaria, secundaria, media (no formal e informal) y educación superior de toda la población colombiana.

En lo que respecta a la educación preescolar, en la sección II, artículo 15, se define como aquella “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Ministerio de Educación nacional, 1994, s.p.), y tiene varios objetivos en el artículo 16, entre los que se destacan el crecimiento armónico y equilibrado del niño, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de aprendizaje, el establecimiento de relaciones de respeto, solidaridad y convivencia, la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo como estrategia para mejorar la calidad de vida de los niños, y otros aspectos referentes al cuidado del sí y cuidado del otro, atención en salud, formación en hábitos de higiene, hábitos alimenticios y el autocuidado. Desde esta perspectiva, se tiene una mirada general de los lineamientos que deben seguirse, cumplirse, vigilarse y evaluarse en toda institución educativa del territorio nacional.

En el año 2006, se da un paso definitivo para el cuidado, vigilancia y cumplimiento de los derechos y la formación integral de los niños colombianos con el decreto del Código de Infancia y adolescencia Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), donde prevalece el derecho a la dignidad humana, la igualdad sin discriminación y su desarrollo integral en un ambiente de amor, felicidad y comprensión (art. 1º). Se sientan las normas para su protección integral, el ejercicio de sus derechos y su restablecimiento, que serán obligación de la familia, la sociedad y el Estado Colombiano. A su vez entiende niño o niña a personas de 0 a 12 años de edad y define la protección integral como:

el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos (Congreso de la República de Colombia, Ley 1098, 2006, art. 1º).

Además, resalta la corresponsabilidad de todos los actores, familia, sociedad y Estado, en acciones que conduzcan a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. El artículo 29 resalta el derecho al desarrollo integral en la primera infancia definiéndola como:

la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad... siendo derechos impostergables la atención en salud y nutrición, la educación en la primera infancia, el nombre y la familia y la protección contra peligros físicos (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 29).

Desde la perspectiva de la obligatoriedad a la educación en la primera infancia, el artículo 42, hace referencia a las obligaciones especiales de las instituciones educativas, todas de igual relevancia, pero entre la que destaca, aplicadas al presente proyecto “brindar una educación pertinente y de calidad”

formar en valores fundamentales como el respeto a la dignidad humana, los derechos humanos, un trato respetuoso a los demás, proteger a los niños y las niñas y reportar a las autoridades competentes los presuntos casos de abuso, maltrato u otras formas

de vulneración de derechos en los niños” (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 43 - 44).

Así mismo y de acuerdo con la coyuntura que representó el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), se hizo necesaria la definición del concepto de niño o niña en el territorio colombiano; así, el 9 de julio de 2010, el ICBF unificó, para efectos legales la concepción de niño, niña y adolescente, para darle mayor claridad y reafirmando a los niños como sujetos de derecho, como bienes superiores de la nación y seres en desarrollo que poseen dignidad integral (ICBF, 2010). De acuerdo con lo anterior, se define que: “se puede afirmar que en Colombia la expresión "niño" solamente se refiere a las personas entre los 0 y los 12 años de edad...”

De igual forma, con miras a seguir fortaleciendo el compromiso que tiene el estado con la protección de la Primera Infancia Colombiana, se decreta en 2016 la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016) y se le da blindaje y obligatoriedad intersectorial para el cuidado y la garantía de derechos de los niños y las niñas en la primera infancia; así, dicha Ley tiene como propósito el garantizar el desarrollo integral de la primera infancia en todo el territorio Nacional y busca “fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del estado social de derecho” (art. 1º).

Así mismo, dentro de la política pública de cero a siempre el Estado reconoce la primera infancia como sujetos de derecho y de protección integral desde los 0 hasta los

6 años de edad, junto con las mujeres gestantes y en corresponsabilidad con las familias y la sociedad. Orienta las acciones y estrategias que se encaminan a asegurar que:

cada uno de los entornos en que transcurre la vida de los niños y las niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Lo anterior a través de la atención integral que debe asegurarse a cada individuo de acuerdo a su edad, contexto y condición (Congreso de la República de Colombia, ley 1804, 2016, art. 2º).

De igual forma se define entonces el desarrollo integral en el artículo 4º como “un proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía”, y a su vez introduce la atención integral como un conjunto de estrategias y acciones encaminadas a garantizar la promoción y potenciación del desarrollo infantil. El artículo 5º pone de manifiesto la obligatoriedad como derecho, de la educación inicial, y la delimita como un proceso:

pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, habilidades y capacidades en el juego, el arte, la literatura, y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Congreso de la República de Colombia, 2016, art. 5).

De acuerdo con esto último, es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la institución delegada para velar por el cuidado, cumplimiento y restablecimiento de los derechos de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2006) en el marco de la Política Pública de Cero a Siempre, a nivel nacional, departamental y municipal, en conjunto con entidades territoriales como el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de

Protección Social y el Ministerio de Educación, gobernadores, alcaldes y concejos con el fin de realizar diagnósticos, planes e intervenciones que garanticen el pleno desarrollo de la política pública de Cero a Siempre, además de dictar los lineamientos generales y técnicos a través de los cuales se atenderá a la población en primera infancia y en conformidad con la ley de Cero a siempre, así como implementar los servicios de educación inicial y fiscalizar la operación de las diferentes modalidades de atención a la primera infancia en conjunto con el Departamento para la prosperidad social (Congreso de la República de Colombia, 2016, art. 19).

De esta forma, conforme al artículo 205 de la Ley 1098 de 2006 (Congreso de la República de Colombia, 2006), se encarga de articular todas y cada una de las instituciones y entidades encargadas de la garantía de los derechos de los niños y las niñas, la prevención de la vulneración, protección y restablecimiento de derechos en todos los ámbitos territoriales.

Así, como primer paso se realiza un intento para unificar los criterios de las diferentes atenciones que se prestaban en los distintos territorios del país y de acuerdo al análisis de las experiencias, los contextos, la cobertura de la educación inicial, y el acompañamiento de la familia y la sociedad se determinan dos modalidades de atención: la modalidad institucional (CDI) y la modalidad familiar; la finalidad de las modalidades de atención es, en un modo muy general:

atender y promover de manera intencionada el desarrollo integral de la primera infancia a través de una educación inicial de calidad, con la participación de talento humano idóneo... que les permitan construir y comprender el mundo, en coherencia con una concepción de niña y niño como sujeto integral, activo y partícipe de su proceso de desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

A continuación, se describen las dos modalidades en las que se organizó la educación inicial en Colombia, en el marco de una atención integral.

Tabla 1 Modalidades de atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

| Modalidades de atención ICBF | |
|--|---|
| Modalidad de educación inicial institucional – Centros de desarrollo infantil (CDI) | Modalidad de educación inicial familiar |
| <p>Está orientada de manera prioritaria los niños entre los dos años y los cinco años, once meses, 29 días o hasta su ingreso al sistema educativo, en el grado de transición, y a sus familias o cuidadores en condición de promotores y corresponsables de su desarrollo integral. La modalidad se ofrece en entidades denominadas genéricamente Centros de Desarrollo Infantil – CDI, que cobija a todas aquellas entidades que brindan educación inicial bajo la organización propia a la modalidad institucional (jardines infantiles, instituciones educativas públicas o privadas, etc.).</p> <p>Son pensadas como totalidades para atender a los niños, pues allí todo está dispuesto para ellos y</p> | <p>Esta opción organizativa se dirige a mujeres gestantes, madres lactantes³, niños hasta los dos años de edad – prioritariamente-, y sus familias. También focaliza la atención a niñas, niños y familias que habitan en zonas rurales o dispersas, o que por su ubicación se les dificulte acceder a escenarios de atención institucional, lo cual le da apertura para atender niños en primera infancia o hasta su ingreso al sistema educativo, en el grado de transición. La modalidad busca promover el desarrollo integral de los niños desde su concepción hasta los seis años a través de acciones pedagógicas, formación y acompañamiento a familias y cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes; también busca la articulación interinstitucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de los derechos. Esta</p> |

| | |
|---|---|
| <p>ellas; el CDI cuenta para ofrecer su servicio de educación inicial, en el marco de la atención integral, con profesionales de diferentes áreas del conocimiento, que constituyen un equipo interdisciplinario idóneo acorde con las condiciones de calidad requeridas [...] y en coherencia con la proporción y características de niños atendidos. Asimismo, cuenta con un equipo de personas de servicios generales que realizan las labores de apoyo que requiere la prestación del servicio.</p> | <p>modalidad se centra en el fortalecimiento de vínculos afectivos de los niños con sus familias o cuidadores</p> |
|---|---|

Fuente: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Modalidades y condiciones para la educación inicial.

(Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 19)

El agente educativo en la atención integral a la primera infancia

De acuerdo a los lineamientos, modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial, los agentes educativos para la primera infancia son:

personas idóneas que reflexionan y se apropian de las intencionalidades e identidades de la educación inicial para construir y enriquecer permanentemente el proyecto pedagógico en relación al desarrollo integral [...] y se caracteriza por promover un

trabajo flexible, con una planeación intencionada y permitir la participación de los niños reconociendo sus singularidades (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 21).

El talento humano, dentro del que se encuentran los agentes educativos, son reconocidos como aspectos clave en la formación integral del niño, que deben tener no solo atributos personales sino también ciertas condiciones desde el punto de vista de su formación y cualificación profesional. Desde ésta perspectiva, se habla de acciones dirigidas a la humanización de la atención integral, teniendo en cuenta el enfoque diferencial, respondiendo a las particularidades del contexto, y organizando entornos apropiados para los niños, a partir de interacciones basadas en el respeto y el compromiso con la primera infancia; además, el personal idóneo, refiere la cualificación dirigida a fortalecer las prácticas laborales, actualizando, ampliando y resignificando las concepciones y saberes que influyen en el cuidado de los niños (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

De acuerdo con lo anterior, los agentes educativos deben cumplir con unos requisitos básicos para el cumplimiento del perfil que propuesto para realizar la labor de cuidado y educación del niño; a continuación, se describe la formación, experiencia laboral y habilidades esperadas para el talento humano maestros, docentes o agentes educativas:

Tabla 2 Cuadro de perfil para maestro, maestra o agente educativo para la educación inicial

| CARGO | REQUISITOS | DESCRIPCIÓN |
|--------------|-------------------|---|
| | Formación | Profesionales en Ciencias de la Educación en áreas relacionados con la educación infantil, o con énfasis en Educación Especial, o |

| | | |
|---|-------------|---|
| MAESTRO, DOCENTE, AGENTE EDUCATIVO | | Psicología y Pedagogía o Psicología Educativa. |
| | Experiencia | N/A |
| | Habilidades | Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo / Orientación al logro / Creatividad, recursividad e innovación en proceso pedagógicos / Habilidades comunicativas orales y escritas / Compromiso social y con la calidad educativa / Capacidad de trabajo con grupos heterogéneos y comunidades en contextos difíciles / Habilidades de observación / Habilidades sociales. |

Fuente: Condiciones de calidad para las modalidades de educación inicial.

(Ministerio de Educación Nacional, Guía 50, 2014, p. 52)

Si bien, es aparentemente claro el perfil que se pretende cumpla una persona para optar al título de cuidador, docente o agente educativo de primera infancia, aun es un poco difuso aquello en lo que se cuestiona la presente investigación, y es todo lo que concierne a las habilidades y competencias personales o emocionales que, como se ha tratado de explicar son igualmente importantes que los contenidos académicos.

El concepto de emoción: el punto de partida

Para empezar a hablar de emociones, se debe iniciar por hacer una pequeña distinción, que si bien, parece insignificante, puede delimitar fácilmente el concepto de emoción; en algunas ocasiones puede pensarse que emoción y sentimientos son iguales,

pero realmente los dos conceptos, aunque están ligados intrínsecamente, son dos cosas diferentes.

De acuerdo con la tesis doctoral “justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional” del señor Moraleda (2015), quien a su vez cita a Rojas (1999), una emoción es la “agitación personal que se da entre los seres humanos por una situación percibida, recordada o pensada que produce cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos” (p. 32); mientras que el sentimiento, donde retoma a Bisquerra (2009) “es la toma de conciencia de las emociones, dirigidas a una persona, u objeto” (p. 33). Según lo anterior y simplificando los conceptos para aclarar sus diferencias estaríamos hablando de un proceso de un tiempo determinado (emoción) que, a su vez, produce otros procesos por tiempo prolongado (sentimientos), siendo ambos, de una relación íntimamente estrecha, en la cual no puede separarse el uno del otro.

Ahora, centrándose en el concepto principal de la educación emocional, este autor define la emoción como un proceso que se produce de acuerdo a un camino lógico: en un primer momento se presenta la información sensorial que es recolectada en el cerebro, seguida de una respuesta neurofisiológica, y finalmente el neocortex cerebral codifica e interpreta la información que ha llegado; resumiendo, una emoción es “un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada [...] y pueden originarse por un acontecimiento interno o externo” (Bisquerra, 2000).

En este orden de ideas, podría decirse que las emociones son los mecanismos que tienen los individuos para asumir la importancia, o no, que tienen un acontecimiento particular, produciendo a su vez una respuesta de acuerdo a una serie de valoraciones

que van desde la utilidad que tiene ese acontecimiento, hasta la consideración de los recursos que se deben utilizar para afrontarlo (Bisquerra, s.f.).

Para finalizar, cabe recalcar, retomando a Moraleda (2015), que el concepto en sí, es multidimensional desde diversas perspectivas, tanto las áreas del conocimiento que han aportado a su constitución, como la infinidad de autores que han teorizado alrededor de las emociones.

Ahora, alrededor de toda la teorización previa del concepto de emoción, se han desprendido a su vez otras conjeturas que van más allá de la mera definición, y se vinculan con otras áreas de investigación como las neurociencias, la psicología de los grupos, las teorías del aprendizaje, entre otros; Así, se da paso a la revolución de la emoción como punto de partida para la explicación de diversos procesos que influyen en el desempeño y desenvolvimiento del individuo tanto personalmente, como laboral y socialmente. Dentro de este conjunto de nuevas propuestas, se encuentra la inteligencia emocional, mencionada en un primer momento por Gardner (1980) y su teoría de inteligencias múltiples, y finalmente acuñada por Mayer y Salovey como inteligencia emocional una década después (1990). De acuerdo con lo anterior, es imperativo reconocer la importancia de adentrarse en la teorización de la inteligencia emocional como pilar de la educación emocional, que es finalmente, la teoría central del presente trabajo.

La inteligencia emocional: el modelo de habilidades de Mayer y Salovey

La inteligencia emocional es un concepto que ha sido retomado por diversos autores en las últimas décadas y comprende una serie de “procesos de reconocimiento,

uso, comprensión, y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta” de acuerdo con los autores Mestre, Guil, Brackett, Salovey, que en 2008 pretendieron, en su artículo “inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey”, encontrar un equilibrio entre lo teórico y lo aplicado de la teoría general de inteligencia emocional, haciendo un recorrido claro en el surgimiento de éste concepto.

Es así que los autores retoman diversos exponentes de la teoría, a la vez que mantienen como punto de partida la teorización de Mayer y Salovey, quienes mencionaron por primera vez el concepto en la década de 1990, en el artículo “emotional intelligence” y la definieron como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en los otros, discriminar entre ellos y usar ésta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”, seguido por un segundo artículo de los mismos autores en el cual se demostraba que la emoción y la cognición se combinaban para procesar la información (Mestre et al., 2008).

Después de la revolución de la inteligencia emocional planteada por el psicólogo Daniel Goleman y el best seller “Emotional Intelligence” en 1995, Mayer y Salovey deciden en 1997 retomar su conceptualización inicial desarrollando el modelo de habilidades, a partir de la priorización de los aspectos cognitivos: definen entonces la inteligencia emocional como

la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa; y la habilidad para regular las emociones

en uno mismo y en otros, reconocida también, ocasionalmente como el modelo de las 4 ramas (Mestre et al. 2008, p. 5).

Este modelo organiza jerárquicamente 4 ramas de la inteligencia emocional, enfatizando las habilidades cognitivas implícitas en la conducta emocional inteligente, siendo entonces las cuatro ramas la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación; a continuación, se muestra un cuadro descriptivo, retomado a su vez de Mayer y Salovey:

Tabla 3 Descripción del modelo jerárquico de inteligencia emocional planteado por Mayer y Salovey, 1990 - 1997

Fuente: “Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey”, (Mestre, et al., 2008)

| | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|
| INTELIGENCIA EMOCIONAL | 4 regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual | | | |
| | Habilidad para estar abiertos a los sentimientos tanto para aquellos que son placenteros como displacenteros | Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada | Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claro, típicos, influyentes o razonables son | Habilidad para regular las emociones de uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que ellas transmiten |
| | 3 comprender y analizar las emociones; empleando el conocimiento emocional | | | |
| | Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar | La habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones tales como, que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida | Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa | Habilidad para reconocer las emociones aproximadamente las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o desde la ira a la vergüenza |
| | 2 facilitación emocional del pensamiento | | | |
| | Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante | Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos | El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista | Los estados emocionales estimulan abordar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad |
| | 1 percepción, valoración y expresión de la emoción | | | |
| | La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno | La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta | Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos | Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones |

De acuerdo con lo anterior, el modelo de desarrollo de habilidades de Mayer y Salovey, plantea, de manera general, la adquisición de un conjunto de habilidades, desde las más básicas hasta las más complejas, para lograr así la inteligencia emocional; se inicia con las habilidades ligadas a la percepción, valoración y expresión de la emoción, donde en síntesis se pretende lograr la identificación del contenido emocional en uno mismo y en los otros (Mestre et al., 2008); en segunda instancia, se habla de las habilidades de facilitación emocional del pensamiento que se refiere al uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos, y cómo éstas se vinculan con dichos procesos para alterar las cogniciones y así mismo el pensamiento. La tercera rama, comprensión de las emociones refiere a “cómo se procesa a nivel cognitivo la emoción, y cómo afecta el empleo de la información emocional a los procesos de comprensión y el razonamiento” (Mestre et al., 2008, p. 12), lo que llevaría a la consciencia emocional. Finalmente, la cuarta rama, regulación emocional, es, en teoría, el objetivo al cual debe llegarse en el modelo de Mayer y Salovey, en la cual se plantea la habilidad para aceptar las emociones positivas o negativas y discriminar si la información proveniente de ellas es útil sin reprimirla ni exagerarla, para regularlas, al igual que las de los demás.

Respecto a la inteligencia emocional y su relación con los agentes educativos, se encuentra precisamente en los cuestionamientos que surgen desde éstos últimos, en referencia a las posibilidades y beneficios de que los alumnos posean las habilidades de la inteligencia emocional como parte de su desarrollo; se debe tener en cuenta que el aprendizaje de estas habilidades depende en gran proporción de la práctica, más que de las instrucciones (Fernández, Ruíz, 2008). Sin embargo, sigue primando la importancia de poseer dichas habilidades para reconocerlas, aceptarlas, gestionarlas y enseñarlas

con eficacia, ya que, como lo menciona el modelo, se parte de la habilidad propia en cada una de las áreas de la inteligencia emocional, para que se tengan los resultados deseados respecto a los demás individuos.

Así pues, se hace una introducción breve a la conceptualización de la inteligencia emocional, a partir de sus inicios, siguiendo con la teorización planteada por Daniel Goleman y su best seller, que aún hoy, más de 20 años después, sigue incidiendo sobre diversos temas desde la cotidianidad de las personas, hasta la consolidación de los grandes sistemas corporativos.

Daniel Goleman y su Best Seller: La inteligencia emocional

En nuestros días no podríamos hablar de inteligencia emocional sin mencionar la teorización del psicólogo estadounidense Daniel Goleman, quien alcanzó su mayor popularidad en 1995, con su libro “emotional intelligence”, y que hoy por hoy, sigue representando la mayor difusión de la teoría de la inteligencia emocional.

Si bien, la primera mención de inteligencia emocional se atribuye a Mayer y Salovey, como se describe en el apartado anterior, al parecer no tuvo la trascendencia de la que gozó Goleman; aun cuando su conceptualización fue dirigida al mundo empresarial inicialmente, repercutió ampliamente en otros ámbitos como el educativo y el personal.

Ahora bien, Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional se encuentra distribuida en alcanzar un total de cinco (5) áreas, las cuales son:

- Conocer las propias emociones, que hace referencia al reconocimiento de las emociones de uno mismo, en el momento en que ocurren; la falta de reconocimiento, desemboca en emociones desbordadas
- Manejar las emociones: se fundamenta en el apartado anterior, donde el reconocimiento de las propias emociones permite su manejo y su apropiada expresión.
- Motivarse a sí mismo: implica el concepto de que una emoción moviliza al organismo a la acción; deben encausarse la emoción y la motivación en la consecución de metas y objetivos.
- Reconocer las emociones de los demás: se basa en la empatía, la cual es considerada por Goleman como la base fundamental sobre la que se cimientan las relaciones interpersonales.
- Establecer relaciones: A partir de la implementación de las 4 inteligencias, se puede pasar a establecer relaciones, que no es más que manejar las habilidades de los demás.

Por otro lado, Goleman considera la inteligencia emocional como “una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba una serie de habilidades [...], que configuran rasgos de carácter, indispensables para una buena adaptación social” (Caballero, 2007, pág. 1).

Así mismo, la inteligencia emocional vinculada con la educación, y en particular con la educación inicial, habla de la importancia de la etapa evolutiva por la cual atraviesan los niños, donde las emociones y los sentimientos están presentes en su cotidianidad, y es imperativo su direccionamiento temprano para garantizar un adecuado

desarrollo y aprendizaje de las habilidades en inteligencia emocional (Caballero, 2007). En relación con esto último, la presunción es que la responsabilidad de dicho direccionamiento recae en la familia en primera instancia, y en las instituciones como segunda opción; dado que, dentro de las instituciones educativas, es el agente educativo quien se convierte en el segundo socializador (el primero, como se dijo antes es la familia), debería éste, a su vez, desarrollar su inteligencia emocional, como modelo para los niños, mediando las habilidades emocionales de los niños y contribuyendo con su regulación (Cabello, 2011).

La educación emocional: la revolución de la educación

Según Rafael Bisquerra, la educación emocional es un concepto complejo de definición, pero, sin embargo, lo define como “proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2003, p. 27).

Se plantea entonces que sea un concepto continuo en los currículos escolares y permanentemente en formación a lo largo de la vida, concibiéndolo así con un enfoque del ciclo vital (Bisquerra, 2000). La educación emocional es una forma de prevención primaria, que intenta evitar las perturbaciones emocionales y tiene la disposición para converger con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas; se trata de educar a los seres humanos para que incorporen hábitos de prevención dirigidos al desarrollo humano (Bisquerra, 2000), entendiendo prevención como adelantarse a los problemas consecuentes de las perturbaciones emocionales. Las

perturbaciones emocionales hacen referencia a los pensamientos autodestructivos y los comportamientos inadecuados producto de un descontrol emocional, el cual puede conducir consecuentemente en conductas disruptivas, consumo de sustancias, violencia, ansiedad, estrés, depresión, entre otros.

Cuando se habla de desarrollo humano, dentro de la educación emocional, Bisquerra (2005) se refiere al desarrollo personal y social del sujeto: el desarrollo de la personalidad integral del individuo, desarrollando la inteligencia emocional y aplicándola a las diferentes situaciones de la vida. Es así como, desde la educación emocional se fomentan comportamientos pro sociales como la empatía y las habilidades sociales, como potenciadores de bienestar personal y social.

El objetivo principal de la educación emocional es enseñar al individuo a desarrollar una serie de competencias emocionales, que están en función de las experiencias del individuo, entre las que se encuentran las relaciones con los demás. “Lo que se pretende, en gran medida es potenciar la competencia emocional de forma sistemática mediante procesos educativos, pasando por lo que el autor denomina de la educación afectiva a la educación del afecto” (Bisquerra, s.f.), lo que significa que habrá que transformar la educación puesta en el afecto, a la educación del afecto.

La educación emocional, además, comprende otra serie de objetivos generales que se describen a continuación (Bisquerra, s.f.):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar una mayor competencia emocional
- Desarrollar la habilidad de automotivarse
- Desarrollar una actitud positiva ante la vida
- Poder influir

Cumplidos éstos objetivos generales, los individuos que se encuentren inmersos en la educación emocional podrían, por ejemplo, desarrollar la capacidad para manejar el estrés, la ansiedad o los estados depresivos, concientizarse acerca de las actividades, actitudes o factores que inducen al bienestar subjetivo, potenciar la capacidad para ser feliz, desarrollar un sano sentido del humor o desarrollar resistencia a la frustración y como consecuencia de todo lo anterior, se podrían vivenciar relaciones interpersonales satisfactorias, basadas en el aumento de las habilidades sociales, mejoramiento en la autoestima, en tanto disminuirían los pensamientos autodestructivos, así mismo, una disminución en las reacciones violentas y agresivas, mejoramiento del rendimiento académico, disminución de ansiedad, estrés y depresión y todo lo que anteriormente determinamos como perturbaciones emocionales.

En el ámbito educativo, la intervención temprana de proyectos escolares de educación emocional, son la apuesta para lograr el desarrollo pleno de los estudiantes, pero, a su vez, la formación de los agentes educativos en estas temáticas hace parte de la potenciación de las habilidades emocionales planteadas por la educación emocional.

Las competencias emocionales

La teorización de la educación emocional tiene como objetivo el alcance de las competencias emocionales, que son entendidas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, Pérez, 2007).

Es así que los autores estructuran las competencias emocionales en cinco (5) dimensiones que a la vez se subdividen en componentes más concretos, como puede apreciarse en la siguiente figura:

Tabla 4 Descripción general de las competencias emocionales planteadas por R. Bisquerra, N. Pérez, 2007.

| | | |
|------------------------------|-----------------------------|---|
| COMPETENCIA EMOCIONAL | CONCIENCIA EMOCIONAL | Toma de conciencia de las propias emociones |
| | | Dar nombre a las propias emociones |
| | | Comprensión de las emociones de los demás |
| | | Tomar conciencia entre la interacción entre emoción, cognición y comportamiento |
| | REGULACIÓN EMOCIONAL | Expresión emocional |
| | | Capacidad para la regulación emocional |
| | | Habilidades de afrontamiento |
| | | Competencia para autogenerar emociones positivas |
| | AUTONOMÍA EMOCIONAL | Autoestima |
| | | Automotivación |
| | | Actitud positiva |
| | | Responsabilidad |
| | | Auto-eficacia emocional |
| | | Análisis crítico de normas sociales |

| | | |
|--|--|---|
| | | Resiliencia para afrontar situaciones adversas |
| | COMPETENCIAS SOCIAL | Dominar las habilidades sociales básicas |
| | | Respeto por los demás |
| | | Comunicación receptiva |
| | | Comunicación expresiva |
| | | Compartir emociones |
| | | Comportamiento prosocial y cooperación |
| | | Asertividad |
| | | Prevención y solución de conflictos |
| | | Capacidad de gestionar situaciones emocionales |
| | | COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR |
| | Buscar ayuda y recursos | |
| | Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida | |
| | Bienestar subjetivo | |
| | Fluir | |

Fuente: Informe de resultados del cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDE – A 35 V. 3, 2018 (Bisquerra, Pérez, 2007).

A continuación, se describen más detalladamente (Bisquerra, Pérez, 2007, p. 9 - 12):

1. Conciencia emocional Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2. Dar nombre a las emociones: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.

1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

1.4. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2. Regulación emocional Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

2.1. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma mostrarse a sí mismo y a los demás.

2.2. Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad

(ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

2.3. Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.4. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional La autonomía emocional se puede 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, así como la autoeficacia emocional.

3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3. Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.5. Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.7. Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia social La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

4.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

4.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

4.8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva

y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

4.9. Capacidad de gestionar situaciones emocionales: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

5. Competencias para la vida y el bienestar Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

5.1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

5.2. Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

5.3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

5.5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

5.6. Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

La educación emocional y el qué hacer del agente educativo en educación inicial

Muchas investigaciones recientes resaltan la importancia de la inclusión de la educación emocional en las aulas, como potenciadores de procesos armónicos de relacionamiento no solo entre los alumnos y docentes, sino también de éstos últimos entre ellos mismos, las familias y la comunidad educativa en general; y no sólo es importante por los beneficios a nivel relacional, sino que también se habla de los aportes positivos a los procesos cognitivos de estudiantes de todas las edades.

Élia López, doctora en psicopedagogía de la Universidad de Barcelona, resalta en su artículo “La educación emocional en la educación infantil” (2005) la importancia de la educación emocional como enriquecedora y promotora del crecimiento personal, no solo del alumnado sino también a los docentes, quienes, desde su experiencia, han logrado mayor grado de comunicación, proyectos pedagógicos más completos y se ha favorecido el respeto entre todos.

En el apartado “La práctica de la educación emocional en la educación infantil” (López, 2005, p. 158) la autora menciona que, para obtener un buen resultado de la educación emocional con los alumnos, primero debe realizarse una formación con los docentes, y que, desafortunadamente, dentro de la formación docente, el desarrollo de habilidades emocionales está “bastante ausente” (López, 2005). Considera que la formación inicial debería reforzar las competencias emocionales “desde las actitudes y formas de expresión en que el educador tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud” (p. 158). Entonces, se hace de vital importancia la revisión de las competencias y habilidades emocionales de los docentes, y más aquellos de educación infantil, en tanto se recomienda que sean ellos los primeros educadores que permitan el ejercicio de la vida emocional de los pequeños y así mismo, la guía o modelo desde sus propias vivencias emocionales en el ámbito pedagógico.

En particular, en lo que refiere a inteligencia emocional y lo que se pretende que el docente experimente y potencialice son los ambientes emocionales enriquecidos por los currículos “afectivos” que, como mencionan Roffey y O’reirdan (2004) en su libro “el comportamiento de los más pequeños”, permiten que los niños “comprendan y expresen sus propios sentimientos y comiencen a comprender y empatizar con los de los demás”

(Roffey, O´reirdan, 2004, p. 15), a partir de un ambiente que permita la vivencia de las experiencias emocionales, con el acompañamiento, educación y enseñanza de las habilidades necesarias, que se presuponen, ya poseen las agentes educativas.

Además de todo lo anterior, y teniendo en cuenta que no podría hablarse de educación emocional sin hacer mención de éste autor, Rafael Bisquerra propone una función profiláctica de la educación emocional, en tanto en la situación actual se habla de analfabetismo emocional (Bisquerra, Filella, 2003) que puede llevar, en casos extremos a violencia, conflictividad, problemas de salud, consumo de sustancias, entre otras dificultades, que pueden ser prevenidas con una adecuada intervención de la educación emocional.

Alrededor de la educación emocional, Bisquerra (2005) hace especial énfasis en la necesidad de una formación permanente del profesorado, no solo como parte de su propio proceso de aprendizaje, es decir, desde la academia y en tiempos de formación profesional, sino también como parte de su proceso experiencial en el ejercicio cotidiano de enseñanza. En el artículo “La educación emocional en la formación del profesorado”, Bisquerra no solo expone los conceptos, objetivos y contenidos de la educación emocional, sino que además propone un programa para la formación inicial del profesorado en educación emocional, considerando imperativa la necesidad de la formación permanente de los docentes en esta temática, aunque como menciona el mismo autor, ésta última está bastante ausente en la formación previa al profesorado.

Luego, siguiendo la línea propuesta por Bisquerra, a partir del ejercicio (o no) de la educación emocional, la sintomatología asociada con las enfermedades mentales se puede explicar desde esta posición; Con respecto a qué hacer como maestro, hay altas tasas de enfermedades mentales que conducen a problemas relacionales en todos los

entornos, bajo rendimiento esperado y discapacidades y deserciones de los maestros, y todo esto a su vez podría estar causando bajos niveles. Los académicos no solo obedecen al desarrollo de estudiantes. Al mismo tiempo, estos síntomas se diagnostican con frecuencia y, como muestran las estadísticas colombianas sobre salud mental, hay aumentos significativos en trastornos como la ansiedad, el suicidio y la depresión según diversos medios de comunicación.

Así, los trastornos mentales que prevalecen en las principales ciudades del país se asocian con depresión, consumo de sustancias, ansiedad, psicosis y suicidios que en la mayoría de los casos no se atienden de manera oportuna; Además de lo anterior, la incidencia de violencia intrafamiliar, entornos conflictivos y falta de oportunidades, disminuye aún más la calidad de vida de las personas; Por otro lado, un entorno laboral negativo puede causar problemas físicos y psicológicos, que tienen un impacto negativo en la actividad económica mundial de hasta un billón de dólares por año (OMS, 2017).

Además de los trastornos antes mencionados, en el ámbito laboral también se habla del estrés profesional o burnout laboral que de acuerdo al modelo clásico planteado por Maslach (1981, 1999), citado por González y Criado (2006), se caracteriza por cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

Por otra parte, este síndrome considera otros aspectos relevantes dentro de su configuración, como lo menciona Peiró (2006), donde el estrés se produce por una serie de situaciones ambientales o personales (fuentes de estrés), lo que desencadena que el individuo experimente el estrés y despliegue estrategias de vivencia emocionales y procesos para afrontar dicho estrés. Así, dependiendo de las estrategias de afrontamiento que presente una persona, se tendrán resultados favorables o desfavorables de acuerdo a la situación. Entonces, si retomáramos el modelo de

educación emocional de Bisquerra (2000) y lo relacionamos con lo anteriormente descrito, podríamos decir que, si un individuo presenta carencias en la competencia social, tendría menos posibilidades de afrontar fuentes de estrés en el ámbito de relacionamiento e interacción con otros.

Un enfoque alternativo plantea el estrés profesional como fenómeno colectivo (González & Criado, 2006), donde el contexto social ejerce presión sobre las experiencias subjetivas del estrés. Desde esta perspectiva los grupos y las relaciones sociales son la unidad básica del estudio del estrés. Se habla también de experiencias compartidas e intersubjetivas, mencionando entonces un “clima emocional colectivo”, considerando entonces resultados y consecuencias colectivos y no meramente individuales (González, Criado, 2006).

En cuanto a las causas, Ayuso (2006) plantea que aquellos que se dedican a las profesiones asistenciales o de servicio público, son más proclives a padecer del síndrome del estrés profesional. De acuerdo con éste mismo autor, el burnout laboral se considera como un trastorno adaptativo crónico, que se debe a altas cargas laborales afectivas a las que se ven enfrentados, por ejemplo, personal médico, profesorado y asistentes sociales que terminan perdiendo el interés, desmotivados y emocionalmente exhaustos.

Siendo entonces los docentes uno de los grupos que mayormente se ve afectado por el síndrome y otras enfermedades mentales importantes, Alonso (2014), ofrece “una panorámica de la salud mental de los profesores”, donde propone la docencia como “una categoría socioprofesional de riesgo para la salud”, en función de los muchos factores psicosociales a los cuales se ven enfrentados diariamente; para el autor existen tres pilares básicos de ocupación laboral que inciden significativamente en la función del

profesorado, los cuales son el reconocimiento de los demás, la retribución económica y la satisfacción personal.

Y es que, a diferencia de otras profesiones, los docentes no terminan sus jornadas laborales una vez cumplen con los horarios estipulados en las instituciones, sino que, fuera de ellas deben ejecutar algunas funciones en sus entornos inmediatos, aumentando así su carga laboral. Sumado a esto, situaciones contextuales como la presunción de obligaciones de formación en los estudiantes (a nivel personal, ético, social, emocional, etc) que se han atribuido a los docentes y que habían sido de la familia, aumentan la angustia de los profesionales en educación. Como lo mencionan Álvarez y Fernández (1991) las variables que contribuyen a que aparezca el síndrome son, entre otras, unas deficientes condiciones ambientales, un aumento en el número de funciones sin la preparación adecuada, desequilibrio entre su rol de docente, el contexto social, el escaso apoyo de la organización y los compañeros, hábitos perniciosos, baja autoestima, estrés generalizado, etc.

Lo que se debe resaltar de todo lo anterior, son las condiciones sobre las cuales posa la tarea del docente, pues es éste quien debe dividirse entre dos puntos de vista para su función: por una parte todo aquello relacional y social, donde se pide una interacción con altas habilidades para el trato con los demás, entre alumnos, padres, directivos, auditores, compañeros y demás personas que inciden en el desenvolvimiento del profesional, y por otra parte, lo individual y personal, que está de alguna manera determinados por los sistemas de creencias propios, experiencias personales, muchas veces influido por circunstancias emocionales y mentales que pueden influenciar el desarrollo del quehacer docente.

Por tanto, se deben tener en cuenta igualmente las consecuencias que representa el síndrome de burnout en el profesorado, las cuales, según González y Criado (2006) exhiben síntomas similares a la depresión; quienes lo padecen a menudo sienten actitudes negativas hacia las personas con las cuales trabajan o el propio trabajo, extendiéndose fuera del ámbito laboral además de presentarse negativamente desde lo cognitivo, emocional, conductual y social. Y si se tiene en cuenta esto último, surgiría una pregunta importante alrededor de la relación de enseñanza aprendizaje con los procesos socializadores de los agentes educativos, no solo en educación inicial, sino en todos los niveles de educación.

Así, desde ésta perspectiva se hace importante, como se ha mencionado anteriormente, a lo largo del presente trabajo, revisar y fortalecer las competencias emocionales presentes en los docentes para potencializar las habilidades y competencias emocionales en los individuos en primera infancia; cabe señalar entonces las incidencias positivas de la educación emocional en lo que respecta a los agentes educativos en relación con los estados vinculares con los niños, ya que, en definitiva, el objetivo de las instituciones de la primera infancia como los hogares infantiles, es propender por el desarrollo integral de los niños, desde todas las áreas y estados vitales, incluido lo emocional.

Según Abarca, Marzo y Sala (2002), retomado por Caballero (2007), quien menciona diversas investigaciones que afirman que “el desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta la pubertad, donde son especialmente críticos los 6 primeros años de vida”, propone comenzar la educación emocional precisamente en este rango de edad y más importante aún “mantenerse y renovarse a lo largo de la vida” (Caballero, 2007, p.2). Ya lo ha dicho anteriormente Bisquerra (2001), la educación emocional

permite al individuo establecer relaciones saludables con los demás, ellos mismos y el entorno y la formación temprana en competencias emocionales conllevará indiscutiblemente en mayores estados de bienestar, desarrollo pleno de la personalidad y una mayor probabilidad de éxito (Caballero, 2007) y si se inicia a edades tempranas se estará reconstruyendo desde los cimientos, el tejido de la sociedad.

López propone dentro de los beneficios más representativos de la educación emocional, el favorecimiento del desarrollo integral de los niños, estrategias para el fortalecimiento de la autoestima, la formación de una adecuada tolerancia a la frustración y el autocontrol (López, 2005), sin mencionar el amplio estado de bienestar, la adopción de actitudes positivas ante la vida, la regulación de las propias emociones, entre otros que son, en definitiva, los objetivos de la educación emocional (Bisquerra, 2003)

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), diversos estudios ponen de manifiesto que, a medida que los niños van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento los beneficios que esto puede tener; además, las aplicaciones prácticas en la educación, permiten el diseño de programas de intervención educativa que fortalezca la formación en competencias emocionales. Sumado a lo anterior, los autores proponen a su vez, beneficios en la dimensión personal, cubriendo las áreas de familia, pareja y red de relaciones sociales, y en la dimensión de salud en tanto los diversos estudios reconocen que las emociones tienen cierta influencia en ésta.

Marco contextual

Reseña Histórica

Los hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar familiar son una modalidad que funciona en espacios institucionales y busca garantizar la atención de calidad “a través de un servicio de educación inicial, cuidado calificado y nutrición”, además “se constituye como un servicio complementario a las acciones de la familia y la comunidad” (ICBF, s.f.). Dentro de la modalidad institucional figuran seis formas institucionales: Los centros de desarrollo infantil o CDI por sus siglas, Los Hogares Infantiles o H.I., Los Hogares Lactantes y Preescolares o HLP, Los Hogares Comunitarios de Bienestar u Hogares múltiples, El Hogar Comunitario de Bienestar Jardín Social y Los Hogares Comunitarios de Bienestar Hogar Empresarial. Cada uno de estos espacios está concebido para el cuidado y bienestar de los niños, y dependiendo de la forma de prestación del servicio, cumplen con funciones específicas.

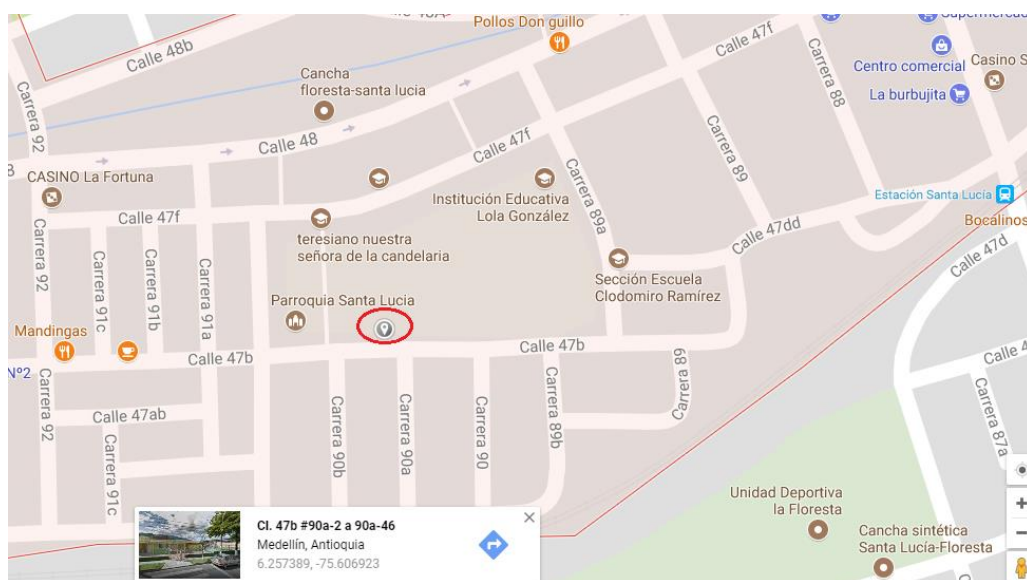
Hogares Infantiles: Fueron creados en 1974 bajo el nombre de Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP). La Ley 7 de 1979 estableció recursos para su financiamiento con el objetivo de atender a niños desde los 6 meses hasta los 4 años y 11 meses, hijos de padres y madres trabajadores. Busca garantizar una atención integral de calidad, durante 210 días hábiles del año, en jornada completa (8 horas diarias) (ICBF, s.f.).

Hogar Infantil El Ensueño

El Hogar Infantil El Ensueño, según información obtenida de sus empleadas más antiguas, nace en el año 1980 (aproximadamente) en el barrio La Pradera de la comuna 12 La América de la ciudad de Medellín; después de 13 años de funcionamiento allí, es trasladado al barrio Calasanz de la misma comuna, donde funciona otros 5 o 6 años y finalmente, se instala en el barrio Santa Lucía, en un predio concedido por el municipio, y donde permanece hasta el día de hoy. El personal que conforma el Hogar Infantil El Ensueño, cuenta con perfiles específicos para cada cargo, entre los que se encuentran una directora, un auxiliar administrativo, cinco docentes de educación infantil, tres auxiliares de educación infantil, cinco auxiliares en servicios generales y el equipo interdisciplinar compuesto por una nutricionista y una psicóloga. Cuenta con una población de 161 niños usuarios y un promedio de 155 familias.

Mapa de Ubicación

El hogar infantil El Ensueño se encuentra ubicado en la calle 47b # 90^a – 10 del barrio Santa Lucía, comuna 12 “La América” en el municipio de Medellín.

Figura 1 Mapa de ubicación del Hogar Infantil El Ensueño de la ciudad de Medellín

Fuente: Google Maps

Figura 2 Vista frontal del Hogar Infantil El Ensueño

Fuente: Google Maps

Misión

“El Hogar Infantil El Ensueño ofrece a la sociedad el servicio de adaptación, socialización y formación de personas íntegras con una alta calidad humana; con una pedagogía fundamentada en el pensamiento reflexivo, la creatividad, la convivencia democrática abierta al cambio personal, cultural y social de los niños y las familias usuarias. Las personas que aquí laboran ejercen sus funciones con ética, con conocimientos técnicos y sobre todo con valores morales y espirituales de una manera tierna y respetuosa que les permite formar niños y niñas líderes y útiles a la comunidad”.

Visión

El Hogar Infantil El Ensueño tiene como visión “caracterizarnos por la excelente calidad en el servicio, procurando que el personal que labora en él se esté capacitando permanentemente en las diferentes áreas de atención y desarrollo de potencialidades de la infancia, siendo una de las instituciones líderes en la protección de menores”.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación "Competencias emocionales de los agentes educativos del Hogar Infantil El Ensueño de la ciudad de Medellín, 2018." se llevó a cabo dentro de la línea de investigación en psicología educativa, del grupo de investigación en psicología aplicada de la Corporación Universitaria Lasallista, que forma parte del programa de especialización en psicología educativa.

Se trata de una investigación cuantitativa con un alcance descriptivo (Hernández, 2014) que cuenta a su vez con un enfoque no experimental y tipo de diseño transversal, en tanto se evaluaron las competencias emocionales de las agentes educativas que laboraron durante el año 2018 en el Hogar Infantil El Ensueño y cuyas variables no fueron intervenidas; se aplicó una prueba estandarizada que a su vez permitió investigar la incidencia de dichas competencias en la población elegida (Hernández, 2014).

Diseño metodológico

Población y muestra

Para la presente investigación se trabajó con una población de 10 agentes educativas, todas de género femenino, con promedio de edad de 25 a 55 años, con escolaridad técnica y universitaria, residentes de diferentes sectores del municipio de Medellín, las cuales se desempeñan en el Hogar Infantil El Ensueño, del mismo

municipio. No se requirió muestra pues se trabajó con la totalidad de agentes educativas que laboran en el Hogar Infantil.

Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información

De acuerdo con la temática de la investigación, se implementó como técnica o instrumento de recolección de información, dirigido al esclarecimiento de las competencias emocionales presentes en las docentes del Hogar Infantil El Ensueño, la aplicación del cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDE – A 35 V3; a continuación, se describe:

Cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDE – A 35 V3.

Descripción y aplicación.

El cuestionario de desarrollo emocional para adultos CDE – A, fue desarrollado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), en el año 2010 (Pérez, 2016) como una respuesta a la necesidad de métodos e instrumentos para medir rigurosamente y eficazmente los fenómenos y competencias emocionales.

Es así que el cuestionario de desarrollo emocional del GROPE (QDE-A35) se ha diseñado como instrumento para recoger datos que permitan detectar necesidades en las diferentes dimensiones que conforman la competencia emocional (Pérez, 2018)

Así, este cuestionario tiene como destinatarios a adultos (personas mayores de 18 años) de un nivel socioeducativo medio-alto. Su aplicación es online, aunque también se dispone de una versión en formato lápiz y papel. El CDE-A es un cuestionario de

autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional; 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez. En Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila (2010) se presentó el proceso de construcción de este instrumento y, basándose en una muestra de 1537 adultos, obtuvieron un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach, de 0,92 para la escala completa, y superior a 0,69 para cada una de las cinco dimensiones. La correlación entre cada una de las dimensiones y la puntuación total fue significativa en todos los casos con un nivel de $p < 0,01$. El cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A) ha sido aplicado en diversas investigaciones a profesorado de diferentes niveles educativos y en otros colectivos: profesionales específicos, así como a muestras de estudiantes universitarios. También está siendo utilizado como instrumento para la evaluación de programas de desarrollo de las competencias emocionales en el marco de algunas tesis doctorales.

EL folleto de resultados contiene las siguientes directrices para el análisis de resultados:

En la tabla de resultados se obtienen las puntuaciones promedio que corresponden a las respuestas dadas al cuestionario para cada una de éstas 5 dimensiones y en el total de la prueba. Las puntuaciones siempre oscilan entre 0 y 10, siendo 0 carencia absoluta de competencia en la dimensión y 10 dominio absoluto. Así pues, las puntuaciones más altas son indicadoras de mayor dominio y las bajas indicadoras de menor dominio. Por ejemplo, una puntuación 6'2 a TOTAL CDEA PROMEDIO significa que la persona

dispone en este momento de un nivel de desarrollo de competencia emocional 6'2 en una escala que oscila entre 0 y 10 por lo tanto está por encima de un dominio básico. Eso es preciso interpretarlo como que dispone de un potencial de mejora o desarrollo de 3'8 puntos.

En este caso cada persona se compara con sí misma, no con una población de referencia. Es interesante valorar cuál de las dimensiones es la más débil en cada persona para tener presente que quizás es la dimensión sobre la que requiere más toma de conciencia para detectar cuáles son los aspectos en mejorar o desarrollar.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se deben seguir algunas directrices básicas como la lectura concienzuda de cada una de las preguntas, procurando la mayor honestidad al momento de responder y, en caso de no comprender alguno de los apartados, se debe solicitar el acompañamiento de la persona encargada de realizar el cuestionario. El diligenciamiento de la prueba se realizó virtualmente, y cada participante se tomó veinte (20) minutos aproximadamente para responder todo el cuestionario. No se presentaron complicaciones mayores en el momento de aplicación.

Una vez se terminó con el proceso de aplicación individual, se procede al cierre de la plataforma, y se envía confirmación por medio de correo electrónico con el número destinado para el grupo evaluado; los resultados son enviados en un lapso de 15 días siguientes a la aplicación del cuestionario.

Consideraciones éticas

Para el adecuado desarrollo de la investigación “Competencias emocionales de las agentes educativas del hogar infantil el ensueño de la ciudad de Medellín 2018” se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- La participación de todos los sujetos indagados en la investigación es de carácter voluntario y no representa ningún beneficio económico para ninguna de las partes; sin embargo, lo concluido en esta, servirá para conocer cuáles son las competencias emocionales de las agentes educativas y describir las más representativas de manera general.
- Esta investigación presenta riesgos mínimos de carácter psicológico ya que el cuestionario utilizado apunta a la recolección de datos de la historia de vida y experiencias de los sujetos.
- Se garantiza que dicha información será manejada de manera anónima y confiable por personal capacitado.
- Por ningún motivo se aplicará ninguna prueba que comprometa la integridad física de los sujetos participantes
- Se garantiza que todos los participantes deberán leer, conocer y aceptar el consentimiento informado antes de la aplicación de las pruebas.

Análisis y resultados

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de desarrollo de competencia emocional para adultos CDE – A35 V3. de manera individual y grupal. Se ha nombrado a cada sujeto (S) de manera aleatoria, enumerándolos de uno (1) a diez (10):

Tabla 5 Resultados individuales para el cuestionario CDE – A 35 V.3

| POBLACION | TOTAL | CONCIENCIA EMOCIONAL35 | REGULACIÓN EMOCIONAL35 | COMPETENCIA SOCIAL35 | AUTONOMÍA EMOCIONAL35 | COMPETENCIAS PARA LA VIDA35 |
|------------------|--------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| S1 | 4,94 | 6 | 6,5 | 2,4 | 2,67 | 5,63 |
| S2 | 7,4 | 7,25 | 8,13 | 6,6 | 6,33 | 8,13 |
| S3 | 7 | 9,13 | 8,38 | 5,4 | 5,33 | 5,75 |
| S4 | 4,89 | 6 | 6,25 | 5,4 | 1,33 | 4,75 |
| S5 | 5,57 | 7 | 4,88 | 5,6 | 5,33 | 5 |
| S6 | 6,51 | 6,13 | 6,88 | 3,6 | 5,83 | 8,88 |
| S7 | 6,83 | 7,38 | 6,88 | 6,4 | 4,5 | 8,25 |
| S8 | 7,09 | 6,88 | 7,63 | 6 | 4,33 | 9,5 |
| S9 | 7,4 | 7,13 | 8,5 | 4,8 | 7,5 | 8,13 |
| S10 | 7,37 | 8,13 | 7,63 | 5,4 | 6,5 | 8,25 |

Así mismo, en la tabla siguiente (tabla 6) pueden encontrarse las puntuaciones medias obtenidas por el grupo en el total de las competencias emocionales y en cada una de las dimensiones evaluadas, a saber, conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía emocional y competencias para la vida. Cabe aclarar que el objetivo final de la prueba permite comparar el nivel obtenido por cada persona con un nivel ideal de competencia (valor 10) y que se interpreta en clave de “potencial de desarrollo” (Pérez, 2018).

Tabla 6 Resultados grupales para el cuestionario CDE – A 35 V.3

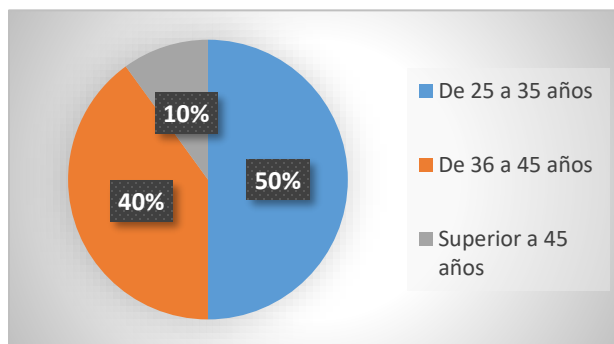
| COMPETENCIA EMOCIONALES | NÚMERO | MÍNIMO | MÁXIMO | MEDIA | DESV. TÍPI. |
|-------------------------|--------|--------|--------|-------|-------------|
| TOTAL, CDE –A 35 | 10 | 4,89 | 7,4 | 6,5 | 1 |
| CONCIENCIA | 10 | 6 | 9,13 | 7,1 | 0,98 |
| REGULACIÓN | 10 | 4,88 | 8,5 | 7,16 | 1,12 |
| COMP. SOCIAL | 10 | 2,4 | 6,6 | 5,16 | 1,29 |
| AUTONOMÍA | 10 | 1,33 | 7,5 | 4,97 | 1,85 |
| COMP. VIDA | 10 | 4,75 | 9,5 | 7,23 | 1,75 |

Análisis descriptivo de variables sociodemográficas de la población

La mayor parte de la población evaluada se encuentra entre los 25 y los 35 años de edad, correspondiente al 50%, mientras que el 40% está entre los 36 y 45 años, encontrando sólo a una agente educativa mayor de 45 años (10%). Aun así, dentro de los perfiles propuestos por el ICBF, en la Guía No. 50. “Condiciones de calidad para las modalidades de educación inicial” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 52) para el ejercicio de agente educativo para la educación preescolar no se tiene definida una

edad específica para realizar la función. En el gráfico 1 se presenta la distribución por edades de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño.

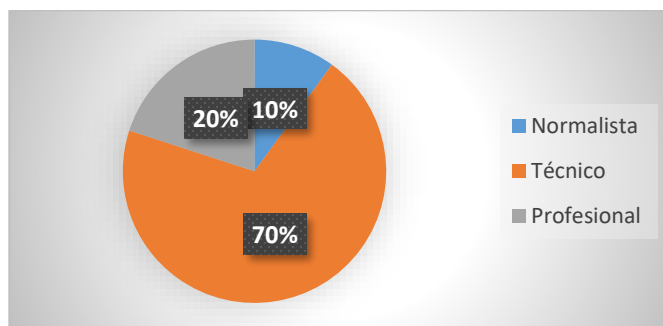
Gráfico 1 Distribución por rango de edades (años) de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño



Fuente: Propia

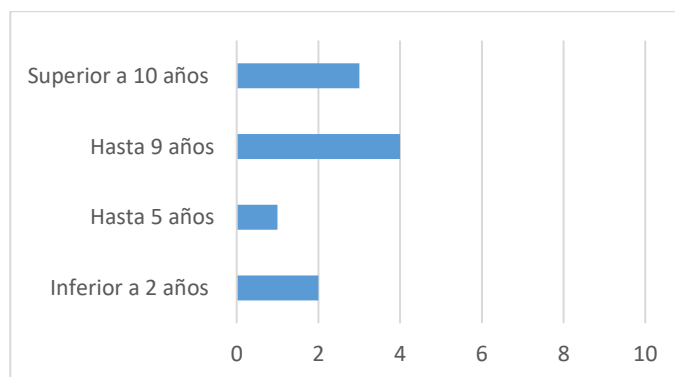
De otro lado, la mayor parte de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño, completaron carreras técnicas (70%), nivel educativo que hasta el año 2017 fue pertinente para el cargo de agente educativo en educación inicial. Un porcentaje menor de agentes alcanzaron estudios profesionales (20%) y sólo una de ellas aplicó como normalista superior (10%). Cabe anotar que para el 2018, el ICBF implementó como parte del perfil de agente educativo para la educación preescolar la exigencia de estudios superiores para este cargo. El gráfico 2 presenta la distribución por nivel académico de la población evaluada.

Gráfico 2 Distribución por nivel educativo de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño



Fuente: Propia

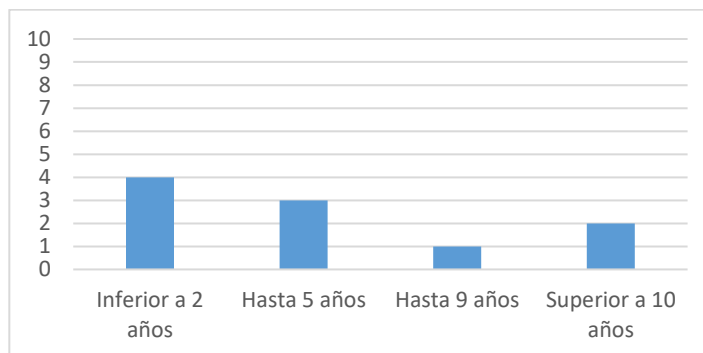
Gráfico 3 Experiencia laboral o tiempo desempeñándose en educación infantil



Fuente: Propia

Respecto a la experiencia laboral que tiene la población consultada para la investigación, la mayoría de las agentes educativas (70%) presentan una experiencia en educación inicial superior a los 5 años, mientras que sólo el 30% tiene una experiencia laboral inferior a los 5 años (ver gráfico 3).

Gráfico 4 Tiempo laborado dentro del Hogar Infantil El Ensueño



Fuente: Propia

En cuanto al tiempo laborado en la institución, se encontró que, la mayoría de las agentes educativas (70%) cuentan con menos de 5 años de labores en el Hogar Infantil El Ensueño, lo que pone de manifiesto la posibilidad de la alta rotación laboral dentro de la institución. De otro lado, sólo el 30% tiene un tiempo laborado en la institución mayor a los 5 años.

Análisis de los resultados de las competencias emocionales del grupo evaluado

Resultados grupales

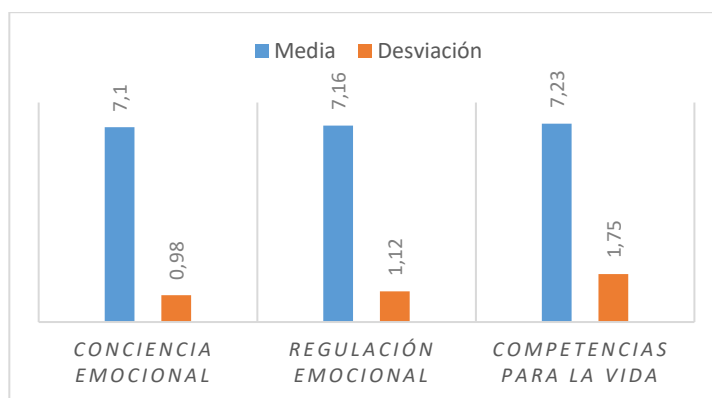
Con respecto a la puntuación general para los sujetos evaluados, se encontró que la media total para el grupo fue de 6,5 con una desviación típica de 1; así mismo hay que tener en cuenta que el valor ideal según la prueba es 10, lo que sitúa el resultado obtenido por debajo del valor ideal, con un potencial de desarrollo equivalente a 3.5, lo que

posibilita realizar procesos de mejoramiento para el desarrollo pleno de todas las competencias emocionales.

Competencias con mayor dominio

Con respecto a las competencias con puntuaciones de mayor dominio, se encontraron tres de ellas con puntuaciones promedio superiores a 7: conciencia emocional con una media de 7,10, regulación emocional con una media de 7,16, y finalmente las competencias para la vida con media de 7,23. En la gráfica 5 se muestra el resultado de las competencias con resultados con mayor dominio.

Gráfico 5 Competencias con mayor dominio



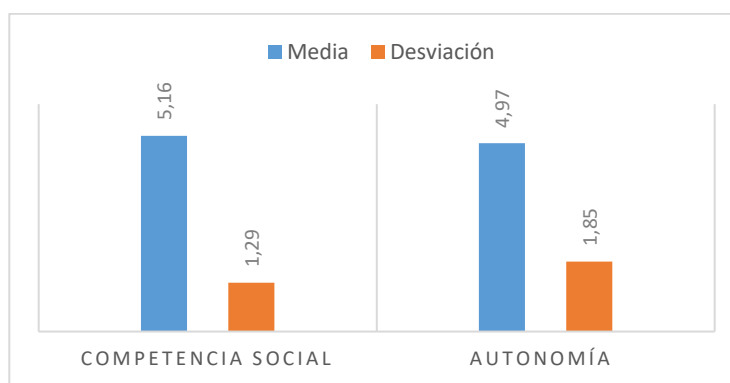
Fuente: Propia

De acuerdo con el gráfico cinco, las competencias con mayor dominio tienen a su vez un potencial de desarrollo cercano a los tres puntos; así mismo, los datos que presentan un comportamiento grupal más homogéneos fueron los referentes a conciencia emocional con desviación típica de 0,98.

Competencias con menor dominio

Con relación a las competencias que arrojaron los resultados más bajos, se encontró que fueron las competencias sociales con una puntuación de 5,16 y autonomía emocional con una puntuación total de 4,97. En el gráfico 6 se presentan los resultados para las competencias con menores puntuaciones.

Gráfico 6 Competencias con menor dominio



Fuente: Propia.

Para estas competencias, el potencial de desarrollo se sitúa por debajo de 6 puntos para ambas, lo que brinda un espectro extenso para la potenciación de estas competencias. Los datos que presentan un comportamiento grupal más heterogéneo son los referentes a autonomía con una desviación típica de 1,85.

Análisis de los resultados de las competencias emocionales evaluadas individualmente

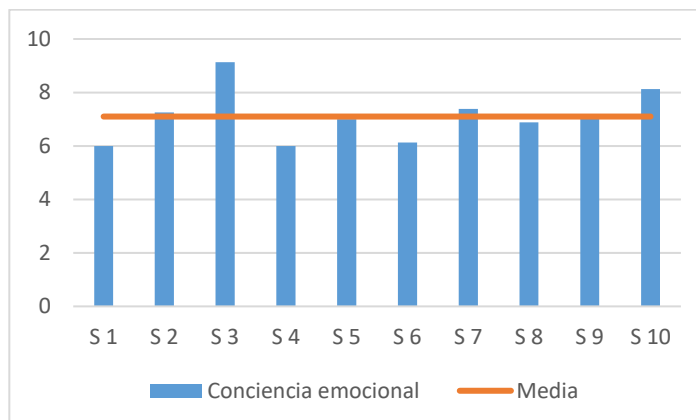
En las siguientes graficas se describen los resultados individuales para cada sujeto evaluado en cada una de las dimensiones que comprenden las cinco competencias emocionales; las puntuaciones varían de 0 a 10 en cada caso, donde cero implica carencia absoluta y 10 dominio absoluto, asumiendo entonces que mientras más altas las puntuaciones para los sujetos, mayor dominio de la competencia emocional.

Resultados individuales para cada competencia emocional

Con relación a los resultados individuales para cada competencia emocional se encontraros diversos resultados, que serán descritos en los siguientes gráficos.

Conciencia emocional

La conciencia emocional comprende variadas habilidades entre las que resalta la toma de conciencia de las propias emociones y la comprensión de las emociones de los demás, entre otras, y se encontraron los siguientes resultados para esta dimensión:

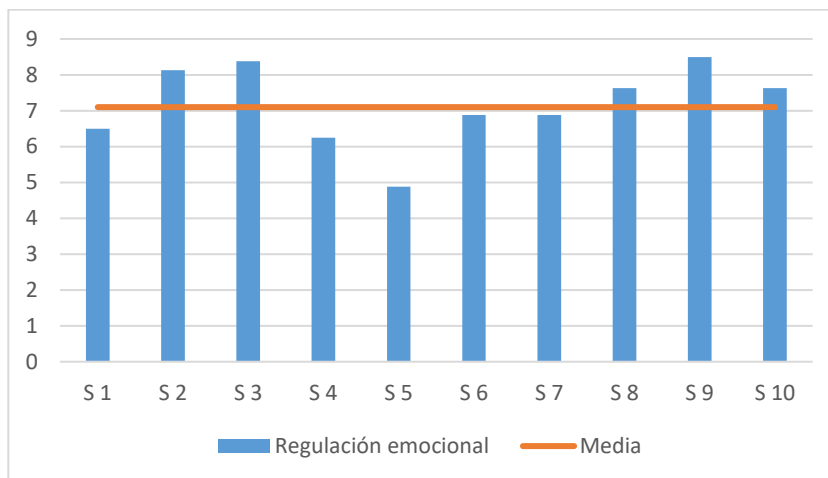
Gráfico 7 Resultados individuales para la dimensión “conciencia emocional”

Fuente: Propia

Se encontró que la mitad de los sujetos evaluados consiguieron superar la media calculada para la dimensión de conciencia emocional; ninguno se situó por debajo de 6. El mayor puntaje fue para el sujeto tres (S3) con un resultado de 9,13. Al respecto se encuentra que el grupo en general presenta dominios superiores al respecto se entiende que el grupo en general presentan un mayor desarrollo de las habilidades relacionadas con esta dimensión. De acuerdo con el potencial de desarrollo, pueden implementarse actividades para reforzar las habilidades pertenecientes a esta competencia.

Regulación emocional

De acuerdo con esta dimensión se tiene en cuenta las habilidades de expresión emocional y habilidades de afrontamiento; para la regulación emocional se encontraron los siguientes resultados.

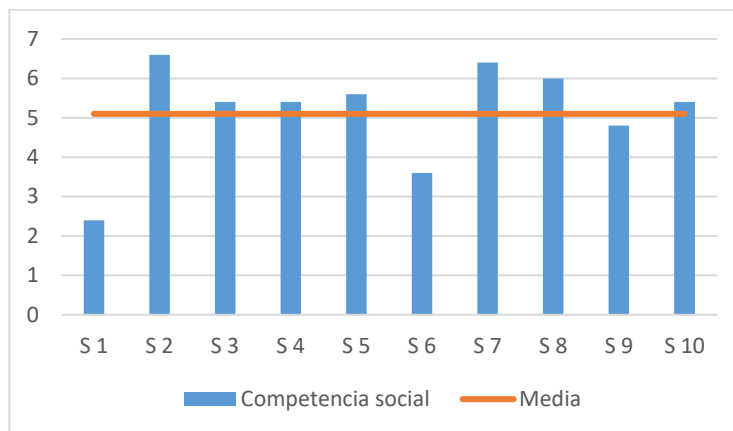
Gráfico 8 Resultados individuales para la dimensión “regulación emocional”

Fuente: Propia

De acuerdo con la gráfica 9, se repite la tendencia de que la mitad de los sujetos no superan la media para esta competencia, la cual es 7,16 con una desviación de 1,12. El sujeto 9 (S9) obtiene el resultado más alto con 8,5, y quien obtuvo el menor dominio en esta competencia es el sujeto cuatro (S5) con una puntuación de 4,88. Podría decirse que la dispersión de las respuestas queda evidenciada en la variabilidad de las puntuaciones encontradas.

Competencia social

Dentro de las habilidades que se mencionan en la competencia social, se encuentran el respeto por los demás, la comunicación expresiva y receptiva, el asertividad y la cooperación, la resolución de conflictos, etc. Dentro de esta dimensión se encontraron los siguientes resultados:

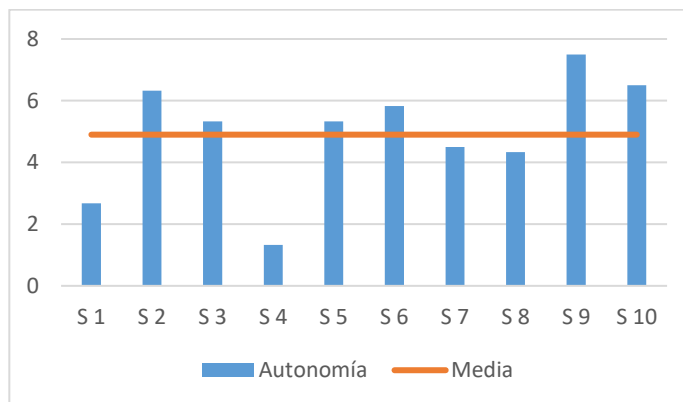
Gráfico 9 Resultados individuales para la dimensión “competencia social”

Fuente: Propia

Con relación a la gráfica se puede observar que, la mayoría de los sujetos evaluados superan la media para la competencia, siendo ésta 5,16, con una desviación de 1,29. Respecto al menor dominio, está representado por el sujeto uno (S1) con un resultado de 2,4. Se entiende entonces la mayoría de los sujetos, presentan un mayor dominio de la competencia social y, respecto a los individuos que presentan un dominio menor, tendrían que desarrollarse estrategias dirigidas a éstos, pues el potencial de desarrollo estaría en 8 puntos aproximadamente.

Competencia Autonomía emocional

La autonomía emocional comprende una actitud positiva, autoestima saludable, automotivación y todos los autoconceptos de los individuos; en esta dimensión los sujetos evaluados puntuaron de acuerdo con el siguiente gráfico.

Gráfico 10 Resultados individuales para la dimensión “autonomía emocional”

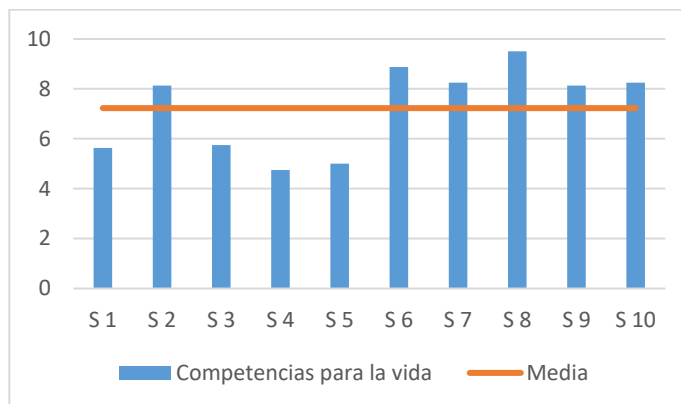
Fuente: Propia

Se observa una puntuación máxima de 7,5 para el sujeto 9 (S9) y una puntuación mínima de 1,33 para el sujeto cuatro (S4), con una media de 4,97 y desviación típica de 1,85. En esta dimensión se puede observar puntuaciones de dominio inferior respecto a las habilidades emocionales de la competencia autonomía emocional, que necesitarían fortalecerse para alcanzar los niveles ideales que se proponen desde la educación emocional.

Competencias para la vida

Las competencias para la vida hacen referencia a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar las diferentes situaciones de la vida; comprenden habilidades como ciudadanía, cívica, bienestar subjetivo, búsqueda de ayuda y recurso, entre otros. En la gráfica siguiente se muestran los resultados individuales para dicha competencia.

Gráfico 11 Resultados individuales para la dimensión “Competencias para la vida”



Fuente: Propia

Nuevamente se presentan resultados orientados hacia la máxima y mínima puntuación: 9,5 para el sujeto 8 (S8) y 4,75 para el sujeto cuatro (S4). La media para la competencia se encuentra en 7,23 y una desviación de 1,75. Así, la mayoría de las agentes educativas presentan un mayor dominio de las habilidades necesarias en esta competencia, pero, como en la competencia anterior, los individuos con bajo dominio deben ser orientados para alcanzar los niveles ideales.

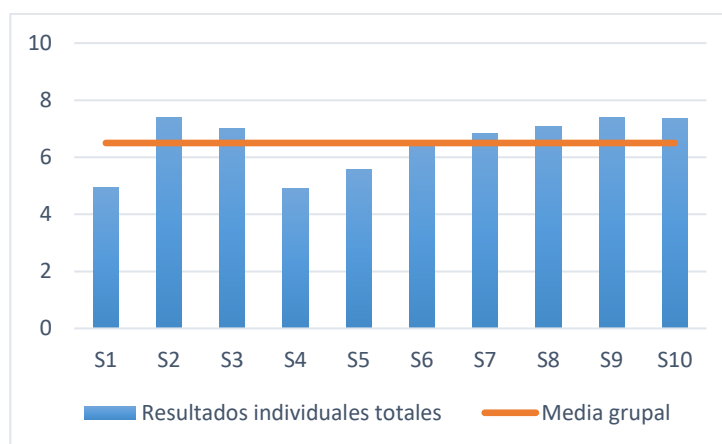
Análisis de los resultados grupales de las competencias emocionales de acuerdo con los resultados individuales.

De acuerdo con teorías y conceptualizaciones descritas anteriormente, las conductas, comportamientos y actitudes individuales no pueden ser separados de las situaciones sociales o grupales y viceversa; desde esta perspectiva puede encontrarse relaciones entre los resultados grupales y los resultados que cada uno de los sujetos investigados arrojaron.

Resultados totales descritos individualmente

Para el siguiente gráfico, se tuvieron en cuenta las puntuaciones medias obtenidos por el grupo de manera total agrupando las cinco competencias emocionales, y las puntuaciones totales individuales con respecto a las mismas cinco competencias.

Gráfico 12 Resultados totales de las competencias emocionales para cada sujeto evaluado



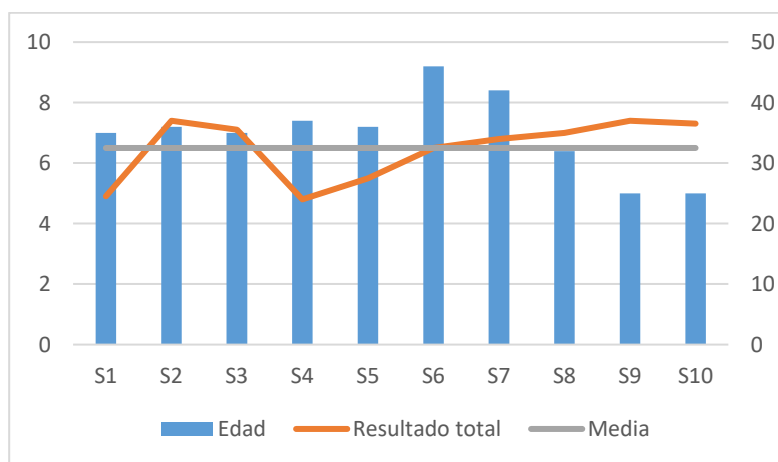
Fuente: Propia

De acuerdo con el gráfico 13, se encuentra que la mayoría de la población evaluada supera la media calculada para la totalidad de las competencias emocionales siendo ésta 6,50; así, el sujeto dos (S2) y el sujeto nueve (S9), presentan las puntuaciones con mayor dominio con 7,4, mientras que el sujeto con el menor dominio es el número uno (S1) con una puntuación de 4,94. La desviación se sitúa en 1, lo que supone cierta homogeneidad en las respuestas generales dadas por las personas evaluadas.

Resultados totales de las competencias emocionales de acuerdo a los datos demográficos

Los datos demográficos pueden o no determinar los resultados obtenidos por los participantes de la investigación; para ello, se realizó un promedio de resultado para los totales obtenidos por el grupo, separándolos por rango de edad y tipo de escolaridad, tiempo de experiencia laboral y tiempo de laborando en el Hogar Infantil. Estos datos surgen como complementos singulares de las agentes educativas, que se transversalizan con las competencias emocionales y permiten una caracterización que evidencia algunas tendencias respecto a las variables. Lo anterior se puede observar en los siguientes gráficos:

Gráfico 13 Competencias y edad

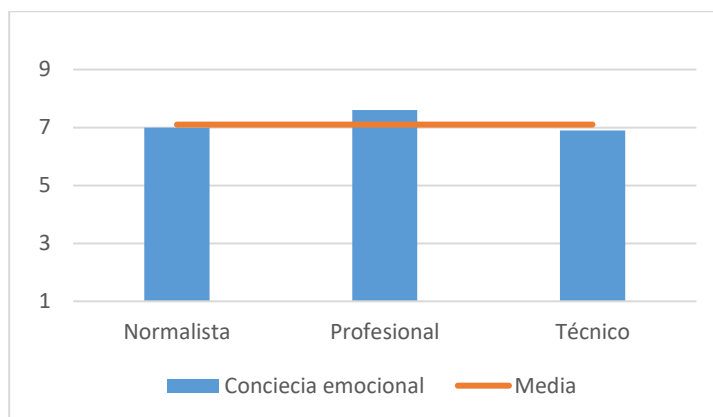


Fuente: Propia

Los resultados totales individuales de las competencias emocionales tuvieron diversos resultados para los todos los sujetos, aun en los diferentes grupos de edad, donde no se encontraron tendencias respecto a la relación de esta variable; en el rango

de edad 25 a 36 años se encuentran tanto el sujeto con mayor dominio total (S10), como el sujeto con menor dominio total (S1).

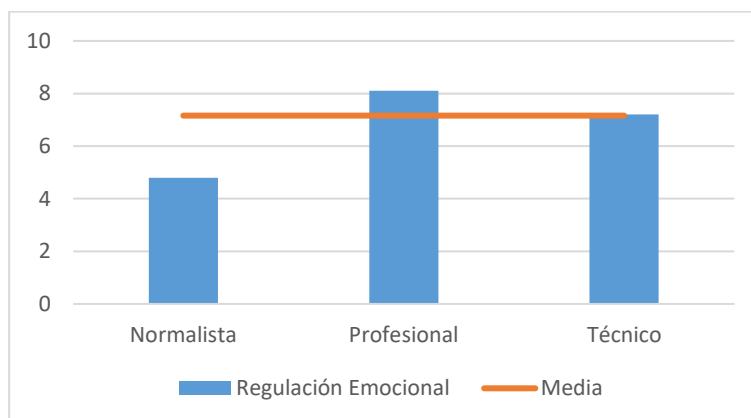
Gráfico 14 Competencias y escolaridad: Conciencia emocional



Fuente: Propia

Teniendo en cuenta el gráfico 14, la competencia de conciencia emocional tiene un mayor dominio (7,6) por parte del grupo de sujetos con escolaridad profesional, con un promedio superior a la media (7,1) para esta competencia; tanto el nivel técnico como el nivel normalista presentan promedios de 6,9 y 7 respectivamente.

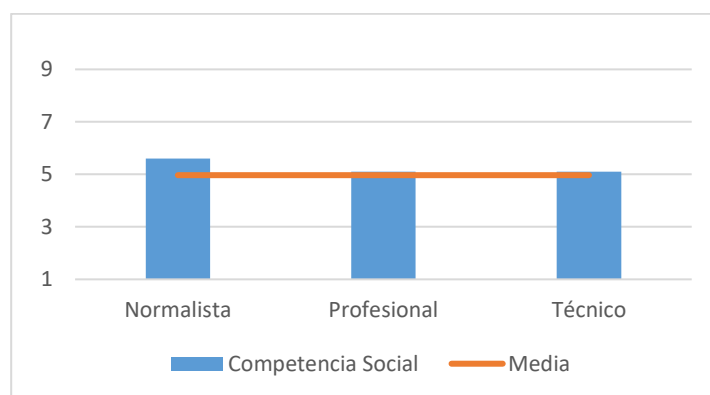
Gráfico 15 Competencias y escolaridad: Regulación emocional



Fuente: Propia

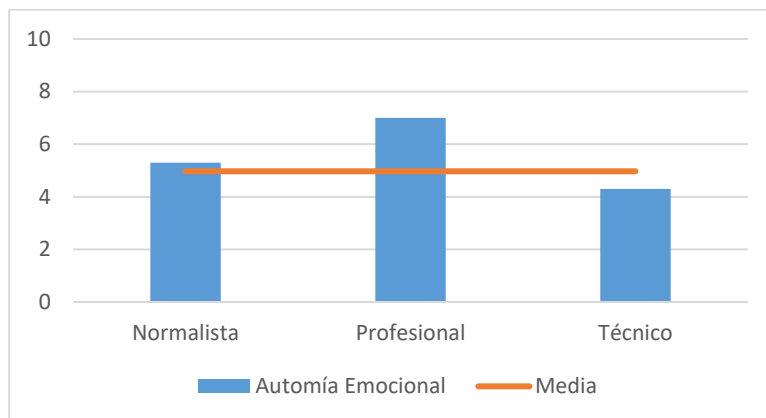
Para esta competencia, el nivel educativo que presenta el mayor dominio es el nivel profesional, con un promedio de 7,6, superando la media propuesta para la competencia, la cual es 7,16, seguido por el nivel técnico con un resultado de 7,2 y en el último lugar el nivel normalista con 4,88. Cabe aclarar que el solo existe un sujeto con este último nivel de escolaridad, por lo que no hay más datos para establecer un promedio grupal, como en los demás niveles.

Gráfico 16 Competencias y escolaridad: Competencia social



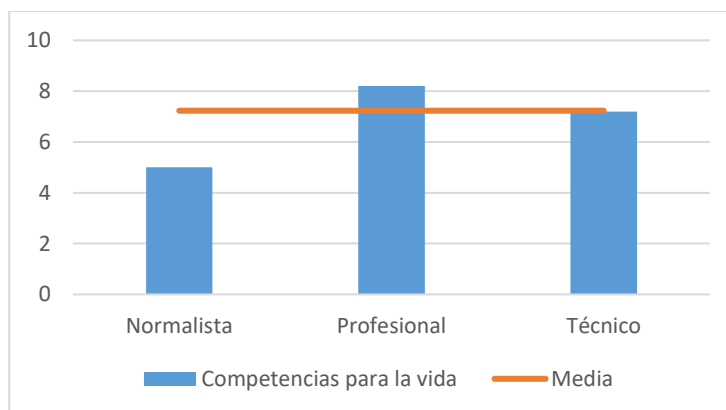
Fuente: Propia

Respecto a esta competencia, la media es una de las más bajas para todas las competencias con 5,16, lo que pone de manifiesto las puntuaciones relativamente inferiores para todos los sujetos en esta competencia; así, el nivel educativo con mayor dominio es particularmente el normalista, que se sitúa por encima del nivel profesional y técnico, los cuales puntúan en promedio, 5,1 cada uno.

Gráfico 17 Competencias y escolaridad: Autonomía emocional

Fuente: propia

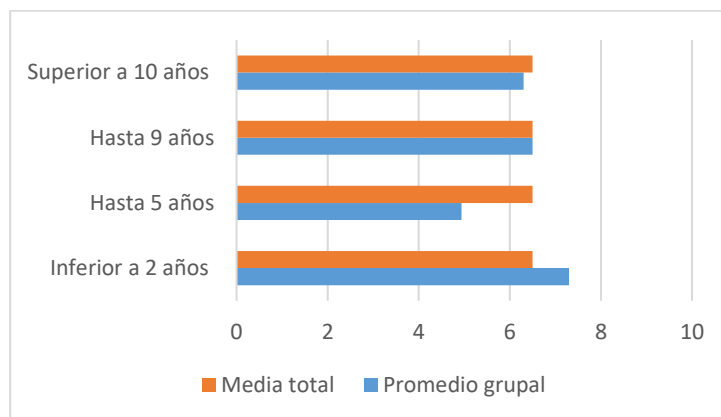
Para la competencia de autonomía emocional la media es 4,97 y el nivel educativo que lo supera es el profesional, con un promedio grupal de 7, seguido por el nivel normalista (5,3) y finalmente el nivel escolar técnico con un promedio de 4,3. Al igual que en la competencia social, la autonomía emocional representa una de las medias más bajas para todas competencias.

Gráfico 18 Competencias y escolaridad: Competencias para la vida

Fuente: Propia

En el gráfico de competencias para la vida se evidencia que el nivel profesional supera los otros niveles, con un promedio grupal de 8,2, superando también la media que equivale a 7,2, puntuación justa para el nivel técnico y con un dominio inferior, en el último lugar, el nivel normalista con una puntuación de 5.

Gráfico 19 Competencias y experiencia laboral



Fuente: Propia

De acuerdo con el gráfico 16, la media total para las competencias emocionales fue superado por los sujetos con una experiencia laboral inferior a 2 años; en este sentido se debe tener en cuenta que dichos sujetos son también aquellos con mayor nivel de escolaridad y quienes obtuvieron puntuaciones con mayor dominio en los resultados totales de las competencias emocionales. Los sujetos con experiencia laboral hasta 9 años, alcanzaron un promedio igual a la media, mientras que el grupo con experiencia laboral hasta 5 años, presenta un promedio bajo respecto a la media.

Conclusiones

Desde la perspectiva de ésta investigación, particularmente la teorización de educación emocional, se reconocen y determinan las competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño, entendiéndose como una competencia emocional a un grupo de habilidades en una dimensión específica; éstas habilidades se relacionan con diversas maneras de actuar con los demás, frente a sí mismo, y frente al medio, las actitudes que toma una persona y las capacidades para comprender los modos de comunicación, expresiva o no, de los demás, entre otras.

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se buscaba caracterizar las competencias emocionales presentes en las 10 agentes educativas evaluadas, para conocer las habilidades en las cuales se encontraban mayores y menores dominios emocionales; así mismo, para lograr conocer dichas competencias se utilizó el cuestionario de desarrollo de competencia emocional para adultos CDE – A35 V3. En relación a dicho objetivo, se da cuenta de cómo son las 5 competencias emocionales describiéndolas desde aquellas con mayores puntajes, siendo esta la competencia de conciencia emocional, las de menores puntajes, representadas por competencia social y autonomía emocional, los sujetos con mayor dominio de las competencias en general, siendo los sujetos 2, 9 y 10 y los de menor dominio sobre todas las competencias emocionales, los sujetos 1, 4 y 5. Así mismo, retomando el marco teórico de referencia, Bisquerra y López (2007), plantean la posibilidad de potencializar las competencias emocionales de acuerdo a las puntuaciones obtenidas, siendo entonces un amplio potencial de desarrollo si se tiene en cuenta que la media total para el grupo evaluado

fue 6,5, lo que deja un espacio de mejora de 3,5 para todas las competencias, de manera general.

Como se dijo anteriormente, la aplicación de la prueba y devolución posterior de resultados desde el GROU, arrojó dos posibilidades para tener en cuenta en el momento de describir las habilidades emocionales de los sujetos evaluados: por una parte, la evaluación grupal y por otro lado la evaluación individual.

Así, en los resultados grupales, de modo general se encontró que el conjunto de agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño se encuentran en un nivel o media total del cuestionario, con una puntuación de 6,50 para todas las competencias; esto significa que las docentes poseen las competencias emocionales con un potencial de mejora de 3,5 teniendo en cuenta que el nivel ideal es 10. Sin embargo, el resultado de las evaluaciones para cada una de las dimensiones mostró que hay una gran diversidad en las puntuaciones individuales que ponen de manifiesto las diferencias personales de las agentes educativas pues, así como algunas presentaron mayores dominios respecto a ciertas competencias, también presentaron bajos dominios en relación a otras.

De acuerdo a esto último y, teniendo en cuenta la correlación que hacen Bisquerra y Filella (2003) entre las carencias en las competencias emocionales con la proliferación de enfermedades mentales como depresión, ansiedad, suicidios, psicosis, alteraciones afectivas, etc., y por otra parte, que éstas mismas enfermedades se presentan como sintomatología del síndrome de estrés profesional o burnout laboral, se podría llegar a la conclusión de que las agentes educativas del Hogar Infantil aparentemente manifiestan síntomas del síndrome, con la causalidad de falta de habilidades en competencias emocionales específicas.

Las competencias de autonomía emocional están dirigidas a la autogestión personal, donde es el individuo quien decide movilizarse (o no) respecto a diferentes acciones, respuestas, actitudes y demás situaciones desde sus percepciones consigo mismo hacia los otros, además de ser necesarias para el desarrollo personal y mantener el sentido de bienestar (Bisquerra, Pérez, 2007). La baja autoestima, la falta de actitudes positivas e incapacidad para buscar ayuda, habilidades requeridas en esta competencia, son problemáticas que caracterizan a la población, y que su carencia, expliquen las dificultades interpersonales que se encuentran con frecuencia al interior del Hogar Infantil.

Así mismo, las competencias sociales hacen referencia a las habilidades para mantener buenas relaciones con los demás, y en ésta dimensión, la situación requiere una mayor observación pues frecuentemente se presentan dificultades de índole relacional entre las agentes educativas, como se define en el párrafo anterior; actitudes sencillas dentro de las habilidades de las competencias sociales como mantener un mínimo de condiciones sociales básicas como saludar a los demás, manifestar agradecimiento, mantener una actitud dialogante, entre otras, no se evidencian en toda la población evaluada y con bastante frecuencia se presentan conflictos entre el talento humano de la institución. En Bisquerra y López (2007) se retoman diversos estudios acerca de los efectos beneficiosos de las competencias emocionales sobre la dimensión personal; algunas de las conclusiones de dichos estudios están dirigidos a apoyar la idea de que mientras se posea un mayor dominio de las habilidades, inteligencia y competencias emocionales, mayor calidad de vida y sentimiento de bienestar, además de adecuadas relaciones interpersonales, así mismo, éstas competencias permiten organizar la propia vida, de manera sana y equilibrada. Siguiendo esta línea, los autores

(Bisquerra y López, 2007) mencionan que, dentro de las competencias para la vida, las habilidades de afrontamiento generan interés por la comunidad científica debido a su relación con el manejo del estrés; así, son estas habilidades las que permiten el favorecimiento para superar situaciones adversas y potencian el estado de bienestar.

Respecto a la temática del estrés, se debe tener en cuenta que simboliza uno de los muchos síntomas del burnout laboral; de acuerdo a esto, González y Criado (2006), ponen de manifiesto que las dificultades sociales como los “conflictos interpersonales, la formación de grupos de crítica, aislamiento o evitación” (p. 125), hacen parte de las consecuencias de padecer síndrome de burnout, el cual, como se ha referido anteriormente, tiene implicaciones por una parte ambientales, atribuyéndose a la interacción grupal y por otra parte, individual, donde se pone gran peso a los sistemas emocionales, cognitivos, conductuales y mentales de cada persona. Además, comentan que los docentes interactúan con fuertes tensiones frente a las grandes demandas sociales y las condiciones laborales a las que se ven enfrentados, y propone que los tratamientos de las dificultades relacionales se centran en el apoyo grupal y social por parte de compañeros y apoyo emocional.

Entonces, dentro de las características que destacan en las agentes educativas del Hogar Infantil, teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, puede decirse que posiblemente son personas con poca asertividad, altibajos en los estados de ánimo, baja autoestima y dificultades para establecer relaciones con los demás, sin mencionar la alta probabilidad de que se presenten enfermedades mentales como ansiedad, depresión y otros; además pueden existir sentimientos de inferioridad y falta de eficacia para responsabilizarse de sus actos. Al respecto, Alonzo (2014) menciona que la autoestima representa una valoración hacia nosotros mismos (que aprueba o desaprueba) y que en

un nivel bajo traduce una opinión negativa o falta de autoaprobación, y que, en esa medida, una persona que no es capaz de aceptarse a sí misma, no puede aceptar a los demás. De ahí aquellas dificultades relacionales que se presentaron en las evaluadas.

Siguiendo ésta misma línea, pueden también presentar problemas para interpretar el lenguaje verbal y no verbal, tanto de quienes lo transmiten como de quienes lo reciben; así, se encuentran incongruencias en la información que circula dentro del Hogar Infantil. Y es que gran parte de las problemáticas que se encuentran en casi todos los espacios laborales tiene que ver con la información que se transmite entre las personas, donde la asertividad juega un papel imperativo a la hora de expresar ideas, sentimientos, opiniones y demás.

Si remitimos a la teoría de inteligencia emocional (Goleman, 1995), el autor propone que las habilidades emocionales tienen más posibilidades de ser aprendidas en la infancia, pero no significa esto que no puedan aprenderse en la adultez; así, si observamos los resultados anteriores, puede concluirse que el grupo evaluado puede ser ideal para iniciar procesos de favorecimiento de las competencias emocionales que se proponen en el presente trabajo.

Si bien, se menciona más arriba la posibilidad de que éstas habilidades y competencias se aprendan en la infancia, también se debe tener en cuenta que la carencia de las mismas puede deberse a uno de dos factores (Fundación Iberoamericana Down21, s.f.) por una parte, puede considerarse que las limitaciones son propias del sujeto, considerando a su vez dos hipótesis al respecto, o el sujeto no las aprendió nunca (modelo del déficit) o si tiene las habilidades pero hay otros factores que intervienen con su movilización como pocas expectativas o procesos ansiosos (modelo de interferencia). Cuando no se han aprendido las habilidades, puede corresponder a un incorrecto o

limitado aprendizaje proveniente de adultos o cuidadores poco habilidosos en estas dimensiones o haber tenido pocas oportunidades para desarrollarlas. El modelo de interferencia refiere a conductas atípicas en los modos de respuesta, donde pueden darse dificultades en los procesos cognitivos (percepción), los procesos emocionales (ansiedad y miedo) y procesos motivacionales (altas o bajas expectativas, fracasos).

Respecto a lo anterior, una manera de explicar la diversidad en los resultados, es decir, que los sujetos evaluados hayan presentado altos y bajos, mayores y menores dominios en las diferentes competencias emocionales respalda la teorización acerca de las diferencias individuales que hacen parte de las marcas personales debido al contexto, experiencias o creencias que determinaron, presuntamente, la aprehensión o no de ciertas habilidades inmersas en las competencias emocionales.

Por otra parte, se considera también que las limitaciones pueden estar centradas en el contexto, haciendo referencia al entorno familiar, el entorno escolar y el entorno social. El ambiente en el que se desenvuelve el sujeto juega un papel crucial en el desarrollo y la aprehensión de las habilidades sociales, pues si el individuo no establece puntos de referencia (cultura y sociedad) y modelos de aprendizaje (familia y escuela), es poco probable que aprenda de manera adecuada las habilidades necesarias para un desenvolvimiento pleno.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que, para complementar la caracterización del grupo evaluado, se hace necesario implementar otros métodos y herramientas evaluativas que puedan dar cuenta de otras valoraciones necesarias para realizar una caracterización más profunda de los individuos participantes en la investigación. Aun así, las descripciones previas pueden arrojar luces acerca de las

características principales, y cuáles pueden ser los próximos pasos para favorecer el aumento de las competencias emocionales.

El Ministerio de educación, en conjunto con el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, proponen dentro de sus currículos específicos para la educación en primera infancia ciertos lineamientos (Ministerio de Educación Nacional, 2014), entre los que destaca el aprendizaje a través de la experiencia, el cual consiste en permitirle a los niños experimentar con su entorno, con sus pares, con sus situaciones, con sus emociones, etc., y a partir de allí ir construyendo sus propias vivencias hasta forjar un discernimiento basto acerca de sí mismo, consigo mismo y con el mundo; si bien, éstos lineamientos particulares hacen referencia al proceso pedagógico que debe vivir el niño (desde la modalidad de educación inicial), también incluye la formación de aspectos psicológicos, emocionales y conductuales que, como se menciona anteriormente, deben ser instruidos por adultos o cuidadores con unas mínimas habilidades en las dimensiones emocionales descritas, pero llama potentemente la atención el hecho de que los resultados expuestos en la presente investigación evidencien deficiencias en aspectos tan importantes como la socialización y la autonomía de los adultos; retomando la investigación de Gómez (2010), en sus aportes menciona que los espacios para la educación en la primera infancia, en particular los Hogares Infantiles (entorno institucional) “enfocan sus objetivos en desarrollar competencias de vinculación al entorno social, [...] el desarrollo de la individualidad y la autonomía [...]” (p .68), lo que sería contradictorio respecto a los hallazgos, pues si tenemos en cuenta las insuficiencias en estas dimensiones por parte de los cuidadores, no se estaría cumpliendo cabalmente con el objetivo principal de la atención integral para los niños. Ahora, si se retoman los datos demográficos, en relación con los resultados de las competencias emocionales, se encontró que la variable de

escolaridad, aparentemente tuvo una incidencia respecto a los resultados, mostrando mayores dominios en aquellos individuos con educación profesional; esto puede darle peso a las nuevas exigencias del Instituto, donde proponen que aquellos agentes educativos que intervengan en el cuidado de los niños en el entorno institucional deben poseer título universitario en carreras afines, y si el caso es no poseer dicho título, deberán cualificarse para cumplir con los perfiles.

Respecto a las demás dimensiones evaluadas, el grupo presenta dinámicas de altos y bajos dominios en relación a las habilidades previstas para las competencias; esto refleja que si bien, las habilidades se presentan más favorablemente, se debe profundizar en el desarrollo de todas las dimensiones, para alcanzar el nivel ideal en las competencias emocionales.

Cada día más investigaciones y más expertos están de acuerdo en la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo emocional, que, como menciona Bisquerra (2003) puede ser el paso necesario para disminuir muchos de los conflictos que enfrentamos hoy como sociedad. Aun así, sería interesante ampliar la población evaluada con el fin de extender los datos e información significativa para la teorización de educación emocional en nuestro medio, promoviendo la implementación de la misma, no solo en el nivel de educación inicial, sino también desde los primeros momentos de la formación al profesorado de todos los niveles educativos.

Para finalizar, se debe agregar que teniendo en cuenta la pregunta de investigación, la cuestión principal gira alrededor de las cualidades emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil el Ensueño, en relación con la educación emocional y la aplicación del cuestionario desarrollo de competencia emocional para adultos CDE – A35 V; en esta medida se hicieron algunos hallazgos significativos:

- Las competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño son variadas de acuerdo con la gama de competencias emocionales propuesta por la educación emocional, lo que pone de manifiesto las individualidades presentes en cada una de ellas y que evidencian las incidencias que tienen las particularidades sobre el ámbito social; Solo tres de los sujetos lograron superar la medias propuestas para la puntuación total de todas las competencias, alcanzando un nivel de mayor dominio de las competencias emocionales.
- Aun cuando todas las agentes educativas puntúan con mayor dominio en algunas competencias y menor en otras, es admisible decir que todo el grupo podría estar abierto a recibir cualificación, acompañamiento y fortalecimiento en aquellas habilidades en las que se observan mayores potenciales de desarrollo; como propone la teoría, el nivel ideal implica alcanzar un dominio mayor en todas las competencias y cada una de ellas puede potenciar algunas habilidades específicas.
- Se encontró una incidencia respecto a los resultados totales contrastados con el nivel educativo de los sujetos evaluados en tanto los resultados mostraron un mayor dominio de las competencias emocionales por parte de aquellos sujetos que han tenido formación profesional e igualmente los mismos sujetos, es decir, aquellos con educación profesional o universitaria, también obtuvieron puntuaciones de mayor dominio, respecto a la experiencia laboral; puede significar entonces que, una mayor escolaridad incide positivamente en el

desarrollo de las competencias emocionales, al igual que la experiencia laboral, donde a menor tiempo, mayores dominios de las habilidades emocionales. Por otra parte, se encontró que la edad y el tiempo laborado al interior del Hogar Infantil El Ensueño, no tienen un impacto concluyente respecto a las puntuaciones obtenidas, ya que los promedios no se alejan mucho de la media total para las puntuaciones.

- Es importante mencionar que, debido a la variabilidad y homogeneidad de los resultados, se hace necesario implementar procesos de mejora y cualificación individuales, que potencialicen y conlleven a mayores dominios de competencias emocionales, en sujetos específicos ya que, posiblemente, los bajos dominios en los resultados grupales, obedezcan a puntuaciones individuales.
- Se requieren otras herramientas para profundizar los datos arrojados en la presente investigación; sin embargo, los hallazgos motivan a priorizar estrategias, proyectos y programas que fortalezcan las habilidades y competencias emocionales de las agentes educativas antes, durante y después de su inicio en las labores de educación inicial.
- Se recomienda el desarrollo de propuestas de intervención que apunten a alcanzar el nivel ideal en cada una de las competencias.

Referencias

- Abarca, M. Marzo L. & Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a – alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* (5) 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Aguaded, M. & Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia emocional en primaria e infantil. *Tendencias pedagógicas*, (26). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247178>
- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista iberoamericana de educación*. 66, 19 - 30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4977955>
- Álvarez, E. Fernández, L. (1991). El síndrome de burnout o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*. (XI), 39. Recuperado de: <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/issue/view/1205>
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015821>
- Bisquerra, R. (s.f.). Página Web personal. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- Bisquerra, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. (21), 1. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Bisquerra, R & Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar: revista científica de comunicación y educación*, 20, 63 – 67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=311939>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95 – 114. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE: Estudios sobre educación*, 11, 9 – 26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2173718>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490555>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista padres y maestros*, 337, 5 – 8. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional, estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*. 16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4398894>
- Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E. Mora, F.; García Navarro.; E. López-Cassá, É.; Pérez – González, J.; Lantieri, L.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N.; Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Deú*. Recuperado de: https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad (223-250). Recuperado de: <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2014.-Educaci%C3%B3n-emocional-e-interioridad.pdf>
- Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38 (1), 58 - 65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5842356>
- Buitrón, S. & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)* 4 (1). Recuperado de: http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu/2008/ridu5_art5_pn_sb.pdf
- Cabello, R., Ruiz, D. & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Congreso de la República de Colombia, (2006). Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia
- Congreso de la República de Colombia, (2016). Ley 1804 de 2016 Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre
- Estrada, M. (2017). Mapa Mundial de la Familia, 2017. Recuperado de: <http://fadep.org/principal/familia/mapa-mundial-de-la-familia-2017/>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

Fernández, P. Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (6), 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Fundación Iberoamericana Down21. (S.F.). Sección para profesionales. *Dificultades en las habilidades sociales*. 1 – 5. Recuperado de: https://www.down21.org/?option=com_content&view=article&id=895%3Aseccion-para-profesionales&catid=120%3Arelaciones-interpersonales&Itemid=2164&limitstart=2

García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata*, 21, 207 – 225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5506551>

Google. (s.f.). Mapa del sector Santa Lucía, Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.google.com.co/maps/place/Santa+Lucia,+Medell%C3%ADn,+Antioquia/@6.2577005,75.6071647,18z/data=!4m5!3m4!1s0x8e4429704b9f50b5:0xfd7c970de4a861e9!8m2!3d6.2579101!4d-75.6069872?hl=es-419>

Google. (s.f.). Mapa de ubicación del Hogar Infantil El Ensueño, Medellín, Colombia. Recuperado de: https://www.google.com.co/maps/@6.2572607,-75.6068428,3a,75y,325.33h,90t/data=!3m7!1e1!3m5!1sAoeTIh5_-cFUGsc3-2eQHW!2e0!6s%2F%2Fgeo2.ggpht.com%2Fcbk%3Fpanoid%3DAoeTIh5_-cFUGsc3-2eQHW%26output%3Dthumbnail%26cb_client%3Dmaps_sv.tactile.gps%26thum

b%3D2%26w%3D203%26h%3D100%26yaw%3D325.48917%26pitch%3D0%26t
humbfov%3D100!7i13312!8i6656?hl=es-419

Goleman, D. (2016). *Inteligencia emocional*. 16 ed Kairós, Barcelona, España.

Gómez, L. (2010). Estudio comparativo de las habilidades cognitivas de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa consejo de Medellín que recibieron o no, intervención temprana por el programa buen comienzo, modalidad institucional (jardines infantiles). Tesis de maestría. Universidad San Buenaventura, Medellín.

Gómez, R. Guerrero, E. González – Rico, P. (2014). Síndrome de burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de psicología*, 112, noviembre. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4889822>

González, J. & Criado, M. (2006). Una aproximación a la investigación sobre el estrés laboral en el profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (1), 1, 121-129 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311011>

Instituto Colombiano de Bienestar familias. (s.f.). Acerca del Instituto de Bienestar Familiar: entidad, misión, visión, pilares, objetivos, estructura orgánica e historia. Bogotá. ICBF. Recuperado de:
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EiInstituto>

Instituto Colombiano de Bienestar familias. (s.f.). Primera Infancia, Modalidades de Atención. Bogotá. ICBF. Recuperado de:

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaCBF/Servicios/Institucional>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). Manual operativo para la atención a la primera infancia - modalidad institucional. Modalidad Institucional para la atención en primera infancia. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-infancia/MO12.PP%20Manual%20Operativo%20Modalidad%20Institucional%20v2.pdf>

López Cassá, E. (2005) "La educación emocional en la educación infantil". *Revista Interuniversitaria de formación al profesorado*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>

Mayer y Salovey (1990). What is Emotional Intelligence? En *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*. 1885 - 211

Mestre, J. Guil, R. Brackett, M. Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407 – 438. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562855>

Ministerio de educación Nacional, (s.f.). Educación para la primera infancia, ¿Quiénes son los agentes educativos? Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

Ministerio de educación Nacional, (1994). Ley General de Educación: Ley 115 del 8 de marzo de 1994. Bogotá. Mineducación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. De cero a siempre. *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Mineducación. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

Ministerio de educación Nacional, (2014). Guía No. 50: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá. Mineducación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341863_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación Nacional, (2014). Guía No. 51: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*. Bogotá. Mineducación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341867_archivo_pdf.pdf

Ministerio de educación Nacional, (2014). Guía No. 52: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*. Bogotá Mineducación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341869.html>

- Ministerio de educación Nacional, (2014). Guía No. 53: Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. *Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de educación inicial*. Bogotá. Mineducación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341871.html?_noredirect=1
- Ministerios de Educación Nacional, (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá. Mineducación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Moraleda, A. (2015). Justificación de la necesidad de una educación emocional. diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99868>
- Moriana, J. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (4), 3, 597-621. Asociación Española de Psicología Conductual, Granada, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740309>
- Muñoz de Morales, M. & Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Análisis cuantitativo. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, (12), 1, 3 – 21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4556089>
- Organización Mundial de la Salud (2017). Salud mental en el lugar de trabajo. Hoja informativa. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/es/]

- Palma Muñoz, J. (2009). Solomon, R.C. (2007). Ética emocional. Una teoría de los sentimientos. Barcelona, Paidós. 388. *Universitas Philosophica*, 26 - 52. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11166>
- Peiró, J. (2001). El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva. Prevención, trabajo y salud. *Revista del instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo*. 13, 18 – 38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201228>
- Pérez, N. Filella, G. Alegre, A. Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 1183 – 1208. España – EE.UU. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762653>
- Pérez, N. Filella, G. Soldevila, A. Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*. 16,1, 233 – 254. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/111643>
- Pérez, N. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge, 1ra. Edición. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Profamilia. (2015). Encuesta nacional de demografía y salud. Tomo I. Componente demográfico. Bogotá. Minsalud. Recuperado de: <https://profamilia.org.co/investigaciones/ends/>
- Real Academia Española. (2014). Calidad. En diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=6nvpk8p|6nxvl1z>

- Redacción de El País (2017). *Preocupación por el deterioro de la salud mental de los caleños*. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/calipreocupacion-por-la-salud-mental-de-los-calenos.html>
- Revista Arcadia (2016). *La salud mental de los maestros*. Colombia. Recuperado de: <http://www.revistaarcadia.com/opinion/editorial/articulo/la-salud-mental-de-los-maestros-y-profesores-de-bogota-en-kennedy-sector-oficial/47714>
- Revista Semana (2017). *Bogotá, la primera en trastornos mentales*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/cifras-criticas-por-salud-mental-en-bogota/515858>]
- Roffey, S., O'Reirdan, T. (2004). *El comportamiento de los más pequeños. Necesidades, perspectivas y estrategias en educación infantil*. Narcea S.A. de ediciones. Madrid, España.
- Secretaría del Senado de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Social Trend Institute, (2017). *World family map 2017. Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil. Panorama de la cohabitación: la cohabitación y la inestabilidad familiar en el mundo*. Informe internacional, New York – Barcelona. Recuperado de: https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Empresa_y_Sociedad/Instituto_de_La_Familia/Cambios_en_la_familia_y_consecuencias_WFM_2017.pdf

- Soler, J. Aparicio, L. Díaz, O. Escolano, E. Rodríguez, A. (Coord.) (2016). Inteligencia emocional y bienestar. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge, Zaragoza, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568420>
- Soler Nages, J. Aparicio Moreno, L. Díaz Chica, O. Escolano Pérez, E. Rodríguez Martínez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge, 1ª edición. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15 (25), 9 – 24. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>
- UNICEF. (2005). *Convención sobre los derechos del niño*. Versión adaptada para jóvenes. UNICEF comité español. Recuperado de: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/convencion_derechos_infancia_enredate.pdf
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC. Proyecto regional de educación para América Latina y El Caribe*. 1, 38-51. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

Zapata, B. Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, (8), 2, (julio-diciembre), 1069 – 1082 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>

Apéndice

Consentimiento informado

Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía número _____ de _____, domiciliada en _____, actuando en nombre propio y con todas mis facultades mentales, autorizo a _____ para que recoja la información y datos necesarios en el marco de la investigación **“COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LAS AGENTES EDUCATIVAS DEL HOGAR INFANTIL EL ENSUEÑO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN 2018”**, la cual se lleva a cabo dentro de la línea de psicología educativa de la especialización en psicología educativa, dentro del grupo de investigación de psicología aplicada de la Corporación Universitaria Lasallista, y la cual tiene las siguientes características:

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN: Describir las competencias emocionales de las agentes educativas del Hogar Infantil “El Ensueño” de la ciudad de Medellín.

PRUEBAS A APLICAR

1. Cuestionario de desarrollo emocional para adultos (cde-a): Es un cuestionario de autoinforme que consta de 48 ítems, de los cuales, 7 elementos miden la conciencia emocional; 13 la regulación emocional, 7 la autonomía emocional, 12 las competencias sociales y 9 las competencias para la vida y el bienestar. Este cuestionario ofrece una puntuación global y otra para cada una de las dimensiones mencionadas, y utiliza una escala de Likert con once opciones de respuesta de cero a diez (Pérez-Escoda, Filella y Soldevila. 2010).

Los resultados de este cuestionario identificarán las competencias emocionales que poseen las agentes educativas del Hogar Infantil El Ensueño.

La participación en esta investigación es voluntaria, y no genera ningún beneficio de tipo económico, sin embargo, lo concluido en esta, servirá para conocer cuáles son las competencias emocionales de las agentes educativas y describir las más representativas de manera general.

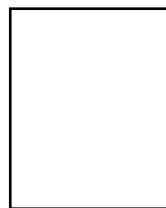
Esta investigación presenta riesgos mínimos de carácter psicológico ya que el cuestionario utilizado apunta a la recolección de datos de la historia de vida y experiencias de los sujetos. Se garantiza que dicha información será manejada de manera anónima y confiable por personal capacitado. Por ningún motivo se aplicará ninguna prueba que comprometa la integridad física de los sujetos participantes.

Al firmar este documento reconozco que lo he leído o que me lo han leído y explicado y que comprendo su contenido. Se me ha dado la oportunidad de generar preguntas y que estas han sido resueltas en forma satisfactoria.

Firmo en la ciudad de _____, el día ____ de _____ del año

Participante

CC.:



Huella