

UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA

Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior



Competencias Emocionales en la Formación Inicial Docente de Educación Parvularia: Análisis Fenomenológico de un Caso desde la Perspectiva de sus Actores.

Tesis para Optar al Grado de Doctor

Nombre Doctoranda

Miriam Canitrot Paniagua

Bajo la Dirección de

Dra. María del Pilar García-Chitiva

Guadalajara, 10 de mayo 2026

"... que los maestros comprendan que son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente." (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 9)

"Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional." (Maturana, 2001, p.10)

"Educar exige querer bien a los educandos. Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo." (Freire, 1997, p. 135)

Dedicatorias

Quisiera nombrar a todas las personas que, de una u otra forma, han influido y sostenido la inspiración de esta investigación y de mi proceso doctoral. Sin embargo, para dar cumplimiento a los estándares formales de este documento, intentaré condensar (aunque nunca del todo) aquello que mi corazón desea agradecer.

En primer lugar, agradezco profundamente a mis padres, que hoy descansan en paz. Gracias a ellos y a su vocación de vida, aprendí que las personas somos seres multifacéticos, y que la realización humana se construye en la búsqueda constante de sentido y en las diversas formas de desarrollo personal. De ellos recibí cultura, artes, pedagogía, espiritualidad, lectura, conversaciones significativas, dedicación, humildad y entrega. Su legado habita en cada una de mis decisiones y en el modo en que comprendo la vida y la educación. Junto a ellos, siento la necesidad de expresar una gratitud que trasciende las palabras hacia mis hermanos, Keka, Kiko y Mario, a quienes dedico de manera especial este trabajo. Ellos me sostuvieron y me devolvieron la vida en los momentos más difíciles de esta historia. Sin su protección, cuidado y apoyo incondicional, no habría sido posible llegar hasta aquí. Gracias a sus manos y a su amor, pude imaginar y construir un nuevo futuro. A través de ellos, extendo también mi agradecimiento a mis cuñados, cuñadas, excuñadas, tías postizas y a toda mi familia, quienes me acompañaron con afecto y presencia, sosteniendo a mis hermanos y, con ello, también a mí. También, a cada uno de mis sobrinos Ignacio, Valentina, Juan Francisco, Fernanda, Vicente, Lucas, Catalina, Joaquín y Diego, quienes son mi alegría y guardan mi corazón. Ustedes son una inspiración permanente para seguir adelante y para profundizar mi vida con entusiasmo, esperanza y amor.

A Perla, quien me sostuvo, acompañó y me hizo mirar más allá de mis límites y circunstancias, contar con su apoyo me seguirá permitiendo dar pasos con seguridad y convicción.

A mi familia adoptiva, los Peña-Rojas, quienes me protegieron, sostuvieron y alentaron, ayudándome a reencontrar propósito y sentido. Su generosidad y cuidado fueron un pilar fundamental para proseguir y alinear mi vida con aquello que hoy soy.

A mis amigas, que de manera directa o indirecta han sido parte de las distintas etapas de este proceso doctoral. Su ayuda, aliento constante, su disposición y su escucha me permitieron sostenerme y avanzar paso a paso. A todos quienes me enseñaron, me acompañaron y me impulsaron a continuar escribiendo cada capítulo, incluso cuando el cansancio o la duda se hacían presentes.

A Felipe Berríos, quien de manera silenciosa y profundamente generosa permitió que pudiera continuar con este doctorado. Su entrega desinteresada, su coherencia vital y su vocación son, para mí, un ejemplo inspirador.

De manera especial, agradezco a mi directora de tesis, Dra. María del Pilar García-Chitiva, quien supo encauzar este proceso con rigor, sensibilidad y claridad académica. Su acompañamiento constante permitió profundizar el estudio, enriquecer la mirada teórica y fortalecer la formalización de esta tesis doctoral.

Finalmente, agradezco a la pedagogía, que me abrió a un mundo multidisciplinario, diverso y profundamente humano. Un mundo compuesto de múltiples aristas que me permitieron desarrollarme de manera integral, dando respuesta a las necesidades humanas más profundas, a su sentido, su trascendencia y su propósito. En este proceso investigativo, agradezco especialmente a quienes participaron compartiendo su tiempo, experiencias y vivencias, enriqueciendo mi mirada y haciendo posible este estudio: a mis jefaturas, colegas y estudiantes, cuya generosidad y compromiso dieron sentido a esta investigación.

Resumen

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño cualitativo de estudio de caso instrumental único con análisis fenomenológico. El objetivo general de esta investigación es comprender cómo se desarrolla, se implementa y se valora el componente emocional en la formación inicial docente (FID) de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile, explorando las experiencias vividas y los significados atribuidos por docentes formadores, supervisoras de práctica, equipo de gestión y estudiantes de último año.

El estudio se fundamenta en la comprensión de la emoción como dimensión constitutiva del ser humano y del aprendizaje y en la necesidad de articular coherentemente el currículo en la FID. A través de entrevistas en profundidad, grupo focal y análisis documental, se trianguló información para identificar brechas entre los lineamientos normativos nacionales y su concreción curricular e institucional.

Los hallazgos evidencian una alta valoración transversal de las competencias emocionales como núcleo del ejercicio profesional; sin embargo, su incorporación curricular aparece fragmentada, dependiente del compromiso individual del profesorado y débilmente integrada a los sistemas de evaluación. Las estudiantes describen una formación significativa en términos relacionales, pero emocionalmente demandante y carente de progresión sistemática. Las supervisoras enfatizan la necesidad de acompañamiento estructurado y el equipo de gestión reconoce la ausencia de indicadores explícitos para su seguimiento.

La investigación permite comprender que el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente se configura como un proceso relacional situado que emerge de la interacción entre experiencias vividas, mediación pedagógica y condiciones institucionales específicas. Los hallazgos muestran que, si bien existe un reconocimiento transversal de su relevancia, su desarrollo formativo se articula, principalmente, a través de dinámicas implícitas y

experienciales más que mediante estructuras curriculares explícitas. Esta comprensión aporta evidencia situada sobre la configuración del fenómeno e introduce una distinción conceptual relevante para el campo: la diferencia entre competencia emocional declarada y competencia emocional vivida, la cual permite repensar la formación docente más allá del plano curricular y normativo.

Palabras clave: competencias emocionales; formación inicial docente; Educación Parvularia; estudio de caso; fenomenología; currículo; profesionalidad docente.

Abstract

This study is situated within the interpretive paradigm and adopts a qualitative single instrumental case study design with phenomenological analysis. Its purpose was to understand how the emotional component is developed, implemented, and valued in initial teacher education (ITE) within an Early Childhood Education teacher preparation program in Chile, by exploring the lived experiences and attributed meanings of teacher educators, practicum supervisors, management staff, and final-year students.

The study is grounded in the understanding of emotion as a constitutive dimension of human existence and learning, as well as in the need for coherent curricular articulation in initial teacher education. Through in-depth interviews, a focus group, and document analysis, data were triangulated to identify gaps between national regulatory frameworks and their curricular and institutional implementation.

The findings reveal a broad and shared recognition of emotional competencies as central to professional practice; however, their curricular integration appears fragmented, largely dependent on individual faculty commitment, and weakly incorporated into assessment systems. Students describe their training as relationally meaningful yet emotionally demanding and lacking systematic

developmental progression. Practicum supervisors emphasize the need for structured support, while management staff acknowledge the absence of explicit indicators for monitoring emotional development.

The study found that the development of emotional competencies in initial teacher education is configured as a situated relational process that emerges from the interaction between lived experience, pedagogical mediation, and specific institutional conditions. Although their relevance is widely recognized, emotional competencies are primarily developed through implicit and experiential dynamics rather than through explicit curricular structures. This understanding provides situated evidence of how the phenomenon is configured and introduces a conceptual distinction relevant to the field: between declared emotional competence and lived emotional competence, which invites a reconsideration of teacher education beyond its curricular and normative dimensions.

Keywords: emotional competencies; initial teacher education; early childhood education; phenomenology; case study; curriculum; teacher professional identity.

Índice

Introducción.....	12
Capítulo I. Planteamiento del Problema.....	17
Pregunta Principal.....	20
Preguntas Específicas.....	20
Justificación de la Investigación y Relevancia	23
Aportación Esperada del Estudio.....	27
Objetivos de Investigación.....	31
Objetivo General	31
Objetivos Específicos.....	31
Capítulo II. Marco Teórico	33
Perspectiva Fenomenológica de la Revisión de la Literatura.....	35
La Emoción como Dimensión Constitutiva del Ser Humano y del Aprendizaje	36
Fundamentos Históricos y Estructurales de la Formación del Educador Infantil	44
Desarrollo Emocional Infantil y a lo Largo de la Vida	48
La Dimensión Emocional en la Educación Parvularia Chilena: Bases Normativas y Curriculares ..	59
El Desarrollo Emocional en la Formación Inicial Docente en Educación Parvularia en Chile	63
La Dimensión Emocional y el Bienestar en el Ejercicio Profesional del Educador de Párvulos	69
Formación Inicial Docente, Autocuidado y Prevención del Desgaste Emocional.....	71
Formación Docente y Valoración del Perfil Profesional Práctico-Reflexivo	73
Currículo Declarado, Implementado y Evaluado en la Formación Docente	77
La Evaluación en Educación Superior desde una Perspectiva Formativa, Ética y Profesional.....	79
Competencias Emocionales: Fundamentos Teóricos y Componentes	84
Las Competencias Emocionales como Eje Estructurante de la Formación Inicial Docente en Educación Parvularia	92
Las Competencias Emocionales del Educador de Párvulos en los Referentes Curriculares Chilenos: Convergencias con los Aportes de Bisquerra y Casassus	104
Capítulo III. Diseño Metodológico	114
Paradigma y Enfoque	114
Naturaleza híbrida del diseño: estudio de caso instrumental y fenomenología	116
Diseño de Investigación	117
Contexto del Estudio y Delimitación del Caso	118
Sujetos de Información	120
Recolección de Información	122

Entrevistas en Profundidad	122
Grupos Focales	123
Revisión Documental.....	124
Validación de los instrumentos: reducción fenomenológica, juicio de expertos y member checking	124
Análisis de los Juicios de Expertos	127
Valoración General	132
Ajustes de Campo: Reemplazo de Grupos Focales por Entrevistas	132
Verificación por participantes (<i>Member Checking</i>).....	134
Capítulo IV. Plan de Análisis de la Información	136
Estrategias de Credibilidad y Transparencia (Trustworthiness)	137
Verificación por Miembros (<i>Member Checking</i>)	137
Reflexividad y Posicionalidad de la Investigadora	137
Triangulación de Fuentes	137
Descripción Densa y Audit Trail.....	138
Saturación Teórica y Cierre del Trabajo de Campo	138
Gestión y Resguardo de la Información.....	139
Consideraciones Éticas.....	139
Criterios de Calidad: Credibilidad, Transferibilidad, Dependabilidad y Confirmabilidad	140
Limitaciones, Alcances y Transferibilidad	140
Vinculación Entre Objetivos, Métodos y Productos Analíticos.....	141
Capítulo V. Análisis de los Resultados	143
Introducción: Marco Analítico y Fundamentos Metodológicos del Análisis	143
Diseño Analítico: Progresión desde los Datos hacia la Esencia del Fenómeno	145
Núcleo del Fenómeno: la Tensión entre Reconocimiento Declarado y Formación Emocional No Institucionalizada.....	147
Resultados del Análisis Documental Presencia del Componente Emocional en el Currículo Declarado.....	148
Significados Atribuidos a las Competencias Emocionales: Entre lo Relacional, lo Valórico y lo Confuso	152
Una Definición Funcional: Habilidades para Estar con Otros y Estar Bien para Educar	152
Lo Relacional como Centro y la Ética del Cuidado como Horizonte	154
La Práctica como Intensificador Emocional: Aprender en el Borde	155
La Paradoja de la Actuación Profesional: Estar Bien Delante del Curso	156

El Rol de Docentes y Supervisoras: Entre el Cuidado, el Modelaje y la Derivación como Límite	158
Docentes: El Modelaje como Estrategia Principal y sus Límites	158
Supervisoras: Vínculo, Derivación y Falta de Herramientas.....	159
Equipo de Gestión: Reconocimiento de la Relevancia y Admisión de Debilidad Estructural ..	160
La Vivencia Estudiantil como Indicador de Brecha: Silencios, Miedo a Exagerar y Demanda de Espacios Confiables	161
Triangulación interpretativa del fenómeno	163
Síntesis Interpretativa: Esencia del Fenómeno y Explicación de su Lógica Interna	165
Cierre Analítico: Implicancias para la Carrera como Caso y para la Experiencia como Fenomenología	166
Capítulo VI. Discusión de los Resultados	168
Discusión por Objetivos Específicos.....	169
Implicancias Teóricas: lo que el Estudio Aporta al Concepto de Competencia Emocional Docente	175
Dimensión Ontológica: no se Aprende a Enseñar sin Aprender a Sostenerse	176
Dimensión Epistemológica: la Experiencia como Fuente de Conocimiento Legítimo	177
Aportes del Estudio al Campo de la Formación Inicial Docente	178
Capítulo VII. Conclusiones y Propuesta	180
Síntesis Integradora: un Fenómeno con Lógica Propia.....	180
Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación	181
Conclusiones respecto del Objetivo Específico 1: incorporación curricular.....	182
Conclusiones respecto del Objetivo Específico 2: experiencias y estrategias docentes	182
Conclusiones respecto del Objetivo Específico 3: experiencias estudiantiles.....	183
Conclusiones respecto del Objetivo Específico 4: evaluación y aseguramiento de la calidad	183
Conclusiones respecto del Objetivo Específico 5: tensiones y oportunidades	184
Conclusión integradora	184
Propuestas para el Fortalecimiento del Componente Emocional en la Formación Inicial Docente	184
Propuesta 1: Asignatura de Educación Emocional y Competencias Emocionales Docentes	185
Propuesta 2: Itinerario Transversal de Desarrollo de Competencias Emocionales	187
Propuesta 3: Programa de Desarrollo Profesional para Formadores y Supervisoras.....	188
Reflexión Final: hacia una Pedagogía del Vínculo y del Cuidado	189
Proyecciones para Futuras Investigaciones	190
Capítulo VIII. Contribución del Estudio al Conocimiento Científico	191

Formulación del Aporte Teórico Original	191
Integración Comprensiva del Fenómeno Investigado	194
Proyección del Estudio en el Campo de la Formación Docente	195
Cierre General de la Tesis.....	197
Referencias Bibliográficas	199
Anexos.....	208
Anexos 1.....	208
Instrumentos Aplicados	208
Anexos 2.....	212
Transcripción de Entrevistas y Grupo Focal	212
1. Entrevista Docente 1:.....	212
2. Entrevista Docente 2:.....	215
3. Entrevista Docente 3:.....	220
4. Entrevista Supervisora de Prácticas 1:	223
5. Entrevista Supervisora de Prácticas 2:	230
6. Entrevista Supervisora de Prácticas 3:	235
7. Entrevista Equipo de Gestión 1:.....	238
8. Entrevista Equipo de Gestión 2:.....	241
9. Grupo Focal Estudiantes:	244

Lista de Tablas

<u>Tabla 1 Matriz Estado del Arte</u>	<u>222</u>
Tabla 2 Correspondencia entre competencias emocionales del educador de párvulos y los referentes curriculares chilenos	110
<u>Tabla 3 Ejes analíticos, categorías axiales y categorías centrales del análisis de resultados.....</u>	<u>147</u>
<u>Tabla 4 Cruce entre ejes analíticos y evidencia del currículo declarado</u>	<u>152</u>

Lista de Figuras

<u>Figura 1 Árbol del problema de investigación</u>	<u>21</u>
<u>Figura 2 Esquema del Marco Teórico.....</u>	<u>34</u>

Introducción

En la actualidad, la formación inicial docente (FID) se desarrolla en un contexto educativo marcado por una creciente complejidad social, cultural y emocional. Los sistemas educativos enfrentan demandas que exceden la transmisión de conocimientos disciplinares y metodológicos, situando en el centro de la práctica pedagógica la capacidad de los docentes para comprender, regular y movilizar las emociones propias y ajenas, construir vínculos significativos y sostener procesos educativos humanizadores. En este escenario, la dimensión emocional deja de ser un aspecto periférico del quehacer docente para constituirse en un componente estructural de la profesionalidad pedagógica, particularmente en aquellos niveles educativos donde el vínculo y la convivencia son la base del aprendizaje.

La Educación Parvularia, como primer nivel del sistema educativo y fundamento del desarrollo humano integral, se configura como un espacio especialmente sensible a esta realidad. El trabajo cotidiano con niños y niñas pequeños, sus familias y comunidades, muchas veces en contextos de vulnerabilidad y diversidad, exige educadores capaces de integrar saberes pedagógicos, juicio ético y competencias emocionales sólidas. La generación de ambientes de aprendizaje seguros, afectivamente significativos y pedagógicamente intencionados se vincula directamente con el bienestar, la inclusión y el desarrollo integral de la infancia. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias emocionales en los educadores y educadoras de párvulos no aparece como una cualidad deseable, sino como una condición esencial para el ejercicio profesional responsable, reflexivo y éticamente comprometido.

No obstante, pese al reconocimiento progresivo de la educación emocional en el discurso pedagógico contemporáneo y en los marcos normativos nacionales, persisten tensiones entre la valoración declarativa de esta dimensión y su concreción efectiva en los procesos formativos universitarios. La emoción suele ser concebida como transversal, implícita o inherente a la práctica

educativa, pero no necesariamente se traduce en trayectorias curriculares progresivas, criterios compartidos de desarrollo ni dispositivos institucionales que permitan su seguimiento y evaluación. Esta brecha entre el currículo declarado, el currículo implementado y el currículo evaluado constituye el eje problemático que orienta la presente investigación.

En este contexto, la investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior se propone comprender las experiencias vividas, los significados atribuidos y los desafíos identificados por los actores educativos involucrados en el desarrollo de competencias emocionales en la FID de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile. Se consideran las voces de docentes formadores, supervisoras de práctica, equipo de gestión y estudiantes de último año, reconociendo que el fenómeno del desarrollo emocional no puede analizarse desde una sola perspectiva, sino que se construye relacionamente y se vive de manera situada en los distintos niveles del proceso formativo.

Desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, y mediante un diseño de estudio de caso instrumental único con análisis fenomenológico, la investigación busca acceder a la esencia de una experiencia compartida: cómo se vive y se significa el componente emocional dentro de la formación inicial. La elección metodológica responde a la necesidad de develar no solo prácticas observables o disposiciones curriculares formales, sino también sentidos, tensiones, emociones, silencios y contradicciones que configuran el proceso formativo en su dimensión humana.

El marco teórico que sustenta el estudio se articula desde una perspectiva integradora. Se parte de la comprensión de la emoción como dimensión constitutiva del ser humano y del aprendizaje, superando dicotomías históricas entre razón y afectividad. Desde los aportes de Maturana, Morin, Freire, Bisquerra y Casassus, entre otros, se reconoce que toda acción pedagógica se funda en un dominio emocional que habilita o limita posibilidades de aprendizaje y convivencia.

En consecuencia, formar docentes implica necesariamente formar sujetos capaces de reconocerse emocionalmente, regular su actuar, sostener vínculos éticos y reflexionar críticamente sobre su práctica.

Posteriormente, el análisis se sitúa en el marco normativo chileno, particularmente en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el Marco para la Buena Enseñanza del nivel, documentos que establecen expectativas formativas coherentes con una educación integral. Esta revisión permite problematizar la distancia entre los principios declarados y su operacionalización curricular concreta en la FID.

Los resultados del estudio evidencian una valoración transversal de las competencias emocionales como núcleo del ejercicio profesional en Educación Parvularia. Sin embargo, también revelan que su desarrollo suele sostenerse en el modelaje y compromiso personal del profesorado, más que en una institucionalización curricular explícita y sistemática. Las supervisoras de práctica destacan la necesidad de dispositivos formales de acompañamiento; el equipo de gestión reconoce avances discursivos junto con limitaciones estructurales en su evaluación; y las estudiantes describen una formación significativa en términos relacionales, aunque emocionalmente exigente y carente de progresión sistemática.

En este marco, el problema de investigación se ubica en la brecha entre el reconocimiento discursivo y normativo de la dimensión socioemocional y su traducción efectiva en experiencias formativas intencionales, progresivas y evaluables. Cuando lo emocional se aborda únicamente como “transversal”, suele diluirse: se depende del compromiso individual, del clima del aula universitaria y de respuestas reactivas frente a conflictos o crisis, en lugar de construir un itinerario formativo que acompañe el desarrollo profesional de manera sostenida.

A partir de esta preocupación, la tesis se organiza en torno a una pregunta central y cinco objetivos específicos que permiten mirar el fenómeno en distintos planos: (1) la incorporación

curricular y la brecha entre lineamientos y concreción formativa; (2) las percepciones, experiencias y estrategias de docentes formadores; (3) las experiencias y significados construidos por estudiantes de último año; (4) la evaluación, el aseguramiento de la calidad y el perfil de egreso; y (5) las tensiones, barreras y oportunidades para fortalecer una incorporación explícita y evaluable.

Metodológicamente, la opción por un enfoque fenomenológico busca comprender “desde dentro” cómo se vive lo emocional en la FID: qué se aprende realmente, en qué momentos y bajo qué condiciones; qué se espera de las estudiantes en la práctica; qué sostienes formativos existen (o faltan); y qué significados se atribuyen al cuidado, al vínculo, al clima de aula y a la autorregulación docente. En esa línea, la investigación pone en diálogo voces de distintos actores y documentos curriculares para describir la esencia del fenómeno en el caso estudiado.

La relevancia de este estudio es doble. En el plano formativo, entrega insumos para fortalecer coherencia curricular y evaluación de competencias emocionales, evitando que queden invisibilizadas en los mecanismos de calidad. En el plano profesional, contribuye a comprender cómo el bienestar y la ética del cuidado se vuelven condiciones pedagógicas para una práctica inclusiva y humanizadora en Educación Parvularia.

Finalmente, la tesis se estructura en ocho capítulos. El Capítulo I delimita el problema, objetivos y preguntas. El Capítulo II desarrolla el marco teórico (presentado aparte en la exposición). Los Capítulos III y IV describen el diseño metodológico y el plan de análisis. Los Capítulos V y VI presentan hallazgos y análisis interpretativo. El Capítulo VII presenta las conclusiones del estudio por objetivo, una conclusión integradora y las propuestas formativas derivadas de los hallazgos. El Capítulo VIII sintetiza la contribución teórica del estudio, su integración comprensiva y su proyección en el campo de la formación docente.

En este marco, el supuesto que orienta el presente estudio sostiene que el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente no puede comprenderse únicamente

como resultado de contenidos curriculares o intervenciones pedagógicas específicas, sino como un proceso relacional situado que se configura en la interacción entre experiencia vivida, mediación pedagógica y estructura institucional del proceso formativo. Comprender esta configuración constituye el eje interpretativo que articula todo el estudio.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

La formación de profesionales de la educación constituye un proceso complejo que involucra no solo la adquisición de saberes disciplinares y pedagógicos, sino también el desarrollo de disposiciones personales, relacionales y emocionales que configuran el ejercicio docente como una práctica profundamente humana. Desde una perspectiva contemporánea del aprendizaje, la dimensión emocional no puede comprenderse como un componente accesorio del proceso educativo, sino como un elemento constitutivo de la experiencia cognitiva, social y ética que define la interacción pedagógica.

La comprensión de esta relación ha sido ampliamente desarrollada por la biología del conocer. Maturana y Varela (1984) sostienen que toda acción humana se encuentra fundada en una dinámica emocional que orienta el dominio de las interacciones posibles, situando a la emoción como condición estructural de la experiencia humana, cuestionando las tradicionales dicotomías entre razón y afectividad que han caracterizado históricamente la teoría educativa.

Desde el campo de la educación, diversos autores han profundizado en esta comprensión. Casassus (2006) plantea que la emoción constituye el núcleo organizador de la acción pedagógica, en tanto estructura la relación entre sujetos configura el clima de aprendizaje y orienta los procesos de significación que permiten la construcción del conocimiento. En la misma línea, Fullan (2001) sostiene que la docencia es una profesión profundamente emocional, en la que las decisiones pedagógicas se encuentran permanentemente atravesadas por procesos de interpretación relacional, juicio ético y compromiso afectivo.

Esta condición adquiere una relevancia particular en la Educación Parvularia. En los primeros años de vida, el desarrollo cognitivo, social y emocional se configura de manera integrada, siendo las experiencias afectivas tempranas determinantes para la regulación conductual, la seguridad relacional y la disposición al aprendizaje (Shonkoff y Phillips, 2000). En este nivel educativo, la

enseñanza se construye fundamentalmente en la interacción, el vínculo y la mediación emocional, lo que implica que la competencia profesional del educador o educadora no puede reducirse a conocimientos didácticos, sino que requiere habilidades complejas de regulación emocional, empatía pedagógica y comunicación afectiva.

La literatura sobre trabajo docente ha documentado ampliamente la intensidad emocional de la profesión. Hargreaves (1998) describe la enseñanza como trabajo emocional, en tanto implica la gestión permanente de interacciones humanas cargadas de significado, expectativa y responsabilidad. Más recientemente, Oliveira et al. (2021), en una revisión sistemática con metaanálisis, concluyen que la docencia se encuentra entre las profesiones con mayor demanda emocional, destacando que las principales fuentes de estrés profesional se relacionan con la gestión de relaciones interpersonales, la responsabilidad formativa sostenida y la necesidad de responder a contextos educativos complejos.

En el caso chileno, esta comprensión ha sido progresivamente incorporada en el plano normativo. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018) sitúan el bienestar, la convivencia y la experiencia integral como ejes estructurantes del aprendizaje, mientras que los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (Mineduc, 2012) establecen desempeños profesionales vinculados al desarrollo integral y a la mediación pedagógica relacional. Asimismo, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019) enfatiza la creación de ambientes afectivos seguros como condición del proceso educativo.

Sin embargo, el reconocimiento normativo de la dimensión emocional no garantiza su incorporación efectiva en la Formación Inicial Docente. Diversas investigaciones han mostrado que, pese a su relevancia declarada, la educación emocional en la formación docente suele desarrollarse de manera implícita, fragmentada o dependiente de iniciativas individuales del profesorado, más

que mediante dispositivos curriculares estructurados, progresivos y evaluables (Bisquerra, 2009; Shalev y Gidalevich, 2024).

Esta situación evidencia una tensión estructural entre el currículo declarado y la experiencia formativa real. Goodlad (1979) distingue entre currículo prescrito, currículo enseñado y currículo experimentado, señalando que las diferencias entre estos niveles pueden generar brechas significativas en la concreción de los propósitos educativos. Cuando la dimensión emocional se define como transversal, pero no se operacionaliza en resultados de aprendizaje, dispositivos formativos y criterios de evaluación, su desarrollo queda sujeto a condiciones contingentes, debilitando su carácter formativo sistemático.

En este contexto, se configura el problema central que orienta la presente investigación: la existencia de una brecha entre el reconocimiento discursivo y normativo de la dimensión emocional y su concreción efectiva en la experiencia formativa de la Formación Inicial Docente. Esta brecha se expresa en la ausencia de trayectorias formativas explícitas, en la limitada incorporación de indicadores evaluativos y en la dependencia del modelaje individual como principal mecanismo de aprendizaje emocional.

Comprender este fenómeno requiere aproximarse a la experiencia vivida por los actores que participan en el proceso formativo. Desde esta perspectiva, el presente estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una construcción intersubjetiva y contextual (Creswell & Creswell, 2018). En coherencia con este posicionamiento epistemológico, la investigación adopta un enfoque fenomenológico orientado a comprender los significados que docentes formadores, supervisoras y estudiantes atribuyen al desarrollo de competencias emocionales en la Formación Inicial Docente.

La relevancia del estudio se sitúa tanto en el plano académico como en el profesional. En el primero, busca aportar comprensión situada sobre la manera en que se configura la dimensión

emocional en los procesos formativos. En el segundo, pretende contribuir al fortalecimiento de la coherencia curricular, la evaluación formativa y el acompañamiento institucional del desarrollo emocional docente.

Por tanto, esta investigación se orienta a comprender un fenómeno que no puede reducirse a su dimensión normativa ni a su formulación curricular, sino que debe ser abordado desde la complejidad de la experiencia formativa vivida. Desde esta perspectiva, el estudio busca aportar evidencia que contribuya a una formación docente capaz de integrar conocimiento, emoción y ética en una práctica pedagógica reflexiva y humanizadora.

A partir de este planteamiento, surgen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta Principal

¿Cuáles son las experiencias vividas y los significados atribuidos por el equipo de liderazgo, las y los docentes, supervisores/as de práctica y las estudiantes de último año respecto al desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile?

Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son las experiencias vividas y significados atribuidos por los distintos actores educativos respecto a la presencia del componente emocional en el currículo declarado, implementado y evaluado de la carrera?
2. ¿Cómo viven y comprenden las y los docentes formadores y supervisoras de práctica la incorporación de las competencias emocionales en su quehacer pedagógico, y qué acciones o estrategias formativas reconocen como promotoras de su desarrollo en las estudiantes?
3. ¿Cuáles son las experiencias formativas y significados construidos por las estudiantes de último año en torno al desarrollo de sus competencias emocionales durante su proceso de FID?

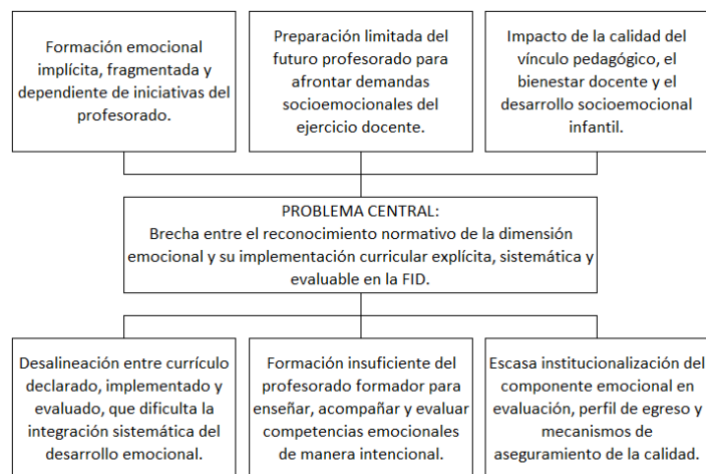
4. ¿Cómo percibe el equipo de liderazgo de la carrera la integración, valoración y seguimiento de las competencias emocionales dentro del plan de estudios y perfil de egreso institucional?
5. ¿Qué tensiones, desafíos y oportunidades emergen de las experiencias y significados atribuidos por los distintos actores educativos en relación con el fortalecimiento del desarrollo de competencias emocionales en la FID?

En síntesis, el problema que aborda esta investigación trasciende la mera ausencia de contenidos curriculares; remite a una cuestión estructural sobre cómo las universidades comprenden y operacionalizan la formación integral del profesorado. El desarrollo de competencias emocionales no es un complemento accesorio del currículo, sino un componente esencial de la profesionalidad docente. Por ello, analizar este fenómeno desde una perspectiva cualitativa y fenomenológica permitirá aportar una comprensión profunda del modo en que se configuran las experiencias formativas, ofreciendo insumos valiosos para el rediseño curricular, la innovación pedagógica y la mejora continua de la FID en Chile.

A modo de síntesis, en la siguiente Figura número 1, se grafica el problema planteado en la presente investigación, con la estructura el árbol, sus causas y consecuencias:

Figura 1

Árbol del problema de investigación.



Nota: Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla número 1, se puede observar una matriz explicativa del estado del arte con la extracción de antecedentes empíricos y revisiones bibliográficas de los años 2020 a 2026 sobre competencias emocionales en formación docente, con prioridad en Educación Parvularia y evidencia transferible.

Tabla 1

Matriz Estado del Arte

Año	Referencia	Nivel y población	Diseño	Foco principal	Hallazgos útiles para el problema
2020	Muñoz Zamora, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. <i>Revista de Estudios y Experiencias en Educación</i> , 19(39), 45-55.	Educación Parvularia, formación inicial	Sistematización de experiencia curricular	Asignatura de educación emocional en rediseño curricular	Evidencia de factibilidad, pero muestra desafío de institucionalización, continuidad y evaluación a nivel de carrera.
2021	Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques Pinto, A., & Veiga Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta analysis. <i>Frontiers in Psychology</i> , 12, 677217.	Docentes en ejercicio, evidencia transferible a FID	Revisión sistemática con meta análisis	Intervenciones SEL y resultados docentes	Sustenta que la docencia es altamente demandante socioemocionalmente; reporta efectos favorables y refuerza pertinencia de formar competencias emocionales.
2024	Lagos San Martín, N. (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. <i>Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 14(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1842	FID en Chile, análisis curricular	Estudio documental	Modalidades de incorporación curricular	Identifica incorporación transversal e integrada en asignaturas; revela tensiones entre declaración, implementación y evaluación.
2024	Shalev, M., & Gidalevich, S. (2024). Social emotional learning in teacher education: Biographical narrative as a method for professional development. <i>Education Sciences</i> , 14(8), 821.	FID, pre service teachers	Cualitativo, taller formativo	Narrativa biográfica y aprendizaje socioemocional	Muestra rutas formativas vivenciales y reflexivas, pertinentes a un enfoque fenomenológico y a dispositivos de acompañamiento.

Año	Referencia	Nivel y población	Diseño	Foco principal	Hallazgos útiles para el problema
2024	Cihan, M. Ö., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre service primary school teachers: A mixed methods research. <i>Frontiers in Psychology</i> , 15. [Agregar número de artículo y DOI completo]	FID, futuros docentes	Mixto, intervención	Entrenamiento en inteligencia emocional	Evidencia de enseñabilidad de competencias emocionales; abre preguntas sobre transferencia a <i>practicum</i> y evaluación más allá del autorreporte.
2025	Monroy Correa, G. M., & Manzanal Martínez, A. I. (2025). Intervention programmes on socio emotional competencies in pre service teachers: A systematic review. <i>Education Sciences</i> , 15(12), 1588.	FID, futuros docentes	Revisión sistemática PRISMA	Programas SEC, estrategias y factores de éxito	Identifica metodologías vivenciales y reflexivas; reporta limitaciones de estudios, necesidad de longitudinalidad y evaluación robusta.
2012	MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. CPEIP.	Referente normativo Chile	Documento oficial	Competencias esperadas en FID EP	Sustenta exigencias formativas, base para analizar desalineación curricular.
2018	Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). Bases curriculares de la Educación Parvularia.	Referente normativo Chile	Documento oficial	Enfoque integral y bienestar	Base para argumentar centralidad socioemocional en primera infancia y coherencia esperada en FID.
2019	Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.	Referente profesional Chile	Documento oficial	Responsabilidad es docentes del nivel	Apoya análisis de prácticas esperadas y dimensión relacional, clave para justificar competencia emocional como profesional esencial.

Nota: Elaboración propia.

Justificación de la Investigación y Relevancia

El desarrollo de competencias emocionales en la FID ha adquirido un lugar estratégico en las últimas décadas y en Educación Parvularia esta centralidad se intensifica, porque la enseñanza se

realiza, de manera cotidiana, en un terreno profundamente relacional; el aprendizaje temprano se construye en interacción, con mediación afectiva, con lectura fina de señales emocionales, con co-regulación, con cuidado y con convivencia. En consecuencia, la dimensión emocional no puede entenderse como un “añadido” a la formación profesional, sino como una condición habilitante del quehacer pedagógico; sostener ambientes emocionalmente seguros, promover vínculos sensibles, acompañar procesos de autonomía y convivencia y responder a diversidad y vulnerabilidad exige competencias que combinan conciencia emocional, regulación, empatía, habilidades comunicacionales, juicio ético y capacidad reflexiva. Esta justificación se ancla, además, en evidencia contemporánea que describe la docencia como un trabajo intensamente demandante en términos emocionales. Tal como se señaló anteriormente, sobre que la docencia es el trabajo más demandante emocionalmente (Oliveira et al., 2021), permite comprender que el desafío no es accesorio, sino estructural; cuando el trabajo docente se desenvuelve bajo demandas emocionales permanentes, la ausencia de una formación socioemocional sólida incrementa la probabilidad de desgaste, respuestas rígidas, dificultades de convivencia y estrategias menos sensibles ante la infancia y sus familias.

Desde el enfoque pedagógico, esta investigación resulta relevante, porque asume que las competencias emocionales no equivalen únicamente a “hablar de emociones”; se trata de formar disposiciones y habilidades profesionales aplicables en contexto; en particular, en Educación Parvularia, en que el clima afectivo, la co-construcción de normas de convivencia, el trabajo con la frustración, la ansiedad por separación, la autorregulación incipiente y los desafíos conductuales forman parte del escenario cotidiano. En ese sentido, la competencia emocional docente se expresa en micro decisiones permanentes; cómo se responde a un llanto, cómo se acompaña un conflicto, cómo se regula la propia emoción ante una situación desafiante, cómo se construye un límite con calidez, cómo se facilita la participación sin humillar, cómo se comunica con familias desde la empatía

y la colaboración. Por lo mismo, fortalecer la dimensión emocional en la FID es un requisito para asegurar experiencias de aprendizaje coherentes con una educación integral e inclusiva en la primera infancia; si el futuro profesorado no dispone de herramientas de autorregulación y lectura emocional, se hace más difícil sostener ambientes seguros y responder a la diversidad socioemocional y cultural.

A nivel normativo, la relevancia se intensifica, porque el sistema educativo chileno ha incorporado la dimensión emocional en marcos orientadores que estructuran el quehacer profesional de la Educación Parvularia. Los EOEP delimitan desempeños y competencias profesionales a desarrollar en la formación inicial; las BCEP instalan una visión de aprendizaje integral vinculada a bienestar y convivencia; y el MBE EP define expectativas de desempeño y responsabilidades pedagógicas del nivel, articuladas con las BCEP como referente del quehacer educativo (Mineduc, 2012; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, 2019). En consecuencia, existe un mandato explícito de coherencia; si la normativa demanda docentes capaces de promover bienestar y convivencia desde la primera infancia, la FID debe ofrecer trayectorias formativas consistentes para desarrollar esas capacidades, no solo declararlas.

Sin embargo, la evidencia muestra que la integración del componente emocional en la FID no siempre alcanza el nivel de explicitud y sistematicidad requerido. Como se señaló anteriormente, la incorporación de la educación emocional puede desplegarse mediante de forma transversal o integrada en asignaturas del currículo (Lagos San Martín, 2024); lo cual es clave para comprender el problema, porque revela que la educación emocional no se instala sola; requiere de decisiones de diseño curricular, secuenciación y evaluación, de lo contrario queda en una zona difusa entre lo deseable y lo efectivamente formativo. Desde la experiencia concreta en Educación Parvularia, una sistematización chilena describe la incorporación de una asignatura de educación emocional en un rediseño curricular de la carrera; la experiencia muestra factibilidad y pertinencia formativa, pero al

mismo tiempo permite inferir el desafío de sostener continuidad, progresión y mecanismos institucionales de seguimiento, para evitar que la dimensión emocional dependa de iniciativas puntuales o de la voluntad individual (Muñoz Zamora, 2020).

En el plano internacional, la justificación se fortalece por el crecimiento de intervenciones y estudios que muestran que las competencias emocionales pueden desarrollarse en el profesorado mediante dispositivos formativos específicos. Una revisión sistemática reciente sobre programas de intervención en competencias socioemocionales en futuros docentes identifica que los diseños suelen utilizar metodologías activas, reflexión, trabajo experiencial y estrategias de evaluación coherentes con la naturaleza situada del aprendizaje socioemocional; al mismo tiempo, la revisión subraya la necesidad de ampliar estudios longitudinales y de robustecer el rigor evaluativo, lo cual sugiere que no basta con implementar talleres aislados, sino que se requiere consolidar trayectorias formativas que articulen el componente emocional con el *practicum* y con la identidad profesional (Monroy Correa & Manzanal Martínez, 2025). Complementariamente, un estudio empírico con enfoque mixto reporta que un programa de entrenamiento en inteligencia emocional en estudiantes de pedagogía se asocia a mejoras en medidas de inteligencia emocional, aportando evidencia sobre la “enseñabilidad” del componente emocional en formación inicial (Cihan & Dilekmen, 2024).

Esta investigación es relevante, además, porque responde a un problema de alto impacto ético y social. En primera infancia, los ambientes educativos emocionalmente inseguros pueden perjudicar participación, exploración, lenguaje y convivencia; por el contrario, un entorno sensible favorece aprendizaje integral y bienestar. En contextos de vulnerabilidad, estrés familiar o diversidad cultural, la educadora de párvulos se enfrenta a emociones intensas y a dilemas cotidianos que requieren sostén emocional profesional, no solo buena intención. En mención de necesidades educativas especiales, la relevancia se amplifica; los desafíos asociados a autorregulación, comunicación, conductas externalizantes o dificultades sensoriales demandan estrategias

pedagógicas sensibles, coherentes y colaborativas; ello supone competencias emocionales robustas para construir inclusión genuina.

Finalmente, la relevancia se justifica por el vacío de conocimiento situado respecto de cómo este componente se vive en la trayectoria formativa real. Aunque existen marcos normativos y evidencia internacional, en una carrera concreta puede persistir falta de evidencia sobre la integración curricular del componente emocional y, especialmente, sobre su dimensión vivida; qué significados atribuyen los actores educativos, qué tensiones experimentan, qué estrategias reconocen como efectivas, qué obstáculos perciben en la evaluación y aseguramiento de la calidad. Este estudio se propone cubrir ese vacío, aportando comprensión profunda y contextualizada, necesaria para orientar decisiones curriculares y formativas coherentes con la educación integral en Educación Parvularia.

Aportación Esperada del Estudio

El presente estudio se proyecta como un aporte significativo en tres dimensiones complementarias, teórica, práctica e institucional social, en coherencia con el propósito de comprender cómo se desarrolla, se implementa y se valora el componente emocional en la formación inicial de educadores de párvulos en una carrera chilena. En el plano teórico, la investigación contribuirá a profundizar la comprensión del fenómeno desde un enfoque fenomenológico aplicado a un estudio de caso, lo que permitirá reconstruir los significados y las experiencias vividas por actores educativos que comparten un mismo contexto formativo, lo que es especialmente pertinente cuando el objeto de estudio, las competencias emocionales, se expresa en vivencias, interpretaciones, tensiones y prácticas situadas, más que en declarativas abstractas. El aporte teórico esperado no se limita a describir que “la educación emocional es importante”; busca construir un marco interpretativo situado que vincule, de forma articulada, currículo declarado,

currículo implementado y currículo evaluado, con experiencias formativas concretas en docencia universitaria y práctica profesional. Esta articulación puede enriquecer el cuerpo teórico sobre educación emocional y formación docente, al mostrar cómo se configura el fenómeno en un contexto real de Educación Parvularia y cómo se entrecruzan factores curriculares, pedagógicos e institucionales.

Asimismo, el estudio aportará una sistematización conceptual aplicada, capaz de ordenar la diversidad terminológica que suele aparecer en la literatura, inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, competencias socioemocionales, regulación emocional, y traducirla a categorías comprensibles y operativas para la FID. Este aporte resulta valioso, porque una de las dificultades recurrentes en la implementación curricular del componente emocional es la falta de claridad conceptual y de criterios comunes para enseñar y evaluar; al ofrecer categorías interpretativas basadas en la experiencia de actores, la investigación puede contribuir a construir un lenguaje profesional compartido dentro de la carrera y potencialmente transferible a otras instituciones formadoras.

En el ámbito práctico, se espera que el estudio genere evidencia y orientaciones aplicadas para fortalecer la docencia universitaria, el acompañamiento formativo y las experiencias de práctica en Educación Parvularia. En primer lugar, la investigación permitirá identificar con detalle dónde y cómo aparece el componente emocional en el currículo declarado y cómo se traduce, o no, en experiencias concretas; este análisis posibilita visualizar vacíos, redundancias y discontinuidades, y orientar decisiones de mejora con foco en progresión, gradualidad y coherencia, lo cual dialoga directamente con la literatura que muestra que la integración puede ser transversal o integrada en asignaturas, pero necesita diseño y seguimiento para evitar dispersión (Lagos San Martín, 2024). En segundo lugar, el estudio permitirá identificar estrategias pedagógicas efectivas o prometedoras reconocidas por los actores, tales como reflexión guiada, análisis de incidentes críticos, dispositivos

narrativos, retroalimentación centrada en autorregulación, o prácticas de co-evaluación socioemocional; estas estrategias pueden ponerse en diálogo con la evidencia internacional que enfatiza metodologías activas y vivenciales en programas de competencias socioemocionales en pre servicio (Monroy Correa & Manzanal Martínez, 2025; Shalev & Gidalevich, 2024).

Un aporte práctico central será entregar insumos concretos para la formación continua del profesorado universitario y de las supervisoras de práctica, especialmente, en educación emocional aplicada a la formación inicial. Dado que la investigación identifica como causa del problema la insuficiente preparación del profesorado formador en este ámbito, se espera que los hallazgos aporten criterios para diseñar programas de desarrollo profesional docente universitario, centrados en competencias emocionales, didácticas para enseñarlas y criterios de evaluación formativa. Esta dimensión cobra relevancia, porque la literatura muestra que las intervenciones pueden mejorar variables emocionales en formación docente, pero su eficacia depende de diseño, consistencia y sostenibilidad; por ejemplo, estudios empíricos muestran que programas de entrenamiento en inteligencia emocional pueden generar mejoras en indicadores de IE, lo cual refuerza la pertinencia de implementar formación específica también para quienes forman docentes (Cihan & Dilekmen, 2024).

En el plano institucional social, se espera que el estudio contribuya a consolidar una cultura formativa más humana, inclusiva y emocionalmente consciente. A nivel institucional, los resultados pueden orientar mecanismos de aseguramiento interno de la calidad incorporando el componente emocional como criterio observable y evaluable, no solo como declaración; esto implica proponer indicadores cualitativos y evidencias de logro coherentes con la naturaleza del aprendizaje socioemocional, tales como portafolios reflexivos, registros de tutoría, rúbricas de desempeño socioemocional en *practicum* y dispositivos de seguimiento longitudinal. Esta orientación se vuelve relevante en un escenario donde en que la evaluación suele privilegiar lo académico técnico; en

cambio, la calidad formativa en Educación Parvularia requiere reconocer explícitamente dimensiones relacionales, éticas y socioemocionales. Asimismo, en coherencia con referentes normativos del nivel, como Bases Curriculares y Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, la investigación puede aportar a la coherencia entre perfil de egreso y prácticas formativas reales (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, 2019).

En el plano social, el aporte esperado se vincula con el bienestar y el desarrollo socioemocional de la infancia. Si la educadora de párvulos egresa con competencias emocionales más sólidas, aumenta la probabilidad de construir ambientes educativos emocionalmente seguros, de sostener convivencia positiva y de desarrollar prácticas inclusivas, particularmente relevantes en contextos de vulnerabilidad y en atención a necesidades educativas especiales. Además, el fortalecimiento del componente emocional en la formación inicial puede contribuir indirectamente a la prevención del desgaste docente y a la permanencia profesional, al dotar al futuro profesorado de herramientas de autorregulación y cuidado profesional; en esa línea, el meta análisis sobre intervenciones SEL en docentes muestra efectos favorables en resultados vinculados a bienestar y reducción de distrés, lo que permite inferir beneficios potenciales cuando estas competencias se instalan desde etapas iniciales de profesionalización (Oliveira et al., 2021).

En síntesis, este estudio no pretende únicamente describir una brecha; busca comprenderla en profundidad, interpretarla desde las voces y experiencias de los actores, y ofrecer orientaciones transformadoras para el fortalecimiento del componente emocional en la FID de Educación Parvularia. Su aporte esperado radica en producir conocimiento situado, útil para decisiones curriculares, para innovación pedagógica universitaria, para formación continua del profesorado formador, y para mejorar mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad; todo ello con miras a consolidar una Educación Parvularia más coherente con sus marcos normativos, más inclusiva, y emocionalmente más consciente.

Para ello, se establecen los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Comprender cómo se desarrolla, se implementa y se valora el componente emocional en la formación inicial de educadores/as de párvulos en la carrera de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile, considerando la desalineación entre el currículo declarado y la práctica formativa, la preparación del profesorado universitario y la valoración institucional del ámbito socioemocional.

Objetivos Específicos

1. Analizar cómo las competencias emocionales están incorporadas (o ausentes) en los documentos curriculares oficiales y en la práctica formativa de la carrera, identificando brechas entre los lineamientos ministeriales y su concreción en el plan de estudios.
2. Explorar las percepciones, experiencias y estrategias de los docentes formadores respecto al desarrollo de competencias emocionales en las estudiantes, reconociendo fortalezas y necesidades en su preparación profesional.
3. Describir cómo las estudiantes de último año experimentan el desarrollo de sus propias competencias emocionales durante la formación inicial, identificando avances, vacíos y desafíos vividos en el proceso.
4. Examinar el lugar que ocupa la dimensión emocional en el plan de estudios y perfil de egreso de la carrera, identificando si existen criterios explícitos para su seguimiento y medición.

5. Identificar las tensiones, barreras y oportunidades que condicionan el desarrollo de competencias emocionales en la carrera, con el fin de proponer orientaciones formativas que fortalezcan su incorporación de manera explícita, sistemática y evaluable.

Capítulo II. Marco Teórico

“Todas nuestras acciones tienen un fundamento en lo emocional” (Maturana, 2000, p.)

El presente capítulo construye el andamiaje conceptual que sustenta la comprensión del fenómeno investigado, articulando fundamentos epistemológicos, ontológicos, históricos, normativos y curriculares en torno al desarrollo de competencias emocionales en la FID en Educación Parvularia. Desde una perspectiva fenomenológica, la revisión de la literatura no se concibe como un inventario de antecedentes, sino como un horizonte interpretativo que orienta la problematización del fenómeno y dialoga críticamente con las experiencias vividas por los actores educativos.

El recorrido se organiza progresivamente. En primer lugar, se explicita la perspectiva fenomenológica que orienta la revisión. Luego, se fundamenta la emoción como dimensión constitutiva del ser humano y del aprendizaje, estableciendo una base ontológica que permite comprender la inseparabilidad entre emoción, vínculo y conocimiento. Sobre esta base se revisan los antecedentes históricos de la formación del educador infantil y el desarrollo emocional a lo largo del ciclo vital, incorporando aportes de la psicología del desarrollo y la neurociencia.

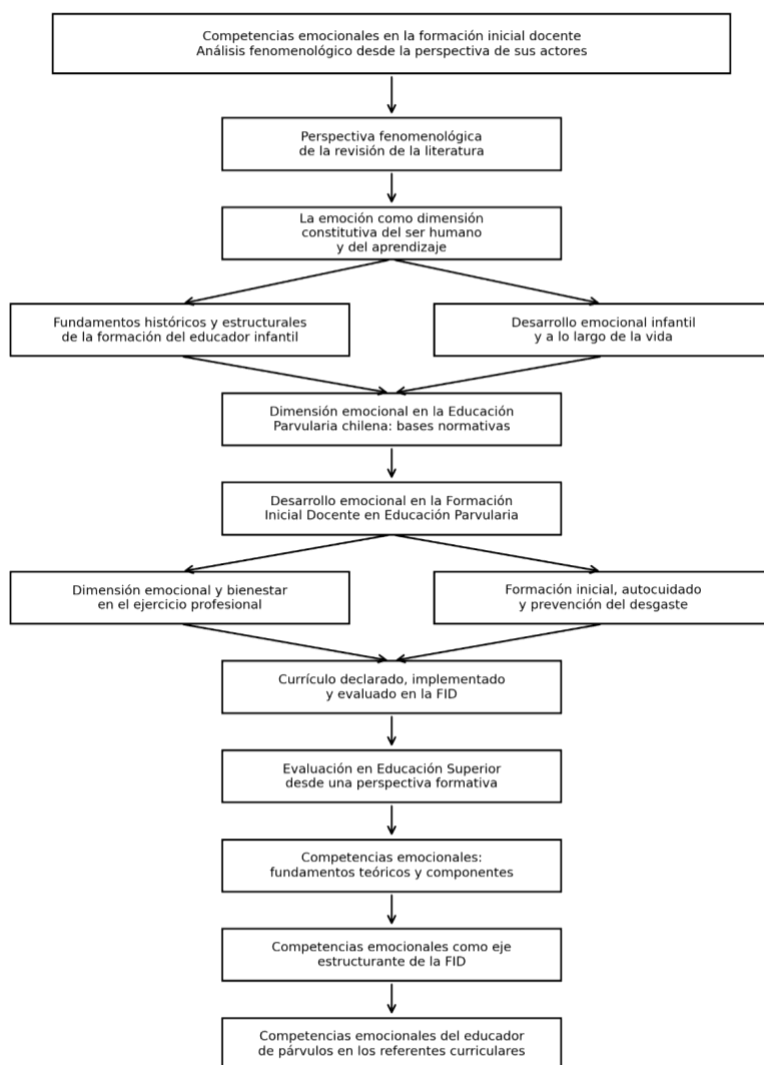
Posteriormente, el análisis se contextualiza en el marco normativo chileno y en la FID en Educación Parvularia, para luego abordar la dimensión emocional del ejercicio profesional y sus implicancias en el bienestar y el autocuidado. En una segunda sección, se profundiza en el perfil práctico-reflexivo, el currículo y la evaluación en educación superior, como dispositivos que legitiman o invisibilizan aprendizajes emocionales. Finalmente, se delimitan las competencias emocionales desde sus fundamentos teóricos y se las analiza como eje estructurante de la FID, estableciendo convergencias explícitas con los referentes curriculares nacionales.

Este entramado teórico no solo contextualiza el estudio, sino que construye una arquitectura conceptual coherente que permitirá interpretar los hallazgos desde una perspectiva integral y situada.

Las temáticas abordadas en este capítulo se sintetizan visualmente en la Figura 2, el esquema representa la articulación jerárquica y relacional de los fundamentos epistemológicos, ontológicos, evolutivos, normativos, curriculares y competenciales que sustentan el estudio sobre competencias emocionales en la FID en Educación Parvularia.

Figura 2

Esquema del Marco Teórico



Nota: Elaboración propia.

Perspectiva Fenomenológica de la Revisión de la Literatura

Este apartado delimita el lugar de la revisión de literatura en una investigación de orientación fenomenológica, en que el interés no está en acumular antecedentes, sino en construir un horizonte de sentido que permita aproximarse a las experiencias vividas y significados atribuidos por los actores educativos. En este estudio, la teoría no se concibe como un repertorio de categorías rígidas, sino como un entramado conceptual que ilumina el fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en la FID, orientando la interpretación de sus tensiones, silencios y contradicciones.

Con el propósito de situar la presente revisión de la literatura al contexto de esta investigación, que busca: comprender cómo se desarrolla, se implementa y se valora el componente emocional en la formación inicial de educadores y educadoras de párvulos en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile, considerando la desalineación entre el currículo declarado y la práctica formativa, la preparación del profesorado universitario y la valoración institucional del ámbito socioemocional, es necesario subrayar que en una investigación cualitativa de tipo Estudio de Caso Instrumental Único con análisis fenomenológico, el marco teórico cumple una función distinta a la de los estudios de corte positivista o cuantitativo. No se trata de un cuerpo de conceptos impuestos a priori sobre la realidad, sino de un espacio de diálogo interpretativo entre la teoría existente, las experiencias vividas de los participantes y la mirada reflexiva del investigador.

Según Creswell y Creswell (2023), en los estudios de caso el marco teórico cumple el papel de un marco de referencia flexible, que orienta la comprensión del fenómeno sin limitar su emergencia contextual. En esta misma línea, Leavy (2017) sostiene que, dentro de las investigaciones fenomenológicas, el marco teórico no prescribe la experiencia, sino que acompaña al investigador en el proceso de revelarla, actuando como una lente de comprensión más que como una estructura cerrada.

En este estudio, el marco teórico se concibe como una cartografía interpretativa que permite ubicar el fenómeno del desarrollo de competencias emocionales dentro de un entramado histórico, curricular, normativo y experiencial. Su construcción se basa en la revisión crítica de las tradiciones pedagógicas, las teorías sobre la formación docente y las investigaciones sobre educación emocional, articuladas con las políticas chilenas de formación inicial.

Desde la perspectiva del estudio de caso, este marco ofrece el contexto institucional y cultural que da sentido una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile. Desde la fenomenología, el marco se convierte en una herramienta reflexiva para comprender las experiencias vividas y los significados atribuidos por los actores educativos, situando su voz como fuente legítima de conocimiento. Por lo tanto, el marco teórico no solo “prepara” la interpretación, sino que dialoga con ella, acompañando la indagación sobre cómo las competencias emocionales son comprendidas, enseñadas y valoradas en la FID. Este enfoque dialógico permite que la teoría ilumine el fenómeno sin sustituirlo, en coherencia con la naturaleza abierta, reflexiva y humanista de la fenomenología.

La Emoción como Dimensión Constitutiva del Ser Humano y del Aprendizaje

Comprender la relevancia de las competencias emocionales en la formación docente requiere, antes que todo, esclarecer qué se entiende por emoción y cuál es su papel en la constitución del sujeto y en los procesos de aprendizaje. Este apartado aborda la emoción como condición de posibilidad del conocer y del convivir, reconociendo que la educación se produce en un entramado relacional en que emoción, pensamiento, ética y acción se co-implican, especialmente, en contextos educativos en que el vínculo es el principal mediador del desarrollo. La emoción como dimensión constitutiva del ser humano y del conocer permite fundamentar teóricamente por qué lo emocional no puede ser considerado un complemento, sino una base ontológica del proceso educativo y de la práctica docente (Maturana, 1995, 2000; Morin, 1999).

Diversos pensadores contemporáneos han contribuido a esta comprensión integradora, destacando la inseparabilidad entre emoción, razón, ética y acción educativa (Freire, 1997; Dewey, 1938). Pero antes, resulta necesario detenerse brevemente en el concepto de emoción, dado que su significado ha variado históricamente y su comprensión contemporánea supera visiones reduccionistas o exclusivamente biológicas.

Etimológicamente, según la Real Academia Española (2023) el término emoción proviene del latín *emotio*, --ōnis, derivado de *emovēre*, que significa “mover hacia fuera”, “sacar de” o “impulsar”. Esta raíz sugiere que la emoción no es un estado estático, sino una fuerza dinámica que moviliza al sujeto hacia la acción. En este sentido, las emociones pueden comprenderse como impulsos que orientan la conducta, activan respuestas y configuran la manera en que el ser humano se vincula con el entorno.

Históricamente, la tradición filosófica occidental tendió a oponer razón y emoción. Desde Platón hasta el racionalismo moderno, las emociones fueron entendidas como pasiones que debían ser controladas por la razón. Esta herencia dualista permeó también la escuela moderna, en que el conocimiento racional fue jerarquizado por sobre la experiencia afectiva. Sin embargo, las perspectivas contemporáneas han cuestionado esta dicotomía. Maturana (2000) plantea de manera categórica que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (p. 15), afirmación que desarticula la idea de una racionalidad pura y sitúa la emoción como base constitutiva del actuar humano.

Por otra parte, Casassus (2007), afirma que “la emoción es una energía que vehicula información acerca de la relación que el sujeto establece con el mundo” (p.37), por lo cual, se debe comprender la emoción como un proceso dinámico que transmite información significativa sobre cómo el individuo interpreta y vive su experiencia. No se trata solo de una reacción fisiológica, sino

de un fenómeno relacional que expresa la manera en que el sujeto se posiciona frente a su entorno. La emoción, por tanto, no es un obstáculo para la racionalidad, sino un sistema de orientación que guía la acción, el juicio y la toma de decisiones.

Desde la psicología contemporánea, las emociones se comprenden como procesos complejos que integran componentes fisiológicos, cognitivos, conductuales y sociales. Bisquerra (2009) define la emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (p. 61). Esta definición permite entender que la emoción no es simplemente un sentimiento subjetivo, sino un fenómeno integral que implica activación corporal, valoración cognitiva y disposición a la acción.

En coherencia con esta perspectiva, Casassus (2007) sostiene que las emociones constituyen “el trasfondo permanente de nuestras acciones y decisiones” (p. 39) y advierte que la educación tradicional ha tendido a ignorar esta dimensión, privilegiando contenidos cognitivos en detrimento del mundo emocional. Para el autor, comprender la emoción implica reconocer que esta organiza la percepción, la interpretación de la realidad y las relaciones interpersonales, por lo que no puede concebirse como un aspecto accesorio del desarrollo humano.

Desde el campo de la educación emocional, se ha avanzado hacia una comprensión integradora que supera la visión de las emociones como meras reacciones biológicas. Bisquerra (2009) afirma que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (p. 17). Esta afirmación resulta, especialmente, significativa para la formación docente, ya que instala la emoción no como una dimensión paralela al aprendizaje, sino como condición necesaria para que este ocurra de manera integral.

Por su parte, Casassus (2006) sostiene que “las emociones no son obstáculos para el aprendizaje; por el contrario, son el medio en que este se produce” (p. 54). Esta formulación dialoga directamente con la Educación Parvularia, ya que el vínculo afectivo, la seguridad emocional y la confianza constituyen las bases para la exploración, el juego y la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva filosófica más amplia, Morin (1999) también critica la fragmentación entre razón y emoción, señalando que el ser humano es un sujeto complejo en el que se entrelazan dimensiones racionales, afectivas y sociales. Esta visión compleja permite comprender la emoción como parte constitutiva del pensamiento, del juicio moral y de la toma de decisiones pedagógicas.

Por tanto, la comprensión contemporánea de la emoción converge en varios puntos fundamentales:

1. La emoción es constitutiva de la acción humana.
2. Integra dimensiones biológicas, cognitivas y sociales.
3. Organiza la experiencia y la relación con otros.
4. Es educable y susceptible de desarrollo intencionado.

Desde esta perspectiva, los aportes de Maturana, Morin y Freire permiten establecer un diálogo fecundo que fundamenta la centralidad de la emoción en los procesos educativos y, particularmente, en la FID. Estos autores, desde tradiciones teóricas distintas pero convergentes, cuestionan la fragmentación del conocimiento y la separación histórica entre razón y emoción que ha caracterizado a la educación moderna.

Maturana plantea que toda acción humana se realiza desde una emoción, entendida no como un estado interno aislado, sino como un dominio relacional que define las posibilidades de

acción y de convivencia. Desde su biología del conocer, sostiene que el conocer no es un acto puramente racional, sino un proceso que ocurre en la interacción entre sujetos que se legitiman mutuamente en determinados espacios emocionales. En este sentido, aprender implica transformarse en la convivencia, y dicha transformación solo es posible cuando las relaciones se sostienen en emociones que habilitan el diálogo, la aceptación y la reflexión. Como señala el autor, “toda acción humana se funda en una emoción” (Maturana, 2000, p. 15) y “no hay conocimiento sin emoción” (Maturana y Varela, 1990, p. 23). Esta mirada desplaza la comprensión del aprendizaje desde la acumulación de información hacia la experiencia vivida, poniendo en evidencia que los contextos emocionales en los que se enseña y se aprende condicionan profundamente los resultados formativos.

Esta concepción dialoga estrechamente con el pensamiento de Morin, quien critica la fragmentación del saber y la reducción del sujeto a dimensiones aisladas. Morin propone comprender al ser humano como una unidad bio-psico-socio-cultural, en la que emoción, razón, cuerpo y cultura se encuentran indisolublemente entrelazados (Morin, 1999, 2001). Desde esta perspectiva, la educación no puede limitarse a transmitir conocimientos disciplinarios, sino que debe enseñar la condición humana, reconociendo la incertidumbre, la vulnerabilidad y la afectividad como rasgos constitutivos de la experiencia humana. Para Morin, “no existe una razón pura separada de la emoción” (Morin, 1999, p. 18), sino una racionalidad compleja que integra sensibilidad, ética y pensamiento crítico. En contextos educativos complejos, esta integración se vuelve fundamental para la toma de decisiones pedagógicas y para la construcción de prácticas responsables y humanizadoras.

La convergencia entre Maturana y Morin permite comprender que la emoción no es un añadido al proceso educativo, sino una dimensión que estructura la forma en que se conoce, se enseña y se aprende. Ambos autores coinciden en señalar que los modelos educativos que

invisibilizan la emocionalidad generan procesos formativos incompletos, al desconocer la experiencia subjetiva de quienes aprenden y enseñan (Maturana, 2000; Morin, 2001). Esta crítica adquiere especial relevancia en la formación docente, en que la práctica pedagógica se desarrolla en contextos de alta complejidad relacional y emocional.

En este diálogo epistemológico se inscribe también la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien concibe la educación como un acto profundamente humano, ético y político. Freire sostiene que no existe educación neutral y que todo acto educativo implica una relación dialógica entre sujetos históricos que sienten, piensan y actúan en el mundo (Freire, 1997, 2005). Desde su perspectiva, emociones como la esperanza, el amor, la indignación y el compromiso no son accesorias al aprendizaje, sino fuerzas que movilizan la conciencia crítica y la acción transformadora. En palabras del autor, “enseñar exige querer bien a los educandos” (Freire, 1997, p. 141) y comprometerse ética y emocionalmente con su proceso formativo. Enseñar, para Freire, exige valentía, coherencia ética y una profunda sensibilidad hacia la experiencia del otro, lo que refuerza la idea de que la formación docente debe atender tanto a la dimensión cognitiva como a la emocional.

La articulación entre estos autores permite comprender la emoción como un fundamento del vínculo pedagógico y de la ética educativa. La educación, entendida como práctica social y relacional, se construye en espacios en que las emociones configuran climas de aprendizaje, posibilitan u obstaculizan la reflexión y modelan las formas de convivencia (Hargreaves, 1998). Desde esta mirada, la ausencia de una formación emocional explícita en la FID no solo limita el desarrollo personal del futuro profesorado, sino que afecta directamente la calidad de las relaciones educativas y la capacidad de sostener prácticas inclusivas y humanizadoras.

Otros pensadores han reforzado esta comprensión integradora de la emoción en la educación. Autores como Levinas, desde la ética de la alteridad y Dewey, desde una concepción experiencial del aprendizaje, coinciden en destacar que la educación se funda en la relación con el

otro y en la experiencia vivida, dimensiones inseparables de la afectividad (Dewey, 1938; Levinas, 1991). Asimismo, desde la psicología cultural, Vygotsky subraya que los procesos de aprendizaje están mediados social y emocionalmente, afirmando que “el pensamiento no nace del pensamiento, sino de la esfera motivacional de la conciencia” (Vygotsky, 2000, p. 123), lo que refuerza la idea de que el desarrollo humano no puede explicarse sin considerar el entramado afectivo en el que se produce.

La comprensión de la emoción como dimensión constitutiva del ser humano, del conocer y del convivir, desarrollada a partir del diálogo entre Maturana, Morin y Freire, permite establecer un fundamento ontológico, epistemológico y ético para pensar la formación docente desde una perspectiva integral. No obstante, si bien estas miradas ofrecen una comprensión profunda de la emocionalidad como base del aprendizaje, no se orientan directamente a su traducción pedagógica en contextos formativos específicos, como la FID en Educación Parvularia. Surge así la necesidad de avanzar desde una comprensión filosófica y antropológica de la emoción hacia marcos conceptuales que permitan operacionalizarla en el ámbito educativo emocional actual.

En este tránsito, los aportes de Bisquerra y Casassus resultan especialmente relevantes, ya que articulan las bases humanistas y relacionales de la educación con propuestas sistemáticas para el desarrollo de competencias emocionales en contextos educativos formales. Ambos autores reconocen, en sintonía con Maturana y Morin, que la emoción atraviesa todo proceso de aprendizaje y toda relación pedagógica; sin embargo, avanzan un paso más al proponer modelos conceptuales y educativos que permiten identificar, describir y desarrollar dichas competencias de manera intencionada (Bisquerra, 2005, 2018; Casassus, 2015).

Desde esta perspectiva, Bisquerra plantea que la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo integral de la persona, que debe iniciarse desde los primeros niveles educativos y proyectarse a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2005). Su

propuesta se sustenta en la idea de que la emoción no solo condiciona el aprendizaje, sino que puede y debe ser objeto de educación, siempre que existan marcos conceptuales claros, objetivos formativos explícitos y estrategias pedagógicas adecuadas. Esta visión dialoga directamente con los planteamientos de Morin sobre la necesidad de una racionalidad compleja, al reconocer que el desarrollo emocional implica integrar conocimiento, experiencia, reflexión y ética.

Por su parte, Casassus profundiza en la relación entre emoción, clima emocional y aprendizaje, destacando que las emociones no actúan únicamente a nivel individual, sino que configuran climas relacionales que inciden directamente en los procesos educativos. Desde esta mirada, la emoción se convierte en un factor estructurante del ambiente pedagógico, influyendo en la motivación, la disposición al aprendizaje y la calidad del vínculo educativo (Casassus, 2015). Casassus retoma, desde el ámbito educativo, la noción maturaniana de convivencia, enfatizando que aprender es siempre un acto situado en un espacio relacional y emocional determinado.

El diálogo entre estos autores permite comprender que la educación emocional no puede reducirse a intervenciones aisladas ni a acciones remediales, sino que requiere ser integrada de manera sistemática al currículo, a la formación del profesorado y a los procesos de evaluación. En el contexto de la FID, esta articulación adquiere especial relevancia, ya que los futuros educadores no solo deben desarrollar sus propias competencias emocionales, sino también aprender a generar climas emocionales favorables para el aprendizaje de otros, especialmente en la primera infancia.

De este modo, las propuestas de Bisquerra y Casassus funcionan como un puente entre las concepciones ontológicas y epistemológicas de la emoción y su concreción pedagógica en la formación docente. Sus aportes permiten avanzar desde la comprensión de la emoción como condición constitutiva del ser humano hacia su abordaje como competencia profesional, susceptible de ser desarrollada, acompañada y evaluada en contextos formativos. Esta transición resulta clave para el presente estudio, ya que ofrece el marco conceptual que posibilita analizar cómo las

competencias emocionales son incorporadas, vividas y tensionadas en la FID de Educación Parvularia.

En consecuencia, si el conocer ocurre siempre en un dominio emocional (Maturana, 1990) y si la educación constituye un acto ético y relacional (Freire, 1997), entonces, la formación docente no puede escindirse de la dimensión emocional. Formar educadores implica formar sujetos capaces de reconocer el dominio emocional desde el cual actúan, deciden y se vinculan pedagógicamente. Esta afirmación constituye el fundamento ontológico que sostendrá el análisis posterior sobre desarrollo, currículo y competencias emocionales.

Fundamentos Históricos y Estructurales de la Formación del Educador Infantil

La historia de la formación del educador infantil revela una tensión persistente entre modelos técnico-instrumentales y perspectivas relacionales del quehacer pedagógico. Esta tensión ha incidido directamente en el lugar otorgado a la emoción: ya sea como rasgo vocacional naturalizado o como dimensión marginal frente al dominio disciplinar

A la luz de la emoción como dimensión constitutiva del ser humano, resulta necesario analizar cómo la tradición formativa del educador infantil ha concebido esta dimensión. La historia de la formación docente revela tensiones persistentes entre racionalidad técnica y comprensión relacional del acto educativo, configurando modelos que han privilegiado, en distintos momentos, la transmisión disciplinar por sobre el vínculo pedagógico.

Desde la perspectiva fenomenológica asumida en esta investigación, comprender el fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en la FID exige mirar más allá de las prácticas pedagógicas actuales y remontarse a los fundamentos estructurales que configuraron históricamente el rol del educador infantil. Tal como plantean Creswell y Creswell (2023), en un estudio cualitativo con orientación fenomenológica, el marco teórico no solo organiza el conocimiento previo, sino que ayuda a comprender cómo el fenómeno ha sido cultural e

históricamente construido. En este sentido, reflexionar sobre los orígenes filosóficos y sociopolíticos de la escuela moderna resulta indispensable para entender las tensiones que hoy atraviesan la formación de los educadores y educadoras de párvulos: entre la razón y la emoción, la técnica y la ética, la norma y la experiencia. La formación docente no es neutra ni ahistórica, sino que responde a proyectos pedagógicos, políticos y culturales que han privilegiado determinadas formas de conocer, enseñar y relacionarse, muchas veces, en detrimento de la dimensión emocional.

Louis Not (1983), en su obra *Pedagogías del conocimiento*, sostiene que la escuela moderna emergió como un proyecto civilizatorio de la modernidad, sustentado en la racionalidad científica y normativa que pretendía ordenar el saber y disciplinar las formas de aprender. En su análisis, la pedagogía moderna se constituyó como una tecnología del conocimiento, cuyo fin era organizar, controlar y transmitir de manera sistemática los saberes legitimados socialmente. En palabras del autor, “las pedagogías del conocimiento se construyen como tecnologías del saber, ordenando y seleccionando contenidos legitimados para su transmisión” (Not, 1983, p. 42). Esta mirada pone de relieve cómo la universalización del conocimiento implicó, al mismo tiempo, la instauración de jerarquías epistémicas y la marginación de otras formas de saber vinculadas a la experiencia, la corporalidad y la emoción.

La figura del educador, en este paradigma, se configuró como mediador del saber racional y custodio de la verdad científica. Desde esta racionalidad instrumental, el acto de enseñar se concibió como una práctica orientada a formar sujetos autónomos y moralmente ordenados, pero dentro de un marco homogéneo que redujo la diversidad de experiencias y subjetividades. Así, el maestro moderno se situó entre dos polos: el ideal emancipador del conocimiento y la función disciplinaria de la escuela. Tal como advierte Not (1983) esta tensión dio origen a una pedagogía que, si bien permitió la expansión del acceso a la educación, tendió a invisibilizar las dimensiones afectivas y relacionales del proceso formativo.

En diálogo con esta crítica, Mariano Narodowski (1994) en *Infancia y poder*, profundiza en la relación entre el surgimiento de la escuela moderna y la invención de la infancia como categoría social. El autor sostiene que la infancia, lejos de ser una etapa natural del desarrollo humano, fue construida políticamente a través de la escolarización. En esta lógica, la escuela se erigió como el dispositivo central mediante el cual el Estado-nación disciplinó cuerpos, reguló emociones y moldeó subjetividades. Como plantea Narodowski “la escuela moderna no sólo enseña, sino que produce al niño que enseña” (1994, p. 56). Esta afirmación revela la dimensión performativa de la educación, en la que enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también producir modos de ser y de sentir.

Comprender estas raíces permite situar el debate actual sobre la formación del profesorado dentro de una larga tradición de racionalización y control emocional. En efecto, la historia de la educación moderna muestra que la universalización del sistema escolar, concebida como conquista social, también implicó la estandarización de las prácticas pedagógicas y la pérdida de la singularidad en la experiencia educativa (Narodowski, 1994; Popkewitz, 2000). Esta estandarización impactó en la manera en que los docentes se forman y se perciben a sí mismos, consolidando un modelo profesional más centrado en la instrucción técnica que en la comprensión emocional y ética del acto educativo.

Desde esta mirada crítica, el currículo aparece como uno de los principales dispositivos estructurantes del conocimiento y del rol docente. Louis Not (1983) sostiene que el currículo moderno organizó los saberes de manera jerárquica, privilegiando la transmisión sistematizada de contenidos sobre la exploración vivencial o la construcción de sentido. Este modelo tecnocrático del siglo XX consolidó la figura del educador como ejecutor de programas, limitando su capacidad de reflexión y su autonomía profesional. No obstante, el giro contemporáneo hacia la inclusión, la diversidad y la centralidad de lo emocional demanda una relectura profunda de este legado. En el

contexto de la Educación Parvularia, esta relectura se vuelve urgente, pues el vínculo afectivo entre docente y párvulo constituye el núcleo de los aprendizajes significativos.

Autores contemporáneos como Contreras y Pérez (2020) y Escudero y Bolívar (2019) retoman el pensamiento de Not y Narodowski (1983) para proponer una pedagogía humanista y crítica, que ponga en el centro el desarrollo integral del sujeto y la formación de docentes emocionalmente competentes. Estos autores coinciden en que el educador debe concebirse como mediador cultural y emocional, capaz de promover aprendizajes significativos que integren la razón y la afectividad. En esta línea, el desafío actual no consiste solo en modificar los contenidos curriculares, sino en redefinir la identidad docente desde la reflexión ética, la sensibilidad y el reconocimiento del otro.

La discusión sobre los fundamentos estructurales de la formación del educador infantil adquiere especial sentido en el marco de esta investigación, pues permite entender por qué el desarrollo emocional se ha visto históricamente relegado a un plano secundario dentro de la formación docente. Si el origen de la escuela moderna se sustentó en un ideal de racionalidad y control, resulta coherente que la dimensión emocional haya sido considerada una amenaza a la objetividad pedagógica. Sin embargo, en el contexto actual, caracterizado por la complejidad social, la diversidad educativa y las demandas de una educación inclusiva, la comprensión emocional se vuelve condición esencial para una docencia humanizada.

Rincón-Gallardo y Fullan (2019) profundizan en esta idea al señalar que la expansión de los sistemas escolares no garantiza una educación transformadora si no está acompañada de una práctica reflexiva, ética y emocionalmente consciente. Esto implica reconocer que la calidad educativa no depende solo de estándares técnicos o resultados medibles, sino también del bienestar emocional de quienes enseñan y aprenden. En la Educación Parvularia, esta premisa adquiere una fuerza aún mayor, dado que el primer ciclo educativo constituye la base del desarrollo emocional,

cognitivo y social de los niños y niñas, y las interacciones afectivas con sus educadores marcan sus primeras experiencias de aprendizaje y reconocimiento.

En consecuencia, este apartado permite comprender cómo los fundamentos estructurales de la escuela moderna siguen influyendo en la manera en que se concibe y se vive la FID. Esta comprensión histórica y crítica ofrece el trasfondo necesario para analizar los desafíos actuales de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile, en su intento por integrar de manera explícita y coherente el componente emocional en su currículo formativo.

Esta lectura histórica permite advertir que la emoción no puede comprenderse como un accesorio del rol docente, especialmente en primera infancia; por ello, se requiere avanzar hacia un fundamento evolutivo: comprender cómo se desarrolla la vida emocional desde los primeros años y a lo largo del ciclo vital, para sustentar la centralidad de lo socioemocional en Educación Parvularia.

Desarrollo Emocional Infantil y a lo Largo de la Vida

La dimensión emocional adquiere pleno sentido pedagógico cuando se comprende como un proceso evolutivo, dinámico y relacional que se construye desde la primera infancia y organiza trayectorias posteriores de autorregulación, convivencia y bienestar. Este apartado revisa brevemente hitos del desarrollo emocional desde los primeros años hasta la adultez, integrando aportes de la psicología del desarrollo, la neurociencia y la pedagogía, con el fin de fundamentar por qué el trabajo educativo temprano implica una responsabilidad profesional específica sobre el vínculo, la co-regulación y la construcción de climas emocionales seguros.

La inclusión de la dimensión emocional en el currículo de Educación Parvularia adquiere pleno sentido cuando se comprende que el desarrollo socioemocional se construye desde el nacimiento, en interacción con adultos significativos y con el entorno, y que estos procesos tempranos organizan trayectorias posteriores de autorregulación, convivencia y bienestar (Malik & Marwaha, 2022). En esta línea, UNICEF subraya que, en los primeros años de vida, más de un millón

de conexiones neuronales se forman cada segundo y que la calidad de las experiencias tempranas puede ofrecer bases fuertes o débiles para el aprendizaje, la salud y el comportamiento a lo largo de la vida (UNICEF, s. f.).

El desarrollo emocional debe comprenderse como un proceso continuo, dinámico y situado, que integra componentes biológicos, psicológicos, relacionales y culturales; no se limita a la expresión de emociones, sino que abarca la construcción progresiva de la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, la comunicación afectiva y la capacidad de participar en relaciones sociales. Desde la neurociencia del desarrollo, se sostiene que la arquitectura cerebral se moldea tempranamente por la experiencia, especialmente por la interacción social; el Center on the Developing Child de Harvard sintetiza que las interacciones *serve and return*, entendidas como intercambios recíprocos entre un niño pequeño y un adulto cuidador, “desempeñan un papel clave en la formación de la arquitectura cerebral” (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f., traducción propia). Esta evidencia es convergente con las orientaciones de salud pública: la OMS (2020) recomienda fortalecer intervenciones que apoyen la responsividad del cuidado y el aprendizaje temprano, precisamente porque el desarrollo infantil es resultado de interacciones saludables y sostenidas entre cuidadores y niños.

Desde la neurociencia afectiva y del desarrollo, el desarrollo emocional se comprende como un proceso profundamente anclado en la maduración progresiva de sistemas cerebrales interconectados, cuya organización depende tanto de la biología como de la calidad de las experiencias tempranas. La evidencia contemporánea demuestra que las emociones no constituyen un sistema accesorio al desarrollo cognitivo, sino un componente estructural del funcionamiento cerebral, influyendo directamente en la atención, la memoria, la toma de decisiones, la conducta social y el aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

A nivel cerebral, el desarrollo emocional involucra principalmente la interacción entre estructuras subcorticales y corticales. Durante la primera infancia, regiones como la amígdala, el hipocampo y otras áreas del sistema límbico presentan una alta sensibilidad a los estímulos emocionales, mientras que las áreas prefrontales, responsables de la regulación emocional, el control inhibitorio y la planificación, se encuentran en un proceso de maduración prolongado que se extiende hasta la adultez temprana (Tottenham & Galván, 2016). Esta asincronía explica por qué los niños y niñas dependen intensamente de los adultos para regular sus emociones y por qué la co-regulación constituye un mecanismo neurobiológico fundamental en los primeros años de vida.

Diversos estudios muestran que las experiencias relacionales tempranas influyen directamente en la conectividad entre la amígdala y la corteza prefrontal, circuitos claves para la regulación emocional. En contextos de cuidado sensible y responsivo, estas conexiones se fortalecen, facilitando respuestas emocionales más adaptativas, en cambio, experiencias de estrés crónico o de baja responsividad pueden alterar dichos circuitos, aumentando la reactividad emocional y dificultando la autorregulación (Callaghan & Tottenham, 2016). En esta línea, la neurociencia ha demostrado que el estrés tóxico en la infancia temprana afecta negativamente el desarrollo cerebral, particularmente cuando no existen figuras adultas que actúen como amortiguadores emocionales (Shonkoff et al., 2012).

Las interacciones tempranas señaladas por el Center on the Developing Child de Harvard no solo favorecen el apego seguro, sino que constituyen un mecanismo neurobiológico de aprendizaje emocional, al permitir que el niño experimente, nombre y module sus estados emocionales en un entorno seguro.

Desde esta perspectiva, la regulación emocional no se entiende como una habilidad que emerge espontáneamente con la edad, sino como una capacidad que se construye progresivamente a partir de experiencias relacionales repetidas y consistentes. Estudios de revisión recientes indican

que la autorregulación emocional se desarrolla mediante la internalización gradual de estrategias inicialmente externas, proporcionadas por los adultos, proceso que se apoya en la maduración del córtex prefrontal y en la plasticidad sináptica asociada a la experiencia social (Perry et al., 2018; Blair & Raver, 2015). Esta evidencia resulta especialmente relevante para la Educación Parvularia, dado que sitúa al educador y educadora como agente activo en la organización de circuitos emocionales y regulatorios.

La neurociencia del desarrollo también ha subrayado que las emociones positivas, como la seguridad, el afecto y la pertenencia, facilitan los procesos de aprendizaje al activar sistemas dopaminérgicos asociados a la motivación y la exploración, mientras que contextos de miedo, amenaza o estrés sostenido limitan la plasticidad cerebral y reducen la disponibilidad cognitiva para aprender (Immordino-Yang et al., 2019). En consecuencia, el clima emocional del aula no solo tiene efectos subjetivos, sino impactos neurofuncionales concretos sobre el aprendizaje y el bienestar.

Como se puede observar, la evidencia neurocientífica contemporánea confirma que el desarrollo emocional infantil se sustenta en la interacción entre maduración cerebral y experiencia relacional, y que la presencia de adultos emocionalmente disponibles y regulados constituye un factor protector esencial. Para la Educación Parvularia, estos hallazgos refuerzan la idea de que el trabajo pedagógico en el ámbito emocional no es una dimensión complementaria, sino una intervención formativa con efectos directos sobre la arquitectura cerebral, la autorregulación y las trayectorias de bienestar a lo largo de la vida. En este marco, la preparación emocional de los educadores de párvulos se vuelve una condición profesional indispensable para garantizar ambientes educativos coherentes con las necesidades neuroevolutivas de la infancia temprana.

Desde la psicología del desarrollo, el consenso también señala que el desarrollo socioemocional articula dos ejes centrales: el desarrollo del *self* (incluyendo el temperamento) y la relación con otros, especialmente el apego. Malik y Marwaha (2022) lo expresan de modo directo,

afirmando que el desarrollo socioemocional abarca 2 conceptos importantes: el desarrollo del sí mismo y la relación con otros, o apego (Traducción propia). Esta formulación es especialmente útil en Educación Parvularia porque orienta la observación pedagógica hacia lo que la conducta infantil suele expresar en profundidad: estados emocionales, necesidades relacionales y una autorregulación aún en construcción, evitando lecturas moralizantes o adultocéntricas del comportamiento.

A continuación, se presenta una breve revisión de los hitos más relevantes del desarrollo emocional en el ciclo vital:

0 a 2 años: bases afectivas, apego y co-regulación: Entre el nacimiento y los dos años se consolidan bases decisivas de seguridad emocional, confianza, apego y regulación incipiente; en esta etapa, la regulación es predominantemente co-construida con el adulto. En el plano neuroevolutivo, la primera infancia constituye una ventana de altísima sensibilidad y plasticidad: UNICEF (s. f.) enfatiza que en los primeros años se forman conexiones neuronales a un ritmo extraordinario y no repetido, lo que reafirma la relevancia del ambiente y del tipo de interacción cotidiana. En el plano relacional, la evidencia subraya que el apego cumple un rol organizador; la propia síntesis vinculada al texto de Malik y Marwaha indica que “el apego se considera un acontecimiento fundamental... desarrolla la regulación emocional y las habilidades de autocontrol” (Malik & Marwaha, 2022). En términos pedagógicos, esto fundamenta que el aula de sala cuna no puede entenderse solo como espacio de cuidado; es un contexto de desarrollo donde la educadora actúa como co-reguladora, ofreciendo consistencia, respuesta sensible, rutinas predecibles y lenguaje afectivo, permitiendo que el niño explore con seguridad (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f.; OMS, 2020).

Desde la teoría del apego, desarrollada inicialmente por Bowlby y ampliada por Ainsworth, el apego seguro se comprende como un vínculo afectivo estable que se configura cuando el adulto responde de manera consistente, sensible y contingente a las señales del niño. Bowlby (1988) afirmó

que el apego constituye un “sistema conductual organizado” cuya función es asegurar la proximidad con la figura protectora frente a situaciones de amenaza o malestar, permitiendo que el niño utilice al adulto como “base segura” para la exploración del entorno. Ainsworth, por su parte, demostró que cuando el cuidador responde con sensibilidad, el niño desarrolla un patrón de apego seguro caracterizado por confianza, búsqueda de consuelo y capacidad de regulación progresiva. Investigaciones posteriores han señalado que el apego seguro no solo favorece la seguridad afectiva inmediata, sino que predice mayores niveles de competencia socioemocional, empatía y autorregulación en etapas posteriores del desarrollo (Sroufe, 2005). Desde una perspectiva neurobiológica, las interacciones sensibles asociadas al apego seguro contribuyen a modular la reactividad de la amígdala y a fortalecer la conectividad con regiones prefrontales implicadas en regulación emocional, consolidando circuitos que permiten una mejor gestión del estrés (Callaghan & Tottenham, 2016). En el contexto de la Educación Parvularia, esto implica que el educador y educadora de sala cuna no solo provee cuidado físico, sino que participa activamente en la construcción de modelos internos de relación, influyendo en la manera en que el niño se percibe a sí mismo, a los otros y al mundo. El apego seguro, por tanto, constituye un fundamento relacional y neuroemocional sobre el cual se edifica la confianza básica, la autonomía progresiva y la capacidad de autorregulación, aspectos centrales del desarrollo emocional en la primera infancia.

3 a 4 años: autorregulación emergente, lenguaje emocional y socialización con pares: Entre 3 y 4 años aumenta la complejidad del juego social, la necesidad de pertenencia y la demanda de autorregulación en interacción con pares; por ello, la mediación pedagógica adquiere un carácter decisivo. En esta etapa, el juego simbólico se consolida como un lenguaje de representación emocional y social, mientras se expanden habilidades de espera, turnos, negociación y reparación. De acuerdo con el enfoque de cuidado para el desarrollo, un entorno que favorece el desarrollo debe ser responsivo y emocionalmente apoyador, con oportunidades de aprendizaje temprano y juego

(OMS, 2020). De forma complementaria, la evidencia de Harvard destaca que las interacciones responsivas fortalecen circuitos neurales asociados al bienestar emocional y habilidades sociales tempranas (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f.). En Educación Parvularia, esto se traduce en prácticas deliberadas: ampliar vocabulario emocional, modelar regulación, usar límites con calidez y sostener rutinas y ambientes que reduzcan estrés tóxico, priorizando seguridad y pertenencia como condiciones para aprender (OMS, 2020).

5 a 6 años: integración socioemocional para convivencia y transición a escolaridad: Entre 5 y 6 años se fortalecen habilidades sociales normativas, la participación en grupos y la internalización de reglas; se amplía la capacidad de reparar y comprender el efecto de las acciones en otros. Se trata de un período clave para preparar la transición a escolaridad consolidando autorregulación, cooperación y convivencia. Desde la evidencia neurodesarrollativa, los logros socioemocionales no se explican solo por maduración; dependen de prácticas consistentes, retroalimentación y oportunidades de juego, interacción y aprendizaje temprano apoyado (OMS, 2020). Por ello, en este tramo cobra especial relevancia trabajar acuerdos de convivencia, resolución dialogada de conflictos, reparación y reflexión guiada, fortaleciendo la seguridad emocional y la autonomía como base de adaptación futura.

Infancia en sentido amplio (niñez escolar): Tras los 6 años, la regulación emocional tiende a estabilizarse, se amplía el repertorio de estrategias de afrontamiento y se complejiza la comprensión social y moral. En esta etapa, las experiencias escolares y comunitarias aumentan escenarios de comparación social y evaluación, por lo que la seguridad emocional y la pertenencia siguen siendo condiciones críticas para el bienestar y el aprendizaje (OMS, 2020). A nivel formativo, esta continuidad refuerza que educar emocionalmente en la primera infancia no es un objetivo “temprano” aislado, sino una base para trayectorias posteriores.

Adolescencia: La adolescencia se caracteriza por reconfiguraciones neurobiológicas y psicosociales, con alta plasticidad y sensibilidad a contextos socioemocionales. El informe de National Academies subraya que las características definitorias del cerebro adolescente incluyen “maleabilidad y plasticidad” (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019), lo que abre oportunidades para aprendizaje, exploración y crecimiento. En investigación neurocientífica, también se señala que durante esta etapa existe “mayor capacidad de respuesta a los incentivos y contextos socioemocionales” cuando el control de impulsos aún es relativamente inmaduro (Casey et al., 2008). Esta tensión entre reactividad socioemocional y maduración gradual del control ejecutivo explica por qué los dispositivos educativos en adolescencia deben ser explícitos, contextualizados y no reducidos a enfoques punitivos.

Juventud y adultez: En juventud y adultez, la regulación emocional se expresa en la capacidad de sostener relaciones íntimas, participar en comunidades, trabajar, cuidar, tomar decisiones complejas y atravesar transiciones vitales. En evidencia de vida cotidiana, Burr et al. (2020) reportan que las personas mayores presentaron “afecto positivo más intenso, afecto negativo menos intenso [y fueron] más exitosos en regular los deseos” (Burr et al., 2020).

En esta etapa, en la que se ubica la mayoría de las estudiantes de pedagogía, el desarrollo emocional continúa afinándose a través de la integración entre circuitos frontolímbicos y sistemas neuroendocrinos de respuesta al estrés. En términos neurobiológicos, la regulación emocional depende de redes que articulan regiones subcorticales, especialmente la amígdala, con regiones corticales de control, especialmente la corteza prefrontal. La amígdala participa de manera central en la detección de saliencia y amenaza, así como en la respuesta emocional rápida; mientras que la corteza prefrontal contribuye al control cognitivo, la reevaluación y la modulación de respuestas emocionales, lo que permite responder con mayor flexibilidad y no desde la impulsividad. En evidencia neurocientífica reciente, se sintetiza que las áreas del cerebro como la corteza prefrontal

y la amígdala son actores clave dentro de las redes de regulación de las emociones, subrayando que ambas estructuras cumplen funciones complementarias en control cognitivo y procesamiento afectivo.

En esta etapa vital, la amígdala no “deja de activarse”, sino que su reactividad se vuelve más regulable en la medida en que la conectividad funcional con áreas prefrontales sostiene estrategias de regulación más complejas, como la reevaluación cognitiva, la toma de perspectiva y la inhibición de respuestas automáticas. Esto es especialmente relevante para la FID, porque las prácticas pedagógicas, la evaluación de desempeño y la exposición a situaciones emocionalmente intensas (conflictos, demandas de aula, observación, retroalimentación, miedo al error) constituyen estímulos de alta saliencia emocional; cuando el sistema de control ejecutivo se satura, aumenta la probabilidad de respuestas reactivas y de estrategias menos adaptativas de regulación. Dicho de otro modo, las exigencias emocionales de la FID pueden activar con fuerza circuitos de amenaza y evaluación social (amígdala y redes asociadas) y si no existen herramientas formativas explícitas, la estudiante tiende a regular “como puede”, con estrategias de evitación, sobreadaptación o autocensura emocional, lo que tensiona el aprendizaje profesional.

Desde la neurociencia del estrés, estos fenómenos se explican, porque ante un estresor el organismo activa dos grandes sistemas coordinados: el sistema nervioso simpático y el eje hipotálamo–hipófisis–adrenal (HPA). En una revisión reciente de acceso abierto se precisa que en respuesta al estrés agudo, el eje HPA (junto con el sistema nervioso simpático) moviliza recursos corporales y cognitivos, incrementando la activación fisiológica y los niveles de cortisol como parte de una respuesta adaptativa. Sin embargo, cuando el estrés es intenso, sostenido o se vive sin apoyo suficiente, la activación puede volverse desregulada. La misma revisión advierte que bajo estrés crónico “el eje HPA puede desregularse... lo que lleva a una secreción sostenida de cortisol.”, lo que

resulta consistente con evidencia contemporánea que vincula el cortisol elevado sostenido con alteraciones en procesos de regulación emocional y mayor vulnerabilidad a ansiedad y depresión.

Para estudiantes de Educación Parvularia, este punto es decisivo: la formación profesional no ocurre en un “vacío emocional”, sino dentro de cuerpos y cerebros que responden al estrés evaluativo, a la exposición social y a demandas de desempeño. La literatura neurocientífica advierte que el estrés no solo afecta el estado subjetivo; también puede afectar funciones neurocognitivas necesarias para la práctica pedagógica, como atención, flexibilidad, toma de decisiones y control inhibitorio, precisamente las que se requieren para regularse emocionalmente y sostener interacciones educativas sensibles. En esta línea, investigaciones recientes han estudiado cómo el estrés se asocia a patrones neurofuncionales vinculados con interferencia emocional y control cognitivo en contextos educativos, aportando evidencia de que la alta carga emocional en el trabajo pedagógico puede relacionarse con procesos de desregulación y agotamiento cuando no se cuenta con recursos de afrontamiento adecuados.

Por lo tanto, desde la neurociencia, la juventud y adultez temprana constituyen una etapa en que la regulación emocional es potencialmente más sofisticada que en la infancia, pero sigue siendo vulnerable a condiciones de estrés sostenido; la amígdala continúa cumpliendo un rol clave en reactividad emocional y procesamiento de amenaza, mientras la corteza prefrontal aporta modulación y control; y el eje HPA, mediante cortisol, actúa como un mecanismo biológico que, si se cronifica, puede comprometer bienestar y funcionamiento autorregulatorio. Esta comprensión resulta especialmente pertinente para esta investigación, porque refuerza el argumento de que la FID debe ofrecer oportunidades sistemáticas para desarrollar competencias emocionales profesionales, protegiendo el bienestar de las estudiantes y favoreciendo una práctica pedagógica emocionalmente disponible y regulada, coherente con las exigencias del nivel y con el trabajo relacional propio de la Educación Parvularia.

La evidencia revisada permite traducir el desarrollo emocional del párvulo a orientaciones pedagógicas concretas, especialmente pertinentes para la profesionalidad docente en Educación Parvularia. En 0 a 2 años, se justifica priorizar co-regulación mediante rutinas predecibles, cuidado responsivo y disponibilidad emocional, sosteniendo interacciones “servir y devolver” que “juegan un papel clave en la configuración de la arquitectura cerebral” (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f.). En 3 a 4 años, se vuelve clave intencionar lenguaje emocional, mediación del juego social, y resolución dialogada de conflictos dentro de ambientes emocionalmente apoyadores, coherente con la recomendación de la OMS de fortalecer cuidado responsivo y aprendizaje temprano (OMS, 2020). En 5 a 6 años, se requiere consolidar convivencia, cooperación y reparación, preparando la transición a escolaridad fortaleciendo autonomía, autorregulación y pertenencia, reconociendo que el desarrollo socioemocional se sostiene en oportunidades consistentes de interacción y apoyo (OMS, 2020). En todos los tramos, la idea transversal es que el vínculo y la responsividad no son “clima” accesorio, sino un mecanismo pedagógico y neurodesarrollativo con impacto en bienestar, convivencia y aprendizaje (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f.; UNICEF, s. f.).

En suma, el desarrollo emocional infantil y a lo largo de la vida se sostiene sobre bases neurobiológicas y relacionales, se expresa en hitos evolutivos progresivos y se potencia mediante interacciones sensibles, consistentes y emocionalmente apoyadoras (Center on the Developing Child at Harvard University, s. f.; OMS, 2020). Esta revisión permite comprender que el trabajo pedagógico en Educación Parvularia no solo “acompaña” emociones, sino que interviene formativamente en procesos de regulación, vínculo, convivencia y bienestar; por ello, la dimensión emocional no puede permanecer como un componente implícito o intuitivo en la preparación profesional. En consecuencia, el paso siguiente consiste en analizar cómo estos fundamentos del desarrollo emocional, junto con las exigencias normativas del nivel, se traducen, o no, en oportunidades

formativas concretas dentro de la FID; es decir, cómo la carrera prepara a futuros/as educadores/as para sostener climas emocionales seguros y promover autorregulación coherente con las necesidades evolutivas de niñas y niños (Malik & Marwaha, 2022; UNICEF, s. f.).

La Dimensión Emocional en la Educación Parvularia Chilena: Bases Normativas y Curriculares

En el marco chileno, la dimensión emocional en Educación Parvularia se inscribe en una visión de desarrollo integral que reconoce al niño y la niña como sujetos de derecho, y que entiende el bienestar, el buen trato, la convivencia y la seguridad emocional como condiciones de posibilidad del aprendizaje. Este apartado analiza cómo los referentes curriculares y normativos del nivel instalan exigencias explícitas para una acción pedagógica empática, sensible, promotora de autorregulación y orientada al cuidado.

Se observa que la dimensión emocional en educación, a menudo se nombra de manera intercambiable con términos como inteligencia emocional, desarrollo socioemocional, habilidades emocionales, educación emocional y competencias emocionales. Aunque cada uno tiene sus particularidades, independientemente de cómo se nominen, las habilidades, conocimientos, actitudes y valores relacionados con lo emocional, es decir, con esta energía de carácter relacional que vehicula información (Casassus, 2007), han ganado creciente relevancia en los primeros años de desarrollo, considerándose fundamentales para un crecimiento saludable y para formar adultos, ciudadanos, capaces de desarrollar empatía, mantener relaciones interpersonales de calidad y alcanzar bienestar emocional.

Dado que es un aspecto vital del ser humano que se desarrolla y educa, nace una pregunta decisiva para los fines de esta investigación: ¿quién se encarga de la formación emocional en la primera infancia? Sabemos que la familia es el primer agente educativo, pero también, que los niños y niñas de 0 a 6 años pasan la mayor parte de su tiempo en centros educativos de Educación

Parvularia, por lo tanto, el rol del equipo pedagógico es primordial, tal como señala el Maletín creado por la Subsecretaría de Educación Parvularia “Volver a la Calma: Transitando por las emociones” (2022):

Ayudarles, desde los primeros años, a conocer, reconocer y expresar sus emociones y estados emocionales, tal como se propone en el Núcleo Identidad y Autonomía de las BCEP, les permitirá avanzar progresivamente en la comprensión y aceptación de sus emociones. El rol del equipo pedagógico es fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional de niños y niñas, porque son las encargadas de acompañar y elaborar estrategias que ayuden y beneficien a los párvulos a ser capaces de regular sus propias emociones. (p.1)

El énfasis que el Maletín sitúa en la mediación docente dialoga directamente con el Ámbito de Desarrollo Personal y Social de las BCEP, en que la autorregulación, la identidad y la convivencia no se conciben como resultados espontáneos, sino como aprendizajes intencionados que requieren ambientes afectivos y andamiajes emocionales sostenidos por adultos significativos. Esta lectura es consistente con la evidencia que vincula la competencia emocional docente con climas de aula más seguros, mejor manejo de conflictos y mayor eficacia pedagógica (Palomera et al., 2008; Peñalva et al., 2013). Sin embargo, la pertinencia normativa y la disponibilidad de recursos técnicos no garantizan, por sí mismas, transformaciones en la práctica: aquí se abre la tensión central de esta tesis entre lo declarado y lo vivido, que será retomada al analizar la formación inicial.

En el marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, se reconoce a la escuela como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias que permiten a los individuos participar constructivamente en la sociedad. Dentro de este entorno, la importancia del educador es trascendental, ya que las fuentes señalan que los docentes son uno de los vínculos

más significativos para los niños. Ellos actúan como figuras de apego secundario, es decir, figuras adultas que pueden entregar seguridad y confianza ayudando a procesar y elaborar diversas experiencias de vida escolar, brindando nuevas oportunidades para generar relaciones saludables a quienes han tenido experiencias limitadas en sus entornos familiares.

Asimismo, el docente se define como una parte fundamental de la transformación educativa y cuyo trabajo diario forma a ciudadanos capaces de participar y convivir con bienestar y paz. La calidad del vínculo que se establece en el aula es determinante para el éxito integral del estudiante, pues una relación cercana y cálida no solo promueve el desarrollo socioemocional, sino que también mejora el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, fomenta comportamientos prosociales, y disminuye expresiones de violencia en la escuela. Por consiguiente, el docente no solo instruye, sino que media de forma deliberada para otorgar intencionalidad y significado al aprendizaje emocional, modelando directamente las habilidades que los alumnos requieren para su vida adulta.

De esta forma, específicamente en educación inicial, el equipo pedagógico debe manejar y aplicar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promuevan el aprendizaje de lo emocional en los párvulos. En Chile, estos aspectos están declarados a través de los objetivos de aprendizaje en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia, BCEP, (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). El currículum nacional de Educación Parvularia o inicial, plantea esta área específicamente el Ámbito de Desarrollo Personal y Social, en los tres núcleos que lo componen: Identidad y Autonomía, Corporalidad y Movimiento y Convivencia y Ciudadanía, los cuales son transversales a todos los otros campos curriculares del nivel.

Dada las características de la educación moderna revisados en los apartados anteriores y en las propuestas curriculares, es necesario cuestionarse si los profesionales adultos son capaces de

impartir aprendizajes significativos en el área emocional, considerando que si durante su FID recibieron educación en este ámbito, particularmente en el nivel de Educación Parvularia:

La Política de Reactivación Educativa Integral destaca la relevancia del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en todos los actores de las comunidades educativas. Asimismo, se reconoce la centralidad de la educación emocional en la primera infancia y la importancia de atender integralmente a las necesidades socioemocionales de niños y niñas. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022, p. 2)

Así, mientras las BCEP y la Reactivación Educativa Integral explicitan responsabilidades y orientaciones, la pregunta decisiva para este estudio es si la FID prepara a los futuros educadores para sostener esa tarea con consistencia ética y técnica. La literatura sugiere que cuando la competencia emocional docente no se trabaja de forma sistemática en la formación, emergen prácticas más rígidas, menor sensibilidad ante la diversidad y mayores niveles de desgaste profesional, con efectos directos en el bienestar infantil y la calidad de los ambientes de aprendizaje (Casassus, 2015; Palomera et al., 2008). En consecuencia, este apartado funciona como bisagra entre el marco normativo de Educación Parvularia y el examen de la FID, que abordará las condiciones reales de enseñanza de lo emocional en las carreras.

Como se puede observar, los marcos curriculares del nivel, al situar el bienestar, la convivencia y el vínculo pedagógico como condiciones del aprendizaje y del desarrollo integral, otorgan legitimidad a la dimensión emocional como parte constitutiva de la Educación Parvularia. Sin embargo, comprender el alcance real de este mandato exige sostenerlo en evidencia científica sobre cómo se desarrolla la emocionalidad en la infancia y cómo las experiencias tempranas, particularmente las interacciones sensibles y responsivas, inciden en la autorregulación, el apego, la socialización y el aprendizaje (Organización Mundial de la Salud, 2020).

En conjunto, las BCEP, los EOEP y el MBE EP configuran un mandato explícito respecto del carácter relacional y emocional de la práctica pedagógica en Educación Parvularia. No se trata de una sugerencia ética, sino de una exigencia profesional institucionalizada.

Si el marco normativo demanda un perfil profesional capaz de sostener vínculos pedagógicos sensibles y promover desarrollo socioemocional, la pregunta clave se desplaza hacia la formación: cómo estas exigencias se traducen, o no, en oportunidades reales dentro de la FID; en consecuencia, el apartado siguiente revisa el desarrollo emocional en la FID en Educación Parvularia en Chile.

El Desarrollo Emocional en la Formación Inicial Docente en Educación Parvularia en Chile

Este apartado examina el lugar que ocupa lo emocional en la FID en Educación Parvularia en Chile, atendiendo a la coherencia entre el currículo declarado y las prácticas formativas efectivamente implementadas. Se pone énfasis en las tensiones entre el mandato normativo y su concreción, así como en el modo en que docentes formadores, supervisoras y estudiantes viven la incorporación de la dimensión emocional en asignaturas, prácticas y dispositivos de acompañamiento.

Como se ha visto hasta ahora, aunque el desarrollo emocional es un aspecto transversal en el Ámbito de Desarrollo Personal y Social de la niñez según las nuevas BCEP (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), a menudo se deja de lado o no se prioriza en la formación pedagógica, disciplinaria y didáctica que debieran recibir los educadores de párvulos. Al respecto, Pardo (2019), quien analiza el profesionalismo y saber identitario en cinco carreras de Educación Parvularia en universidades prestigiosas del país, revela que el área de Desarrollo Personal y Social, fundamental para el desarrollo integral del niño, está casi completamente omitida. Esta área solo se encuentra presente en un plan de estudio de los estudiados. Esta omisión contrasta con la importancia que se le otorga al desarrollo integral en los perfiles de egreso y en las opiniones de los académicos.

Desde la perspectiva del profesionalismo, la ausencia del área de Desarrollo Personal y Social en la formación de educadores de párvulos es altamente preocupante (Pardo, 2019). Esta área proporciona a los educadores el conocimiento necesario para comprender la interrelación entre las distintas áreas del desarrollo y para implementar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo socioemocional de los niños. La omisión de esta área implica que los educadores de párvulos no estarían recibiendo la formación completa que necesitan para cumplir con el objetivo general de la Educación Parvularia que es promover el desarrollo integral del niño, tal como lo señala la Ley N° 20.370 General de Educación (LGE).

Las BCEP (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018) responden a lo planteado en la LGE, señalando que se reconoce al niño como un ser integral e indivisible que participa en cada experiencia de aprendizaje con todo su ser. Esta integralidad implica que la educación debe atender todas las dimensiones del desarrollo del niño: física, emocional, social, cognitiva y espiritual.

Para dar respuesta a la LGE, en las BCEP (2018) se especifican los Objetivos de Aprendizaje (OA), de acuerdo con la agrupación en tres tramos de edades y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para incorporarlos de forma permanente en las prácticas pedagógicas (en cada experiencia de aprendizaje debe haber, al menos, un OA y un OAT) relevando el desarrollo integral y humano “de esta manera, la frecuencia y profundización en las diversas experiencias de aprendizaje, se traducen en factores indispensables para su efectiva apropiación, otorgando una concepción más integradora al proceso de aprendizaje”. (p. 38)

Los OAT corresponden al Ámbito de Desarrollo personal y Social en sus tres Núcleos: Identidad y Autonomía; Convivencia y Ciudadanía; y, Corporalidad y Movimiento, de las BCEP (2018):

En este sentido, el Desarrollo Personal y Social integra equilibradamente la relación entre la creciente autonomía que le permiten el desarrollo de la corporalidad y el

movimiento, la afirmación de la identidad debido al reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales, así como las de los otros que son miembros de los grupos que lo rodean. La conciencia de sí mismo(a), la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía -si se encuentran en equilibrio-, se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los párvulos. (p. 46)

Como se puede apreciar, el currículo nacional concretiza la visión de educación integral en sus definiciones, la cual contempla el área emocional de los estudiantes de forma transversal. Para cada uno de los núcleos transversales, las BCEP señalan una serie de orientaciones pedagógicas, el rol del educador para potenciar el logro de los objetivos, su planificación, evaluación, mediación con la familia, la comunidad y gestión dentro de la institución. Por lo tanto, los educadores de párvulos debiesen tener la formación en el área emocional para poder cumplir su rol profesional.

Con el propósito de dar respuesta al requerimiento sobre la FID en el área emocional, el Mineduc, describe en mayor detalle los conocimientos que deben saber, qué deben saber hacer y qué actitudes profesionales deben tener desarrolladas los educadores/as de párvulos al finalizar su formación inicial, estableciendo los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, EOEP, (Mineduc, 2012). Esto permite una orientación para el diseño de los perfiles de egreso determinados en las universidades que dictan la carrera, junto con el insumo de la prueba INICIA en el 2008, que medía conocimientos disciplinarios, conocimientos pedagógicos y habilidades de comunicación escrita de todos los docentes en formación que están al final de su plan de estudio.

Dentro del mismo recorrido de la Reforma Educacional, en el año 2016 entra en vigor la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta determina requisitos de ingreso para estudiar carreras de pedagogía, la exigencia de aplicar una evaluación diagnóstica y la obligación

de que la carrera esté acreditada por el Consejo Nacional de Acreditación. Se aplicará la ENDFID, Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2024), siendo un insumo para autoevaluación y planes de mejora de las carreras.

Los EOEP, contemplan una serie de estándares, los cuales establecen las competencias pedagógicas y disciplinares mínimas con las que debe contar cualquier carrera de Educación Parvularia en las instituciones que brindan dichas pedagogías en Chile. Respecto a los estándares disciplinarios, algunos de ellos apuntan directamente a los núcleos de aprendizaje transversales de las BCEP (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), los cuales en parte incluyen saberes teóricos y didácticos del campo del desarrollo emocional:

Estándar 1: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la autonomía.

Estándar 2: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad.

Estándar 3: Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia. (Mineduc, 2012, pp 44-48)

Por otro lado, este referente determina una serie de estándares pedagógicos, de los cuales algunos implican aspectos que demandan el desarrollo de competencias emocionales en el desempeño profesional de los educadores/as de párvulos, tales como:

Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Estándar 5: Genera y mantiene ambientes acogedores, seguros e inclusivos.

Estándar 7: Orienta su conducta profesional de acuerdo a los criterios éticos del campo de la Educación Parvularia.

Estándar 9: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Estándar 10: Se responsabiliza por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niña y niño a su cargo.

Estándar 12. Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad.

Estándar 13. Mantiene relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo. (Mineduc, 2012, pp. 23-39)

Por ende, los perfiles de egreso de las carreras de Educación Parvularia, deben considerar ambos documentos, las BCEP (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018) y los EOEP (Mineduc, 2012) para poder dar respuesta a los requerimientos ministeriales en relación con el aprendizaje de calidad y significativo de los niños y niñas y de los distintos roles que como profesional desempeña, incluyendo entonces el área emocional.

Más recientemente, desde el año 2019, las carreras de Educación Parvularia deben considerar otro lineamiento para el diseño de sus proyectos curriculares, siendo este el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, MBE EP, dispuesto por la Subsecretaría de Educación Parvularia, el cual:

Es un referente que busca orientar las prácticas pedagógicas que debe desarrollar cada educador/a de párvulos para fortalecer su ejercicio ético profesional y generar las mejores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo como fundamento principal las BCEP. (p. 10)

Este referente responde a tres preguntas esenciales para el ejercicio de la Educación Parvularia de calidad: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se está haciendo? (p. 10). Para ello:

Se estructura en cuatro dominios definidos legalmente en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903). Cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje
- Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje
- Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas
- Compromiso y Desarrollo Profesional. (p. 17)

Cada uno de estos dominios se dividen en cuatro criterios que, además, se componen de cuatro descriptores. De la totalidad de descriptores, se observa que una gran parte de ellos contemplan el desempeño de competencias emocionales de parte de los educadores/as de párvulos, área que cruza todos los dominios al ser parte del desarrollo integral de los profesionales. Desde este escenario, se espera que los educadores de párvulos tengan un desarrollo emocional que les permita un ejercicio ético e intencionado en su labor, es decir, se concretiza la acción pedagógica de “ponerse en el lugar del niño”, situarlo como centro y protagonista, “para lograr una buena enseñanza se requiere que los/as educadores/as se involucren en la acción de enseñar con todos sus conocimientos, capacidades y valores para establecer una interrelación empática y sensible que hace distintiva e insustituible la tarea educativa en este nivel” (p. 10).

Cabe señalar que, este documento es un referente para la elaboración del Portafolio que se evalúa en la Carrera Docente, dispuesta en la Ley N° 20.903, ya que se establecen los desempeños que se espera de los educadores de párvulos en su labor educativa.

A la luz de estos lineamientos, la literatura empírica introduce un matiz decisivo: allí donde el currículo de la FID no explicita trayectorias formativas en educación emocional, suelen aparecer brechas entre los discursos institucionales y las prácticas de aula, particularmente en la capacidad de crear ambientes afectivos, sostener la autorregulación y mediar conflictos de manera restaurativa

(Pardo, 2019; Palomera et al., 2008). En consecuencia, la consistencia entre BCEP, EOEP, MBE EP y perfiles de egreso no puede evaluarse solo en términos de presencia documental, sino a partir de evidencias formativas sobre cómo las estudiantes viven, significan y practican la competencia emocional durante su tránsito por la carrera.

En este sentido, la incorporación de instrumentos sistémicos como la ENDFID provee insumos valiosos para la mejora, pero no sustituye el trabajo profundo sobre la experiencia vivida. Desde el enfoque de esta tesis, el punto neurálgico es cómo los dispositivos curriculares y evaluativos se traducen en oportunidades reales de aprendizaje emocional, sostenidas por docentes formadores competentes en lo socioemocional y por culturas institucionales que valoren la reflexión, el cuidado y la ética del vínculo.

La brecha identificada no radica en la ausencia discursiva de la emoción, sino en su débil institucionalización curricular. Lo emocional aparece transversalizado en el discurso, pero raramente operacionalizado mediante resultados de aprendizaje, criterios evaluativos y dispositivos sistemáticos de acompañamiento.

Esta revisión muestra que la dimensión emocional no se juega solo en documentos curriculares, sino en la vida cotidiana de la formación y en el modo en que la práctica profesional es anticipada, modelada y evaluada; por ello, resulta imprescindible mirar la docencia en Educación Parvularia como un trabajo emocional, analizando cómo el ejercicio profesional exige bienestar, regulación y vínculo en condiciones reales.

La Dimensión Emocional y el Bienestar en el Ejercicio Profesional del Educador de Párvulos

La docencia en Educación Parvularia se configura como una práctica intensamente relacional, en que el vínculo, la sensibilidad, la contención y la mediación emocional forman parte del núcleo profesional. Este apartado analiza el bienestar como dimensión estructural del ejercicio

profesional del educador de párvulos, considerando las demandas emocionales inherentes al trabajo pedagógico y su impacto en la identidad profesional.

Desde este escenario, es posible vislumbrar la importancia del desarrollo emocional en los docentes de Educación Parvularia, como parte de sus competencias profesionales, pero también como un modelo a seguir por parte de sus estudiantes. Al respecto, García (2017) señala lo siguiente:

El modelado del profesorado es esencial en el desarrollo emocional de los estudiantes. Igual que no se puede ayudar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional. Es difícil que los docentes puedan fomentar el desarrollo emocional del alumnado si previamente ellos ni lo han trabajado (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Barrocal, 2010; Palomera, 2009; Palomera, Fernández-Barrocal, Bracket, 2008; Palomera, 2009; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). (p.13)

El argumento del modelado docente abre un doble plano de análisis. Por una parte, sitúa la competencia emocional como núcleo del saber ser profesional, con efectos en climas de aula y en la motivación por aprender. Por otra, interpela los dispositivos formativos que deberían favorecer dicha competencia durante la FID. La evidencia internacional y nacional converge en que los docentes emocionalmente competentes muestran mejores indicadores de satisfacción y prácticas pedagógicas más sensibles, mientras que la falta de desarrollo emocional se asocia a estilos más rígidos y a mayores niveles de desgaste (Palomera et al., 2008; Sutton & Wheatley, 2003; Peñalva et al., 2013). Este cruce entre persona profesional y racionalidad curricular refuerza el sentido de esta tesis: explorar cómo se viven y significan estas competencias en el proceso de formación.

A nivel nacional, se realizó un estudio sobre el significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos en ejercicio (Cubillos, 2019). Las entrevistadas reconocen la importancia de las competencias emocionales en su profesión, pero evidencian una falta de

formación en esta área. Coinciden en que la formación inicial y continua de educadores aborda el tema de manera débil, dejándolas con escaso conocimiento y herramientas para trabajar las emociones tanto en ellas mismas como en los niños. Esto limita su capacidad para gestionar sus propias emociones y promover un desarrollo emocional saludable en los niños. Evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en esta área, brindando herramientas y conocimientos actualizados que les permitan integrar las competencias emocionales en su práctica diaria.

La docencia en Educación Parvularia puede comprenderse como un trabajo emocional (Hargreaves, 2000) en el que la regulación de la propia afectividad y la gestión del vínculo constituyen parte del desempeño profesional cotidiano.

Comprender las demandas emocionales del ejercicio profesional permite visibilizar que el bienestar docente no depende solo de disposiciones personales, sino también de herramientas aprendidas y de apoyos institucionales; por ello, se vuelve necesario trasladar el foco al terreno formativo: cómo la FID prepara, o no, a las futuras educadoras para el autocuidado y la prevención del desgaste emocional.

Formación Inicial Docente, Autocuidado y Prevención del Desgaste Emocional

A diferencia del apartado anterior, centrado en el ejercicio profesional en contexto laboral, aquí se analiza la responsabilidad preventiva de la formación inicial frente al desgaste emocional temprano y la vulnerabilidad al burnout docente.

Si el ejercicio profesional docente se caracteriza por una alta carga emocional, la formación inicial adquiere una responsabilidad preventiva. Este apartado examina el lugar del autocuidado y la prevención del desgaste emocional como componentes formativos que debieran ser integrados de manera explícita en la FID. En carreras altamente relacionales, la experiencia universitaria no solo entrega conocimientos, sino que configura modos de habitar la profesión; por ello, la ausencia de formación emocional explícita puede derivar en inseguridad, ansiedad evaluativa, sobreexigencia y

vulnerabilidad al agotamiento temprano. La ética del cuidado emerge aquí como un marco interpretativo que permite pensar la formación docente desde la responsabilidad institucional, el acompañamiento y la sostenibilidad emocional de quienes aprenden a enseñar, entendiendo que “no hay práctica educativa sin implicación emocional” (Hargreaves, 1998, p. 835).

El bienestar docente ha sido reconocido como un factor clave para la calidad educativa y la sostenibilidad de la profesión. Diversas investigaciones han evidenciado que la docencia es una actividad emocionalmente exigente, ya que los profesionales deben gestionar simultáneamente demandas pedagógicas, relacionales y éticas. Andy Hargreaves sostiene que “la enseñanza es una práctica emocional en la que los sentimientos no son un subproducto, sino un componente central del trabajo docente” (Hargreaves, 1998, p. 835). Desde esta perspectiva, ignorar la dimensión emocional del trabajo docente implica desconocer una parte sustantiva de la experiencia profesional y de la identidad docente (Hargreaves, 2000).

Cuando las emociones asociadas a la práctica educativa no son reconocidas ni acompañadas institucionalmente, pueden derivar en desgaste emocional, desmotivación y, en casos extremos, abandono de la profesión. Este fenómeno resulta particularmente relevante en la FID, puesto que los estudiantes se enfrentan tempranamente a contextos educativos complejos sin contar siempre con herramientas suficientes para gestionar sus propias emociones. Estudios sobre burnout docente han mostrado que la falta de apoyo emocional y relacional incrementa el riesgo de agotamiento y deterioro del bienestar profesional (Maslach et al., 2001).

Desde la ética del cuidado, Carol Gilligan y Nel Noddings proponen comprender la educación como una práctica moral basada en la responsabilidad hacia el otro y en el reconocimiento de la vulnerabilidad humana. Gilligan (1982) plantea que el cuidado constituye una orientación ética centrada en la relación y la responsabilidad, más que en normas abstractas. En esta misma línea, Noddings señala que “cuidar implica una relación en la que quien cuida responde a las necesidades

del otro” (Noddings, 2003, p. 17), lo que en el contexto educativo se traduce en prácticas de acompañamiento, escucha y apoyo. En la Educación Parvularia, esta ética adquiere un sentido profundo, ya que el cuidado constituye la base del vínculo pedagógico y del aprendizaje infantil, configurando climas emocionales que posibilitan el desarrollo integral (Noddings, 2012).

Si la FID busca formar profesionales capaces de sostener el cuidado y el bienestar de otros, entonces requiere una identidad profesional reflexiva y situada; por ello, el paso siguiente consiste en profundizar en la valoración del perfil profesional práctico-reflexivo, como horizonte formativo que integra juicio profesional, reflexión y sensibilidad pedagógica.

Formación Docente y Valoración del Perfil Profesional Práctico-Reflexivo

La profesionalidad docente contemporánea se asocia crecientemente a un perfil práctico-reflexivo, capaz de interpretar contextos complejos, regular la incertidumbre y tomar decisiones pedagógicas situadas. Este apartado revisa la relevancia de dicho perfil en la formación del educador infantil, considerando que enseñar en primera infancia implica sostener vínculos, mediar conflictos, regular emociones propias y ajenas, y actuar con discernimiento ético y profesional.

Si el desarrollo emocional es condición de posibilidad de la enseñanza en Educación Parvularia, entonces el tipo de profesionalidad que se cultiva en la FID debe permitir encarnar, comprender y transferir ese saber a la práctica. En consecuencia, el diálogo con Mérida (2007), Rebollo-Quintela y Losada-Puente (2021) y la tradición práctico-reflexiva inspirada en Schön ofrece un marco para pensar la competencia emocional como práctica situada, inseparable del juicio profesional, la ética del cuidado y la deliberación en contextos reales.

La formación docente ha experimentado transformaciones sustantivas en las últimas décadas, impulsadas por los cambios sociales, tecnológicos y culturales que afectan la educación y los modos de ejercer la docencia. En este marco, la configuración del modelo de formación del educador ha transitado desde una visión técnica-instrumental, centrada en la transmisión de

contenidos y métodos, hacia una concepción más integral que reconoce al docente como profesional reflexivo, capaz de construir conocimiento a partir de su práctica y de interpretar críticamente los contextos en los que enseña.

Según Mérida (2007), la evolución de la FID en Educación Parvularia debe entenderse como el resultado de la tensión entre la tradición normalizadora de la escuela moderna y las demandas de una pedagogía transformadora que articule saber teórico, saber práctico y saber reflexivo. En su obra *El Prácticum y la formación en competencias del maestro de Educación Infantil en España*, la autora destaca que la formación basada en competencias implica un cambio epistemológico, debido a que el conocimiento profesional ya no se concibe como mera aplicación de teorías, es decir, “no concebir el conocimiento profesional como algo meramente aplicado, sino como integración situada de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en contextos reales” (Mérida, 2007, p. 138). Este enfoque convierte al *Prácticum* en un espacio privilegiado para la construcción identitaria del maestro, donde la reflexión sobre la experiencia se convierte en el eje formativo.

En esta misma línea, Rebollo-Quintela y Losada-Puente (2021) señalan que los modelos competenciales de formación docente en Educación Inicial deben superar la fragmentación entre teoría y práctica, favoreciendo un desarrollo equilibrado de las competencias profesionales, personales, sociales y emocionales, “el maestro competente no solo ejecuta estrategias, sino que reflexiona críticamente sobre su acción, reconoce la alteridad y regula sus emociones en el contexto del aula” (Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021, p. 120). Las autoras proponen un modelo integral en el que el maestro en formación aprende a reflexionar sobre su hacer, a reconocer el componente emocional y ético de su acción pedagógica y a articularlo con las dimensiones cognitivas y técnicas de su desempeño. Este proceso formativo configura lo que denominan un perfil práctico-reflexivo, que integra la capacidad de pensar la práctica mientras se actúa, aprender de la experiencia y transformar el contexto educativo desde una perspectiva crítica y comprometida.

El modelo práctico-reflexivo, inspirado en los aportes de Schön (1983) y retomado por numerosos autores contemporáneos (Perrenoud, 2004; Marcelo, 2009; Zeichner, 2010), asume que la docencia es una práctica compleja, situada y cargada de incertidumbre, en que la toma de decisiones requiere de juicio profesional, sensibilidad pedagógica y competencia emocional. En este marco, el conocimiento docente no se limita a aplicar técnicas o teorías predeterminadas, sino que se construye mediante un proceso continuo de reflexión-en-la-acción y reflexión-sobre-la-acción. Este modelo promueve la autonomía profesional, la conciencia crítica y la ética de la responsabilidad, aspectos fundamentales en la formación de educadores de párvulos que trabajan con la primera infancia.

La formación por competencias, adoptada en los marcos curriculares de educación superior, busca precisamente favorecer esta integración entre saber, saber hacer y saber ser. Según Mérida (2007), el enfoque competencial en la formación inicial del maestro de Educación Infantil tiene tres pilares estructurales: el dominio conceptual, que permite comprender los fundamentos teóricos de la educación; el saber procedimental, que orienta la acción pedagógica; y el saber actitudinal, que encarna los valores, emociones y disposiciones éticas que guían el ejercicio profesional. Este último ámbito cobra especial relevancia en la formación de educadores de párvulos, en que la relación pedagógica se fundamenta en la empatía, el cuidado y la contención emocional.

Rebollo-Quintela y Losada-Puente (2021) amplían esta visión al destacar que el perfil profesional del maestro en Educación Parvularia debe ser interpretado desde una perspectiva holística e intersubjetiva, en la que la dimensión emocional y social del docente se reconoce como parte constitutiva de su competencia profesional. De este modo, la reflexión práctica no se restringe al análisis técnico de la enseñanza, sino que incluye la capacidad de autorregular emociones, reconocer la alteridad y promover ambientes educativos afectivos y seguros. Así, el modelo práctico-

reflexivo se convierte en el marco que sostiene la formación emocional y ética del profesorado, otorgándole sentido a la relación entre las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

En el contexto latinoamericano y, particularmente el chileno, esta concepción se alinea con las transformaciones impulsadas por las políticas de profesionalización docente y los estándares de formación inicial (Mineduc, 2012; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018; CPEIP, 2024), los cuales promueven la reflexión pedagógica, la mejora continua y la incorporación de la dimensión socioemocional como parte del desempeño profesional. La figura del docente práctico-reflexivo responde a las exigencias de una educación más humana e inclusiva, en la que el aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos relacionales, éticos y afectivos.

Desde esta mirada, el educador infantil se configura como un sujeto reflexivo-emocional, capaz de integrar la experiencia vivida en la práctica con los saberes teóricos adquiridos, transformando su acción pedagógica desde la conciencia crítica y la empatía. Esta integración es esencial para abordar el desarrollo de las competencias emocionales que Bisquerra (2005) y Casassus (2015) conceptualizan como parte del núcleo profesional del docente, puesto que dichas competencias solo pueden desarrollarse plenamente dentro de un marco formativo que valore la experiencia, la autorreflexión y la construcción ética de la identidad profesional.

Por tanto, el modelo práctico-reflexivo no es solo una estrategia pedagógica, sino una filosofía de la formación docente, en la que la emoción, la cognición y la acción convergen para formar educadores capaces de actuar con sensibilidad, juicio y compromiso social. Este modelo, sustentado en la articulación entre la teoría y la práctica, otorga coherencia a la formación del educador de párvulos y permite comprender que el desarrollo de competencias emocionales no es un componente añadido, sino el corazón mismo de la práctica educativa reflexiva.

Sin embargo, un perfil práctico-reflexivo no se instala solo por declaración; requiere coherencia entre intenciones formativas y condiciones reales de enseñanza, aprendizaje y

seguimiento; por ello, resulta imprescindible analizar el currículo como dispositivo estructurante, distinguiendo entre lo declarado, lo implementado y lo efectivamente evaluado en la formación docente. El perfil práctico-reflexivo no puede sostenerse sin competencias emocionales que permitan interpretar situaciones complejas, gestionar incertidumbre y tomar decisiones éticamente situadas (Perrenoud, 2004).

Currículo Declarado, Implementado y Evaluado en la Formación Docente

Comprender la formación docente desde un enfoque práctico-reflexivo requiere analizar cómo esta concepción se traduce en el currículo. El currículo no solo expresa intenciones formativas, sino que configura experiencias reales de aprendizaje, revelando posibles tensiones entre lo que se declara, lo que se implementa y lo que efectivamente se evalúa en la formación inicial. El currículo es un dispositivo central que articula propósitos, secuencias formativas y criterios de legitimidad del aprendizaje. Este apartado analiza el currículo declarado, implementado y evaluado para comprender cómo la dimensión emocional se integra, se omite o se diluye en la práctica formativa, y cómo esa decisión afecta la coherencia entre el perfil de egreso, las experiencias de práctica y la vivencia formativa de los actores.

Desde enfoques críticos y comprensivos, el currículo ha sido conceptualizado como un proceso dinámico y socialmente construido, que articula intenciones formativas, prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje. Lejos de reducirse a planes y programas formales, el currículo se configura como un entramado de decisiones culturales, políticas y pedagógicas que se resignifican en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes e instituciones. En este sentido, analizar el currículo implica atender tanto a lo que se declara como propósito formativo como a lo que efectivamente se enseña, se evalúa y se vive en la formación.

John Goodlad (1979) plantea que el currículo se manifiesta en distintos niveles, distinguiendo entre el currículo prescrito o declarado, el currículo implementado o enseñado y el

currículo aprendido o vivido por los estudiantes. Para el autor, la distancia entre lo que se planifica y lo que se experimenta constituye uno de los problemas centrales del currículo. Esta distinción resulta particularmente relevante en la formación docente, puesto que los aprendizajes profesionales se construyen no solo a partir de contenidos explícitos, sino también a través de prácticas, relaciones y climas institucionales que configuran la experiencia formativa.

Desde una perspectiva complementaria, Gimeno Sacristán (2010) concibe el currículo como una práctica social que se concreta en las decisiones didácticas, en las interacciones pedagógicas y en los dispositivos de evaluación. El autor señala que el currículo no es algo que se tenga, sino algo que se hace, enfatizando que su sentido se construye en la acción educativa cotidiana. Esta mirada permite comprender que el currículo vivido puede diferir significativamente del currículo declarado, especialmente cuando determinadas dimensiones formativas no cuentan con orientaciones claras ni con mecanismos de seguimiento institucional.

En el ámbito de la FID, Antonio Bolívar (2012) advierte que la coherencia curricular constituye un elemento clave para garantizar procesos formativos de calidad. Cuando existe desalineación entre el currículo declarado, el implementado y el evaluado, se generan vacíos que suelen ser compensados por la iniciativa individual de los docentes o por el esfuerzo personal de los estudiantes. En palabras del autor, la falta de coherencia curricular termina trasladando al profesorado y al alumnado la responsabilidad de integrar lo que la institución no logra articular. Esta situación resulta especialmente problemática cuando se trata de dimensiones complejas y transversales, como la emocional.

En este marco, el abordaje del componente emocional en la formación docente suele quedar relegado a un currículo implícito. Aunque la emoción aparece reconocida en perfiles de egreso o en discursos institucionales asociados a la formación integral, su ausencia en resultados de aprendizaje explícitos, en criterios evaluativos y en dispositivos de acompañamiento revela una brecha

estructural. La dimensión emocional se aprende, en muchos casos, “por ósmosis” a través del modelaje docente y de la experiencia práctica, más que mediante una planificación curricular sistemática. Esta situación limita la posibilidad de reflexionar, evaluar y fortalecer intencionadamente el desarrollo emocional como parte constitutiva de la profesionalidad docente.

El análisis curricular revela que la legitimidad formativa de lo emocional depende de su explicitación en los resultados de aprendizaje y en los sistemas de evaluación; aquello que no se evalúa, pierde centralidad formativa (Santos Guerra, 2010).

Aun cuando el currículo declare intenciones amplias, estas se materializan mediante dispositivos que “hacen real” lo que se considera valioso, siendo la evaluación uno de los más decisivos; por ello, el apartado siguiente profundiza en la evaluación en educación superior, comprendida desde una perspectiva formativa, ética y profesional.

La Evaluación en Educación Superior desde una Perspectiva Formativa, Ética y Profesional

La evaluación en educación superior no es un acto neutro; produce efectos en la motivación, en la relación con el error, en la identidad profesional y en el sentido de competencia o inseguridad de quienes aprenden. Este apartado revisa la evaluación desde una perspectiva formativa y éticamente situada, cuestionando enfoques reduccionistas centrados en lo cognitivo y abriendo el debate sobre la necesidad de evaluar aprendizajes complejos, como los socioemocionales, que son centrales para la profesionalidad docente.

Dentro del entramado curricular de la FID, la evaluación adquiere un rol decisivo como dispositivo pedagógico, ético e institucional, en tanto legitima determinados aprendizajes y relega otros a un segundo plano. En educación superior, revisar críticamente la evaluación desde una perspectiva formativa y ética permite cuestionar prácticas históricamente centradas en la medición de lo cognitivo, abriendo espacio para reconocer dimensiones complejas del aprendizaje profesional, entre ellas, la emocional. En el caso de la formación de educadores de párvulos, esta revisión resulta

especialmente relevante, dado que la competencia profesional se expresa de manera integrada en saberes, disposiciones, actitudes, emociones y prácticas situadas.

Tradicionalmente, la evaluación en educación superior ha estado asociada a funciones de control, certificación y acreditación del aprendizaje. Esta concepción, de raíz tecnocrática y positivista, ha privilegiado la medición de resultados observables y estandarizables, reduciendo la evaluación a un acto final, selectivo y sancionador. Desde esta lógica, se tiende a valorar aquello que es fácilmente medible, principalmente, conocimientos declarativos y habilidades técnicas, dejando fuera dimensiones subjetivas, relacionales y emocionales que, aunque decisivas para el ejercicio profesional, resultan menos visibles en instrumentos tradicionales. Sin embargo, diversos autores han cuestionado esta visión restringida, proponiendo una comprensión de la evaluación como un proceso formativo, reflexivo y éticamente situado, orientado al aprendizaje y al desarrollo integral del estudiante.

Desde el enfoque de la evaluación para el aprendizaje, Black y Wiliam (1998) sostienen que la evaluación cumple una función pedagógica cuando se integra al proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando retroalimentación significativa que permite a los estudiantes regular su propio aprendizaje. Los autores afirman que la evaluación formativa es efectiva cuando los estudiantes comprenden los criterios de calidad y participan activamente en la regulación de su aprendizaje. En la formación docente, esta perspectiva cobra especial relevancia, ya que el aprendizaje profesional no se limita a la adquisición de contenidos, sino que implica desarrollar capacidades reflexivas, juicio pedagógico y autorregulación emocional frente a situaciones complejas e inciertas propias de la práctica educativa.

En coherencia con esta mirada, Wiggins (1998) propone el concepto de evaluación auténtica, enfatizando la necesidad de evaluar desempeños significativos que reflejen situaciones reales del ejercicio profesional. Según el autor, evaluar auténticamente implica valorar lo que los estudiantes

pueden hacer con lo que saben, no solo lo que pueden recordar. Esta concepción resulta particularmente pertinente para la evaluación de competencias emocionales, dado que dichas competencias se manifiestan en la acción pedagógica, en la interacción con otros, en la toma de decisiones y en la gestión de situaciones emocionales concretas, más que en respuestas teóricas o definiciones abstractas.

Desde una perspectiva crítica, Santos Guerra advierte que la evaluación no es un acto neutro ni meramente técnico, sino una práctica cargada de valores, creencias y concepciones sobre el aprendizaje y la profesión. El autor sostiene que “dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional estás formando” (Santos Guerra, 2010), subrayando que aquello que no se evalúa tiende a perder legitimidad formativa. En este sentido, la ausencia de evaluación explícita del desarrollo emocional en la FID no implica que dicha dimensión no sea relevante, sino que no ha sido reconocida institucionalmente como parte constitutiva del aprendizaje profesional. Esta omisión refuerza una formación fragmentada, donde la emoción queda relegada al ámbito privado, informal o intuitivo, sin criterios compartidos ni seguimiento formativo.

Desde el campo específico de la educación emocional, Bisquerra (2009) ofrece un marco teórico sólido para comprender qué y cómo evaluar las competencias emocionales en contextos educativos. Para el autor, las competencias emocionales constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Estas competencias incluyen, entre otras, la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar. En consecuencia, evaluar competencias emocionales no significa medir emociones en sí mismas, sino valorar procesos de desarrollo, disposiciones y modos de actuación emocionalmente competentes en contextos reales y formativos. Del mismo modo,

enfatisa que la evaluación de la educación emocional debe ser coherente con su naturaleza formativa y vivencial. En este sentido, advierte que “la evaluación de la educación emocional no puede reducirse a pruebas objetivas, sino que debe orientarse a la observación sistemática, la reflexión y el análisis de procesos” (Bisquerra, 2009). Evaluar competencias emocionales implica, por tanto, desplazar el foco desde el resultado puntual hacia el proceso de aprendizaje emocional, reconociendo avances, dificultades, estrategias personales y contextuales, promoviendo la autorregulación y la metacognición emocional.

Aplicado a la formación inicial de educadores de párvulos, este enfoque supone identificar progresivamente qué competencias emocionales se espera desarrollar a lo largo del itinerario formativo y cómo estas se manifiestan en distintos niveles de complejidad. En etapas iniciales de la carrera, la evaluación puede centrarse en la conciencia emocional, el reconocimiento de emociones propias y ajenas y la reflexión sobre la vocación docente y la identidad profesional emergente. En niveles intermedios, la evaluación puede profundizar en la regulación emocional frente a situaciones pedagógicas desafiantes, la empatía en la interacción con niños, niñas y familias y la gestión emocional del trabajo colaborativo. En etapas finales, especialmente durante las prácticas profesionales, la evaluación puede orientarse a la integración de competencias emocionales en el desempeño docente, el manejo del clima emocional del aula, la toma de decisiones éticas y la sostenibilidad emocional del ejercicio profesional.

Dentro de una asignatura específica de educación emocional y competencias emocionales para una carrera de Educación Parvularia, la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, formativo y participativo. Coherente con Bisquerra (2209) se propone evaluar no solo conocimientos conceptuales sobre emociones, sino principalmente la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propias experiencias emocionales, regular sus respuestas en contextos pedagógicos simulados o reales y construir un posicionamiento profesional emocionalmente consciente.

Instrumentos como portafolios reflexivos, diarios emocionales, análisis de incidentes críticos, autoevaluaciones guiadas y rúbricas de desempeño socioemocional permiten recoger evidencias ricas y contextualizadas del aprendizaje emocional, favoreciendo la metacognición y la responsabilidad profesional.

Esta concepción dialoga estrechamente con los planteamientos de Casassus, quien sostiene que el clima emocional del aula es un fenómeno relacional, construido a partir de la calidad de los vínculos y la sensación de seguridad emocional que experimentan quienes participan del proceso educativo. Desde esta perspectiva, evaluar competencias emocionales docentes implica observar y analizar interacciones, modos de relación, estilos comunicativos y formas de resolución de conflictos, más que medir estados emocionales individuales. Asimismo, el autor enfatiza que el clima emocional puede evaluarse mediante la observación sistemática de vínculos, la percepción de los participantes y la coherencia entre discurso y práctica pedagógica, lo cual refuerza la pertinencia de enfoques evaluativos cualitativos y formativos en la formación docente.

Desde una mirada ética, evaluar competencias emocionales supone asumir la responsabilidad de los efectos que la evaluación genera en el bienestar, la motivación y la identidad profesional de las estudiantes. Una evaluación formativa, comprensiva y respetuosa contribuye a construir ambientes formativos emocionalmente seguros, en que el error se concibe como oportunidad de aprendizaje y la reflexión como eje del desarrollo profesional. Por el contrario, una evaluación punitiva o invisibilizadora de la dimensión emocional puede reforzar el temor, la inseguridad y la disociación entre lo que se siente y lo que se espera demostrar académicamente.

Por lo tanto, integrar la evaluación de las competencias emocionales en la educación superior, y particularmente en la formación inicial de educadores de párvulos, implica un cambio paradigmático. Supone transitar desde una evaluación centrada en la medición de resultados cognitivos hacia una evaluación formativa, ética y profesional, capaz de reconocer la complejidad del

aprendizaje docente y de legitimar la dimensión emocional como parte constitutiva de la profesionalidad pedagógica. Esta perspectiva no solo es coherente con los aportes teóricos de Bisquerra y Casassus, sino que responde a los desafíos contemporáneos de la Educación Parvularia, en que el bienestar, el vínculo y la regulación emocional se configuran como pilares de una educación verdaderamente integral e inclusiva.

Evaluar competencias emocionales implica desplazar el foco desde la medición de contenidos hacia la observación de desempeños situados, reflexivos y relacionales, coherente con la evaluación auténtica propuesta por Wiggins (1998).

Si la evaluación legitima ciertos aprendizajes y margina otros, entonces la ausencia de criterios explícitos para lo emocional reproduce su invisibilización formativa; por ello, se hace necesario delimitar conceptualmente aquello que se espera desarrollar: las competencias emocionales como capacidades profesionales integrables al currículo, al acompañamiento y a la evaluación.

Competencias Emocionales: Fundamentos Teóricos y Componentes

Los apartados precedentes han fundamentado ontológica, histórica, evolutiva y normativamente la centralidad de la emoción en el quehacer pedagógico. Sobre esta base, se vuelve imprescindible delimitar conceptualmente qué se entiende por competencias emocionales, distinguiéndolas de nociones afines y precisando su alcance en el marco de la formación docente. Delimitar el concepto de competencias emocionales permite articular la experiencia afectiva con procesos formativos intencionados, ofreciendo un lenguaje común para diseñar trayectorias formativas, criterios de evaluación y dispositivos de acompañamiento.

En este marco, el concepto de competencias emocionales ofrece un referente teórico que posibilita articular la experiencia emocional con procesos formativos intencionados, proporcionando un lenguaje común para el diseño curricular, la evaluación y el acompañamiento en la FID.

Antes de conceptualizar las competencias emocionales, es necesario revisar qué se entiende por competencia, concepto que ha adquirido una centralidad indiscutida en el discurso de la educación superior contemporánea, especialmente, a partir de los procesos de transformación curricular orientados por resultados de aprendizaje, perfiles de egreso y aseguramiento de la calidad. Sin embargo, esta centralidad no está exenta de tensiones conceptuales, históricas y éticas, particularmente, cuando el término se asocia de manera reduccionista a la lógica de la competencia laboral, la empleabilidad o la eficiencia productiva (Barnett, 2001). Comprender el sentido actual de las competencias en la formación docente requiere, por tanto, revisar críticamente sus orígenes, su evolución y las resignificaciones que ha experimentado en el campo educativo.

Desde una perspectiva etimológica, según la Real Academia Española (2023) el término competencia proviene del latín *competĕre*, que alude tanto a “corresponder” como a “concurrir con otros”. Esta ambigüedad semántica ha influido históricamente en su interpretación, oscilando entre una comprensión asociada a la rivalidad y otra vinculada a la idoneidad para actuar en un determinado contexto. En el ámbito educativo, esta dualidad se ha expresado en debates persistentes respecto de si formar por competencias implica preparar sujetos para competir en el mercado laboral o, por el contrario, desarrollar capacidades integrales para actuar de manera pertinente, ética y reflexiva en escenarios complejos (Perrenoud, 2004).

Durante la segunda mitad del siglo XX, el concepto de competencia comenzó a incorporarse con fuerza en el campo educativo, especialmente, desde enfoques conductistas y funcionalistas que buscaban vincular la formación con desempeños observables y medibles. Autores como McClelland (1973) impulsaron una comprensión de la competencia centrada en atributos individuales asociados al rendimiento, lo que posteriormente influyó en modelos de formación orientados a estándares y resultados. Esta perspectiva fue reforzada por organismos internacionales y reformas educativas que promovieron la alineación entre educación superior y demandas del mundo del trabajo, generando

críticas respecto a la instrumentalización del conocimiento y la subordinación de la educación a lógicas productivas (Barnett, 2001).

En el contexto europeo y latinoamericano, estas críticas dieron lugar a procesos de resignificación del concepto. Philippe Perrenoud propuso una comprensión más compleja de la competencia, definiéndola como “la capacidad de movilizar de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar situaciones problemáticas en contextos reales” (Perrenoud, 2004). Desde esta mirada, la competencia no se reduce a un saber hacer técnico, sino que implica juicio profesional, reflexión en la acción y toma de decisiones éticas en escenarios inciertos. Esta concepción resulta especialmente relevante para la formación docente, en que la práctica pedagógica se desarrolla en contextos relacionales, diversos y emocionalmente exigentes.

En una línea convergente, Guy Le Boterf (2001) profundiza en la idea de competencia como “saber actuar responsable” (p. 38), destacando que una persona competente no es quien acumula recursos, sino quien sabe combinarlos y utilizarlos de manera pertinente en función de una situación y de un marco ético. Esta perspectiva desplaza el foco desde la competencia como atributo individual hacia la competencia como construcción situada, contextual y relacional, cuestionando las visiones reduccionistas centradas exclusivamente en la empleabilidad.

Desde América Latina, diversos autores han advertido sobre los riesgos de adoptar modelos de formación por competencias sin una reflexión crítica sobre sus fundamentos y finalidades. Paulo Freire (1977), si bien no desarrolla un modelo explícito de competencias, ofrece una crítica profunda a las concepciones tecnocráticas de la educación, recordando que “la educación es un acto profundamente ético” (p. 23). Desde su pedagogía crítica, formar competencias sin atender a la conciencia, la emoción y el compromiso social implica vaciar la educación de su sentido humanizador (Freire, 2005). En este marco, la competencia no puede entenderse como adaptación acrítica al sistema, sino como capacidad de leer críticamente el mundo y transformarlo.

Estas críticas han contribuido a ampliar el concepto de competencia en la educación superior, dando lugar a clasificaciones que reconocen la diversidad de dimensiones involucradas en la formación profesional.

En la actualidad, se hace referencia a las competencias disciplinares, asociadas al dominio de saberes propios de un campo de conocimiento; competencias pedagógicas o profesionales, vinculadas al ejercicio de una práctica específica; competencias genéricas o transversales, relacionadas con habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo colaborativo y la ética; y, de manera creciente, competencias emocionales, que refieren a la capacidad de reconocer, regular y movilizar las emociones propias y ajenas en contextos personales y profesionales (Bisquerra, 2005).

Esta ampliación conceptual dialoga con los planteamientos de Edgar Morin (1999, 2001), quien advierte que la formación basada únicamente en competencias técnicas fragmenta la comprensión de la condición humana. Desde el pensamiento complejo, Morin sostiene que educar implica preparar para enfrentar la incertidumbre, la complejidad y la interdependencia, lo que requiere integrar razón, emoción, ética y acción. En este sentido, las competencias emocionales no aparecen como un añadido, sino como un componente estructural de toda competencia profesional auténtica.

En el ámbito de la FID, esta comprensión integral adquiere una relevancia particular. Formar educadores implica desarrollar no solo competencias disciplinares y didácticas, sino también capacidades relacionales, reflexivas y emocionales que permitan sostener el vínculo pedagógico, gestionar la diversidad y promover ambientes de aprendizaje inclusivos (Hargreaves, 2000; Casassus, 2015). Diversos estudios han evidenciado que las competencias emocionales inciden directamente en la calidad de la enseñanza, el bienestar docente y la permanencia en la profesión, especialmente,

en niveles educativos como la Educación Parvularia, en que el trabajo pedagógico se construye desde la cercanía, la sensibilidad y el cuidado.

Desde esta perspectiva, comprender la competencia como una integración dinámica de saberes, emociones, valores y prácticas permite superar la dicotomía entre formación académica y desarrollo personal. La competencia deja de ser sinónimo de competencia laboral o de rendimiento individual para convertirse en una categoría pedagógica compleja, orientada al desarrollo integral del sujeto y a su capacidad de actuar éticamente en contextos profesionales y sociales diversos (Perrenoud, 2004; Le Boterf, 2001).

Este enfoque resulta fundamental para el presente estudio, ya que permite situar las competencias emocionales no como un componente accesorio del perfil de egreso, sino como una dimensión constitutiva de la profesionalidad docente. Al comprender la competencia desde una lógica integradora y humanizadora, se abre la posibilidad de analizar críticamente cómo las competencias emocionales son incorporadas, vividas y tensionadas en la FID y de proponer caminos para su institucionalización curricular coherente con las demandas contemporáneas de la educación superior.

Antes de delimitar las competencias emocionales, resulta pertinente distinguirlas del concepto de inteligencia emocional, término que ha tenido una amplia difusión en el campo psicológico y educativo desde la década de 1990. Salovey y Mayer (1990), quienes introdujeron formalmente el concepto, definieron la inteligencia emocional como “la capacidad de supervisar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, de distinguir entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción” (p. 189). Esta definición enfatiza la inteligencia emocional como una capacidad para percibir, comprender y utilizar la información emocional en los procesos cognitivos y conductuales. Posteriormente, Mayer y Salovey (1997) precisaron que se trata de una forma de inteligencia que integra habilidades para percibir emociones, facilitar el

pensamiento mediante la emoción, comprender los significados emocionales y regular las emociones de manera reflexiva. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se concibe como un constructo psicológico que describe un conjunto de habilidades mentales vinculadas al procesamiento de la información emocional.

En el ámbito educativo, Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto al señalar que la inteligencia emocional incluye “la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar frente a las frustraciones, de controlar los impulsos y de regular nuestros estados de ánimo” (p. 54), subrayando su relevancia para el desempeño personal y profesional. No obstante, el propio desarrollo del campo ha mostrado que el término inteligencia emocional describe, principalmente, una potencialidad o aptitud individual, mientras que el concepto de competencias emocionales alude a la movilización contextualizada y ética de dichas capacidades en situaciones concretas. En este sentido, Bisquerra y Pérez (2007) sostienen que la competencia emocional es “la inteligencia emocional aplicada en un contexto determinado” (p. 69), enfatizando que no basta con poseer habilidades emocionales, sino que es necesario saber integrarlas y ponerlas en práctica de manera pertinente. Así, mientras la inteligencia emocional remite a un constructo psicológico centrado en habilidades individuales, las competencias emocionales se inscriben en un marco pedagógico y profesional que integra saber, saber hacer, saber estar y saber ser en contextos relacionales específicos.

Esta distinción resulta, particularmente, relevante para la FID. La inteligencia emocional puede entenderse como un potencial que cada estudiante trae consigo en distintos grados; en cambio, las competencias emocionales constituyen un objetivo formativo intencionado que puede desarrollarse, evaluarse y acompañarse curricularmente. Como señala Bisquerra (2009), la educación emocional es “un proceso educativo continuo y permanente” (p. 17), lo que implica que las competencias emocionales no son rasgos innatos, sino construcciones susceptibles de

aprendizaje y perfeccionamiento a lo largo de la vida. Desde la perspectiva de Casassus (2007), la competencia emocional supone la capacidad de leer, comprender y transformar esa información que entregan las emociones en acción pedagógica consciente. De este modo, mientras la inteligencia emocional describe una estructura de habilidades, las competencias emocionales remiten a la práctica situada, ética y relacional de dichas habilidades en el ejercicio profesional docente.

Para los fines de este estudio se tomará el concepto de Competencias Emocionales para señalar el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionados con lo emocional y su aplicación en lo cotidiano. Cabe señalar que, se abordó el término de Competencias Emocionales en lugar de habilidades u otra nomenclatura, ya que se trabajará con modelos curriculares basados en competencias en educación superior. Al respecto, se revisarán dos visiones sobre las competencias emocionales, la primera es la de Rafael Bisquerra y la segunda de Juan Casassus.

Según Bisquerra y Pérez (2007), la competencia emocional se concibe como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, integrando el “saber, saber hacer, saber estar y saber ser” (p. 69). Esto permite comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que ocurren en las personas individualmente o de forma grupal. Implican el saber, saber-hacer, saber estar y saber ser integrados entre sí (Bisquerra & Pérez, 2007).

El desarrollo de una competencia puede mejorar a lo largo de toda la vida y puede depender del contexto donde el individuo se desenvuelve. Según Bisquerra (2005), estas competencias son:

- Conciencia emocional: observar, conocer, comprender, distinguir y evaluar las emociones, pensamiento y acciones personales y la de los demás, entendiendo sus causas, consecuencias y lenguaje propio de las emociones.

- Regulación emocional: controlar, manejar y comprender las emociones para obtener estrategias de comportamiento adecuadas y positivas.
- Autonomía emocional: autogestionar por medio de la propia voluntad, responsabilidad y motivación, las emociones positivas.
- Competencia social: mantener y dominar relaciones sociales positivas, a partir del manejo de habilidades interpersonales, para un clima social favorable.
- Habilidades de vida para el bienestar: adoptar, organizar y equilibrar comportamientos positivos frente a los desafíos diarios, de modo de entregar experiencias de satisfacción o bienestar en todo ámbito.

Añadiendo a lo planteado por Bisquerra, Casassus (2015), agrega a la definición de competencia emocional, la conciencia y comprensión emocional, lo que supone una capacidad transformadora en el conjunto de cualidades de la persona. Para este autor, “la emoción constituye el núcleo organizador de la acción pedagógica” (p. 42), lo que refuerza su carácter estructurante del ambiente educativo. Estas competencias son:

- La capacidad de estar abierto al mundo emocional: conocer, apreciar y valorar el mundo emocional, estando abierto a explorarlo.
- La capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a una o varias emociones.
- La capacidad de ligar la emoción y el pensamiento: conocer la emoción para pensar y decidir rumbos de acción.
- La capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional: conocer las circunstancias que provocan las emociones propias y del resto, cómo éstas se complementan y sostienen por medio de pensamientos, y la historia que precede que tiene el individuo de esa emoción.

- La capacidad de regular la emoción: tomar conciencia, reconocer y domesticar la emoción como energía neutra.
- La capacidad de modular la emoción: expresar por medio de una acción la emoción, estando en contacto con el otro y asumiendo la responsabilidad del actuar.
- La capacidad de acoger, contener y sostener al otro: acoger, contener y sostenerse a uno mismo para acompañar de manera compasiva y explícita los procesos emocionales de otro, por medio de la escucha empática.

Esta doble matriz proporciona categorías analíticas que pueden emerger como códigos en el análisis fenomenológico, facilitando el tránsito de la voz de los participantes hacia descripciones estructurales de la experiencia. Por otra parte, permite traducir el discurso de la competencia emocional en expectativas curriculares y de evaluación en la FID, alineando la reflexión conceptual con decisiones de diseño formativo en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile.

Una vez delimitadas, las competencias emocionales dejan de ser un ideal general y se convierten en una categoría curricular posible; por ello, el paso siguiente consiste en analizarlas como eje estructurante de la FID, es decir, como dimensión transversal que debe atravesar currículo, prácticas, evaluación y cultura institucional. Esta conceptualización permite transitar desde la comprensión teórica hacia su incorporación estructural en la FID.

Las Competencias Emocionales como Eje Estructurante de la Formación Inicial Docente en Educación Parvularia

A partir de los fundamentos ontológicos, evolutivos, normativos y curriculares revisados, este apartado sostiene que las competencias emocionales deben ser comprendidas como eje estructurante del itinerario formativo en Educación Parvularia. De este modo, las competencias emocionales no pueden quedar reducidas a una asignatura aislada ni a la intuición individual, pues

constituyen condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico, del bienestar y de la inclusión en primera infancia. En consecuencia, se analiza la necesidad de su institucionalización progresiva a lo largo del itinerario formativo, especialmente, en las asignaturas de práctica en que se vuelve más visible la tensión entre lo que se exige y lo que se aprende a sostener emocionalmente.

Es pertinente señalar que, primeramente, en este tramo se profundiza el puente entre teoría y práctica: si las competencias emocionales articulan saber, hacer y ser, su relevancia debe observarse en la manera en que el profesorado gestiona el clima socioemocional, regula conflictos, modela la comunicación y cuida su propia salud mental. La literatura muestra consistentemente que el capital emocional docente se asocia a mejores resultados de aprendizaje, mayor cohesión de aula y menor burnout, elementos críticos en contextos de alta demanda como los jardines infantiles.

Para Bisquerra (2005), las competencias emocionales son fundamentales para los profesores, ya que no solo fortalecen su propio desarrollo profesional, sino que también impactan de manera positiva en el crecimiento integral de sus estudiantes. Un profesor que posee competencias emocionales sólidas está mejor preparado para enfrentar los desafíos de la enseñanza y para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Estas competencias mejoran las relaciones interpersonales, permitiendo una conexión empática y de apoyo con alumnos, colegas y familias, lo cual promueve un clima social positivo en el aula. Además, ayudan a los docentes a manejar el estrés y las situaciones conflictivas de manera constructiva, manteniendo un ambiente seguro y positivo para aprender. Los docentes emocionalmente competentes también son capaces de reconocer y comprender las emociones de sus estudiantes, lo cual facilita la creación de un entorno motivador y estimulante, y fomenta en los alumnos el desarrollo de sus propias competencias emocionales. Al ser modelos emocionales, los docentes ayudan a sus alumnos a aprender a gestionar sus emociones, construir relaciones sanas y tomar decisiones responsables.

Asimismo, estas competencias ayudan a reducir el impacto negativo de emociones como el estrés o la ansiedad, promoviendo la resiliencia tanto en profesores como en estudiantes. Por todo ello, Bisquerra (2005) considera esencial que la formación docente, tanto inicial como continua, incluya el desarrollo de competencias emocionales. Esto les permitirá integrar la educación emocional en su práctica y contribuir significativamente al desarrollo emocional y social de sus alumnos.

Por su parte, Casassus (2007), señala que las competencias emocionales son esenciales para los docentes, pues la educación es una labor profundamente emocional. La calidad de la relación entre el docente y sus alumnos impacta directamente en el rendimiento escolar y el clima del aula, como lo demuestran estudios que señalan que un ambiente positivo y de paz en el aula explica gran parte de las variaciones en el rendimiento de los estudiantes. Al respecto, el autor señala que el clima emocional del aula no se reduce a condiciones materiales ni a “técnicas” de manejo; es un fenómeno relacional, sutil e inmaterial, que resulta decisivo para el aprendizaje y que, por lo mismo, requiere “saber cómo se lo puede operacionalizar” (Casassus, s. f., p. 9). En su definición, el clima emocional se entiende como un concepto “compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos” y el clima que emerge de esa doble vinculación (Casassus, s. f., p. 10); el núcleo está en el vínculo, porque su calidad depende de la conexión afectiva, entendida como una competencia docente mediante la cual el estudiante se siente “visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica” (Casassus, s. f., p. 10). Aplicado al aula, esto implica una pedagogía que construye confianza y seguridad como condiciones emocionales de posibilidad para aprender; por ejemplo, interacciones consistentes, respeto, participación activa, y una atención deliberada a las interacciones emocionales entre estudiantes, promoviendo un clima de confianza mutua (Casassus, s. f., pp. 10, 13). En términos de evaluación, Casassus orienta a mirar el clima como una variable observable a través de sus vínculos; por ello, puede evaluarse mediante

triangulación de evidencias, observación sistemática de interacciones docente–estudiante y estudiante–estudiante, con rúbricas centradas en indicadores de conexión, confianza, seguridad, trato respetuoso y manejo no punitivo del conflicto; cuestionarios de percepción de clima aplicados a estudiantes; y análisis de incidentes críticos y registros reflexivos docentes que permitan apreciar consistencia, profundidad del vínculo y patrones de interacción que sostienen, o deterioran, el clima emocional (Casassus, s. f., pp. 9–10, 13).

Además, la mayoría de los problemas que enfrentan los docentes en el aula son de origen emocional, como la desmotivación y la falta de disciplina, los cuales pueden ser abordados de manera más efectiva si el docente posee habilidades emocionales sólidas. También, las emociones positivas como el entusiasmo y la esperanza favorecen el aprendizaje, mientras que emociones como el miedo o el desamparo lo inhiben. Por ello, los docentes emocionalmente competentes pueden crear un ambiente que fomente el aprendizaje y el bienestar.

En la sociedad actual, se espera que los docentes asuman un rol en la formación humana de los estudiantes, apoyándolos en su desarrollo social y emocional. Estas competencias también son cruciales para el bienestar del propio docente, ayudándolo a gestionar sus emociones y las de sus alumnos en una profesión que puede ser emocionalmente demandante.

La educación emocional, según Casassus (2007), no consiste en enseñar directamente a los estudiantes a ser emocionalmente competentes, sino en facilitar un proceso de autodescubrimiento. De este modo, el docente, al modelar y promover las competencias emocionales, contribuye a la formación de personas emocionalmente inteligentes y preparadas para los retos del futuro.

Si bien las competencias emocionales son relevantes en todos los docentes, en Educación Parvularia cobran protagonismo por las razones vistas en los apartados anteriores. Se ha estudiado el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial de educadores/as de párvulos en universidades que tienen actividades curriculares intencionadas en el área. Tal es el caso de la

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile, la cual provee la asignatura de educación emocional en la carrera de Educación Parvularia (Sánchez, 2019). Los resultados muestran que las profesoras participantes, quienes dictan el curso, consideran las competencias emocionales como algo primordial para la formación docente y que es necesario introducir el término de las emociones en la educación, ya que estas influyen en el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes. Por lo tanto, señala que se debe preparar a los futuros docentes para trabajar con las emociones en el aula, tanto las propias como las de sus alumnos. Los resultados sugieren la necesidad de seguir investigando en esta área y de implementar programas de formación que ayuden a los futuros docentes a desarrollar sus propias competencias emocionales.

Según otra investigación realizada en la misma carrera (Muñoz, 2020), el cual presenta la sistematización de dicha asignatura, se sostiene que esta surge de la necesidad detectada por los distintos actores educativos y corrobora esta insuficiencia en las estudiantes dentro del contexto chileno. Los docentes observaron ciertas dificultades como falta de tolerancia a la frustración, problemas de comunicación y una conducta distanciada con los niños.

Incluso, las propias estudiantes manifestaron la necesidad de formación en el ámbito afectivo y emocional. Las alumnas sostienen creencias que podrían obstaculizar su desarrollo emocional, como "guardar las emociones" o la idea de que deben controlarlas para no desbordarse. También, se observa una tendencia a disociar el movimiento corporal y a experimentar vergüenza al expresarse. Además, señalan no estar acostumbradas a metodologías que fomenten la expresión emocional, lo que indica una posible deficiencia en su formación previa.

Muñoz (2020) advierte que la falta de desarrollo de competencias emocionales puede tener consecuencias negativas para la práctica docente. La distancia emocional y la incapacidad para regular las propias emociones pueden afectar negativamente la relación con los niños, creando una

barrera para la confianza y la comunicación. Además, la falta de herramientas para manejar el estrés y regular las emociones puede llevar a un desgaste emocional en los futuros docentes, especialmente, en un contexto laboral demandante. Por lo tanto, la educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de la persona y para enfrentar los desafíos personales y profesionales en que las competencias emocionales son esenciales para construir una identidad profesional sólida, establecer relaciones positivas con los niños y las familias y promover un ambiente de aprendizaje positivo.

En este contexto, las asignaturas de práctica constituyen un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales, dado que articulan de manera directa la experiencia vivida, la reflexión pedagógica y la interacción con otros. A diferencia de los cursos teóricos, la práctica enfrenta a los estudiantes a situaciones reales, emocionalmente complejas e inciertas, dado que deben gestionar vínculos, regular emociones y tomar decisiones éticas en tiempo real. Desde una perspectiva fenomenológica, es precisamente en estos espacios en que la dimensión emocional se hace visible y significativa, ya que las estudiantes no solo aprenden sobre la docencia, sino que se configuran como sujetos docentes en interacción con niños, familias, educadores guías y comunidades educativas (Schön, 1992; Van Manen, 2014).

Diversos estudios coinciden en señalar que el desarrollo de competencias emocionales en la FID ocurre, en gran medida, de forma implícita y no siempre intencionada, especialmente, en las prácticas pedagógicas. Tardif (2014) sostiene que la práctica profesional es un espacio de construcción identitaria donde confluyen saberes, emociones y valores y advierte que, si estos procesos no son acompañados reflexivamente, pueden reproducir modelos emocionales poco conscientes o, incluso, disfuncionales. En este sentido, las asignaturas de práctica no solo permiten aplicar conocimientos pedagógicos, sino que constituyen escenarios formativos en que se ponen en

juego el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la capacidad de sostener vínculos pedagógicos respetuosos y empáticos.

Investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos han evidenciado que las estudiantes de pedagogía experimentan altos niveles de tensión emocional durante las prácticas, asociados a la inseguridad, el miedo al error, la evaluación constante y la complejidad relacional del aula. Ávalos y Aylwin (2007), en un estudio sobre formación docente en Chile, destacan que las prácticas tempranas y progresivas generan aprendizajes significativos, pero también exponen a los estudiantes a desafíos emocionales para los cuales no siempre cuentan con herramientas formativas explícitas. Cuando estos desafíos no son acompañados pedagógica e institucionalmente, pueden derivar en estrategias de evitación, distanciamiento emocional o desgaste temprano.

Desde el campo de la educación emocional, Bisquerra (2005, 2018) plantea que las competencias emocionales se desarrollan de manera más efectiva cuando se vinculan a experiencias reales y se acompañan mediante procesos sistemáticos de reflexión. En este sentido, las asignaturas de práctica ofrecen un contexto idóneo para trabajar competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social, siempre que existan dispositivos pedagógicos que faciliten la explicitación de la experiencia emocional, tales como: los diarios reflexivos, las tutorías, el análisis de casos o los espacios de acompañamiento emocional. Sin estos dispositivos, el aprendizaje emocional queda supeditado a la experiencia individual y al azar de las situaciones vividas.

La literatura también destaca el rol clave de las supervisoras de práctica y docentes formadores en el desarrollo emocional de las estudiantes. Según Zabalza (2011), el acompañamiento en la práctica no puede limitarse a la observación técnica del desempeño, sino que debe incluir una lectura comprensiva de las emociones que atraviesan la experiencia formativa. Cuando las supervisoras validan las emociones, promueven la reflexión y modelan estrategias de

autorregulación, contribuyen de manera significativa al desarrollo de competencias emocionales profesionales. Por el contrario, una supervisión centrada exclusivamente en el cumplimiento de estándares puede invisibilizar la dimensión emocional y reforzar climas de ansiedad y temor al error.

En Educación Parvularia, esta dimensión adquiere una relevancia aún mayor, dado que la práctica pedagógica se construye desde la cercanía, el cuidado y la interacción afectiva constante. Estudios como el de Casassus (2015) evidencian que los climas emocionales generados por los adultos influyen directamente en la disposición al aprendizaje y en el bienestar de niños y niñas. En consecuencia, formar educadores/as de párvulos emocionalmente competentes implica ofrecer espacios de práctica en que se aprenda no solo a planificar y a evaluar, sino también a reconocer las propias emociones, a leer las emociones de otros y a sostener relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la contención.

Desde una perspectiva institucional, diversos autores advierten que la ausencia de una integración explícita de la educación emocional en las asignaturas de práctica refuerza la fragmentación curricular entre lo cognitivo y lo emocional. Monereo y Pozo (2007) sostienen que las competencias transversales, entre ellas las emocionales, requieren ser trabajadas de manera situada y coherente a lo largo del currículo, especialmente, en los espacios de práctica, ya que adquieren sentido y funcionalidad. Esto implica avanzar hacia modelos de práctica reflexiva que incorporen intencionalmente objetivos emocionales, criterios de evaluación formativa y dispositivos de acompañamiento sistemático.

Es posible ver entonces que la evidencia teórica y empírica coinciden en señalar que las asignaturas de práctica en la FID constituyen un eje estratégico para el desarrollo de competencias emocionales en Educación Parvularia. No obstante, este potencial formativo solo se concreta cuando la experiencia práctica es acompañada pedagógicamente, reflexionada colectivamente e integrada al proyecto formativo institucional. De lo contrario, las competencias emocionales quedan relegadas

a aprendizajes informales, desiguales y dependientes de la sensibilidad individual de docentes y estudiantes, reproduciendo las mismas tensiones que este estudio busca problematizar.

La incorporación explícita del desarrollo de competencias emocionales en las prácticas pedagógicas no solo fortalece la identidad profesional de los futuros educadores, sino que contribuye a su bienestar, a la calidad del vínculo pedagógico y a la construcción de ambientes educativos coherentes con los principios de la Educación Parvularia. En este sentido, situar las competencias emocionales como eje estructurante de la FID implica reconocer que aprender a enseñar es, también, aprender a sentir, a reflexionar y a convivir éticamente en contextos educativos complejos.

Como se puede observar, el ejercicio profesional en Educación Parvularia se desarrolla en un espacio profundamente relacional, en que la emoción no constituye un elemento accesorio del proceso pedagógico, sino una dimensión estructural del aprendizaje, del vínculo educativo y del bienestar infantil. En este contexto, resulta indispensable explicitar cuáles son las competencias emocionales que debiesen caracterizar a un educador o educadora de párvulos, no solo desde una perspectiva ética y humanista, sino también desde un enfoque profesional coherente con las demandas del nivel y con los marcos normativos que orientan la FID.

Es necesario recordar que, desde el campo de la educación emocional, Bisquerra (2009) define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 148). Esta definición subraya que las competencias emocionales no se reducen a rasgos personales ni a disposiciones innatas, sino que constituyen aprendizajes complejos, situados y susceptibles de ser desarrollados intencionadamente en contextos formativos. En el ámbito docente, dichas competencias se traducen en capacidades profesionales que inciden directamente

en la calidad de las interacciones pedagógicas, en la gestión del aula y en la construcción de climas emocionales favorables para el aprendizaje.

Bisquerra y Pérez (2007) proponen un modelo ampliamente difundido que organiza las competencias emocionales en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Estas dimensiones, si bien son aplicables a distintos contextos educativos, adquieren una especificidad particular en el caso del educador o educadora de párvulos, dado que su labor implica interactuar con niños y niñas en pleno proceso de desarrollo emocional, con familias diversas y con equipos pedagógicos interdisciplinarios.

Conciencia Emocional: La primera competencia esencial es la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás. Bisquerra (2009) señala que esta competencia implica “tomar conciencia de las emociones propias, reconocer las emociones de los demás y comprender la relación entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 150). En Educación Parvularia, esta competencia resulta fundamental, ya que el educador debe interpretar señales emocionales tempranas, muchas veces no verbales, como el llanto, la irritabilidad, la ansiedad por separación o la frustración. Asimismo, requiere reconocer sus propias reacciones emocionales frente a situaciones desafiantes, evitando respuestas impulsivas que puedan afectar el vínculo pedagógico. Desde esta perspectiva, la conciencia emocional constituye la base sobre la cual se construyen las demás competencias y se vincula directamente con la capacidad de leer el clima emocional del aula y responder pedagógicamente a él.

Regulación Emocional: En estrecha relación con lo anterior, la regulación emocional se configura como una competencia central del ejercicio docente en primera infancia. Bisquerra (2009) la define como la capacidad de “manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, y desarrollando estrategias de

afrontamiento adaptativas” (p. 151). En el caso del educador de párvulos, la regulación emocional no solo se expresa en el control de impulsos o en la gestión del estrés personal, sino también en la capacidad de modelar estrategias de autorregulación para los niños y niñas. Casassus (2015) advierte que cuando un docente carece de regulación emocional, tiende a reaccionar desde la rigidez, el juicio o la sanción, lo que deteriora el clima emocional del aula y limita las posibilidades de aprendizaje. En palabras del autor, “un ser humano emocionalmente incompetente genera conductas de riesgo, ya que no tiene consciencia del mecanismo de decisión y acción” (Casassus, 2015, p. 241). Desde esta mirada, la regulación emocional docente se convierte en un requisito ético y profesional para sostener ambientes educativos seguros y coherentes con el desarrollo socioemocional infantil.

Autonomía Emocional: Una tercera competencia clave es la autonomía emocional, que Bisquerra y Pérez (2007) asocian al desarrollo de la autoestima, la responsabilidad personal, la automotivación y la capacidad de asumir decisiones coherentes con valores personales y profesionales. En el ámbito de la Educación Parvularia, esta competencia se expresa en la capacidad del educador para actuar con criterio pedagógico propio, sostener límites con afecto, asumir la incertidumbre inherente al trabajo educativo y mantener un equilibrio emocional frente a las exigencias del rol. Casassus (2015) enfatiza que la autonomía emocional permite al docente no quedar atrapado en reacciones automáticas ni en presiones externas, favoreciendo una práctica reflexiva y consciente. Desde esta perspectiva, la autonomía emocional se vincula estrechamente con la identidad profesional docente y con la capacidad de ejercer la docencia desde una ética del cuidado y del respeto mutuo.

Competencia Social: La competencia social constituye otra dimensión fundamental del perfil emocional del educador o educadora de párvulos. Bisquerra (2009) la define como la capacidad de “mantener relaciones positivas con otras personas, comunicarse de forma efectiva, mostrar empatía, cooperar y resolver conflictos de manera constructiva” (p. 153). En Educación Parvularia, esta competencia adquiere una complejidad particular, ya que el trabajo pedagógico se desarrolla en

interacción constante con niños y niñas, familias, asistentes de la educación y otros profesionales. La empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la capacidad de mediación de conflictos se convierten en habilidades profesionales indispensables para construir comunidades educativas colaborativas. Casassus (2015) sostiene que el clima emocional del aula no depende exclusivamente de normas o estrategias metodológicas, sino de la calidad de las relaciones humanas que se establecen en el espacio educativo; en este sentido, la competencia social del docente actúa como un factor protector del bienestar colectivo y de la convivencia pedagógica.

Competencias para la Vida y el Bienestar: Bisquerra y Pérez (2007) incorporan las competencias para la vida y el bienestar, entendidas como la capacidad de adoptar comportamientos responsables, tomar decisiones éticas y promover el bienestar personal y social. En el caso del educador de párvulos, esta competencia se relaciona con el cuidado de sí mismo, la prevención del desgaste emocional y la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica cotidiana. Casassus (2015) advierte que la docencia es una profesión emocionalmente exigente y que la falta de cuidado emocional del docente repercute no solo en su bienestar personal, sino también en la calidad de las experiencias educativas que ofrece. Desde esta perspectiva, promover el bienestar docente no constituye un lujo ni un beneficio individual, sino una condición estructural para garantizar una educación de calidad en la primera infancia.

Por lo tanto, las competencias emocionales que debiese poseer un educador o educadora de párvulos pueden ser comprendidas como un entramado de capacidades profesionales que articulan conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y orientación al bienestar. Estas competencias, fundamentadas en los aportes de Bisquerra y Casassus, permiten comprender la docencia en Educación Parvularia como una práctica profundamente ética, relacional y situada en que la emoción organiza la acción pedagógica y sostiene el desarrollo integral de niños y niñas.

La evidencia destaca la relevancia de las competencias emocionales en la Educación Parvularia y la urgencia de incluirlas de manera integral en la formación de educadores. La capacidad para gestionar las emociones, comprender la dimensión socioemocional del aprendizaje y fomentar un clima afectivo en el aula no solo impacta positivamente en el desarrollo de los niños, sino también en la labor y bienestar profesional de los educadores. A través de un enfoque formativo que aborde todas las dimensiones del ser humano, incluyendo la emocional, es posible avanzar hacia una Educación Parvularia realmente integral y de calidad que responda a las necesidades y derechos de cada niño en su proceso de aprendizaje y crecimiento.

Si las competencias emocionales se proponen como eje estructurante, entonces su legitimidad debe verificarse también en la coherencia con el mandato normativo del nivel; por ello, el último apartado compara los referentes curriculares chilenos con los modelos de Bisquerra y Casassus, explicitando convergencias que permiten traducir expectativas ministeriales en categorías formativas y evaluables.

Las Competencias Emocionales del Educador de Párvulos en los Referentes Curriculares Chilenos: Convergencias con los Aportes de Bisquerra y Casassus

La profesionalidad del educador de párvulos demandada por el sistema educativo chileno se sostiene en una acción pedagógica relacional, empática y promotora del bienestar, lo que supone competencias emocionales específicas. Este apartado articula una comparación entre BCEP, EOEP y MBE EP con los aportes de Bisquerra y Casassus, identificando convergencias que permiten dar densidad conceptual y operativa al perfil emocional exigido por la normativa.

Los principales referentes curriculares y normativos que orientan la Educación Parvularia en Chile coinciden en reconocer que el ejercicio docente en la primera infancia es esencialmente relacional, afectivo y emocional. Tal como se expuso en apartados anteriores, si bien estos documentos no siempre utilizan explícitamente la noción de “competencias emocionales”, sus

principios, estándares y descriptores configuran un perfil profesional que exige del educador o educadora de párvulos un alto nivel de desarrollo emocional, en plena convergencia con los modelos teóricos propuestos por Bisquerra y Casassus.

En primer lugar, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) sitúa la dimensión emocional como núcleo de la calidad pedagógica en el nivel. El documento señala de manera explícita que la buena enseñanza requiere que los educadores se involucren integralmente en su labor profesional, destacando que:

Para lograr una buena enseñanza se requiere que los/as educadores/as se involucren en la acción de enseñar con todos sus conocimientos, capacidades y valores para establecer una interrelación empática y sensible que hace distintiva e insustituible la tarea educativa en este nivel. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 10)

Esta definición pone en el centro la interrelación empática y sensible, noción que dialoga directamente con la competencia social y la conciencia emocional descritas por Bisquerra (2009), así como con la concepción de Casassus respecto del vínculo pedagógico como fundamento del aprendizaje. Para Casassus (2015), el clima emocional del aula no se construye a partir de técnicas aisladas, sino desde la calidad del vínculo que el docente establece con los niños y niñas, vínculo que debe estar basado en la aceptación, la empatía y la coherencia emocional. En este sentido, el MBE EP no solo define un estándar de desempeño, sino que prescribe implícitamente una competencia emocional profesional que debe ser desarrollada durante la formación inicial.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) refuerzan esta perspectiva al situar la interacción y el bienestar como principios estructurantes del quehacer pedagógico. El documento explicita que el ejercicio docente en este nivel “desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la

creatividad, la resolución de conflictos y la flexibilidad” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 28).

Estas disposiciones se corresponden claramente con las dimensiones de competencia social, regulación emocional y autonomía emocional descritas por Bisquerra y Pérez (2007), en tanto suponen la capacidad de comprender las emociones propias y ajenas, regular la respuesta emocional en contextos complejos y sostener relaciones pedagógicas respetuosas y colaborativas. Desde la mirada de Casassus (2015), estas habilidades no son accesorias, sino condiciones necesarias para generar un clima emocional que favorezca el aprendizaje, ya que un docente emocionalmente incompetente tiende a responder desde la rigidez, el juicio o la sanción, debilitando el vínculo educativo.

En segundo lugar, los referentes ministeriales atribuyen al educador o educadora de párvulos una responsabilidad directa sobre el bienestar emocional y la co-regulación de los niños y niñas. Las BCEP establecen explícitamente el Principio de Bienestar, cuyo propósito es “garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña”, promoviendo contextos de “cercanía física y emocional, el respeto, el afecto y el buen trato” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 30).

Este principio reconoce que el bienestar infantil no es un resultado espontáneo, sino una construcción relacional mediada por el adulto. En términos de competencias emocionales, esto implica que el educador debe poseer una sólida regulación emocional y capacidad de co-regulación, entendida como la habilidad para acompañar y modelar la gestión emocional de los niños y niñas. Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (EOEP) traducen este mandato en una competencia disciplinar específica, señalando que el futuro educador debe ser capaz de “comprender la confianza, la iniciativa y la regulación de las emociones en la organización del comportamiento, como componentes emocionales fundamentales” (Mineduc, 2012, p. 45).

Esta exigencia se alinea directamente con la concepción de Bisquerra (2009) sobre la regulación emocional como una competencia profesional que permite manejar adecuadamente las emociones en contextos educativos, así como con la advertencia de Casassus (2015) respecto de los riesgos pedagógicos de una docencia emocionalmente desregulada. Desde esta perspectiva, los referentes curriculares no solo demandan bienestar infantil, sino que presuponen un educador emocionalmente competente, capaz de sostener dicho bienestar desde su propia regulación.

En tercer lugar, los documentos ministeriales avanza más allá de la sensibilidad y el cuidado, exigiendo al educador un rol activo en la alfabetización emocional de los párvulos. El MBE EP establece en su Dominio A que el docente debe dominar conocimientos asociados a la “identificación, comprensión y expresión de las emociones (‘alfabetización emocional’)” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 23).

De manera complementaria, el Estándar Pedagógico 2 (EP2) de los EOEP indica que el educador debe promover en los niños y niñas la “toma de conciencia de sus emociones, de su propio valor y autoeficacia” (Mineduc, 2012, p. 11).

Las BCEP refuerzan este enfoque al señalar que el equipo pedagógico debe generar oportunidades para que los párvulos “identifiquen sus emociones y las de los demás ... acompañando instancias en que puedan desarrollar tolerancia a la frustración y autorregulación” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 48).

Este conjunto de exigencias converge plenamente con la conciencia emocional y la educación emocional intencionada propuestas por Bisquerra (2009), quien sostiene que no basta con “sentir” emociones, sino que es necesario aprender a reconocerlas, nombrarlas y gestionarlas de manera consciente. En este sentido, el sistema normativo chileno reconoce implícitamente que la enseñanza de las emociones constituye una competencia pedagógica y no una práctica intuitiva,

lo que tensiona a la FID cuando esta no ofrece espacios sistemáticos para desarrollar dichas habilidades en los futuros educadores.

Finalmente, los referentes curriculares incorporan de manera explícita la necesidad de una reflexión crítica sobre el autocuidado y el bienestar docente. El MBE EP establece en su Dominio D que el educador debe “trabajar en conjunto con el equipo de aula con el fin de detectar las necesidades de formación y autocuidado, entendiendo que el bienestar psicológico incide positivamente en el aprendizaje de niños y niñas” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 55).

De forma complementaria, el Estándar Pedagógico 9 (EP9) de los EOEP señala que el docente debe ser capaz de “identificar sus propias fortalezas y debilidades” con el propósito de su desarrollo profesional permanente (Mineduc, 2012, p. 32).

Estas orientaciones se vinculan directamente con la autonomía emocional y las competencias para la vida y el bienestar descritas por Bisquerra y Pérez (2007), así como con la noción de ética del cuidado planteada por Casassus (2015). Desde esta mirada, el autocuidado docente no es un asunto privado, sino una responsabilidad profesional, en tanto el estado emocional del educador incide directamente en el clima del aula y en las experiencias de aprendizaje de los párvulos.

A continuación, se presenta una tabla que establece una correspondencia conceptual entre las competencias emocionales del educador de párvulos, fundamentadas en los aportes teóricos de Bisquerra y Casassus y las exigencias explícitas e implícitas de los principales referentes curriculares y normativos de la Educación Parvularia en Chile:

Tabla 2

Correspondencia entre competencias emocionales del educador de párvulos y los referentes curriculares chilenos

Competencia emocional del educador/a de párvulos	Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP)	Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (EOEP)	Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP)
Conciencia emocional			
Capacidad del educador para reconocer, comprender y nombrar sus propias emociones y las de los niños y niñas, considerando la relación entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009).	Se espera que el equipo pedagógico genere oportunidades para que los párvulos “identifiquen sus emociones y las de los demás”, favoreciendo el autoconocimiento emocional desde los primeros años (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 48).	El educador debe promover la toma de conciencia emocional en los niños y niñas, reconociendo la relación entre emociones, identidad y aprendizaje (EP2) (MINEDUC, 2012, p. 11).	El docente debe dominar conocimientos asociados a la “identificación, comprensión y expresión de las emociones”, comprendidas como alfabetización emocional (Dominio A) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 23).
Regulación emocional			
Capacidad para manejar las emociones de manera adaptativa, modelando estrategias de autorregulación y evitando respuestas impulsivas o punitivas (Bisquerra, 2009).	El Principio de Bienestar exige generar contextos de cercanía emocional, respeto y buen trato, favoreciendo la regulación emocional y la seguridad afectiva (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 30).	Se espera que el educador comprenda la regulación emocional como componente fundamental de la organización del comportamiento infantil (MINEDUC, 2012, p. 45).	El docente debe crear ambientes emocionalmente seguros y responder pedagógicamente a las necesidades emocionales de los niños y niñas (Dominio B) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).
Autonomía emocional			
Capacidad de actuar con criterio profesional propio, sostener la autoestima, la automotivación y la responsabilidad personal frente a la tarea educativa (Bisquerra & Pérez, 2007).	Se promueve que el educador actúe con flexibilidad, criterio pedagógico y disposición reflexiva frente a situaciones diversas del contexto educativo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 28).	El educador debe identificar sus propias fortalezas y debilidades para su desarrollo profesional permanente (EP9) (MINEDUC, 2012, p. 32).	El docente debe reflexionar sobre su práctica y asumir la mejora continua como responsabilidad profesional (Dominio D) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).
Competencia social y empatía			

Competencia emocional del educador/a de párvulos	Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP)	Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (EOEP)	Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP)
Capacidad para establecer relaciones empáticas, comunicarse de manera asertiva y resolver conflictos de forma constructiva (Bisquerra, 2009).	El ejercicio pedagógico exige desplegar empatía, comunicación, asertividad y resolución de conflictos en la interacción con niños, familias y equipos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 28).	Se espera que el educador favorezca relaciones de confianza, iniciativa y colaboración en contextos educativos diversos (MINEDUC, 2012).	La calidad de la enseñanza se sustenta en una “interrelación empática y sensible” como rasgo distintivo del nivel (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 10).
Co-regulación y construcción del clima emocional			
Capacidad del educador para sostener vínculos seguros, acompañar emocionalmente y generar un clima emocional favorable al aprendizaje (Casassus, 2015).	El bienestar infantil se construye mediante relaciones afectivas, cercanía emocional y buen trato en el contexto educativo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 30).	El educador debe comprender la confianza y la regulación emocional como base del comportamiento infantil (MINEDUC, 2012, p. 45).	El docente es responsable de generar ambientes emocionales que favorezcan el aprendizaje, la participación y la convivencia (Dominio B) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).
Competencias para la vida, el bienestar y el autocuidado docente			
Capacidad para cuidar el propio bienestar emocional, prevenir el desgaste y ejercer la docencia de manera sostenible y ética (Bisquerra & Pérez, 2007; Casassus, 2015).	Importancia de contextos educativos que promuevan el bienestar integral y relaciones respetuosas, lo que supone docentes emocionalmente saludables (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).	El desarrollo profesional implica reflexión permanente y reconocimiento de necesidades personales y formativas (EP9) (MINEDUC, 2012).	El docente debe trabajar el autocuidado y el bienestar psicológico, entendiendo su impacto en el aprendizaje de niños y niñas (Dominio D) (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 55).

Nota: Elaboración Propia.

Por lo tanto, las BCEP, los EOEP y el MBE EP configuran un perfil de educador o educadora de párvulos que requiere competencias emocionales sólidas y articuladas: conciencia y regulación emocional, empatía, co-regulación, alfabetización emocional, autonomía profesional y cuidado del

bienestar propio y colectivo. Estos requerimientos normativos convergen de manera significativa con los modelos teóricos de Bisquerra y Casassus, evidenciando que la dimensión emocional no es un añadido opcional de la docencia, sino un componente estructural de la profesionalidad pedagógica en la primera infancia. Sin embargo, tal como se planteó en los apartados anteriores, esta exigencia normativa contrasta con la experiencia formativa vivida por muchos estudiantes de Educación Parvularia, revelando una brecha entre el mandato ministerial y su operacionalización efectiva en la FID.

Esta convergencia muestra que lo emocional no es un rasgo “natural” del educador, sino una competencia profesional requerida y, por tanto, formable y evaluable; con ello, el capítulo queda en condiciones de cerrar integrando los principales aportes revisados y preparando el tránsito al análisis fenomenológico de resultados, ya que estas tensiones se observarán encarnadas en las experiencias de los actores educativos del caso estudiado.

De acuerdo con lo analizado en el capítulo, el recorrido teórico desarrollado permite afirmar que la dimensión emocional constituye un eje estructural de la profesionalidad docente en Educación Parvularia. La emoción no aparece como complemento afectivo del proceso pedagógico, sino como condición de posibilidad del aprendizaje, del vínculo educativo y del bienestar tanto infantil como docente.

El análisis histórico evidenció que la formación del educador infantil ha oscilado entre modelos tecnocráticos y enfoques humanistas, mientras que, la revisión del desarrollo emocional mostró que la primera infancia exige prácticas pedagógicas profundamente relacionales. En el plano normativo, los referentes curriculares chilenos demandan explícitamente habilidades de empatía, co-regulación, alfabetización emocional y autocuidado profesional, configurando un perfil docente que integra dimensión cognitiva, ética y emocional.

Sin embargo, la revisión del currículo, la evaluación y la formación inicial revela tensiones entre el mandato normativo y su implementación formativa. De allí emerge la necesidad de conceptualizar y operacionalizar las competencias emocionales como eje estructurante de la FID, superando la visión de lo emocional como atributo personal o intuición vocacional.

En consecuencia, el presente marco teórico ha transitado desde la emoción como fundamento ontológico del conocer, hacia su expresión normativa, curricular y competencial en la FID. Esta progresión no es meramente descriptiva; constituye una argumentación estructurada que sostiene la tesis central de esta investigación: las competencias emocionales no son un añadido a la formación del educador de párvulos, sino una dimensión estructurante de su profesionalidad.

En síntesis, el conjunto de perspectivas teóricas revisadas permitió comprender la emocionalidad como dimensión constitutiva del desarrollo humano, del aprendizaje y de la acción pedagógica. No obstante, el análisis empírico realizado en esta investigación se articuló, especialmente, en torno a cuatro núcleos interpretativos que organizaron la comprensión del fenómeno en el contexto de la formación inicial docente: la regulación emocional como condición del desempeño profesional, el vínculo pedagógico como espacio de configuración de la experiencia emocional, la estructura institucional como marco que habilita o limita la explicitación formativa de dicha dimensión y la práctica profesional como escenario privilegiado de transformación subjetiva.

En consecuencia, los aportes teóricos considerados no se integraron como referencias conceptuales independientes, sino como marcos interpretativos que permitieron comprender la experiencia emocional situada de los actores formativos en relación con estas dimensiones estructurantes del proceso formativo.

Finalmente, el marco teórico no solo ofrece antecedentes conceptuales sobre la emocionalidad y la formación docente, sino que constituye la lente interpretativa que orienta la comprensión del fenómeno analizado. Las categorías desarrolladas en este capítulo serán retomadas

como claves analíticas para interpretar la experiencia vivida de los actores formativos y comprender la configuración estructural del desarrollo emocional en la formación inicial docente.

Capítulo III. Diseño Metodológico

Paradigma y Enfoque

La transición desde el Marco Teórico hacia el Diseño Metodológico mantiene el hilo conductor de la presente investigación: si allí se argumentó que las competencias emocionales en la FID de Educación Parvularia se comprenden mejor en clave relacional, ética y situada; aquí se operacionaliza esa premisa adoptando un camino coherente con la pregunta por las experiencias vividas y los significados atribuidos. En consecuencia, el anclaje en el paradigma interpretativo y en un enfoque cualitativo inductivo-interpretativo no es una decisión técnica aislada, sino la prolongación lógica del diálogo teórico precedente, en la medida en que prioriza la comprensión profunda del fenómeno en su contexto (Creswell, 2009; Flick, 2004; Leavy, 2017).

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño cualitativo que articula de manera intencional dos tradiciones metodológicas complementarias: el estudio de caso instrumental y el enfoque fenomenológico. Esta articulación responde a la naturaleza del fenómeno investigado, el cual no puede comprenderse adecuadamente desde una sola perspectiva metodológica, dado que se configura simultáneamente como experiencia vivida y como proceso situado en una estructura institucional específica.

En primer lugar, la investigación se configura como un estudio de caso instrumental, en tanto busca comprender el fenómeno dentro de sus límites contextuales reales: una carrera específica de Formación Inicial Docente en Educación Parvularia, con su organización curricular, sus normas institucionales y sus prácticas formativas concretas. El caso no constituye solo el escenario del estudio, sino el marco estructurante que condiciona, organiza y da sentido a las experiencias formativas de los actores educativos. Desde esta perspectiva, el análisis del caso permite comprender cómo se configura institucionalmente el desarrollo del componente emocional, considerando su inserción en el currículo declarado, implementado y evaluado.

Sin embargo, comprender el fenómeno únicamente desde su dimensión institucional resultaría insuficiente, ya que el objeto de estudio se expresa fundamentalmente en vivencias, significados y procesos subjetivos construidos en la experiencia formativa. Por esta razón, el estudio incorpora el análisis fenomenológico como estrategia interpretativa orientada a captar la esencia de la experiencia vivida por los actores que participan en el sistema formativo. La fenomenología permite acceder a los significados atribuidos al desarrollo de las competencias emocionales, a las tensiones experimentadas y a las formas en que los sujetos interpretan su proceso formativo desde dentro de la experiencia.

En consecuencia, la relación entre ambas perspectivas no es aditiva ni paralela, sino integradora. El estudio de caso delimita el contexto estructural del fenómeno, mientras que, la fenomenología permite comprender su dimensión experiencial profunda. Los resultados de la investigación no constituyen únicamente una descripción institucional del caso ni una abstracción general de la experiencia emocional, sino una comprensión interpretativa de cómo la estructura institucional del caso configura, moldea y condiciona la experiencia fenomenológica de los sujetos que participan en él. Esta articulación metodológica permite analizar el fenómeno como una experiencia situada, donde estructura y vivencia se co-constituyen dinámicamente.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se produce al comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en contextos concretos (Creswell, 2009; Blasco y Pérez, 2007; Flick, 2004). La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter inductivo–interpretativo, orientado a captar la profundidad de las vivencias y su espesor contextual, atendiendo a las tensiones entre el currículo declarado, la práctica formativa y la valoración institucional del componente emocional en la FID (Hernández et al., 2010).

Este posicionamiento epistemológico es congruente con el propósito central de comprender las experiencias vividas y los significados atribuidos por estudiantes de último año, docentes

formadores, supervisoras de práctica y equipo de liderazgo respecto del desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial de educadores/as de párvulos.

De este modo, el foco interpretativo favorece una lectura densa de las voces de los actores, coherente con la fenomenología trabajada en el marco teórico, al situar el significado como categoría analítica principal y al reconocer que la realidad educativa se constituye en la interacción cotidiana y en la historicidad institucional.

Naturaleza híbrida del diseño: estudio de caso instrumental y fenomenología

Dado que la presente investigación se sitúa en la intersección entre el estudio de caso y el enfoque fenomenológico, resulta necesario explicitar la forma en que ambas perspectivas metodológicas se articulan dentro del diseño. Esta integración no responde a una superposición de métodos, sino a una complementariedad epistemológica orientada a comprender el fenómeno en su contexto real y, simultáneamente, en su dimensión experiencial.

Este estudio se configura como un estudio de caso instrumental, porque el interés investigativo se centra en comprender el fenómeno dentro de sus límites institucionales reales, específicamente en el contexto de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, considerando su organización curricular, sus normas formativas y sus prácticas pedagógicas situadas.

Sin embargo, comprender el fenómeno únicamente desde su configuración institucional resulta insuficiente para responder a la pregunta de investigación, dado que el objeto de estudio se vincula con experiencias vividas, significados atribuidos y procesos subjetivos asociados al desarrollo de competencias emocionales.

Por esta razón, el estudio incorpora un enfoque fenomenológico orientado a captar la esencia de la experiencia vivida por los actores educativos dentro de este sistema formativo. La

fenomenología permite acceder al modo en que docentes, supervisoras, estudiantes y equipo de gestión experimentan, interpretan y significan el componente emocional en su trayectoria formativa.

En consecuencia, los resultados de esta investigación no constituyen únicamente una descripción del funcionamiento institucional del caso ni una caracterización abstracta de las emociones en la formación docente, sino una comprensión integrada de cómo la estructura institucional del caso configura, condiciona y modela la experiencia fenomenológica de los sujetos que participan en él.

Diseño de Investigación

En continuidad con el razonamiento anterior, la elección de un Estudio de Caso Instrumental Único con análisis fenomenológico articula dos necesidades: comprender el fenómeno en su ecosistema curricular e institucional y, a la vez, describir la esencia de la experiencia vivida por los participantes. Se evita así una mirada descontextualizada y, al mismo tiempo, se preserva la profundidad interpretativa que exige el objeto de estudio (Yin, 2018; Creswell y Creswell, 2023; Moustakas, 1994).

Se opta por un Estudio de Caso Instrumental Único, centrado en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile, en tanto contexto privilegiado para comprender un fenómeno formativo de interés más amplio: la integración, vivencia y valoración del componente emocional en la FID (Yin, 2018; Creswell & Creswell, 2023). El carácter instrumental alude a que el foco no es el caso por sí mismo, sino lo que permite revelar sobre el fenómeno.

Este tipo de diseño se selecciona, porque permite analizar en profundidad un caso particular para comprender un fenómeno de alcance más amplio: la incorporación, desarrollo y valoración de las competencias emocionales en la FID.

Según Yin (2018), el estudio de caso constituye un método idóneo para investigar fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente, cuando los límites entre fenómeno y contexto no son evidentes. Creswell y Creswell (2023) complementan que el caso instrumental no busca estudiar el caso por sí mismo, sino para iluminar un fenómeno mayor. En esta investigación, el caso una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile se convierte en un espacio para comprender cómo se vive y se implementa el componente emocional en la formación de futuros educadores.

Este diseño se articula con un análisis fenomenológico, cuyo propósito es describir e interpretar la esencia de la experiencia vivida por los participantes, evitando imponer categorías *a priori* y favoreciendo una reducción fenomenológica que emana de los datos (Moustakas, 1994). La combinación de caso y fenomenología aporta, simultáneamente, contexto (escena curricular e institucional) y profundidad (significados, sentidos, tensiones y matices en la vivencia del componente emocional).

La fenomenología, según Creswell (2009), permite explorar la estructura del significado de la experiencia humana, destacando cómo las personas perciben y comprenden su mundo. Así, la combinación del estudio de caso con la fenomenología otorga al estudio un equilibrio entre la contextualización institucional y la comprensión profunda de los significados personales.

Esta dupla metodológica también responde al supuesto que atraviesa el marco: la brecha entre lo normativo y lo vivido solo puede ser comprendida si se atienden simultáneamente las tramas institucionales y los relatos subjetivos, integrando fuentes y niveles de análisis en un dispositivo coherente de indagación.

Contexto del Estudio y Delimitación del Caso

Este apartado materializa el “dónde” y el “quiénes” del fenómeno, dando continuidad al encuadre nacional e institucional discutido en el marco teórico. Definir el caso como una carrera

específica y una región concreta permite observar cómo los lineamientos curriculares y las expectativas formativas toman forma en prácticas, documentos y culturas locales, condición indispensable para el estudio de caso (Yin, 2018).

El caso se sitúa en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de Chile. Esta carrera forma parte del sistema de FID acreditado y cuenta con una trayectoria que combina la formación disciplinar, pedagógica y práctica profesional.

El contexto resulta particularmente relevante, dado que la institución declara en su modelo educativo y en su perfil de egreso la formación integral de sus estudiantes, incluyendo la dimensión emocional como parte del desarrollo personal y profesional. Sin embargo, la revisión documental preliminar evidencia una tensión entre este propósito formativo y la concreción curricular efectiva del componente emocional.

Asimismo, el contexto regional de Chile, donde se ubica la carrera en particular, se caracteriza por una alta diversidad sociocultural y por desafíos vinculados a la vulnerabilidad social, lo que resalta la importancia de formar educadores emocionalmente competentes. Este entorno ofrece condiciones singulares para comprender cómo se viven y gestionan las emociones en contextos educativos reales, especialmente, en escenarios en que la inclusión y la atención a la diversidad constituyen pilares formativos.

La elección del caso responde a su pertinencia temática, al acceso a los actores clave y a la posibilidad de observar tensiones entre los marcos normativos nacionales (EOEP, BCEP, MBE EP) y la concreción curricular y evaluativa del ámbito socioemocional.

Con esta delimitación, el paso siguiente es explicitar con quiénes se construirá el conocimiento, preservando la lógica fenomenológica de convocar a quienes han vivido el fenómeno y pueden aportar riqueza descriptiva y reflexiva.

Sujetos de Información

El vínculo con el marco teórico se mantiene al reconocer a los participantes como portadores de saber experiencial sobre el desarrollo emocional en la FID. La variación máxima no busca representatividad estadística, sino ampliar los horizontes de sentido del fenómeno, algo crucial cuando se exploran tensiones entre discurso institucional y práctica formativa (Lapan y Riemer, 2012; Creswell y Creswell, 2023).

En una investigación cualitativa de estudio de caso instrumental con análisis fenomenológico, los sujetos de información se definen de manera distinta a la investigación cuantitativa. En lugar de buscar la generalización a una población amplia, el enfoque se centra en la selección de casos específicos que sean relevantes para la pregunta de investigación. No se define de manera rígida, ya que el objetivo es comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes en contextos específicos. Por lo tanto, se considera más como un conjunto de individuos que comparten experiencias o situaciones relevantes para el fenómeno en estudio (Rodríguez et al., 1996).

En este estudio, se emplea un muestreo intencional *a priori* (Rodríguez et al., 1996; Vasilachis, 2006), dirigido a sujetos con experiencia significativa en el fenómeno. Para maximizar la riqueza y heterogeneidad de perspectivas, se aplica Muestreo por Variación Máxima (Lapan y Riemer, 2012; Creswell & Creswell, 2023).

En el marco de este estudio, los sujetos de información son aquellas personas que han vivido de manera directa el fenómeno en estudio: el desarrollo de competencias emocionales en la FID. Estos sujetos son seleccionados intencionalmente por su capacidad para aportar perspectivas significativas y ricas en contenido sobre el fenómeno, lo que permite un análisis profundo de sus experiencias y significados. Se consideran cuatro colectivos:

- **Docentes formadores:** Profesionales que desempeñan un rol activo en el diseño e implementación curricular, así como en la orientación de las estudiantes. Diversidad de años de experiencia, áreas curriculares, trayectorias en educación emocional (formación formal/autoformación/ausencia) y funciones (docencia, coordinación, liderazgo).
- **Estudiantes de último año:** Personas matriculadas en quinto año, que participan activamente en el proceso de práctica profesional o están desarrollando su tesina. Variedad de trayectorias, tipos de centros de práctica, estilos de acompañamiento y nivel de exposición a situaciones socioemocionales complejas.
- **Supervisoras/es de práctica:** Profesionales responsables de guiar, acompañar y evaluar a los estudiantes en su proceso formativo dentro de contextos educativos reales, favoreciendo la reflexión y el desarrollo de competencias docentes. Diversidad de centros, enfoques de acompañamiento y contextos con distintas exigencias emocionales.
- **Equipo de liderazgo:** Miembros clave que participan en la gestión y planificación de los procesos formativos, como la jefa de carrera, la secretaria de estudios y la coordinadora de prácticas.

El tamaño muestral orientativo es de 10–15 participantes distribuidos entre roles, con flexibilidad para ajustar conforme a la saturación teórica, entendida no como mera repetición, sino como densidad conceptual suficiente para explicar el fenómeno y sus relaciones (Leavy, 2017). Esta selección busca obtener profundidad y riqueza descriptiva, más que representatividad estadística, ya que el propósito es comprender la experiencia vivida desde las voces de los actores.

Esta estrategia muestral, por lo tanto, asegura continuidad entre el problema planteado y las decisiones de campo: si la tesis interroga la coherencia entre lo declarado y lo vivido, requiere oír tanto a quienes diseñan y gestionan como a quienes enseñan y se forman.

Recolección de Información

La combinación de entrevistas, grupos focales y revisión documental traduce en decisiones técnicas la conversación con la literatura: permite triangular niveles de análisis y contrastar la textura de los relatos con las prescripciones curriculares e institucionales. Así, el “qué dicen y viven” los actores se coteja con el “qué se declara y exige” en los documentos, un principio reiterado por Creswell y Creswell (2023) y Lapan y Riemer (2012).

La recolección de información contempla tres técnicas complementarias: entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis documental, que en conjunto permiten la triangulación de fuentes y fortalecen la credibilidad de los hallazgos (Creswell & Creswell, 2023).

Entrevistas en Profundidad

Las entrevistas sustentan el componente fenomenológico al priorizar relatos de primera persona, posibilitando horizontalización inicial, memos y codificación *in vivo*. Este dispositivo es idóneo para captar significados y tensiones vividas en torno al desarrollo emocional, eje sustantivo de la tesis (Moustakas, 1994).

Constituyen la fuente principal para acceder a relatos vivenciales, sentidos y estrategias. Las guías se alinean a los objetivos: incorporación curricular del componente emocional (Obj. 1), experiencias y estrategias docentes (Obj. 2), vivencias estudiantiles (Obj. 3), valoración institucional y evaluación (Obj. 4) y tensiones/oportunidades (Obj. 5). Las entrevistas (50–75 min) se realizan en ambientes de cuidado, previa firma de consentimiento informado y se graban y transcriben íntegramente. Este método facilita la exploración de los significados que atribuyen al fenómeno estudiado y asegura que las voces individuales sean escuchadas de manera integral.

Se emplea una guía semiestructurada para garantizar que las entrevistas aborden los temas clave, respetando la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes.

Las entrevistas se realizan en un entorno seguro y cómodo, fomentando la confianza y la apertura de las y los participantes.

La información recopilada es grabada y transcrita con el consentimiento informado de las personas participantes.

Grupos Focales

Los grupos focales añaden una capa intersubjetiva imprescindible: permiten observar cómo se negocian sentidos y se construyen justificaciones colectivas en torno a prácticas socioemocionales, enriqueciendo la comparación con los relatos individuales y con el corpus documental (Flick, 2004).

Los grupos focales se utilizaron como una técnica complementaria para captar percepciones colectivas sobre el desarrollo de competencias emocionales, promoviendo la interacción entre las y los participantes y facilitando la identificación de patrones grupales. Corresponden a grupos con variación máxima de perfiles para explorar significados compartidos, matices, acuerdos y disensos. La interacción grupal permite identificar sentidos colectivos, prácticas recurrentes y formas de regulación emocional en la comunidad formativa.

El grupo fue compuesto por seis participantes, seleccionados de manera intencional para representar diversas perspectivas (Flick, 2004). Se empleó una guía de discusión que permita explorar las experiencias colectivas en torno al fenómeno, equilibrando estructura y flexibilidad. La interacción grupal fue grabada y complementada con notas de campo para un análisis posterior.

Este enfoque busca enriquecer la comprensión de los significados atribuidos al fenómeno al incorporar dinámicas sociales y grupales, por lo que facilitan la comparación entre las experiencias individuales y las dinámicas colectivas y permiten observar cómo las personas construyen significados en interacción con otras.

La combinación de entrevistas en profundidad y grupos focales proporciona una visión integral del fenómeno en estudio. Las entrevistas permiten captar las experiencias individuales, mientras que, los grupos focales facilitan el análisis de las dinámicas grupales, lo que enriquece la comprensión de los significados atribuidos por los actores educativos al desarrollo de competencias emocionales.

Revisión Documental

El análisis documental es la bisagra que vincula el marco normativo del capítulo teórico con la evidencia empírica. Permite identificar la explicitud o implicitud del componente emocional en el currículo, rúbricas y actas y contraponerlo con la vivencia reportada por actores; allí se juega la coherencia o brecha que esta tesis busca comprender. Abarca el perfil de egreso, programas de asignatura y plan de estudios, con el propósito de identificar la presencia (explícita o implícita) de las competencias emocionales. Este *corpus* documental servirá como contraste frente a los relatos de los participantes, permitiendo reconocer brechas entre el currículo declarado y el vivido.

Validación de los instrumentos: reducción fenomenológica, juicio de expertos y member checking

Dado que la presente investigación se orienta desde una perspectiva fenomenológica, la validación de los instrumentos de recolección de información no se limita a criterios tradicionales de coherencia técnica o claridad formal, sino que se vincula directamente con su capacidad para posibilitar el acceso a la experiencia vivida de los participantes y a los significados que estos atribuyen al fenómeno investigado. En este marco, el proceso de validación se estructura en dos niveles complementarios: la validación de contenido mediante juicio de expertos y la validación fenomenológica mediante verificación por participantes (*member checking*).

La validación por expertos fortalece la credibilidad y la coherencia interna de los instrumentos, alineándolos con la lógica fenomenológica y con la conversación teórica del estudio.

Al focalizar en claridad semántica, cobertura conceptual y pertinencia, se garantiza que las preguntas convoquen relatos densos sobre vivencias y no solo opiniones generales (Creswell & Creswell, 2023; Leavy, 2017).

En primer lugar, el diseño de las entrevistas en profundidad se orienta explícitamente a favorecer el proceso de reducción fenomenológica. Las preguntas son formuladas con carácter abierto, descriptivo y experiencial, evitando supuestos explicativos previos o categorías interpretativas anticipadas. Su propósito es propiciar la suspensión de interpretaciones teóricas iniciales (*epoché*) y permitir que los significados emerjan desde la descripción directa de las vivencias de los participantes en su contexto formativo. De este modo, la estructura de la entrevista se diseña para guiar progresivamente al participante desde la narración de situaciones concretas hacia la explicitación de sentidos, percepciones y significados atribuidos, favoreciendo el acceso a la esencia del fenómeno tal como es vivido.

Desde esta perspectiva, la validez principal del instrumento se vincula con su capacidad para generar descripciones densas, reflexivas y situadas de la experiencia, condición necesaria para el análisis fenomenológico posterior. La pertinencia del instrumento se evalúa, por tanto, no solo en términos de claridad o coherencia temática, sino en su potencial para abrir el campo de la experiencia, evitar la inducción interpretativa y posibilitar la emergencia del significado vivido.

De manera complementaria a este fundamento epistemológico, los instrumentos son sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Este procedimiento tiene como finalidad evaluar la pertinencia temática, la coherencia interna, la claridad de formulación y la relevancia de las preguntas en relación con los objetivos de investigación. Los expertos revisaron la correspondencia entre los propósitos del estudio y las preguntas propuestas, así como la adecuación del lenguaje, la amplitud interpretativa y la capacidad de los ítems para abordar las dimensiones centrales del fenómeno investigado. A partir de sus observaciones se

realizaron ajustes en la redacción, secuencia y precisión conceptual de algunas preguntas, fortaleciendo la consistencia del instrumento sin alterar su orientación fenomenológica.

Sin embargo, dado el carácter interpretativo y experiencial del estudio, la validación de los instrumentos no se consideró completa sin la incorporación de un proceso de verificación por participantes (*member checking*), el cual constituye una estrategia esencial de rigor en investigaciones de naturaleza fenomenológica. Este procedimiento permite contrastar las interpretaciones emergentes con los propios participantes, quienes revisaron y validaron la fidelidad de las descripciones y significados reconstruidos a partir de sus relatos. La verificación por miembros no solo fortalece la credibilidad del estudio, sino que asegura que las interpretaciones analíticas mantuvieran coherencia con la experiencia vivida tal como fue expresada por los sujetos.

En este sentido, mientras el juicio de expertos aporta validez de contenido desde el plano técnico y conceptual, el *member checking* permite validar la autenticidad fenomenológica de la interpretación, garantizando que el análisis no se distanciara de la experiencia originaria descrita por los participantes.

En conjunto, ambos procedimientos configuran una estrategia de validación coherente con el enfoque metodológico del estudio. El juicio de expertos asegura la pertinencia y coherencia del instrumento en relación con los objetivos de investigación, mientras que, el *member checking* resguarda la fidelidad interpretativa respecto de la experiencia vivida. De este modo, la validez del proceso investigativo se sustenta simultáneamente en la consistencia conceptual del diseño y en la confirmación intersubjetiva de los significados construidos.

En este proceso, se diseñaron cinco instrumentos de recolección de información, los cuales fueron evaluados por tres expertos/as doctores con experiencia en investigación cualitativa y formación docente.

1. Guion de entrevista al equipo de gestión.

2. Guion de grupo focal con estudiantes de último año.
3. Guion de grupo focal con docentes de asignaturas disciplinares y pedagógicas.
4. Guion de grupo focal con docentes supervisores de práctica.
5. Guion de grupo focal con integrantes del equipo de gestión académica.

A cada uno de los/as expertos/as se les entregó un formato de validación que incluía instrucciones claras, criterios de evaluación y una pauta estructurada con escalas cualitativas:

- E (Excelente)
- B (Bueno)
- M (Mejorar)
- X (Eliminar)
- C (Cambiar)

Además, se les solicitó retroalimentación específica de cada instrumento en cinco dimensiones clave: Congruencia de Ítems; Amplitud de contenido; Redacción de los Ítems, Claridad y precisión; y Pertinencia. Los cuales debieron ser clasificados en cuatro criterios: Deficiente, Aceptable, Bueno y Excelente.

Estas decisiones metodológicas también reflejan el énfasis ético del estudio: al mejorar la inteligibilidad de las preguntas, se cuida la experiencia del participante y se favorece la expresión de su mundo vivido, condición de posibilidad de una fenomenología rigurosa.

Análisis de los Juicios de Expertos

El énfasis en congruencia de ítems, amplitud y claridad responde a la necesidad de asegurar trazabilidad entre objetivos, guías e interpretaciones analíticas. Al recoger recomendaciones y ajustarlas, el estudio robustece su *audit trail* y exhibe una disposición reflexiva coherente con el enfoque cualitativo.

Los tres expertos coincidieron en valorar positivamente la estructura general y la coherencia de los cinco instrumentos, destacando principalmente su capacidad para abordar de manera profunda y significativa las experiencias subjetivas de los distintos actores educativos. La mayoría de los ítems fueron calificados como “Excelente” o “Bueno” en todas las categorías y, en algunos casos, se realizaron sugerencias en la evaluación “Mejorar”, siendo reconocida la pertinencia de las preguntas respecto de los objetivos de la investigación y la claridad de su redacción.

No obstante, se identificaron algunas recomendaciones recurrentes en los instrumentos, las cuales se explican a continuación:

I. Entrevista equipo de gestión:

En el guion dirigido a la entrevista con el equipo de gestión, se señalaron algunas acotaciones con respecto de respuestas dicotómicas y precisiones en las preguntas sobre el tema que se está abordando. Además, hubo indicaciones para mejorar las sentencias dando la posibilidad de que el entrevistado pueda extenderse en su explicación.

Una vez corregida la entrevista, quedaría de la siguiente forma:

1. Explique la importancia del desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente.
2. Explique las estrategias institucionales que se han implementado para fortalecer las competencias emocionales en el currículum.
3. Existen políticas o lineamientos específicos
4. ¿Qué políticas o lineamientos específicos que orienten el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente usted conoce y podría explicarme en su funcionamiento?
5. ¿Cuáles han sido los principales desafíos al integrar estas competencias emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las estudiantes?

6. ¿Cómo han evaluado la importancia que tienen las estrategias implementadas en la formación de competencias emocionales de las futuras docentes?
7. ¿Qué capacitaciones o acompañamientos se han realizado para docentes que buscan fortalecer estas competencias en sus estudiantes?
8. ¿Qué recursos y apoyos considera que serían necesarios para potenciar el desarrollo emocional en la formación docente? ¿Podría explicarlo?
9. ¿Qué planes tiene usted a futuro para mejorar o ampliar el enfoque sobre competencias emocionales en la carrera?

II. Grupo focal estudiantes

En el guion dirigido a los grupos focales con estudiantes, se sugirió plantear una pregunta previa para saber si las estudiantes saben lo que son las competencias emocionales. Además, mejorar las preguntas dicotómicas y aquellas que necesitan una mayor profundidad de análisis.

Una vez corregido el guion, quedaría de la siguiente forma:

1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?
2. ¿De qué manera ha sido su proceso de desarrollo de competencias emocionales?
3. ¿Qué instancias dentro de la formación universitaria han sido clave para fortalecer estas competencias?
4. ¿De qué forma han sentido que han desarrollado herramientas emocionales para su futuro ejercicio profesional?
5. ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo han resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué cambios o mejoras consideran necesarias en su formación en el desarrollo de competencias emocionales?

III. Grupo focal docentes asignaturas

En cuanto al guion del grupo focal para docentes, solo se sugirió mayor amplitud de las preguntas para dar la posibilidad de que se pueda más cada tema.

1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?
2. ¿Cómo ha abordado el desarrollo de competencias emocionales en sus cursos o asignaturas?
3. ¿Qué metodologías o estrategias consideran más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales?
4. ¿De qué manera evalúan el desarrollo de competencias emocionales en las estudiantes?
5. ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo han resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia?

IV. Grupo focal docentes supervisores de práctica

Para los instrumentos de grupo focal con docentes supervisores de práctica, se recomendó precisar conceptos aclaratorios en preguntas que abordan dimensiones emocionales implícitas, para facilitar la comprensión y la reflexión desde la experiencia docente. También, se alinearon las preguntas del instrumento anterior dirigido solo a los docentes, para que se asimilaran a este que involucra a los docentes supervisoras de práctica.

1. ¿Qué son las competencias emocionales?
2. ¿Cómo advierten el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?

3. ¿Qué estrategias implementan para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esta decisión?
4. ¿Qué cambios han notado en las competencias emocionales de las estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en las prácticas de año tras año?
5. ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo han resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia?
9. ¿Qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

V. *Grupo focal equipo de gestión*

En el instrumento dirigido al equipo de gestión, se propuso incorporar una pregunta específica sobre estrategias institucionales para la promoción de competencias emocionales, para enriquecer el análisis organizacional.

1. ¿Qué son las competencias emocionales?
2. ¿Qué acciones ha impulsado la institución para integrar el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial y en qué han consistido?
3. ¿Qué lineamientos específicos entrega la carrera para el desarrollo de competencias emocionales?
4. ¿Qué recursos han sido implementados para fortalecer este aspecto en la formación docente?

5. ¿Cómo se ha trabajado en la capacitación del cuerpo docente en este tema?
6. ¿Qué estrategias innovadoras podrían implementarse en la formación en competencias emocionales?
7. ¿Qué desafíos institucionales deben abordarse para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de educadores/as de párvulos?

Valoración General

En síntesis, el proceso de validación por juicio de expertos permite fortalecer la validez de contenido de los instrumentos, así como su adecuación al enfoque fenomenológico del estudio. Las observaciones fueron incorporadas cuidadosamente, respetando el espíritu de la investigación y enriqueciendo los instrumentos con mayor precisión semántica y profundidad conceptual. Las sugerencias realizadas por los/as especialistas fueron atendidas en su totalidad, logrando una versión final de los instrumentos que respeta los criterios de rigor, coherencia interna y sensibilidad temática requeridos para una investigación de carácter cualitativo centrada en los significados y experiencias de los participantes.

La validación no solo mejora la calidad de los instrumentos, sino que sella la alineación método-objeto, requisito reiterado por la literatura para la credibilidad en estudios de caso fenomenológicos (Lapan & Riemer, 2012; Creswell & Creswell, 2023).

Ajustes de Campo: Reemplazo de Grupos Focales por Entrevistas

Sin embargo, debido a que los informantes claves de docentes y supervisoras de práctica se redujeron a tres personas en cada grupo, se tomó la decisión de no hacer grupos focales, sino entrevistas semiestructuradas. Estas sostuvieron las sugerencias dadas por los validadores expertos (ver Anexo 1).

El reemplazo por entrevistas ante tamaños de grupo reducidos preserva la densidad fenomenológica y evita forzar interacciones que no aporten variación significativa. Esta decisión muestra sensibilidad metodológica y coherencia con el principio de saturación teórica, que prima la riqueza conceptual por sobre cuotas numéricas (Leavy, 2017).

La entrevista para los docentes quedó de la siguiente forma:

1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?
2. ¿Cómo ha abordado el desarrollo de competencias emocionales en sus cursos o asignaturas?
3. ¿Qué metodologías o estrategias consideran más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales?
4. ¿De qué manera evalúan el desarrollo de competencias emocionales en las estudiantes?
5. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo ha resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia?

En el caso del grupo de docentes supervisoras de prácticas, la entrevista fue redactada como sigue a continuación:

1. ¿Qué son las competencias emocionales?
2. ¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?

3. ¿Qué estrategias implementa para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esta decisión?
4. ¿Qué cambios ha notado en las competencias emocionales de las estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en las prácticas de año tras año?
5. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo ha resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia?
9. ¿Qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

Verificación por participantes (*Member Checking*)

En coherencia con el enfoque fenomenológico del estudio, se implementa un proceso de verificación por participantes (*member checking*) como estrategia central de validación interpretativa. Este procedimiento se orienta a asegurar que las descripciones y significados reconstruidos a partir del análisis reflejaran fielmente la experiencia vivida por los actores educativos.

Una vez realizado el análisis inicial de las entrevistas y del grupo focal, se elaboraron síntesis interpretativas del fenómeno, organizadas en torno a los significados emergentes y a las experiencias centrales descritas por los participantes. Estas síntesis fueron compartidas con los respectivos actores educativos mediante devolución individual o grupal, solicitando su retroalimentación respecto de la fidelidad, claridad y representatividad de la interpretación.

Los participantes confirmaron que las descripciones reflejaban adecuadamente sus experiencias formativas y los significados atribuidos al desarrollo de competencias emocionales. En algunos casos realizaron precisiones y ampliaciones que permitieron profundizar la comprensión del fenómeno, las cuales fueron incorporadas al análisis final.

Este proceso permite fortalecer la credibilidad del estudio, asegurando que la interpretación fenomenológica se mantuviera anclada en la experiencia vivida de los sujetos y no exclusivamente en la perspectiva analítica de la investigadora.

Durante este proceso de verificación por participantes, las síntesis interpretativas fueron compartidas con representantes de los distintos grupos de actores educativos. En general, los participantes manifestaron que las descripciones reconstruidas reflejaban de manera fiel sus experiencias y percepciones respecto del desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial.

Los participantes señalaron sentirse representados en las interpretaciones, destacando que los análisis lograban captar no solo las prácticas formativas observables, sino también las tensiones, exigencias emocionales y significados personales asociados a su experiencia en la carrera. Algunos indicaron que la lectura de las síntesis les permitió tomar mayor conciencia de aspectos que vivían de manera implícita, pero que no habían logrado verbalizar completamente durante la entrevista.

En términos generales, la retroalimentación confirmó la coherencia entre las interpretaciones analíticas y la experiencia vivida, realizándose únicamente precisiones menores de carácter contextual o aclaratorio, las cuales fueron incorporadas al análisis final. No se registraron desacuerdos sustantivos respecto de la reconstrucción del fenómeno.

El proceso de *member checking* no se utilizó únicamente como verificación técnica, sino como instancia de validación intersubjetiva del significado, coherente con la epistemología fenomenológica que reconoce la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento.

Capítulo IV. Plan de Análisis de la Información

El plan analítico retoma explícitamente la fenomenología presentada en el marco, trasladándola a procedimientos verificables. Preparación, horizontalización, codificación *in vivo*, memos y síntesis estructural-textual son pasos que materializan el tránsito desde las voces a las temáticas y esencias del fenómeno (Creswell & Creswell, 2023; Moustakas, 1994).

El proceso analítico sigue las orientaciones de Moustakas (1994) y Creswell y Creswell (2023) para el análisis fenomenológico que busca descubrir la esencia del fenómeno a partir de los relatos. Este análisis se desarrolla en cinco etapas articuladas:

1. **Preparación y organización de los datos:** transcripción literal de las entrevistas y grupos focales, garantizando precisión y anonimato.
2. **Lectura y familiarización:** lectura comprensiva y reflexiva de los textos, aplicando la horizontalización, que otorga igual valor inicial a todas las expresiones.
3. **Codificación inicial y axial:** identificación de unidades de significado, utilizando codificación *in vivo* para conservar el lenguaje de los participantes y memos analíticos para registrar reflexiones emergentes.
4. **Categorización y desarrollo de temas:** agrupamiento de las unidades de significado en categorías temáticas que expresen patrones y tensiones.
5. **Síntesis fenomenológica:** elaboración de una descripción estructural y textual del fenómeno, que exprese cómo se vive y cómo se comprende la experiencia emocional en la formación inicial docente.

El uso de Atlas.ti se circunscribe a un soporte organizativo: la interpretación permanece anclada en la reflexión hermenéutica, consistente con el posicionamiento del estudio y con la responsabilidad epistémica del investigador cualitativo. El análisis de los hallazgos preliminares se apoya en herramientas de organización de datos Notebook LM (Google, 2024).

Estrategias de Credibilidad y Transparencia (*Trustworthiness*)

Estas estrategias no son un apéndice, sino el correlato metodológico del compromiso ético-epistémico trabajado en el marco: *member checking* como verificación dialógica, reflexividad para reconocer la posicionalidad, triangulación para robustecer inferencias, descripción densa y *audit trail* para favorecer transferibilidad y dependabilidad (Lincoln y Guba, 1985; Creswell y Creswell, 2023).

La calidad cualitativa se trabaja mediante credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad (Creswell & Creswell, 2023; Leavy, 2017; Lapan & Riemer, 2012):

Verificación por Miembros (*Member Checking*)

Se comparten síntesis preliminares de códigos, categorías y temas con un subconjunto de participantes para confirmar fidelidad interpretativa y relevancia de las inferencias. Antes del cierre analítico, se envía una síntesis temática final para recoger ajustes y comentarios.

Reflexividad y Posicionalidad de la Investigadora

Se desarrolla una sección de reflexividad en que la investigadora explicita su posicionalidad (trayectoria docente y de supervisión de prácticas) y posibles sesgos. Se utilizan diarios reflexivos sistemáticos y la práctica de *bracketing/epoché* (Moustakas, 1994) durante lectura/codificación, así como *peer debriefing* con un par metodológico para contrastar decisiones analíticas (Leavy, 2017).

Triangulación de Fuentes

Se cruzarán entrevistas, grupos focales y documentos para identificar convergencias, divergencias y vacíos, aumentando la robustez inferencial (Creswell y Creswell, 2023; Lapan y Riemer, 2012).

Descripción Densa y Audit Trail

Se entrega la descripción densa del contexto y los participantes para favorecer transferibilidad y se mantiene un registro de decisiones (audit trail) con versiones de guías, memos, matrices, mapas temáticos y justificaciones de fusión/escisión de categorías, reforzando dependabilidad y confirmabilidad.

Estas estrategias buscan sostener los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad, propios del rigor cualitativo (Lincoln y Guba, 1985).

En conjunto, estas tácticas buscan que los hallazgos no solo sean plausibles, sino también trazables y dialogados con quienes co-construyen la investigación, condición especialmente relevante cuando se aborda el mundo emocional de los actores educativos.

Saturación Teórica y Cierre del Trabajo de Campo

Se adopta una concepción exigente de saturación, centrada en densidad conceptual y no en repetición. Ello guarda coherencia con la fenomenología y con el propósito de explicar relaciones entre categorías emergentes, evitando clausuras prematuras del muestreo (Leavy, 2017).

La saturación se entiende como el punto en que los nuevos datos dejan de aportar propiedades, dimensiones o relaciones relevantes a las categorías y temas en desarrollo, es decir, cuando se alcanza densidad conceptual suficiente para sostener explicaciones internamente coherentes del fenómeno (Leavy, 2017). Para monitorear la saturación, se revisan de modo periódico los memos, mapas y matrices de convergencia/divergencia. Si se detectan lagunas o contradicciones, se amplía la muestra o se buscan casos de contraste.

A pesar del ajuste metodológico realizado en el trabajo de campo, en que se reemplazaron los grupos focales por entrevistas semiestructuradas con docentes y supervisoras, debido a la reducción del número de informantes, la saturación teórica se garantizó mediante la profundidad y

riqueza de los relatos individuales obtenidos. En este estudio, la saturación no se concibe como una mera repetición de información, sino como el alcance de una densidad conceptual suficiente, en que los nuevos datos recolectados dejaron de aportar propiedades, dimensiones o relaciones inéditas a las categorías emergentes (Leavy, 2017). La transición a entrevistas individuales permite una exploración biográfico-profesional más exhaustiva, compensando el menor número de participantes con una mayor profundidad fenomenológica en la descripción del fenómeno. Siguiendo a Creswell y Creswell (2023) este proceso de reducción progresiva asegura que la esencia de la experiencia compartida queda plenamente representada en el *corpus* analítico final, permitiendo un cierre del trabajo de campo basado en la estabilidad y exhaustividad de los hallazgos.

Gestión y Resguardo de la Información

La gestión ética y segura de los datos es inseparable del objeto del estudio: trabajar con experiencias emocionales demanda protocolos de confidencialidad, anonimización y resguardo que protejan a los participantes y sostengan la confianza depositada en el proceso investigativo.

Se implementa un sistema de gestión que incluye: almacenamiento seguro en repositorio con acceso restringido, control de versiones de transcripciones y matrices, diccionario de códigos y registro cronológico de decisiones analíticas (*audit trail*). La anonimización es estricta y se cuida la no reidentificación de participantes a través de combinaciones de datos contextuales.

Consideraciones Éticas

Este apartado profundiza el compromiso cuidado-centrado ya explicitado en el marco: entrevistas en ambientes de contención, posibilidad de pausas y devolución de resultados operan como prácticas de reconocimiento del otro, coherentes con la naturaleza del fenómeno y con la responsabilidad profesional de la investigadora.

El estudio observa principios de respeto, beneficencia y justicia. Se emplean consentimientos informados claros y accesibles; se garantiza la confidencialidad de los datos y el derecho a retirarse en cualquier momento, sin consecuencia alguna. Dada la dimensión emocional del fenómeno, las entrevistas se conducen en ambientes de cuidado, con posibilidad de pausas si emergen emociones intensas. Finalizado el análisis, se ofrece devolución de resultados en formato síntesis para los participantes y la institución educativa.

Criterios de Calidad: Credibilidad, Transferibilidad, Dependabilidad y Confirmabilidad

La redundancia intencional en criterios de calidad refuerza la trazabilidad del diseño: la credibilidad se prueba en la verificación por miembros y triangulación; la transferibilidad, en la descripción densa; la dependabilidad, en el *audit trail*; y la confirmabilidad, en la reflexividad y el anclaje textual de las inferencias (Creswell & Creswell, 2023; Lincoln & Guba, 1985).

La credibilidad se robustece con verificación por miembros, triangulación de fuentes y *peer debriefing*. La transferibilidad se favorece con descripción densa del contexto y de los participantes. La dependabilidad se garantizará mediante *audit trail* y documentación sistemática del proceso. La confirmabilidad se sostiene en la reflexividad constante y el uso de evidencias textuales que respalden las inferencias (Creswell y Creswell, 2023; Lapan y Riemer, 2012; Leavy, 2017).

Limitaciones, Alcances y Transferibilidad

Explicitar límites y alcances no debilita el estudio: lo posiciona honestamente en la tradición cualitativa, ya que privilegia la profundidad y comprensión situada por sobre la generalización estadística. Esta claridad fortalece la lectura crítica de la comunidad académica y facilita los juicios razonados de transferibilidad (Flick, 2004).

Como caso único, el estudio no busca generalización estadística; sin embargo, provee conocimiento transferible a contextos formativos afines, en la medida en que la densidad

descriptiva y la lógica interpretativa permiten a otros lectores valorar la aplicabilidad de los hallazgos a sus realidades (Flick, 2004). Entre las limitaciones potenciales se considera la posicionalidad de la investigadora; no obstante, esta se mitiga mediante reflexividad, *epoché* y *debriefing*, además del *member checking*. En términos de alcance, el enfoque fenomenológico prioriza comprensión y profundidad por sobre la representatividad numérica.

Vinculación Entre Objetivos, Métodos y Productos Analíticos

Esta matriz de alineación es la culminación de la coherencia interna del proyecto: cada objetivo encuentra su táctica de producción de datos y su salida analítica, lo que asegura consistencia con el problema y con el marco fenomenológico trabajado.

La estrategia metodológica se alinea explícitamente con los objetivos:

Objetivo 1 (incorporación curricular): revisión documental y entrevistas a docentes/liderazgo, generan una Matriz de Adecuación Curricular sobre explicitud/implicitud del componente emocional y presencia de indicadores evaluativos.

Objetivo 2 (docentes formadores): entrevistas y grupos focales, permiten construir categorías sobre estrategias, fortalezas y necesidades de formación emocional docente.

Objetivo 3 (estudiantes): entrevistas a estudiantes de último año, bajo variación máxima, producen temas relativos a vivencias, avances, vacíos y desafíos emocionales durante la formación.

Objetivo 4 (institucional/aseguramiento de la calidad): entrevistas a liderazgo y revisión de rúbricas/protocolos describen el lugar del componente emocional en evaluación y QA.

Objetivo 5 (tensiones y oportunidades): la triangulación de todas las fuentes integra una síntesis fenomenológica y orientaciones formativas explícitas, sistemáticas y evaluables.

Con ello, el cierre metodológico conecta de vuelta con el marco teórico: comprender cómo se desarrollan, significan y experimentan las competencias emocionales exige un dispositivo que escuche las voces, contraste documentos y reconstruya sentidos. El diseño presentado garantiza

ese recorrido y prepara el terreno para una interpretación rigurosa y situada de los hallazgos. Las estrategias de triangulación, reflexividad, verificación por miembros y saturación teórica aseguran la credibilidad y transparencia del proceso. Este estudio no pretende generalizar, sino ofrecer una comprensión profunda, situada y ética que sirva de base para el fortalecimiento curricular y la innovación formativa en Educación Parvularia.

Capítulo V. Análisis de los Resultados

Introducción: Marco Analítico y Fundamentos Metodológicos del Análisis

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo desarrollado en esta investigación doctoral, cuyo objetivo general es comprender las experiencias vividas, los significados atribuidos y los desafíos identificados por los actores educativos en relación con el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente (FID) de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile.

La forma en que se presentan y organizan estos resultados responde a orientaciones metodológicas precisas, derivadas de dos fuentes teóricas de referencia que han guiado el proceso analítico: Gibbs (2012) y Alvehus (2025). Ambos autores ofrecen marcos complementarios para comprender qué significa analizar datos cualitativos con rigor y su incorporación explícita en este capítulo no es decorativa, sino constitutiva de la lógica interpretativa que lo sostiene.

Graham Gibbs (2012), en *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, plantea que la tarea central del análisis cualitativo no es meramente describir lo que los participantes dijeron, sino interpretar los significados que emergen del corpus de datos y presentarlos de modo que el lector pueda seguir el razonamiento analítico. Para Gibbs, un buen informe de investigación cualitativa debe demostrar con claridad cómo se fundamenta en los datos recopilados, lo que se logra proporcionando citas textuales de los participantes que anclen las interpretaciones en la experiencia vivida. Al mismo tiempo, Gibbs advierte que las citas no deben ocupar más de la mitad del texto en cualquier sección de resultados y que debe utilizarse siempre la cita más representativa para cada argumento, evitando la acumulación innecesaria de pasajes. Este principio de equilibrio entre evidencia empírica e interpretación analítica orienta la forma en que, a lo largo de este capítulo, se articulan las voces de los participantes con el análisis de la investigadora.

Johan Alvehus (2025), en *Crafting Your Thesis: Making Use of Qualitative Approaches*, complementa esta perspectiva señalando que el análisis es la parte fundamental de una tesis, porque es donde el marco teórico se encuentra con el material empírico, se desenreda el problema y se extraen conclusiones. Para Alvehus, lo que distingue un análisis riguroso de una mera descripción es que el investigador dice algo independiente, empírica y teóricamente fundado, sobre el problema que aborda. Esto implica que el analista no puede limitarse a comparar y contrastar fragmentos de datos, sino que debe construir un argumento coherente que dé cuenta de la lógica interna del fenómeno estudiado. A lo largo del capítulo, el lector podrá verificar cómo el análisis trasciende la enumeración de categorías para articular una comprensión estructural del fenómeno. Alvehus también subraya que, en el enfoque cualitativo interpretativo aquí adoptado, el análisis no verifica hipótesis previas, sino que construye sentido a través de un movimiento constante entre los datos, el marco teórico y la reflexividad de la investigadora.

En coherencia con ambos autores, el análisis que se presenta a continuación se organiza a partir de dos principios complementarios: primero, que cada afirmación interpretativa debe estar anclada en la voz de los participantes, recuperada desde las transcripciones originales de entrevistas en profundidad y grupo focal; y segundo, que el trabajo analítico no se agota en describir lo que los actores dijeron, sino que avanza hacia la comprensión del por qué y el cómo de sus experiencias, buscando revelar la lógica estructural que configura el fenómeno del desarrollo de competencias emocionales en esta carrera.

Desde la perspectiva fenomenológica que articula el diseño de la investigación, el objetivo del análisis no es únicamente identificar lo que ocurre en el proceso formativo, sino comprender cómo se vive, se experimenta y se significa el desarrollo emocional dentro de las condiciones relacionales e institucionales del caso estudiado. En coherencia con la fenomenología, se busca develar la esencia de la experiencia compartida, atendiendo tanto a las convergencias como a las

tensiones que emergen entre el currículo, la práctica formativa y la valoración institucional del componente emocional.

Los resultados que se presentan a continuación surgen del análisis integrado de tres fuentes principales de información: el análisis documental del plan de estudios y programas de asignatura, las entrevistas en profundidad a docentes formadores, supervisoras de práctica y equipo de gestión y el Grupo Focal con estudiantes de último año (ver Anexo 2, Transcripciones de las entrevistas y Grupo Focal).

Estas fuentes fueron trianguladas, con el fin de fortalecer la credibilidad del estudio y ofrecer una comprensión densa del fenómeno, preservando la voz de los participantes y articulándolas con los objetivos de la investigación.

Diseño Analítico: Progresión desde los Datos hacia la Esencia del Fenómeno

El análisis de la información se desarrolla mediante un proceso sistemático de codificación y reducción fenomenológica, siguiendo las orientaciones propuestas por Creswell y Creswell (2023) y Moustakas (1994). En una primera fase, se realizó una codificación abierta, identificando unidades de significado relevantes en las transcripciones de entrevistas, Grupo Focal y documentos institucionales. Estas unidades fueron agrupadas mediante una codificación axial en una segunda fase, permitiendo establecer relaciones entre categorías emergentes y los objetivos específicos de la investigación.

En una tercera fase, se avanzó hacia la construcción de categorías centrales, entendidas como estructuras de significado que articulan las experiencias vividas por los distintos actores educativos. Estas categorías no fueron definidas *a priori*, sino que emergieron del diálogo entre los datos, el marco teórico y la reflexividad de la investigadora, en coherencia con el enfoque fenomenológico adoptado.

Para explicitar la arquitectura interpretativa del análisis, siguiendo la recomendación de Gibbs (2012) de mostrar con transparencia cómo se fundamentan los resultados en los datos, se organizó el sistema categorial en tres niveles analíticos: ejes interpretativos amplios, categorías axiales de articulación y categorías centrales que expresan la lógica explicativa del fenómeno. Esta estructura responde también al principio de Alvehus (2025) de que el lector debe poder seguir en todo momento el razonamiento del autor a lo largo del análisis.

Tabla 3

Ejes analíticos, categorías axiales y categorías centrales del análisis de resultados

Ejes analíticos	Categorías axiales	Categorías centrales
Significados atribuidos a las competencias emocionales	Comprensión relacional del concepto, definición funcional, distinción conceptual difusa.	Las competencias emocionales son reconocidas como esenciales, pero carecen de formalización pedagógica sistemática.
Configuración curricular componente emocional	Reconocimiento discursivo del transversal, ausencia de progresión formativa, evaluación implícita.	Declaración curricular sin institucionalización formativa.
Experiencia formativa en la práctica pedagógica	Intensificación emocional, exposición a vulnerabilidad, aprendizaje en contexto real.	La práctica forma emocionalmente por exigencia más que por diseño pedagógico.
Estrategias de regulación emocional estudiantil	Actuación profesional, ocultamiento emocional, autogestión del malestar	La regulación emocional se vive como responsabilidad individual.
Mediación pedagógica del profesorado	Modelaje emocional, vínculo formativo, derivación como límite institucional.	El sostén emocional depende del vínculo interpersonal más que del sistema.
Gestión institucional del componente emocional	Reconocimiento del problema, ausencia de políticas explícitas, intervención reactiva.	Institucionalización débil del desarrollo emocional.
Experiencia vivida del proceso formativo	Alta exigencia emocional, vulnerabilidad, necesidad de sostén.	Formación emocional intensamente vivida pero débilmente estructurada.
Estructura global del fenómeno	Brecha discurso–experiencia	Desarrollo emocional intensamente vivido pero débilmente institucionalizado.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis fenomenológico de entrevistas, grupo focal y documentos curriculares.

Núcleo del Fenómeno: la Tensión entre Reconocimiento Declarado y Formación Emocional No Institucionalizada

Antes de presentar los resultados por fuente y actor, resulta pertinente enunciar desde el inicio la esencia del fenómeno tal como emergió del análisis. Este movimiento responde a la orientación de Alvehus (2025), quien señala que el lector debe poder seguir el argumento central a lo largo de todo el análisis y no encontrarlo únicamente en la síntesis final. Asimismo, sigue la recomendación de Gibbs (2012) de que el informe cualitativo debe tener un foco identificable que oriente la lectura desde el comienzo.

El hallazgo transversal del estudio es la existencia de un reconocimiento universal de la importancia de las competencias emocionales en todos los actores entrevistados, combinado con una implementación marcada por la fragmentación, la reactividad y la ausencia de una progresión sistemática en el currículo. Esta tensión no es un problema de intenciones, sino estructural: el componente emocional está presente como valor discursivo compartido, pero su traducción institucional, en políticas, evaluación, apoyos, lenguaje común y recursos, se percibe incompleta por quienes lo viven desde adentro.

La consecuencia fenomenológica de esta tensión no es simplemente la falta de talleres o la ausencia de una pauta evaluativa, sino una experiencia subjetiva reiterada y consistente: vivir lo emocional como un asunto privado que debe resolverse por esfuerzo individual o a través de redes externas, más que como un eje formativo garantizado por el dispositivo curricular. En ese contexto, la carrera fue experimentada como un espacio en que la emoción importa, pero no necesariamente se enseña, acompaña y evalúa de manera consistente.

Esta esencia se expresó en cuatro movimientos internos del caso, que estructuran la lógica analítica de todo el capítulo:

1. Declaración de importancia: todos los actores, sin excepción, reconocen el valor de las competencias emocionales.

2. Activación situacional: el aprendizaje emocional se produce principalmente en la práctica y ante situaciones de crisis, no como resultado de un diseño formativo progresivo.

3. Sostén informal: el acompañamiento emocional descansa en el vínculo personal con supervisoras y docentes particulares, en derivaciones a terapia y en el cuidado individual, antes que en estructuras institucionales.

4. Vacío estructural: hay ausencia de un lenguaje común, progresión evaluativa y apoyos oportunos que institucionalicen el desarrollo emocional como eje de la formación.

Resultados del Análisis Documental Presencia del Componente Emocional en el Currículo Declarado

El análisis documental del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia tiene como propósito examinar la presencia, ausencia y forma de tratamiento del componente emocional en el currículo declarado, considerando el perfil de egreso, las competencias, los resultados de aprendizaje y la organización de las asignaturas.

De manera general, el currículo declara una valoración transversal del componente emocional asociada a la formación integral, al bienestar infantil, a la convivencia y al enfoque de derechos. Esta valoración se expresa con claridad en el perfil de egreso, puesto que se enfatiza la promoción de ambientes saludables y acogedores, la cercanía en las relaciones pedagógicas y la protección del bienestar de niños y niñas. Sin embargo, y aquí radica la primera tensión estructural que el análisis documental evidencia, esta presencia se sitúa, principalmente, en un nivel axiológico y declarativo, más que en una definición explícita de competencias emocionales profesionales del educador o educadora en formación.

Desde la perspectiva de la conceptualización y valoración de las competencias emocionales, el currículo evidencia una comprensión amplia pero poco delimitada del constructo. Las competencias emocionales no son definidas conceptualmente ni desagregadas en dimensiones, capacidades o niveles de desarrollo progresivo. Lo emocional aparece más bien como un valor ético-profesional deseable, estrechamente vinculado al buen trato, al respeto y a la convivencia, sin traducirse en un objeto formativo claramente identificable dentro del plan de estudios.

Foco en el Párvulo versus Desarrollo Emocional del Educador

Un hallazgo relevante del análisis documental es el desequilibrio entre la atención al desarrollo emocional del niño y la atención al desarrollo emocional del educador en formación. El currículo asigna un lugar central a lo emocional en el desarrollo infantil, específicamente, a través del ámbito de Desarrollo Personal y Social. No obstante, esta centralidad se focaliza en el niño o la niña como sujeto de intervención pedagógica, mientras que, la experiencia emocional del futuro educador o educadora permanece en un segundo plano.

Desde esta lógica, el currículo refuerza un significado del componente emocional centrado en la infancia, pero no en el desarrollo emocional del profesional que acompaña dichos procesos. Este hallazgo dialoga directamente con los relatos de los actores entrevistados, como se muestra en los apartados siguientes y constituye uno de los nudos estructurales del fenómeno estudiado.

A pesar de lo anterior, el análisis detecta que en el Nivel Inicial la carrera establece explícitamente, en los RA 2.1.1.6 y 2.1.1.7, que el estudiante debe ser capaz de identificar la importancia de la educación emocional como herramienta de modelación del desarrollo personal del niño y reconocer la educación emocional del propio educador como un mecanismo regulador del bienestar psicológico del párvulo. Esto indica que la formación reconoce la bidireccionalidad de la emoción en el aula desde el inicio de la carrera, aunque dicho reconocimiento no se traduce en una trayectoria formativa sistemática.

Presencia Explícita e Implícita del Componente Emocional en las Asignaturas

El análisis de los programas de asignatura permite identificar dos tipos de presencia del componente emocional en el currículo implementado:

Relación Explícita. La asignatura Bases del Desarrollo Personal es la que muestra el vínculo más directo, declarando en su descriptor la identificación de la importancia de la educación emocional como herramienta para el desarrollo personal y social del párvulo y del propio educador. Asimismo, Dificultades Socioemocionales y sus Orientaciones Pedagógicas aborda directamente el apego seguro, la regulación afectiva y la expresión emocional. El Taller de Desarrollo Personal y Social trabaja los núcleos de Identidad y Autonomía y Convivencia y Ciudadanía, incluyendo los climas de buen trato.

Neurociencias y Necesidades Educativas Especiales incorpora el cerebro emocional, el sistema límbico y el autocuidado emocional del educador.

Relación Implícita. En asignaturas como Psicología del Desarrollo, Enfoque de Derechos, Educación para la Democracia y Familia y Comunidad, lo emocional subyace como condición necesaria del ejercicio pedagógico sin ser nombrado como tal. Del mismo modo, los Ejes de Práctica I, II, III, IV y la Práctica Profesional son señalados por los participantes como los espacios donde más se vive la dimensión emocional, aunque los programas no incluyen explícitamente dispositivos de acompañamiento emocional.

Ausencia de Criterios Evaluativos para Competencias Emocionales

Un aspecto relevante del análisis documental es la ausencia de resultados de aprendizaje y criterios evaluativos explícitos orientados al desarrollo de competencias emocionales del educador o educadora. Si bien, algunos resultados de aprendizaje mencionan la educación emocional, estos se formulan mayoritariamente en términos de reconocimiento conceptual, utilizando verbos como identificar, reconocer o comprender. No se evidencian resultados que apunten al desarrollo de

habilidades emocionales observables, tales como: la autorregulación, la gestión emocional en contextos complejos, la empatía pedagógica o el manejo emocional del vínculo con niños, familias y equipos educativos.

Esta ausencia refuerza un tratamiento implícito del componente emocional y sustenta la categoría central referida al carácter no sistemático de su incorporación curricular. Siguiendo la orientación de Gibbs (2012) de anclar las interpretaciones en la evidencia documental, es posible afirmar que el currículo produce una enseñanza emocional por omisión: al no especificar qué se espera del educador emocionalmente, delega ese desarrollo al azar de la experiencia práctica y al compromiso individual de docentes y supervisoras.

Tabla 4

Cruce entre ejes analíticos y evidencia del currículo declarado

Eje analítico	Categoría axial	Categoría central	Evidencia en el currículo declarado	Síntesis interpretativa
Conceptualización y valoración de las competencias emocionales	Comprensión conceptual de las competencias emocionales	Valoración transversal como dimensión ética y profesional	Perfil de egreso enfatiza bienestar, respeto y cercanía, sin definir competencias emocionales docentes.	Lo emocional es valorado como principio ético, pero no como competencia profesional explícita.
Conceptualización y valoración de las competencias emocionales	Reconocimiento de la relevancia emocional en EP	Significados atribuidos al componente emocional	Dominio Desarrollo Personal y Social centra lo emocional en el bienestar infantil.	El foco emocional está en el niño/a más que en el desarrollo emocional del educador/a.
Incorporación curricular	Presencia del componente emocional en el currículo declarado	Desalineación currículo declarado—implementado—evaluado	Asignaturas específicas abordan educación emocional sin articulación transversal.	Presencia fragmentada y sin trayectoria formativa progresiva.

Eje analítico	Categoría axial	Categoría central	Evidencia en el currículo declarado	Síntesis interpretativa
Incorporación curricular	Ausencia de RA y criterios evaluativos explícitos	Tratamiento implícito y no sistemático	Resultados de aprendizaje centrados en reconocimiento conceptual.	El desarrollo emocional no es evaluado ni asegurado curricularmente.
Estrategias de desarrollo y modelaje	Estrategias pedagógicas informales	Desarrollo emocional dependiente del compromiso individual	No se explicitan metodologías ni dispositivos formativos emocionales.	El aprendizaje emocional depende del modelaje docente.
Estrategias de desarrollo y modelaje	Rol del modelaje docente	Aprendizaje emocional situado	Prácticas profesionales como principal espacio de aprendizaje emocional.	Formación emocional desigual y contextual.
Evaluación y acompañamiento institucional	Ausencia de mecanismos formales	Invisibilización institucional	No existen indicadores ni protocolos emocionales.	Lo emocional queda fuera del aseguramiento de la calidad.
Evaluación y acompañamiento institucional	Acompañamiento no protocolizado	Sobrecarga emocional de docentes	Contención emocional asumida informalmente.	Se transfiere la responsabilidad emocional a actores individuales.
Desafíos y tensiones	Tensiones exigencias–bienestar	Necesidad de institucionalización	Alta exigencia académica sin soporte emocional explícito.	Se requiere un rediseño que integre lo emocional como eje formativo.

Nota: Fuente: Elaboración Propia.

Significados Atribuidos a las Competencias Emocionales: Entre lo Relacional, lo Valórico y lo Confuso

Una Definición Funcional: Habilidades para Estar con Otros y Estar Bien para Educar

Uno de los primeros hallazgos que emergen del análisis de las entrevistas es que todos los actores, independientemente de su rol, reconocen la importancia de las competencias emocionales, pero las conceptualizan de maneras heterogéneas, muchas veces ligadas a la experiencia vivida más

que a marcos teóricos formales. Este hallazgo, leído desde Alvehus (2025), no debe interpretarse como una debilidad, sino como un síntoma interpretativo: la vaguedad conceptual compartida revela que la formación emocional no ha producido un lenguaje pedagógico común en la carrera.

En las docentes formadoras, la conceptualización estuvo ligada a la coherencia cotidiana y al vínculo pedagógico. Docente 1 lo expresó de manera directa al señalar que las competencias emocionales tienen que ver con ciertas habilidades para relacionarnos con otros, mencionando la empatía como ejemplo central:

Docente 1: “Para mí las competencias emocionales son ciertas habilidades que tenemos para relacionarnos y vincularnos con otros. Tiene que ver con el manejo de determinadas situaciones, que pueden ser de cierta intensidad y que me permiten resolver las situaciones con otros sin tener que acabarlo”.

Docente 2, por su parte, aportó una conceptualización más elaborada, ligando las competencias emocionales al autoconocimiento, la regulación y la interacción contextualizada:

Docente 2: “Serían un conjunto de habilidades, destrezas, mecanismos, que una persona tiene para abordar sus propias emociones y poder interactuar con el entorno, con las personas, según el contexto. Implicaría también como una suerte de reconocimiento de las propias emociones, regularlas o autorregularlas”.

Docente 3 enfatizó la urgencia contemporánea de estas competencias, señalando que tras la pandemia han estado como muy a flor y vinculando su trabajo en el aula con la premisa de que no puede pasar un contenido sin verificar que el estudiante esté emocionalmente tranquilo.

En las supervisoras, la conceptualización fue más situacional, ligada directamente al desempeño en práctica. Supervisora 2 las describió como algo que uno va desarrollando en el tiempo, ligado a la realidad personal y a la edad de las estudiantes, señalando las limitaciones propias para formarlas sin una preparación específica:

Supervisora 2: “No todos tenemos una formación en lo que es el trabajo de las emociones muchas veces. Entonces, es casi como que uno de manera autodidacta va aprendiendo, leyendo documentos, viendo cómo puede apoyar a las alumnas en esas habilidades”.

En el equipo de gestión, el sentido se vinculó con el futuro laboral en contextos relacionales complejos. Gestión 2 lo formuló de modo directo, ligando la relevancia de las competencias con la necesidad de gestionarlas en momentos precisos ante niños, niñas, apoderados y equipos.

En las estudiantes del Grupo Focal, emergió una conceptualización intuitiva y funcional, construida mayoritariamente desde la experiencia y no desde marcos teóricos. Estudiante 1 las describió como habilidades para entender lo que sienten los demás y Estudiante 4 incorporó la dimensión de la autorregulación emocional propia. Significativamente, Estudiante 3 reveló la confusión conceptual persistente entre competencias emocionales e inteligencia emocional, que se produjo incluso en el contexto de una tesis que ella misma realizó sobre el tema:

Estudiante 3: “En 2023 hice una tesis acerca de competencias emocionales de las educadoras de Párvulos... y resulta que cuando hicimos la defensa de la tesis, nos dijeron que confundimos las competencias emocionales con la inteligencia emocional”.

Este dato es fenomenológicamente relevante, no como indicador de ignorancia, sino como evidencia de que la formación no ha producido un lenguaje conceptual común sobre el fenómeno emocional, lo que refuerza la categoría central de ausencia de formalización pedagógica sistemática.

Lo Relacional como Centro y la Ética del Cuidado como Horizonte

Más allá de las diferencias en la conceptualización, un elemento transversal en los relatos de todos los actores fue la dimensión relacional de las competencias emocionales. Para las docentes, la emoción se vive y se enseña en el vínculo pedagógico cotidiano, no en un contenido formal. Para las supervisoras, se activa en la retroalimentación y en la confianza. Para las estudiantes, se desarrolla en la práctica más que en el aula teórica.

Fenomenológicamente, esto se traduce en una esencia compartida: para educar a otros, debo poder sostenerme a mí misma. Sin embargo, ese sostén apareció en los relatos como una exigencia individual antes que, como resultado de una institucionalización formativa, lo que anticipa la tensión estructural central del capítulo.

La Práctica como Intensificador Emocional: Aprender en el Borde

Una de las constataciones más sólidas y consistentes del análisis, evidenciada con unanimidad en las entrevistas a docentes, supervisoras y en el Grupo Focal de estudiantes, es que la práctica pedagógica constituye el principal espacio de aprendizaje emocional de la carrera.

Sin embargo, al mismo tiempo, es el escenario en que con mayor frecuencia se producen desregulación, vulnerabilidad y estrategias defensivas.

Las estudiantes del Grupo Focal identificaron la práctica como la instancia más potente para desarrollar competencias emocionales, aunque describieron un proceso que lejos de ser lineal, oscila entre avances y retrocesos. Estudiante 5 lo formuló con precisión:

Estudiante 5: “El tema de adquirir competencias emocionales, al menos en mi caso, no es un proceso lineal. Hay veces que adquiero una competencia, después la voy dejando un poco de lado, adquiero otra, pero no la puedo implementar en tantos ámbitos como me gustaría”.

Estudiante 4 amplió esta perspectiva describiendo la práctica como un espacio donde lo emocional se aprende a partir de las experiencias concretas, enfatizando que en el jardín hay que ser otra persona, separando las propias emociones del desempeño profesional:

Estudiante 4: “En el jardín uno tiene que dejar como su emoción de lado... es otra persona para el jardín. Es una alegre y a lo mejor uno no está bien, pero es tomar conciencia de cómo uno tiene que tomar las decisiones para su día a día a nivel emocional”.

Desde la perspectiva de las supervisoras, la práctica aparece también como el espacio donde se intensifican las tensiones. Supervisora 1, con más de doce años de experiencia, señaló que los

cambios en competencias emocionales solo los ha podido observar con claridad en estudiantes que desarrollan trabajos de investigación, no durante la práctica en sí, lo que sugiere que la práctica por sí sola, sin reflexión sistemática, no garantiza el desarrollo emocional.

La Supervisora 3 aportó uno de los relatos más contundentes sobre la experiencia de los límites de la práctica como espacio formativo emocional:

Supervisora 3: “Aguantan, aguantan, aguantan hasta que llega un punto que colapsan y ahí queda la embarrada más que nada. Ahí ya no hay vuelta atrás, empiezan a votar la práctica, empiezan a votar otras asignaturas para dedicarse solamente a su práctica”.

Lo esencial de este relato no es el abandono en sí, sino la textura afectiva que lo precede: desesperanza, saturación, sensación de no retorno y una salida vivida como única opción. Este patrón de aguantar hasta colapsar se repite en los relatos de estudiantes y supervisoras como un ciclo estructural no abordado institucionalmente.

La Paradoja de la Actuación Profesional: Estar Bien Delante del Curso

En el análisis del Grupo Focal emergió con claridad una estrategia frecuente entre las estudiantes: la actuación profesional, entendida como dejar los problemas fuera del aula y mantener la apariencia de estar bien frente al grupo. Siguiendo la recomendación de Gibbs (2012) de utilizar la cita más representativa para ilustrar un patrón analítico, el relato de Estudiante 3 sintetiza con precisión esta estrategia:

Estudiante 3: “En el trabajo me han dicho que los problemas se quedan afuera de la puerta. O sea, usted entra a la sala y ya tiene que ser feliz, nunca tuvo problemas... Y eso lo he aprendido en el trabajo. Entonces, como mi única herramienta es: desde el portón del jardín para adentro, yo soy feliz”.

Interpretada fenomenológicamente, esta actuación no es una mentira pedagógica, sino una forma de regulación basada en el ocultamiento más que en la elaboración. La institución, al carecer

de espacios sistemáticos de acompañamiento emocional, termina empujando, sin proponérselo, a un tipo de regulación performativa: sostener el rol pese al derrumbe interno. Estudiante 1 lo expuso con nitidez:

Estudiante 1: “Yo siento que me faltan herramientas para poder desarrollar mejor mis emociones. Cosa de estar bien con él (su hijo) y no estar fingiendo que estoy bien. Y es lo mismo que creo que nos falta también para el jardín: que no es solo dejar los problemas afuera. ¿Qué habilidad tenemos para poder desarrollar bien esas emociones y no solamente dejarlas aparte?”

Este relato es particularmente significativo, porque no solo describe la estrategia de ocultamiento, sino que la nombra como insuficiente y demanda algo diferente: el desarrollo de herramientas reales de gestión emocional. Esta demanda no fue respondida sistemáticamente por la carrera, según los propios relatos de estudiantes y supervisoras.

La Vulnerabilidad como Dimensión Constitutiva de la Experiencia Formativa

El análisis también mostró que la práctica no solo estresa a las estudiantes por sus exigencias evaluativas, sino porque las conecta con situaciones de alta vulnerabilidad, tanto propia como del contexto en que trabajan. La Supervisora 3 describió los tipos de vulnerabilidad que ha enfrentado:

Supervisora 3: “Me ha tocado ver violencia en el pololeo, violencia matrimonial... tenemos situaciones muy vulnerables de las chicas, un estatus sociocultural muy bajo. Entonces, tienen muchos problemas en la casa con sus papás... el mayor desafío ha sido sacar a las chicas de un círculo muy vicioso de pololeo tóxico. Y me preocupa que normalicen maltratos y agresiones estando con niños”.

Este relato sitúa el fenómeno en una intersección entre las condiciones de vida de las estudiantes, las exigencias del rol de educadora en contextos reales y los tiempos institucionales lentos para contener la crisis. En ese cruce, se fractura la idea de que la práctica es solo un espacio

de aplicación de contenidos aprendidos: se convierte en un umbral en que se tensiona la identidad, el autocuidado y el sentido de dignidad profesional.

El Rol de Docentes y Supervisoras: Entre el Cuidado, el Modelaje y la Derivación como Límite

Docentes: El Modelaje como Estrategia Principal y sus Límites

Las tres docentes entrevistadas describieron estrategias formativas centradas en el modelaje, el vínculo y la coherencia cotidiana, más que en dispositivos curriculares formales. Docente 1 sintetizó esta lógica señalando que el desarrollo de competencias emocionales tiene que ver con un quehacer genuino:

Docente 1: “Yo creo que el tema de desarrollar competencias emocionales no tiene que ver con ciertas dinámicas o el manejo de ciertos contenidos, tiene que ver fundamentalmente con lo cotidiano, con tener cierta coherencia en lo cotidiano. Si soy empática, tengo por lo general la devolución de la empatía”.

Docente 2 incorporó prácticas concretas como ejercicios de respiración al inicio de cada clase, escucha activa sin juicio y trabajo de tesis en temáticas socioemocionales, lo que revela un nivel de intencionalidad pedagógica importante. Sin embargo, ella misma reconoció que su evaluación de estas competencias ha sido observacional y dialógica, pero no sistematizada:

Docente 2: “En la docencia, yo evalúo las competencias emocionales, no... creo que es más libre, creo que el ejercicio es de observación... pero no con resultados como el porcentaje, lo evalúo con una rúbrica, no, no ha sido así”.

Docente 2 también formuló la crítica estructural más explícita de todas las entrevistas respecto de la coherencia institucional:

Docente 2: “Muchas veces uno pretende que los estudiantes trabajen en equipo y quieren desarrollar competencias cuando el equipo académico no lo tiene. Se entiende, yo no le puedo pedir a los estudiantes algo que a nivel académico no está y los estudiantes se dan cuenta. Esa

capacidad emocional debería partir por nosotros”.

Esta afirmación permite elevar el análisis desde la descripción hacia una tesis interpretativa: las competencias emocionales no se transmiten solo por contenidos, sino por las ecologías relacionales en que el estudiantado observa coherencias e incoherencias en el mundo adulto formador. En términos fenomenológicos, la experiencia estudiantil de callar por miedo a ser juzgada también es, en parte, efecto del tipo de relación pedagógica disponible.

Supervisoras: Vínculo, Derivación y Falta de Herramientas

Las supervisoras describieron estrategias centradas en el vínculo afectivo y en la derivación como principal recurso ante situaciones de desborde emocional. Supervisora 2 describió que su principal estrategia es generar un vínculo emocional con la estudiante antes de poder desarrollar ninguna competencia en ella:

Supervisora 2: “Para mí lo primordial es generar un vínculo con la alumna. Es difícil que yo pueda desarrollar competencia en una estudiante si no logro vincularme emocionalmente con esa estudiante”.

Supervisora 3 señaló que siempre las ha derivado a terapia, reconociendo explícitamente los límites de su propio rol:

Supervisora 3: “Siempre las he derivado a terapia o a alguna entidad que las pueda apoyar dentro de este proceso en la universidad... considero que nosotras no siempre podemos tener ese rol o no tenemos las herramientas necesarias como lo podría tener otro profesional”.

Ambas supervisoras coincidieron en señalar que su formación como supervisoras fue informal, sin un proceso de inducción específico para el cargo. Supervisora 2 lo formuló con claridad:

Supervisora 2: “Cuando yo ingresé al tema de la supervisión, el trabajo con los estudiantes de pregrado, no hubo como un proceso de inducción... uno de manera más informal va revisando cuál es el perfil del estudiante, cierta documentación de qué se espera”.

Este hallazgo es crítico: la institución descansa parcialmente en la buena voluntad y en las prácticas personales de cuidado de supervisoras que no tienen formación específica para el acompañamiento emocional y sin dispositivos formativos que eviten que el sostén emocional dependa solo de la persona supervisora.

Equipo de Gestión: Reconocimiento de la Relevancia y Admisión de Debilidad Estructural

El equipo de gestión expresó, simultáneamente, una valoración clara de las competencias emocionales y un reconocimiento honesto de las debilidades estructurales para abordarlas. Gestión 2 fue el más explícito en este reconocimiento:

Gestión 2: “La verdad es que según yo siento que es una debilidad que en realidad no se aborda de la manera que debiese, sino que más que nada se desarrolla en sí como los contenidos, y, en el fondo, se abordan siempre que haya algunas dificultades, pero mayormente no está desarrollada dentro también del área de la práctica”.

Ante preguntas sobre políticas y lineamientos institucionales, Gestión 2 reconoció no tener información suficiente. Desde una perspectiva interpretativa, este dato no es menor: si la política existe, no circula; si no existe, se reemplaza por intuiciones o por reacciones ante el problema. La ausencia de un lenguaje institucional compartido sobre el componente emocional es en sí misma un dato analítico relevante.

Gestión 1, por su parte, describió la única estrategia institucional formal disponible: un protocolo de apoyo integral al estudiante que prioriza la salud mental, que puede ser activado por docentes o jefatura ante situaciones de alerta. Sin embargo, reconoció que este mecanismo es reactivo, orientado a quien presenta dificultades y no preventivo ni formativo:

Gestión 1: “Con respecto a estrategias institucionales como tal, no las tenemos establecidas acá en la universidad. Pero sí tenemos una unidad que es el área de trayectoria para el estudiante, en el cual trabaja un equipo psicoeducativo”.

Gestión 1 propuso también una solución estructural hacia el futuro: instalar el desarrollo emocional como eje en el proyecto educativo institucional y considera incorporar una asignatura específica en el rediseño curricular proyectado para 2027. Esta proyección fue interpretada como un reconocimiento tácito de que lo emocional, si no se vuelve currículo, tiende a quedar como intención.

La Vivencia Estudiantil como Indicador de Brecha: Silencios, Miedo a Exagerar y Demanda de Espacios Confiables

Un punto esencial para la síntesis fenomenológica es que las estudiantes no solo necesitaban talleres, sino condiciones relacionales para referirse a su experiencia emocional sin miedo a ser invalidadas. Este hallazgo emergió con claridad en el Grupo Focal y constituye uno de los indicadores más potentes de la brecha entre discurso institucional y experiencia vivida.

Estudiante 5 describió la dificultad de acceder al apoyo psicológico en la institución:

Estudiante 5: “El día que le sacaron a hacer una hora con un psicólogo, lamentablemente la universidad tiene como muy colapsadas sus horas psicológicas... sería quizás generar instancias para poder dialogar, poder gestionar mejor las emociones. Porque muchas veces uno no comenta cómo se siente, porque no tiene esa afinidad con la persona... quizás decir que estoy exagerando”.

La expresión que estoy exagerando, leída fenomenológicamente, describe una experiencia afectiva concreta: temor al juicio, anticipación de invalidación y autoprotección mediante el silencio. Esto erosiona la posibilidad de metacognición emocional, nombrar, comprender, pedir ayuda, lo que refuerza el patrón ya descrito de aguantar hasta colapsar.

Estudiante 7 describió el impacto emocional de un fortalecimiento reciente de manera que revela que los espacios formativos también pueden ser fuente de carga emocional para las estudiantes:

Estudiante 7: “Algo importante que. a lo mejor. debería haber un cambio son las instancias en que de repente nos ha pasado que vamos a los fortalecimientos y terminamos todas en un estado emocional muy loco. A mí me dio mucha ansiedad ese día. Entonces, yo sé que hay muchas compañeras que igual estaban pasando por otras cosas. Creo que igual es importante que entre los docentes y los alumnos no haya este tipo de situaciones, porque al final es como una carga extra”.

Las estudiantes solicitaron formas concretas de acompañamiento: talleres explícitos y sistemáticos para expresarse y recibir estrategias de manejo emocional, así como espacios de seguimiento real en que no sea necesario responder automáticamente estoy bien cuando no se está.

Estudiante 7 lo planteó con precisión:

Estudiante 7: “A nosotros nos preguntan ¿estás bien? Y uno dice que sí porque la vida tiene que seguir y no para. Pero la verdad es que cuando uno se queda en sus momentos solo, es cuando quizás viene todo, uno se abruma”.

Triangulación Interpretativa de Fuentes

Con el fin de, fortalecer la consistencia interpretativa del análisis, se realizó una triangulación entre actores educativos, documentos curriculares y categorías emergentes, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Gibbs (2012) sobre el valor de cruzar perspectivas para robustecer las inferencias analíticas.

Tabla 4

Triangulación interpretativa del fenómeno

Actor	Hallazgo principal	Significado estructural
Estudiantes	Regulación emocional por autogestión	Individualización del desarrollo emocional
Docentes formadores	Modelaje como principal estrategia	Aprendizaje emocional relacional
Supervisoras	Derivación ante crisis	Falta de dispositivos institucionales
Equipo de gestión	Reconocimiento de debilidad estructural	Conciencia sin institucionalización
Documentos curriculares	Presencia transversal no evaluable	Brecha entre declaración y concreción

Nota: Triangulación entre entrevistas, grupo focal y análisis documental.

La convergencia de perspectivas confirma que la brecha entre reconocimiento discursivo e institucionalización formativa constituye el núcleo estructural del fenómeno. Este hallazgo no se explica por la falta de compromiso de los actores, quienes en todos los casos mostraron disposición y valoración genuina del componente emocional, sino por la ausencia de un andamiaje institucional que sostenga y articule ese compromiso.

Modelo Interpretativo del Desarrollo de Competencias Emocionales en la Formación Inicial

Docente

Con el propósito de integrar los hallazgos en una estructura comprensiva que trascienda la descripción categorial, se elaboró un modelo interpretativo que representa la organización multinivel del fenómeno.

Este modelo responde a la orientación de Alvehus (2025) de que el análisis cualitativo debe decir algo independiente y bien fundado sobre el problema, más allá de la descripción de lo que los participantes dijeron.

El análisis permitió identificar que el desarrollo de competencias emocionales emerge de la interacción entre distintos niveles estructurales del proceso formativo:

Nivel 1: Estructura institucional del currículo y organización formativa. El marco regulatorio y la arquitectura curricular determinan qué se enseña, cómo se evalúa y qué recursos se destinan al componente emocional.

Nivel 2: Mediación pedagógica del profesorado y supervisoras. Los actores formadores operan como mediadores del desarrollo emocional, con grados variables de intencionalidad pedagógica, recursos disponibles y formación específica.

Nivel 3: Experiencia formativa situada en la práctica. La práctica pedagógica es el principal espacio de aprendizaje emocional, pero también de desborde, vulnerabilidad y necesidad de regulación subjetiva.

Nivel 4: Estrategias subjetivas de regulación emocional. Ante la ausencia de un acompañamiento sistemático, las estudiantes desarrollan estrategias individuales de afrontamiento: autogestión, actuación profesional, búsqueda de apoyo externo.

Nivel 5: Vivencia fenomenológica del proceso formativo. La experiencia emocional vivida configura trayectorias formativas que son simultáneamente institucionales, relacionales y subjetivas.

Estos niveles no operan de forma lineal, sino en interacción dinámica, configurando una experiencia emocional formativa compleja. El modelo permite comprender que el desarrollo

emocional no es resultado directo del currículo formal, sino de la interacción entre estructura institucional, mediación pedagógica y experiencia vivida.

Síntesis Interpretativa: Esencia del Fenómeno y Explicación de su Lógica Interna

La integración de los distintos niveles de análisis permite comprender el fenómeno como una configuración estructural compleja y no como un conjunto de prácticas aisladas. En concordancia con la orientación de Gibbs (2012) de mostrar en el informe cómo los distintos datos convergen en una interpretación fundamentada y con la de Alvehus (2025) de que el análisis debe producir una comprensión genuina del problema más allá de la comparación de casos, se formula a continuación la síntesis fenomenológica del estudio.

Las competencias emocionales fueron vividas como un requisito inevitable del oficio, porque educar exige vínculo, cuidado y regulación, pero su desarrollo apareció, mayoritariamente, como una responsabilidad individual en un sistema que las valora discursivamente, las activa en la práctica y en la crisis, pero no las enseña, evalúa y acompaña de manera progresiva y estructural.

Esta esencia se expresó en los cuatro movimientos internos del caso descritos al inicio del capítulo: declaración de importancia, activación situacional, sostén informal y vacío estructural. Bajo esta lógica, la institución terminó produciendo, sin intención explícita, una experiencia emocional paradójica: se exige regulación, pero se ofrece poco entrenamiento sistemático para lograrla; se valora el cuidado, pero los tiempos institucionales para apoyar llegan tarde; se necesita hablar, pero se teme ser invalidada.

Este diagnóstico conecta directamente con una lectura ética y pedagógica del oficio docente: cuando la implicación emocional no se acompaña, aumenta el riesgo de desgaste y abandono. En consecuencia, la conclusión analítica no se limita a proponer más talleres, sino a señalar la necesidad de institucionalizar la formación emocional como eje curricular, evaluativo y de apoyo, coherente

con lo que los propios actores demandan: transitar desde lo remedial hacia un enfoque formativo integral, profesionalizando el apoyo y garantizando coherencia entre el discurso institucional y la experiencia vivida.

Cierre Analítico: Implicancias para la Carrera como Caso y para la Experiencia como Fenomenología

La integración del caso y la fenomenología permite sostener una idea final: escuchar las experiencias estudiantiles no fue un complemento narrativo al análisis, sino la vía principal para comprender dónde se fragua la brecha entre discurso institucional y vivencia cotidiana.

En ese sentido, el caso no explica solo lo que la carrera hace, sino lo que la carrera produce en términos emocionales: modos de resistir, callar, pedir ayuda afuera, sostener el rol o colapsar. De ahí que la respuesta institucional más pertinente no sea únicamente aumentar la oferta de apoyo, sino reconstruir un diseño formativo emocional con progresión, lenguaje común, estrategias compartidas y criterios observables.

El análisis permitió comprender que el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente no se configuró como un proceso curricular explícito y progresivo, sino como una experiencia emergente situada en la interacción entre exigencias institucionales, mediación pedagógica y vivencias personales. La práctica pedagógica constituyó el principal espacio de aprendizaje emocional, pero también el escenario en que se intensificaron las tensiones, la vulnerabilidad y la necesidad de regulación subjetiva. En ausencia de un acompañamiento institucional sistemático, las estudiantes desarrollaron estrategias de afrontamiento centradas en la autogestión, el ocultamiento emocional y la búsqueda de apoyo externo.

El profesorado y las supervisoras operaron como mediadores fundamentales del sostén emocional, aunque su intervención dependió, principalmente, de disposiciones personales y no de una estructura formativa institucionalizada. La institución, por su parte, reconoció la relevancia del

componente emocional, pero careció de políticas, dispositivos y criterios evaluativos que permitieran integrarlo de manera coherente en el proceso formativo.

De este modo, el fenómeno se configuró como una tensión estructural entre reconocimiento discursivo e institucionalización insuficiente, generando una experiencia formativa caracterizada por alta exigencia emocional y bajo sostén estructural. El capítulo siguiente profundizará en esta tensión examinando su alcance teórico en diálogo con la literatura nacional e internacional sobre formación docente, educación emocional y bienestar en el ejercicio pedagógico.

Capítulo VI. Discusión de los Resultados

El capítulo anterior reconstruyó, desde las voces de los actores y el análisis documental, cómo se vive el desarrollo de competencias emocionales en esta carrera. Lo que corresponde ahora no es repetir esos hallazgos, sino interrogarlos: ¿qué nos dicen sobre el fenómeno más allá del caso? ¿dónde coinciden con lo que la literatura ya sabía? ¿y dónde lo matizan, lo cuestionan o lo amplían?

La discusión no busca verificar la hipótesis. Desde una perspectiva fenomenológica, su tarea es más exigente e interesante: comprender el alcance teórico de lo que los participantes vivieron y describieron y mostrar qué aporta este estudio a la comprensión del desarrollo emocional docente como fenómeno formativo. Para ello, cada sección retoma un hallazgo central del análisis y lo pone en diálogo con los marcos teóricos que orientaron la investigación.

Discusión en Relación con el Objetivo General: una Tensión que la Teoría Anticipaba, pero que los Datos Nombran Distinto

El objetivo general fue comprender cómo se desarrolla, implementa y valora el componente emocional en la formación inicial docente de una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. La respuesta más precisa que el estudio puede ofrecer es esta: el componente emocional se desarrolla, pero no como se diseña; se implementa, pero no como se declara; y se valora con palabras que no siempre se traducen en estructuras.

Bisquerra (2009) advierte que la educación emocional tiende a quedar en el plano declarativo cuando no se integra de manera sistemática en la arquitectura curricular. Los resultados confirman esa advertencia, pero añaden un matiz que la literatura no siempre captura con suficiente nitidez: la falta de institucionalización no produce ausencia de desarrollo emocional, sino su desplazamiento. Lo que no ocurre en el aula ocurre en la práctica. Lo que no se enseña de manera explícita se aprende en el vínculo con una supervisora, en el momento de desborde ante un niño maltratado, en la decisión cotidiana de fingir estar bien para poder entrar al jardín.

Este desplazamiento es más que una curiosidad analítica: es el núcleo estructural del fenómeno. Porque cuando el desarrollo emocional depende del azar de la experiencia, de la generosidad de una docente particular o de la resiliencia personal de cada estudiante, se producen trayectorias formativas profundamente desiguales. Algunas estudiantes construyen herramientas sólidas; otras aguantan hasta colapsar. Y ambas reciben el mismo título.

Desde una perspectiva fenomenológica esto permite comprender que el fenómeno no se limita a describir cómo la carrera organiza la formación emocional, sino que revela cómo la estructura institucional configura modos específicos de vivir, afrontar y significar la experiencia emocional del proceso formativo. La institución, en sentido amplio, no solo enseña contenidos: produce subjetividades. Y en este caso, produce una subjetividad particular: la de quien aprende a sostener a otros mientras aprende a sostenerse a sí misma, sin que nadie le haya enseñado explícitamente cómo hacerlo.

Discusión por Objetivos Específicos

El Currículo como Espejo de una Contradicción Estructural Objetivo Específico 1. El análisis documental muestra una presencia transversal del componente emocional en el currículo declarado, pero sin progresión formativa sistemática ni criterios evaluativos explícitos.

Este hallazgo dialoga con la distinción clásica de Goodlad (1979) entre el currículo ideal, el formal, el percibido, el operacional y el experiencial. En este estudio, la distancia más significativa no fue entre el currículo declarado y el operacional, sino entre el operacional y el experiencial: lo que se enseña, aunque sea de manera implícita, produce experiencias formativas que el propio sistema no reconoce ni evalúa.

Escudero y Bolívar (2019) señalaron que la ausencia de dispositivos curriculares explícitos tiende a delegar la formación emocional a la iniciativa individual de los docentes. Los resultados confirman esto, pero agregan un elemento que resulta teóricamente relevante: esa delegación no

solo genera desigualdad entre estudiantes, sino también sobrecarga en los formadores. Docentes y supervisoras asumen el acompañamiento emocional desde sus propios recursos personales, sin orientaciones institucionales claras y sin reconocimiento formal de ese trabajo.

Hay un matiz adicional que el estudio aporta respecto de la literatura: el énfasis del currículo en el bienestar emocional del niño, sin una atención equivalente al desarrollo emocional del educador, no es solo una omisión. Es una lógica. El componente emocional está concebido, en buena medida, como herramienta al servicio de la infancia, no como dimensión constitutiva del profesional que acompaña esa infancia. Esto tiene consecuencias prácticas directas: las estudiantes aprenden a gestionar las emociones de los párvulos mucho antes y mejor que las propias. Docente 1 lo capturó con precisión al hablar de la coherencia como principio formativo:

Docente 1: “No saco nada con decirle al niño que hay que tratarlo bien, si yo no soy capaz de tratarla bien a ella, aunque sea un adulto”.

Este testimonio, aparentemente simple, esconde una crítica sistémica: si el modelo emocional que se transmite no tiene coherencia entre el trato que se espera hacia los párvulos y el trato que reciben las propias estudiantes, la formación emocional se convierte en discurso sin sustento experiencial.

El Modelaje como Principal Estrategia: potencia y fragilidad

Objetivo Específico 2. El rol de docentes y supervisoras como mediadores del desarrollo emocional es uno de los hallazgos más consistentes y, a la vez, más ambivalentes del estudio. Consistente, porque emerge con claridad en todos los actores entrevistados. Ambivalente, porque esa centralidad descansa sobre una base frágil: el compromiso personal de cada docente, sin respaldo estructural.

Schön (1992) plantea que el profesional aprende en y desde la acción, lo que permite comprender por qué el aprendizaje emocional se sitúa preferentemente en la experiencia práctica.

Perrenoud (2004), por su parte, advierte que la reflexión profesional debe integrar dimensiones técnicas, éticas y emocionales para evitar una formación parcial. En el contexto estudiado, el modelaje emocional cumple un rol formativo real y significativo, pero insuficiente cuando no está acompañado de dispositivos reflexivos sistemáticos y criterios compartidos.

Lo que el estudio añade a estas lecturas es una tesis que emerge del análisis de Docente 2 y que resulta, particularmente, iluminadora: las competencias emocionales no se transmiten solo por contenidos, sino por las ecologías relacionales en las que el estudiantado observa coherencias e incoherencias del mundo adulto formador. En otras palabras, el modelaje no es solo una estrategia pedagógica: es el ambiente mismo de la formación.

Docente 2: “Muchas veces uno pretende que los estudiantes trabajen en equipo y quieren desarrollar competencias cuando el equipo académico no lo tiene. Y los estudiantes se dan cuenta. Esa capacidad emocional debería partir por nosotros”.

Casassus (2007) argumentó que la calidad educativa depende, en gran medida, de la calidad emocional de las relaciones que se establecen en el aula. Los datos de este estudio permiten ampliar esa afirmación: en la formación inicial docente, la calidad emocional del equipo formador no solo afecta el aprendizaje de las estudiantes, sino que conforma el modelo implícito de profesionalidad emocional que ellas internalizan.

Cuando el equipo académico trabaja como islas, las estudiantes aprenden que la regulación emocional es un asunto privado. Cuando alguna docente rompe esa lógica, como hacen las tres docentes entrevistadas, cada una a su manera, la experiencia formativa cambia cualitativamente. El problema no es que el modelaje sea ineficaz: es que su eficacia depende de personas concretas y no de estructuras. Supervisora 2 lo nombró con honestidad al reconocer que trabaja las competencias emocionales desde su propio criterio, porque no sabe si está establecido como lineamiento. Esa incertidumbre es, en sí misma, un dato estructural relevante.

La Experiencia Estudiantil: aprender a ser docente mientras se aprende a sobrevivir

Objetivo Específico 3. La literatura sobre formación docente ha caracterizado la práctica pedagógica como espacio privilegiado de aprendizaje profesional (Schön, 1992; Zeichner, 2010). Los resultados de este estudio confirman esa caracterización, pero la enriquecen con una dimensión que los modelos teóricos no siempre nombran con suficiente franqueza: la práctica también puede ser un espacio de colapso.

Oliveira et al. (2021) concluyeron que la docencia es uno de los trabajos más exigentes emocionalmente. Los relatos de las estudiantes en el Grupo Focal confirman eso de manera vívida: la sobrecarga emocional no es excepcional, es constitutiva de la experiencia formativa en práctica. Pero hay algo más en los datos que merece discusión teórica: la forma específica en que esa sobrecarga se gestiona.

La estrategia dominante (que los datos nombraron con sorprendente precisión) es la actuación profesional: dejar los problemas fuera de la puerta y entrar al jardín siendo otra persona. Estudiante 3 lo describió con una frase que condensa el fenómeno:

Estudiante 3: “Desde el portón del jardín para adentro, yo soy feliz. Todo el día feliz, *happy*”.

Esta estrategia no es un error de las estudiantes; es una respuesta adaptativa a una demanda real. El problema, como señaló Estudiante 1 con notable lucidez, no es la estrategia en sí, sino que no está acompañada de herramientas para procesar genuinamente las emociones que se dejan afuera:

Estudiante 1: “¿Qué habilidad tenemos para poder desarrollar bien esas emociones y no solamente dejarlas aparte, afuera y entrar con una cara que en realidad no es la que sentimos?”

Desde la teoría, esto conecta directamente con lo que Hochschild (1983) denomina trabajo emocional: el esfuerzo de gestionar las propias emociones como parte de las exigencias del rol. Cuando ese trabajo no se acompaña formativamente, aumenta el riesgo de lo que Maslach y Leiter

(2008) describen como agotamiento emocional. Los datos sugieren que algunas estudiantes ya están en ese umbral durante la formación inicial, antes siquiera de ejercer como profesionales.

Van Manen (2016) señala que el significado se construye desde la experiencia vivida. Los relatos del Grupo Focal muestran que las estudiantes están construyendo un significado particular sobre la emocionalidad docente, que es algo que se aguanta, que se oculta, que se resuelve sola o con ayuda externa. Ese significado, si no se trabaja durante la formación, se instala como cultura profesional.

Una lectura complementaria emerge del dato sobre la confusión conceptual entre competencias emocionales e inteligencia emocional, que Estudiante 3 describió al recordar la defensa de su propia tesis. Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), que distingue con precisión ambos constructos, esto no es solo una imprecisión semántica: revela que la formación no ha producido un lenguaje común sobre el fenómeno emocional. Y sin lenguaje compartido, tampoco puede haber evaluación ni progresión.

La Evaluación como Ausencia que Habla

Objetivo Específico 4. Santos Guerra (2003) señala que evaluar es siempre un acto ético, porque implica reconocer o negar valor a determinados aprendizajes. Desde esa perspectiva, la ausencia de criterios evaluativos para las competencias emocionales no es una omisión técnica: es una declaración, aunque sea tácita, de que ese desarrollo no necesita ser certificado, seguido ni garantizado.

Los datos muestran que esta ausencia tiene consecuencias concretas. Docente 2 reconoció que su evaluación de las competencias emocionales ha sido observacional y dialógica, pero no sistematizada. Docente 1 señaló directamente que no evalúa estas competencias, porque sus resultados de aprendizaje no las contemplan. Gestión 2 admitió que no hay un mecanismo claro para evaluar y que todo se hace en base a lo que nosotras creemos que está bien.

Esta última frase merece detenerse. La evaluación basada en lo que se cree que está bien, sin criterios pedagógicos explícitos y compartidos, no solo es inconsistente: reproduce las desigualdades que ya se identificaron en el modelaje. Las estudiantes que tienen la fortuna de trabajar con docentes o supervisoras que le dan importancia al componente emocional reciben retroalimentación; las demás, no.

Noddings (2013) sostiene que el cuidado no puede recaer solo en la responsabilidad individual del docente. El estudio muestra que, en ausencia de una política evaluativa institucional, exactamente eso ocurre: el cuidado emocional del estudiantado descansa en el criterio y la disposición personal de cada formador. Eso no es sostenible.

Las Tensiones como Estructura, No como Falla

Objetivo Específico 5. Los resultados identificaron tensiones en múltiples niveles: entre las exigencias académicas y el bienestar emocional, entre el discurso institucional y la práctica formativa, entre la valoración del componente emocional y la ausencia de recursos para desarrollarlo. La discusión teórica de estas tensiones no debe limitarse a enumerarlas: debe mostrar qué revelan sobre la naturaleza del fenómeno.

Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional requiere intencionalidad, continuidad y evaluación. Ninguna de las tres condiciones está plenamente garantizada en el caso estudiado. Pero la pregunta teórica más interesante no es por qué faltan esas condiciones, sino por qué el sistema funciona a pesar de su ausencia. La respuesta está en los actores: el compromiso personal de las docentes, la disposición afectiva de las supervisoras, la resiliencia de las estudiantes. Eso no es un éxito del sistema: es una deuda del sistema pagada con el capital humano de sus miembros.

El contexto post-pandemia añade una capa de complejidad que la literatura reciente ha comenzado a documentar (OECD, 2021). Docente 3 fue explícita al señalar que después de la pandemia las competencias emocionales han estado como muy a flor. Los datos del Grupo Focal

muestran estudiantes con niveles de ansiedad, bloqueo emocional y desregulación que van más allá de lo que podría considerarse el estrés normal de la formación. Esto sugiere que las competencias emocionales no solo cumplen una función formativa, sino también adaptativa frente a contextos educativos inestables: son, en ese sentido, recursos de resiliencia profesional en condiciones de crisis prolongada.

Implicancias Teóricas: lo que el Estudio Aporta al Concepto de Competencia Emocional Docente

El diálogo con los marcos teóricos no solo confirma lo que ya se sabía: también abre una distinción conceptual que este estudio considera su aporte más genuino al campo.

Los modelos dominantes sobre competencia emocional docente, en particular el propuesto por Bisquerra (2009) y el complementario de Casassus (2007, 2015), conciben estas competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser enseñados, desarrollados y evaluados de manera progresiva. Esa concepción es útil y necesaria. Pero el análisis fenomenológico del caso revela que, en los contextos formativos reales, la competencia emocional no se vive principalmente como adquisición progresiva de destrezas.

Lo que las estudiantes describen (y lo que docentes y supervisoras confirman desde sus propios relatos) es algo más cercano a lo que podría denominarse competencia emocional vivida: un proceso de exposición, tensión, adaptación y reconstrucción subjetiva frente a demandas reales.

Esta competencia no se adquiere por instrucción; emerge en situación. No se puede transferir de un formador a un aprendiz mediante una estrategia didáctica; se configura en la experiencia de estar en relación con otros en contextos emocionalmente exigentes.

Esta distinción entre competencia emocional declarada (el nivel curricular y conceptual) y competencia emocional vivida (el proceso experiencial y encarnado) no invalida los modelos existentes: los completa. Indica que la formación emocional docente requiere tanto dispositivos

curriculares explícitos (que el modelo de Bisquerra puede orientar) como contextos relacionales que habiliten la elaboración reflexiva de la experiencia (que el modelo de Casassus ayuda a comprender).

Desde la perspectiva de Maturana (2000), toda acción humana se funda en un dominio emocional: no se actúa desde la razón pura, sino desde disposiciones afectivas que dan forma a las posibilidades de acción. Los datos confirman esto de manera concreta: las estudiantes que logran regular sus emociones en práctica no lo hacen, porque aprendieron una técnica, sino porque algo en su experiencia formativa les permitió construir una disposición de sostén. A veces, esa disposición se construyó gracias a una supervisora que las escuchó sin juzgarlas. A veces, a pesar de un sistema que no siempre estuvo disponible.

En términos freireanos, la formación emocional se vincula con la experiencia del encuentro con el otro como acontecimiento ético. Freire (1997) sostuvo que enseñar implica un compromiso afectivo con el otro que no puede reducirse a técnica. Los relatos de Docente 1, Docente 2 y Docente 3 expresan, cada uno a su manera, esa convicción. Y los relatos de las estudiantes muestran que, cuando ese compromiso afectivo está presente en la relación pedagógica, la formación emocional ocurre, aunque el sistema no lo haya diseñado explícitamente.

Morin (1999) plantea la inseparabilidad entre dimensiones cognitivas, afectivas y éticas del sujeto. Lo que el estudio muestra es que la formación inicial docente todavía opera, en gran medida, desde una separación implícita entre esas dimensiones: lo cognitivo tiene asignatura, evaluación y progresión; lo afectivo, no. Superar esa separación es quizás el desafío más profundo que los hallazgos identifican.

Dimensión Ontológica: no se Aprende a Enseñar sin Aprender a Sostenerse

Hay algo en los datos que trasciende la discusión sobre currículo, evaluación y política institucional: el desarrollo emocional en la formación docente no es solo aprendizaje de habilidades. Es transformación del sujeto.

Las estudiantes del Grupo Focal no describieron el desarrollo emocional como algo que les ocurrió en el aula. Lo describieron como algo que les ocurrió a ellas, en la experiencia de convertirse en docentes.

Estudiante 4 se refirió a trabajar sus emociones de manera interna durante el embarazo, para no pasarle a su hijo lo que no estaba manejando.

Estudiante 7 hizo mención de entender, recién hace poco, que el trastorno de pánico que experimentaba era una condición real que necesitaba ser tratada como tal. Estos no son datos periféricos: son la esencia fenomenológica del proceso formativo.

En coherencia con Maturana (2000), la regulación emocional no apareció como estrategia externa al ejercicio docente, sino como condición para poder sostener la práctica misma. No se aprende primero a regular las emociones y, luego, se enseña: se aprende a regular las emociones mientras se enseña, en el mismo acto. Eso hace de la formación inicial docente un proceso que es, a la vez, pedagógico y ontológico.

La ontología del fenómeno puede describirse como la formación del sujeto relacional vulnerable: alguien que aprende a enseñar mientras enfrenta simultáneamente la tarea pedagógica y la necesidad de sostenerse emocionalmente a sí misma. Reconocer esa vulnerabilidad, en lugar de negarla o exigir que se deje en la puerta, no es debilidad formativa: es condición de una profesionalización genuina.

Dimensión Epistemológica: la Experiencia como Fuente de Conocimiento Legítimo

El conocimiento que los estudiantes construyen sobre las competencias emocionales no provino, principalmente, de los libros ni de las asignaturas. Provino de la experiencia. Esto no es un problema que hay que corregir: es una característica constitutiva del conocimiento emocional que la epistemología de la formación docente debe reconocer explícitamente.

Dewey (1938) plantea que el conocimiento surge de la reorganización reflexiva de la experiencia. Los datos confirman eso, pero con un matiz importante: la reflexión no siempre ocurrió. Muchas estudiantes describieron experiencias emocionalmente intensas que no fueron elaboradas en espacios formativos, sino gestionadas individual o simplemente soportadas. El conocimiento emocional se construyó, pero no siempre se transformó en aprendizaje profesional consciente.

Esto sugiere que el conocimiento emocional docente tiene una naturaleza epistemológica específica: es encarnado, porque se produce en el cuerpo y en la relación; es relacional, porque emerge en el vínculo con otros; y es situado, porque depende de las condiciones concretas del contexto formativo. Esas tres características implican que la formación emocional no puede reducirse a transmisión de contenidos: requiere dispositivos pedagógicos que habiliten la elaboración reflexiva de la experiencia vivida.

Como señala Van Manen (2016), el significado se construye desde la experiencia vivida y la voz de quienes protagonizan esa experiencia es fuente central de conocimiento. En ese sentido, escuchar a las estudiantes, como hizo esta investigación, no es solo un gesto metodológico: es un acto epistemológico que reconoce la legitimidad de su saber sobre lo que les ocurre emocionalmente en la formación.

Aportes del Estudio al Campo de la Formación Inicial Docente

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el desarrollo de competencias emocionales en la FID de Educación Parvularia es reconocido discursivamente como esencial, pero se implementa de manera fragmentada, implícita y escasamente evaluada, dependiendo en gran medida de la iniciativa personal de docentes y supervisoras. Esta constatación coincide con la literatura nacional e internacional que identifica una brecha persistente entre el reconocimiento normativo del componente emocional y su traducción efectiva en dispositivos curriculares

sistemáticos (Lagos San Martín, 2024; Monroy Correa & Manzanal Martínez, 2025; Oliveira et al., 2021).

El aporte más genuino del estudio al campo no es documentar esa brecha, que ya otros han señalado, sino explicar su lógica interna. La distinción entre competencia emocional declarada y competencia emocional vivida y la comprensión del fenómeno como proceso relacional situado y estructuralmente mediado, permiten avanzar más allá del diagnóstico hacia una comprensión más fina de por qué la brecha persiste y qué se necesita para cerrarla.

Cerrar esa brecha no requiere solo más contenidos ni más talleres: requiere de una reconfiguración de la lógica formativa que coloque el desarrollo emocional del educador, no solo del niño, como eje explícito de la carrera. Eso implica currículo, pero también cultura institucional, acompañamiento a docentes y supervisoras y mecanismos de evaluación coherentes con la naturaleza del aprendizaje emocional.

Las propuestas concretas para avanzar en esa dirección (una asignatura específica, un itinerario transversal de desarrollo emocional y un programa de desarrollo profesional para formadores y supervisoras) se presentan en el siguiente capítulo.

Capítulo VII. Conclusiones y Propuesta

Síntesis Integradora: un Fenómeno con Lógica Propia

La integración de los niveles analizados en este capítulo permite comprender el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente como un fenómeno que tiene su propia lógica interna y que esa lógica no es caótica ni casual: es coherente con las condiciones estructurales que la producen. El modelo comprensivo que emerge del estudio puede describirse en tres niveles interdependientes. En el primero, la estructura institucional configura el marco que define qué se reconoce, qué se evalúa y qué recursos se destinan al componente emocional: en el caso estudiado, ese marco es insuficiente para sostener el desarrollo emocional de manera sistemática. En el segundo nivel, la mediación pedagógica relacional, ejercida por docentes y supervisoras, llena parcialmente ese vacío, con el costo de depender de compromisos personales que no son sostenibles como política formativa. En el tercer nivel, la experiencia situada de la práctica expone a las estudiantes a demandas emocionales reales que exigen regulación, adaptación y reconstrucción subjetiva, muchas veces sin el andamiaje institucional necesario.

La interacción entre estos tres niveles no produce ausencia de desarrollo emocional: produce un desarrollo emocional real pero frágil, desigual y costoso en términos humanos. Un desarrollo que ocurre a pesar del sistema más que gracias a él.

El capítulo siguiente formulará las conclusiones del estudio y presentará las propuestas formativas que se derivan de este diagnóstico, con el objetivo de avanzar desde esa fragilidad estructural hacia una formación emocional intencionada, progresiva y sostenida.

En conjunto, los resultados, su interpretación teórica y la síntesis comprensiva desarrollada en esta investigación convergen en una idea central que atraviesa todo el estudio: el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente no se configura, principalmente, como adquisición individual de habilidades, sino como proceso relacional situado que emerge de la

interacción entre experiencia vivida, mediación pedagógica y condiciones institucionales del proceso formativo.

El propósito de esta investigación es comprender el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente en Educación Parvularia desde la experiencia vivida de los actores educativos y en relación con las condiciones institucionales que configuran dicho proceso. A partir del análisis fenomenológico del caso estudiado y de la interpretación teórica desarrollada en el capítulo anterior, es posible reconstruir el fenómeno como una configuración formativa compleja, relacional y estructuralmente situada.

Las conclusiones que se presentan a continuación no reiteran los hallazgos ni la interpretación realizada, sino que sintetizan su significado global y explicitan el aporte del estudio al conocimiento sobre la formación inicial docente. A estas conclusiones sigue un conjunto de propuestas formativas concretas (una asignatura específica, un itinerario transversal y un programa de desarrollo profesional para formadores y supervisoras) que constituyen la respuesta del estudio a la brecha identificada.

Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación

En relación con el objetivo general, el estudio permite comprender que el componente emocional de la formación inicial docente fue simultáneamente reconocido como fundamental y desarrollado de manera implícita, fragmentaria y dependiente de dinámicas relacionales más que de estructuras pedagógicas formalizadas.

Respecto del análisis curricular, se observó una presencia transversal del componente emocional en los discursos institucionales y en los perfiles de egreso, pero sin progresión formativa sistemática ni criterios evaluativos explícitos que permitieran operacionalizar su desarrollo.

En relación con la experiencia del profesorado y de las supervisoras, se constató que el sostén emocional del proceso formativo dependió, principalmente, del vínculo pedagógico, del modelaje

relacional y de estrategias de acompañamiento situadas, más que de dispositivos institucionales estandarizados.

En relación con la experiencia estudiantil, el desarrollo emocional se vivió como proceso intensamente relacional, asociado a la exposición a contextos reales de práctica, a la gestión de la propia vulnerabilidad y a la necesidad de sostener el rol profesional en escenarios de alta demanda emocional.

Finalmente, en relación con la dimensión institucional, el estudio evidenció una brecha entre reconocimiento simbólico del valor de la emocionalidad e institucionalización efectiva de su desarrollo formativo.

Conclusiones respecto del Objetivo Específico 1: incorporación curricular

El caso muestra que la presencia de la dimensión emocional en documentos curriculares y perfiles no garantiza su enseñanza sistemática. En la práctica formativa, la incorporación opera como un currículo tácito: se aprende por exposición a estilos docentes, climas de aula y experiencias de práctica, pero sin una progresión explícita de resultados de aprendizaje ni criterios compartidos para acompañar avances y dificultades.

El desafío curricular más concreto es operacionalizar qué se entiende por competencia emocional docente en Educación Parvularia (autoconciencia, autorregulación, empatía, comunicación afectiva, manejo de conflictos, cuidado ético) y cómo se observa en el desempeño profesional. Esto supone declarar resultados de aprendizaje, secuenciarlos por niveles, diseñar experiencias formativas pertinentes y asegurar retroalimentación situada, evitando que lo emocional quede reducido a un tema transversal sin responsable, sin tiempos y sin evaluación.

Conclusiones respecto del Objetivo Específico 2: experiencias y estrategias docentes

Las y los docentes formadores aparecen como mediadores centrales del aprendizaje emocional en la universidad: a través del modelaje, el trato cotidiano, la gestión de conflictos, la

retroalimentación y el acompañamiento ante situaciones sensibles. Sin embargo, esta mediación se realiza, en gran medida, desde recursos personales y aprendizajes informales, lo que produce variabilidad entre asignaturas, cohortes y estilos docentes.

Se concluye que fortalecer este plano exige construir lenguaje común, criterios pedagógicos y estrategias compartidas para enseñar y retroalimentar competencias emocionales. No se trata de psicologizar la formación, sino de robustecer didácticas del vínculo, del clima de aprendizaje y de la autorregulación profesional.

Conclusiones respecto del Objetivo Específico 3: experiencias estudiantiles

El estudio concluye que las estudiantes de último año experimentan el desarrollo de sus competencias emocionales como un proceso real, significativo y, a la vez, exigente en que el aprendizaje emocional se produce, especialmente, en el vínculo con otros, en la práctica situada y en la resolución cotidiana de tensiones propias del rol docente en construcción. No obstante, dichas experiencias se acompañan de sentimientos de vulnerabilidad, sobrecarga y percepción de falta de herramientas sistemáticas para la autorregulación interna.

Se concluye que la formación emocional que viven las estudiantes es valiosa, pero requiere transitar desde un aprendizaje predominantemente experiencial hacia un aprendizaje intencionado, con herramientas, lenguaje común y oportunidades de reflexión sistemática a lo largo del itinerario formativo.

Conclusiones respecto del Objetivo Específico 4: evaluación y aseguramiento de la calidad

El estudio concluye que el lugar de la dimensión emocional en los mecanismos institucionales de evaluación y aseguramiento de la calidad es insuficiente. Lo que no se evalúa, tiende a volverse invisible para los ciclos formales de mejora. Avanzar en evaluación no significa reducir la emoción a test o a autorreporte, sino construir criterios pedagógicos y éticos para observar

competencias emocionales en contextos reales, integrándolas a la evaluación de práctica y a la retroalimentación profesional.

Conclusiones respecto del Objetivo Específico 5: tensiones y oportunidades

El estudio concluye que las tensiones y barreras que condicionan el desarrollo de competencias emocionales se organizan en múltiples niveles: institucionales, docentes y estudiantiles. La oportunidad más decisiva es transformar acciones aisladas en capacidad instalada, es decir, convertir el cuidado sostenido por personas en cuidado sostenido por estructuras.

Conclusión integradora

Integrando objetivos, hallazgos y análisis, la investigación concluye que el desarrollo de competencias emocionales en la FID no puede comprenderse como un complemento ni como un atributo individual desligado del currículo y de la institucionalidad: aparece como dimensión esencial del ser docente, atravesando el vínculo pedagógico, la práctica reflexiva, el bienestar profesional y la ética del cuidado.

La implicancia central es directa: si se espera egresar profesionales capaces de sostener bienestar e inclusión en primera infancia, la emoción debe diseñarse, acompañarse y evaluarse con criterios pedagógicos claros. Las tres propuestas que se presentan a continuación responden a ese imperativo.

Propuestas para el Fortalecimiento del Componente Emocional en la Formación Inicial Docente

A partir de los hallazgos obtenidos, y en diálogo con los referentes teóricos de Bisquerra (2009) y Casassus (2007, 2015), se proponen tres líneas de acción complementarias orientadas a fortalecer la coherencia curricular y la profesionalidad emocional en la formación inicial de educadores de párvulos. Estas propuestas no son recomendaciones abstractas: responden directamente a las brechas que los propios actores identificaron en sus relatos.

Propuesta 1: Asignatura de Educación Emocional y Competencias Emocionales Docentes

La creación de una asignatura específica responde al hallazgo más consistente del estudio: la ausencia de un espacio formativo explícito, sistemático y evaluable para el desarrollo de competencias emocionales.

Tal como señaló Gestión 1, hay un plan de rediseño curricular proyectado para 2027 que constituye una ventana de oportunidad concreta para incorporar esta asignatura.

Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional requiere procesos educativos continuos y permanentes orientados al desarrollo integral de la persona y que no puede reducirse a acciones aisladas. La asignatura propuesta se ubicaría en un nivel intermedio de la carrera, idealmente entre segundo y tercer año, para que las estudiantes puedan articular la reflexión emocional con experiencias iniciales de práctica.

Nombre propuesto: Educación Emocional y Desarrollo de Competencias Emocionales en Educación Parvularia.

Propósito formativo: Desarrollar en las estudiantes competencias emocionales personales y profesionales que les permitan reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como acompañar de manera empática, ética y profesional las emociones de niñas y niños, contribuyendo a la construcción de climas emocionales de aula seguros, inclusivos y favorecedores del aprendizaje.

Competencias que desarrollaría:

- Autoconciencia emocional docente.
- Autorregulación emocional en contextos pedagógicos.
- Empatía y comunicación emocional con niños, niñas, familias y equipos.
- Gestión del clima emocional del aula desde una perspectiva relacional.
- Reflexión pedagógica sobre emociones, bienestar y práctica docente.

Contenidos estructurantes:

El primer eje abordaría los fundamentos de la educación emocional en la formación docente: conceptualización de emoción, competencia emocional e inteligencia emocional; modelos de Bisquerra; aportes de Casassus sobre emociones, aprendizaje y clima de aula; relación entre emociones, bienestar docente y calidad educativa.

El segundo eje trabajaría la autoconciencia y autorregulación emocional: identificación de emociones propias en contextos formativos y de práctica; estrategias de regulación; manejo del estrés; análisis de incidentes críticos desde una perspectiva emocional.

El tercer eje se centraría en la empatía pedagógica y el vínculo educativo en Educación Parvularia: la relación pedagógica como vínculo emocional; acompañamiento emocional en la primera infancia; comunicación emocional con familias; sensibilidad cultural y emocional; atención a la diversidad desde la empatía.

El cuarto eje exploraría el clima emocional del aula y la práctica pedagógica: construcción de ambientes seguros; observación y análisis del clima emocional; estrategias pedagógicas para promover bienestar, convivencia y autorregulación en niñas y niños.

Metodología: Vivencial, reflexiva y experiencial, incluyendo diarios reflexivos vinculados a experiencias de práctica, análisis de casos reales e incidentes críticos, narrativas pedagógicas y autobiografía emocional, *role playing* de situaciones emocionalmente complejas y espacios de diálogo reflexivo guiado.

Evaluación: Formativa, procesual y coherente con la naturaleza del aprendizaje emocional. Se sugieren: portafolio reflexivo de desarrollo emocional; rúbricas de desempeño socioemocional docente; autoevaluación y coevaluación guiada; análisis reflexivo de prácticas y casos. Como señala Casassus, las competencias emocionales no se evalúan como contenidos técnicos, sino mediante la observación sistemática de vínculos, interacciones y prácticas.

Propuesta 2: Itinerario Transversal de Desarrollo de Competencias Emocionales

Una asignatura aislada, aunque necesaria, no resulta suficiente para garantizar el desarrollo sostenido de competencias emocionales. Las propias estudiantes lo dijeron con claridad: necesitan acompañamiento a lo largo de toda la formación, no solo en un semestre. Esta propuesta responde a ese llamado, complementando la asignatura específica con un itinerario transversal integrado a toda la carrera y, especialmente, articulado con las prácticas profesionales.

Primer momento: Sensibilización y autoconocimiento emocional (primer año): Espacios introductorios de reflexión sobre emociones, vocación docente, identidad profesional y bienestar; talleres breves vinculados a asignaturas iniciales y a la práctica temprana.

Segundo momento: Desarrollo y profundización de competencias emocionales (segundo y tercer año): Articulación con la asignatura de Educación Emocional; incorporación de análisis emocional en cursos de didáctica, convivencia e inclusión; acompañamiento reflexivo en prácticas intermedias.

Tercer momento: Integración profesional y reflexión avanzada (cuarto y quinto año): Trabajo sistemático del componente emocional en prácticas profesionales finales; supervisión con foco socioemocional; análisis del clima emocional del aula; reflexión sobre bienestar docente, ética del cuidado y sostenibilidad profesional.

Con el propósito de que este itinerario tenga efecto real en las prácticas (que los datos muestran como el espacio emocional más significativo de la carrera) se sugiere incorporar explícitamente indicadores socioemocionales en las rúbricas de práctica, instrumentos de observación del clima emocional del aula y tutorías reflexivas con supervisoras. Esta integración responde a la concepción de Casassus, quien plantea que el clima emocional se construye y se observa en la interacción cotidiana y que su evaluación debe centrarse en la calidad de los vínculos y la sensación de seguridad emocional.

Propuesta 3: Programa de Desarrollo Profesional para Formadores y Supervisoras

El estudio muestra con claridad que docentes y supervisoras son los principales mediadores del desarrollo emocional en la carrera, pero que ejercen ese rol sin formación específica y sin orientaciones institucionales. La Supervisora 2 lo describió con honestidad: ella va aprendiendo de manera autodidacta, leyendo, buscando por su cuenta. Eso no es sostenible ni justo.

Este programa busca transitar desde ese abordaje intuitivo y fragmentado hacia una práctica profesional sistematizada. Como señala la evidencia internacional, los programas de entrenamiento en competencias emocionales generan mejoras significativas en indicadores de práctica docente (Cihan & Dilekmen, 2024). Formar a quienes forman docentes es, en ese sentido, la inversión formativa de mayor impacto.

Título: Fortalecimiento de Competencias Emocionales y Didáctica de la Educación Emocional para Formadores y Supervisores de Educación Parvularia.

Módulo I: Epistemología y conceptualización de la emoción: Diferenciación técnica entre inteligencia emocional y competencias emocionales; la emoción como núcleo organizador de la acción pedagógica y la convivencia; fundamentos neurocientíficos de la autorregulación.

Módulo II: Didáctica de la educación emocional y modelaje: Estrategias de modelaje emocional genuino en la educación superior; metodologías vivenciales (análisis de incidentes críticos, diarios reflexivos, narrativas biográficas); didáctica de la co-regulación y el vínculo pedagógico en el *practicum*.

Módulo III: Evaluación formativa de competencias emocionales: Diseño de rúbricas de desempeño socioemocional; instrumentos de evaluación auténtica y observación sistemática de vínculos; estrategias de retroalimentación emocionalmente competente.

Resultados de aprendizaje esperados: Al finalizar la capacitación, el profesorado formador y las supervisoras serán capaces de integrar los fundamentos teóricos de las competencias

emocionales en sus programas de asignatura y planes de supervisión; modelar estrategias de autorregulación y comunicación asertiva; e implementar mecanismos de evaluación formativa que permitan monitorear y retroalimentar la progresión de las competencias emocionales de las estudiantes.

Estas tres propuestas constituyen un conjunto coherente que avanza desde el plano curricular (la asignatura), al plano transversal (el itinerario), hasta el plano del capital humano institucional (el programa de formación docente). No son propuestas utópicas: responden a lo que los propios actores del estudio identificaron como necesario y posible y se alinean con el rediseño curricular que la carrera tiene proyectado.

Reflexión Final: hacia una Pedagogía del Vínculo y del Cuidado

Esta investigación comenzó con una pregunta sobre cómo se desarrollan las competencias emocionales en una carrera de Educación Parvularia. Lo que encontró fue algo más amplio: una tensión estructural que atraviesa la formación docente contemporánea entre lo que se valora y lo que se institucionaliza, entre lo que se exige y lo que se enseña, entre lo que se espera de los futuros docentes y lo que se les ofrece para lograrlo. Las voces de quienes participaron en este estudio (docentes que trabajan con profunda convicción desde sus propias herramientas, supervisoras que acompañan con generosidad y sin orientaciones claras, estudiantes que aprenden a sostenerse mientras aprenden a sostener a otros) muestran un campo fértil de compromiso humano y pedagógico; pero también muestran la necesidad de que ese compromiso deje de depender solo de las personas y comience a depender también de las estructuras.

Si la carrera aspira a formar educadoras emocionalmente competentes, éticamente responsables y humanamente disponibles para educar en la primera infancia, la emoción debe asumir su lugar pleno en la arquitectura formativa: diseñada, acompañada y evaluada con criterios pedagógicos claros. Con ello, puede avanzarse hacia una pedagogía del vínculo y del cuidado en que

la calidad formativa se mida no solo por logros académicos, sino también por la capacidad de formar docentes que sepan estar con otros y consigo mismos con toda la complejidad que eso implica.

Proyecciones para Futuras Investigaciones

Los hallazgos de esta investigación permiten identificar múltiples líneas de profundización. Dado el carácter situado del estudio, estas proyecciones no buscan establecer generalizaciones normativas, sino abrir campos de indagación que permitan explorar la complejidad del fenómeno en otros escenarios formativos.

En primer lugar, resulta relevante avanzar hacia estudios comparativos entre distintas instituciones formadoras de docentes, para comprender cómo se configuran los procesos de desarrollo emocional en diversos contextos organizacionales, culturales y curriculares.

En segundo lugar, se abre una línea de investigación longitudinal orientada a comprender la evolución del desarrollo emocional docente a lo largo de la trayectoria profesional, desde la formación inicial hasta los primeros años de ejercicio.

En tercer lugar, futuras investigaciones podrían profundizar en los procesos de mediación pedagógica del desarrollo emocional, examinando con mayor detalle cómo los formadores comprenden y ejercen su rol como mediadores emocionales.

También, se abre una línea de indagación sobre la dimensión evaluativa del desarrollo emocional docente, explorando cómo distintas instituciones conceptualizan, observan y registran ese desarrollo y qué tensiones emergen al intentar traducir procesos subjetivos en criterios evaluativos formales.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, el estudio invita a profundizar el uso de enfoques fenomenológicos en la investigación sobre formación docente, particularmente, en diseños que integren perspectivas fenomenológicas con estudios de caso institucionales para

comprender simultáneamente la experiencia subjetiva y las condiciones estructurales que la configuran.

Capítulo VIII. Contribución del Estudio al Conocimiento Científico

La investigación recorre un camino que va desde la pregunta por el desarrollo de competencias emocionales en una carrera de Pedagogía en Educación Parvularia hasta la comprensión de un fenómeno más amplio: cómo la estructura institucional de la formación docente produce, o deja de producir, las condiciones para que una persona aprenda a sostener emocionalmente el encuentro educativo. Este capítulo no repite lo ya dicho. Su propósito es más específico: formular con precisión qué aporta el estudio al conocimiento científico, cómo se integra el fenómeno en una comprensión comprensiva y qué proyecciones abre para el campo de la formación docente.

Formulación del Aporte Teórico Original

La proposición central que sintetiza el aporte teórico del estudio es la siguiente: el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente no constituye un proceso de adquisición individual de habilidades reguladoras, sino un proceso de configuración relacional situada mediante el cual el sujeto en formación aprende a habitar la complejidad emocional del vínculo pedagógico en condiciones institucionales específicas.

Esta formulación no es una paráfrasis de lo que la literatura ya sabía. Es una ampliación. Con la finalidad de entender en qué consiste esa ampliación, conviene situarla respecto de los marcos existentes.

Los modelos dominantes sobre competencia emocional docente, en particular el de Bisquerra (2009), conciben estas competencias como conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser enseñados, desarrollados y evaluados de manera progresiva en el sujeto

individual. Ese marco ha sido productivo para el diseño curricular y la investigación empírica y este estudio no lo invalida. Sin embargo, el análisis fenomenológico del caso muestra que, en los contextos formativos reales, las competencias emocionales no se experimentan como destrezas adquiridas: se viven como procesos de exposición, tensión, adaptación y reconstrucción subjetiva que emergen en situación.

De esa constatación surge la distinción conceptual que este estudio ofrece como aporte genuino al campo: la diferencia entre competencia emocional declarada y competencia emocional vivida. La primera corresponde al nivel curricular y discursivo: lo que el plan de estudios declara, lo que los formadores aspiran a enseñar, lo que el perfil de egreso enuncia. La segunda es el proceso experiencial y encarnado mediante el cual los sujetos aprenden, o no, a sostenerse emocionalmente, mientras educan. Esta distinción no es solo descriptiva: tiene consecuencias teóricas y formativas de fondo.

En el plano teórico, la distinción desplaza el foco desde la competencia como atributo individual hacia la competencia como experiencia relacional configurada en contextos formativos concretos. Esto integra la perspectiva fenomenológica de Van Manen (2016) que comprende el significado como algo construido desde la experiencia vivida con la perspectiva estructural de autores como Goodlad (1979) y Escudero y Bolívar (2019) que analizan las brechas entre currículo declarado y currículo vivido. El estudio muestra que esa brecha no es solo curricular: sino que es también ontológica. Afecta el modo en que el sujeto docente en formación se constituye a sí mismo como profesional emocional.

En el plano formativo, la distinción revela por qué la sola incorporación de contenidos sobre competencias emocionales en el currículo no es suficiente para garantizar su desarrollo. Si la competencia vivida emerge en situación, en el vínculo con una supervisora, en el desborde ante un niño en crisis, en el esfuerzo cotidiano de sostener el rol mientras la propia vida emocional también

demanda atención, entonces su formación requiere dispositivos que habiliten la elaboración reflexiva de esa experiencia, no solo su transmisión conceptual.

A partir de esta distinción, el estudio introduce tres desplazamientos teóricos respecto de los marcos existentes.

Primer desplazamiento: de lo individual a lo relacional y situado. Los modelos centrados en habilidades individuales no capturan lo que los datos muestran: que la competencia emocional no se desarrolla en el sujeto aislado, sino en la interacción con otros en contextos relacionalmente exigentes. El concepto de clima emocional de Casassus (2007, 2015), que ve el aprendizaje como producto de la calidad de los vínculos, se enriquece aquí al aplicarse no solo al aprendizaje de los párvulos, sino al aprendizaje profesional de quienes se forman para educarlos. El clima emocional del aula universitaria y de la supervisión de práctica es, también, condición constitutiva del desarrollo emocional docente.

Segundo desplazamiento: de lo pedagógico a lo estructural. El fenómeno estudiado no puede explicarse desde las prácticas individuales de cada docente o supervisora, por valiosas que sean. Su lógica es estructural: la carrera produce, sin intención explícita, una experiencia emocional paradójica en la que se exige regulación sin garantizar el entrenamiento para lograrla, se valora el cuidado, pero los tiempos institucionales para apoyar llegan tarde y se necesita comunicar, pero se teme ser invalidada. Esa paradoja no se resuelve con buenas intenciones: requiere de intervención sobre la arquitectura formativa.

Tercer desplazamiento: de la habilidad al devenir. En coherencia con Maturana (2000) y Freire (1997) el estudio propone que la formación emocional docente no es solo aprendizaje de habilidades: es transformación del sujeto. Las estudiantes no solo aprendieron a identificar emociones o a regular reacciones; aprendieron, en el mejor de los casos, a habitar la complejidad relacional del encuentro pedagógico como una forma de ser en el mundo. Esa transformación no

ocurre por instrucción; ocurre en la experiencia vivida de estar con otros en condiciones de alta demanda emocional.

En conjunto, estos tres desplazamientos permiten ampliar los marcos teóricos que conceptualizan la educación emocional desde perspectivas predominantemente psicológicas o competenciales, incorporando una comprensión relacional, experiencial y estructural del fenómeno que el campo de la formación inicial docente necesita.

Integración Comprensiva del Fenómeno Investigado

La articulación entre análisis empírico, interpretación teórica y reflexión conceptual permite comprender el fenómeno investigado como una configuración formativa multinivel cuya coherencia interna, aunque no siempre explícita ni intencionada, produce resultados concretos en la experiencia emocional de quienes aprenden a enseñar.

En el nivel experiencial, el desarrollo emocional se vivió como proceso de exposición, regulación y reconstrucción subjetiva en contextos reales de práctica pedagógica. Las estudiantes no aprendieron las competencias emocionales en el aula: las construyeron o intentaron construirlas, en el borde de situaciones que las superaban, con los recursos que tenían disponibles en ese momento.

En el nivel relacional, el vínculo con docentes formadores y supervisoras configuró las condiciones concretas de acompañamiento, sostén o tensión emocional. Los datos muestran que cuando ese vínculo fue genuinamente formativo (coherente, empático, sin juicio) la experiencia emocional de las estudiantes tuvo una textura distinta: más reflexiva, menos defensiva, más capaz de nombrar lo que ocurría. Cuando ese vínculo no estuvo disponible, las estudiantes recurrieron al ocultamiento, a la autogestión solitaria o a la búsqueda de apoyo fuera de la institución.

En el nivel institucional, las estructuras curriculares, organizacionales y evaluativas delimitaron las formas posibles de reconocimiento, apoyo y elaboración de la experiencia emocional. La ausencia de criterios evaluativos explícitos, de dispositivos preventivos y de un lenguaje común

sobre el componente emocional produjo lo que podría describirse como una institucionalización por omisión: la carrera no declaró que lo emocional no importa, pero tampoco declaró con suficiente claridad cómo importa ni quién es responsable de garantizarlo.

La interacción entre estos tres niveles configura una experiencia formativa que puede describirse con una sola frase: alta valoración, bajo sostén estructural. Los actores no son indiferentes a la dimensión emocional de la formación docente. Todos (docentes, supervisoras, gestión, estudiantes) la reconocen como esencial. Pero, ese reconocimiento no se tradujo en una arquitectura formativa que lo garantice. Y cuando el reconocimiento no se traduce en estructura, la responsabilidad recae sobre las personas: sobre las docentes que hacen lo que pueden con sus propios recursos, sobre las supervisoras que derivan por falta de herramientas propias, sobre las estudiantes que aguantan hasta colapsar.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta configuración permite comprender la formación docente como proceso de constitución del sujeto profesional relacional: una persona que aprende a sostener el encuentro educativo en condiciones de vulnerabilidad, incertidumbre y responsabilidad ética frente al otro. Esa constitución ocurre siempre, independientemente de si el sistema la acompaña o no. La diferencia es si ocurre con andamiaje o sin él; si produce aprendizaje profesional reflexivo o solo desgaste silencioso.

Proyección del Estudio en el Campo de la Formación Docente

La comprensión generada por esta investigación se inscribe en un debate más amplio sobre la naturaleza de la formación docente contemporánea. En un contexto educativo marcado por la intensificación de las demandas emocionales del trabajo pedagógico, agudizada en el período post-pandemia (OECD, 2021), la pregunta por cómo se forman emocionalmente los docentes no es marginal: es central. El estudio aporta elementos que permiten repensar la formación docente no solo como proceso de adquisición de saberes disciplinares y pedagógicos, sino como proceso de

transformación subjetiva que ocurre en interacción con condiciones institucionales concretas. Esta perspectiva conecta con líneas de investigación que han cuestionado los modelos técnico-racionales de formación docente (Schön, 1992; Zeichner, 2010) y han propuesto comprensiones más relacionales, reflexivas y humanizadoras del desarrollo profesional.

La distinción entre competencia emocional declarada y competencia emocional vivida tiene potencial de transferencia conceptual a otros contextos de formación docente, más allá del caso estudiado. En tanto, se trata de una categoría analítica que emerge del análisis fenomenológico, no de una regularidad estadística, su aplicabilidad a otros contextos debe evaluarse por analogía y resonancia contextual, no por generalización directa. Pero la pregunta que instala es: ¿qué distancia existe entre lo que se declara enseñar emocionalmente y lo que se produce en la experiencia vivida de quienes se forman? ¿es pertinente en cualquier programa de formación inicial docente?

La investigación también aporta una base conceptual para el desarrollo de marcos teóricos más integradores en el estudio de la formación docente: marcos capaces de articular dimensiones psicológicas, relacionales, organizacionales y socioculturales del desarrollo profesional, sin reducir el fenómeno a ninguna de ellas por separado. El modelo de tres niveles: estructura institucional, mediación pedagógica relacional, experiencia vivida en práctica, que emergió del análisis ofrece una arquitectura conceptual que puede ser útil para orientar investigaciones futuras sobre el componente emocional en la formación de educadores.

Finalmente, el estudio se inscribe en una conversación que el campo de la formación docente necesita tener con mayor urgencia: la que pone en el centro no solo lo que los docentes deben saber y saber hacer, sino lo que deben poder ser. Ser docente no es solo competencia técnica ni repertorio de estrategias: es una forma de habitar la relación educativa con presencia, responsabilidad y cuidado. Y esa forma de ser no se transmite por instrucción; se constituye en experiencia. La

institución formadora tiene la responsabilidad, y la oportunidad, de hacer que esa experiencia sea formativa y no solo exigente.

Cierre General de la Tesis

Esta investigación comenzó escuchando a personas. Docentes que trabajan con convicción y honestidad desde sus propios recursos. Supervisoras que acompañan con generosidad y sin manual. Estudiantes que aprenden a ser educadoras, mientras aprenden a sobrevivir emocionalmente en la formación. Lo que sus voces mostraron no es una falla individual ni un déficit profesional: es la expresión coherente de una estructura formativa que valora la emocionalidad, pero no la sostiene.

El fenómeno que esta tesis documenta y comprende es, en el fondo, una paradoja constitutiva de la formación docente contemporánea: se espera que quien educa sea capaz de gestionar la vulnerabilidad ajena, pero rara vez se le garantizan las condiciones para elaborar la propia. Se pide presencia emocional, pero no siempre se construye el andamiaje para que esa presencia sea sostenible. Se declara que la emoción importa, pero no se diseña para que esa importancia tenga consecuencias formativas concretas.

La distinción entre competencia emocional declarada y competencia emocional vivida no es una crítica al discurso: es una invitación a tomarlo en serio. A hacer que lo que se dice coincida con lo que se enseña, acompaña y evalúa. A reconocer que la formación emocional docente no ocurre solo en una asignatura ni en un taller, sino en el clima relacional de toda la carrera, en la coherencia entre lo que se les pide a las estudiantes y lo que se les ofrece, en la calidad del vínculo entre formadores y futuras docentes.

Si hay una idea que la tesis quiere dejar instalada es esta: la emocionalidad no es un complemento de la formación docente. Es su condición de posibilidad. Porque no se puede enseñar bien sin la capacidad de estar con el otro. No se puede sostener el vínculo pedagógico sin alguna forma de regulación que no sea solo aguantar. No se puede formar educadores de la primera infancia

(personas cuyo trabajo es, en esencia, construir vínculos seguros con seres humanos muy pequeños y muy vulnerables) sin preguntar seriamente cómo están emocionalmente quienes van a hacer ese trabajo y qué hizo la institución formadora para prepararlos.

Esta investigación no responde todas esas preguntas. Pero sí muestra, con evidencia empírica y rigor teórico, que vale la pena hacerlas. Y que cuando se escucha con atención a las personas que viven la formación docente desde adentro, las respuestas que emergen son más honestas, más complejas y útiles que las que se pueden construir desde afuera.

Referencias Bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Alvehus, J. (2025). *Crafting your thesis: Making use of qualitative approaches*. Routledge.
- Ariño-Braña, P., Zareba, M. R., Ibáñez Montolio, M., Visser, M., & Picó-Pérez, M. (2025). Influence of the HPA axis on anxiety-related processes: An RDoC overview considering their neural correlates. *Current Psychiatry Reports*, 27(10), 593-611. <https://doi.org/10.1007/s11920-025-01633-5>
- ATLAS.ti (Versión 26) [Software]. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. <https://atlasti.com>
- Backes, E. P., & Bonnie, R. J. (Eds.). (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005a). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2005b). *La educación emocional en la práctica educativa*. Horsori.
- Bisquerra, R. (2009a). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009b). Educación emocional y bienestar (6.a ed.). Wolters Kluwer/Praxis.
- Bisquerra, R. (2018). Competencias emocionales y bienestar. Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blasco, J. E., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), Artículo 1049.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Burr, D. A., Castrellon, J. J., Zald, D. H., & Samanez-Larkin, G. R. (2020). Emotion dynamics across adulthood in everyday life: Older adults are more emotionally stable and better at regulating desires. *Psychology and Aging*, 35(2), 140-154. <https://doi.org/10.1037/pag0000392>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Investigación Psicoeducativa*, 8(2), 421-436.
- Caires, S., Alves, R., Martins, A., Magalhães, P., & Valentec, S. (2023). Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: An emotional educational programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 83-98. <https://doi.org/10.56300/vcjh9231>
- Callaghan, B. L., & Tottenham, N. (2016). The neuro-environmental loop of plasticity: A cross-species analysis of parental effects on emotion circuitry development following early life stress. *Development and Psychopathology*, 28(4pt2), 1553-1583. <https://doi.org/10.1017/S0954579416000786>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2007). *La educación, el aprendizaje y el cerebro emocional*. UNESCO OREALC.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional* (2.a ed.). Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *RELAPAE*, (7), 121-130.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (s. f.). *Serve and return interaction shapes brain architecture*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/serve-and-return/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2024). *Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/>
- Cihan, M. Ö., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: A mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, Artículo 1382852. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382852>

- Contreras, J., & Pérez, A. (2020). *La educación como práctica crítica: desafíos y perspectivas*. Morata.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6.a ed.). SAGE Publications.
- Cubillos, J. (2019). *El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos*. Paideia, (62), 81-106.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vols. 1-4). Gedisa.
- Dimanova, P., Borbás, R., Schnider, C. B., Fehlbaum, L. V., & Raschle, N. M. (2022). Prefrontal cortical thickness, emotion regulation strategy use and COVID-19 mental health. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 17(10), 877-889. <https://doi.org/10.1093/scan/nsac018>
- Escudero, J. M., & Bolívar, A. (2019). *La profesión docente: Entre la formación y la transformación educativa*. Narcea.
- Fernández-Molina, M., Salazar-Mendías, L., & Pérez-Semper, P. (2023). Preschool teachers' wellbeing: Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *Estudios sobre Educación*, 45, 53-77. <https://doi.org/10.15581/004.45.008>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar (F. Villegas, Trad.). SEP/Amorrortu.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.a ed.). Siglo XXI.
- Fynes-Clinton, S., Sherwell, C., Ziaei, M., York, A., Sanders O'Connor, E., Forrest, K., Flynn, L., Bower, J., Reutens, D., & Carroll, A. (2022). Neural activation during emotional interference corresponds to emotion dysregulation in stressed teachers. *npj Science of Learning*, 7(1), Artículo 5. <https://doi.org/10.1038/s41539-022-00123-0>
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- García, E. (2017). Educación emocional y formación del profesorado: El papel del modelado docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie7301124>

- George, M. Y., Abdel Mageed, S. S., Mansour, D. E., & Fawzi, S. F. (2025). The cortisol axis and psychiatric disorders: An updated review. *Pharmacological Reports*, 77(6), 1573-1599. <https://doi.org/10.1007/s43440-025-00782-x>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Jimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (10.a ed.). Morata.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290914>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gordon, R., Zinsser, K., & Jiang, X. (2021). *How can teachers best support young children's emotional competence?* Social Science Research Network. <https://doi.org/10.25417/UIC.15092136.V1>
- Google. (2024). *NotebookLM* [Herramienta de inteligencia artificial]. Google LLC. <https://notebooklm.google/>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Trad.). George Allen & Unwin.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development*. Aspen Institute.
- Lagos San Martín, N. (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1842>

- Lapan, S., & Riemer, F. (2012). *Qualitative research: An introduction to methods and designs*. Jossey-Bass.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Press.
- Ley N° 18.962. (1990, 7 de marzo). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl>
- Ley N° 20.370. (2009, 12 de septiembre). *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley N° 20.903. (2016, 1 de abril). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- López-Goñi, I., & Goñi-Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes: Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 467-489. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-357-069>
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). *Developmental stages of social emotional development in children*. En StatPearls. StatPearls Publishing.
- Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez-Mena, M., Rivera-Gutiérrez, E., & Higuera-Zimbrón, A. (2022). Leadership development in initial teacher training. *Revista de Pedagogía Crítica*, 6(15), 10-18. <https://doi.org/10.35429/jcp.2022.15.6.10.18>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Vol. I*. Fundamentos biológicos de la realidad. Anthropos/Universidad Iberoamericana.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política (10.ª ed.). Dolmen.
- Maturana, H., & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. OEA/Editorial Universitaria.
- Mérida, R. (2007). *El prácticum y la formación en competencias del maestro de educación infantil en España* [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC.

- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. CPEIP.
- Ministerio de Educación. (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. MINEDUC.
- Monroy Correa, G. M., & Manzanal Martínez, A. I. (2025). Intervention programmes on socio-emotional competencies in pre-service teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 15(12), Artículo 1588. <https://doi.org/10.3390/educsci15121588>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Muñoz Zamora, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>
- Muñoz, C. (2020). *Sistematización de una asignatura de educación emocional en Educación Parvularia* [Informe académico]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2.a ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Cincel-Kapelusz.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques Pinto, A., & Veiga Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- OpenAI. (2026, 7 de febrero). *ChatGPT (GPT-5.2)* [Modelo de lenguaje extenso]. OpenAI. <https://chat.openai.com>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*. World Health Organization.
- Ouchen, L., Tifroute, L., & Hariri, K. (2023). Emotional competency in teaching: A qualitative study of practices among preschool and elementary school teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(6), 423-441. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.24>

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Pardo Quinones, M. R. (2019). *Formación de educadores/as de párvulos en Chile: Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015* [Tesis]. Universidad de Leiden.
- Peñalva, A., Goñi, J., & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la Educación Parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? *Docencia*, 17(48), 59-71.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de las competencias emocionales. *Anales de Psicología*, 29(2), 509-519. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.121721>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (4.a ed.). Graó.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Reinventar la educación: La política y la práctica del conocimiento escolar*. Morata.
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Rebollo-Quintela, N., & Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.481551>
- Research Method. (2024, 26 de marzo). *Documentary analysis - Methods, applications and examples*. <https://researchmethod.net/documentary-analysis/>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2019). *Transformar el aprendizaje: Reinventar la educación desde dentro*. Ediciones SM.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: Estudiando el ámbito emocional. *Praxis y Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.9487>
- Sánchez, V. (2019). Educación emocional en la formación inicial de educadores/as de párvulos: Una experiencia curricular. *Revista Pedagógica*, 35(2), 45-62.

- Santos Guerra, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana* (2.a ed.). Narcea.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Shalev, M., & Gidalevich, S. (2024). Social emotional learning in teacher education: Biographical narrative as a method for professional development. *Education Sciences*, 14(8), Artículo 821. <https://doi.org/10.3390/educsci14080821>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Volver a la calma: Transitando por las emociones. Fichas para equipos pedagógicos*. Ministerio de Educación de Chile.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la investigación científica* (2.a ed.). Limusa.
- TKCOM. (2018). *Global teachers' key competences framework*. TKCOM.
- Tottenham, N., & Galván, A. (2016). Stress and the adolescent brain: Amygdala-prefrontal cortex circuitry and ventral striatum as developmental targets. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 70, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.030>
- Tuning Project. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final 2004-2007*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO/OREALC.

- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño* (Resolución A/RES/44/25). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (s. f.). *Early childhood development*. <https://www.unicef.org/early-childhood-development>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.a ed.). SAGE Publications.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Anexos

Anexos 1

Instrumentos Aplicados

Entrevista Semiestructurada para Docentes

Introducción

Estimado/a [Nombre],

Agradecemos su disposición para participar en esta entrevista, que tiene como objetivo comprender la visión de los docentes sobre la integración y desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente. La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de análisis académico y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Esta entrevista tiene una duración aproximada de 45 minutos y será grabada para facilitar su posterior análisis. Si en algún momento desea detener la grabación o necesita aclaraciones, no dude en indicarlo.

Objetivo:

Identificar las estrategias utilizadas por las y los docentes para el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial, así como los desafíos y oportunidades en este proceso.

Preguntas guía:

1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?
2. ¿Cómo ha abordado el desarrollo de competencias emocionales en sus cursos o asignaturas?
3. ¿Qué metodologías o estrategias consideran más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales?
4. ¿De qué manera evalúan el desarrollo de competencias emocionales en las estudiantes?
5. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo ha resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en educación parvularia?

Entrevista Semiestructurada para Equipo de Gestión

Introducción

Estimado/a [Nombre],

Agradecemos su disposición para participar en esta entrevista, que tiene como objetivo comprender la visión del equipo de liderazgo sobre la integración y desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente. La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de análisis académico y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Esta entrevista tiene una duración aproximada de 45 minutos y será grabada para facilitar su posterior análisis. Si en algún momento desea detener la grabación o necesita aclaraciones, no dude en indicarlo.

Objetivo:

Explorar el rol del equipo de gestión en la implementación y fortalecimiento de competencias emocionales dentro del proceso formativo de las futuras docentes.

Preguntas guía:

1. Explique la importancia del desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente.
2. Explique las estrategias institucionales que se han implementado para fortalecer las competencias emocionales en el currículum.
3. Existen políticas o lineamientos específicos
4. ¿Qué políticas o lineamientos específicos que orienten el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente usted conoce y podría explicarme en su funcionamiento?
5. ¿Cuáles han sido los principales desafíos al integrar estas competencias emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las estudiantes?
6. ¿Cómo han evaluado la importancia que tienen las estrategias implementadas en la formación de competencias emocionales de las futuras docentes?
7. ¿Qué capacitaciones o acompañamientos se han realizado para docentes que buscan fortalecer estas competencias en sus estudiantes?
8. ¿Qué recursos y apoyos considera que serían necesarios para potenciar el desarrollo emocional en la formación docente? ¿Podría explicarlo?
9. ¿Qué planes tiene usted a futuro para mejorar o ampliar el enfoque sobre competencias emocionales en la carrera?

Entrevista Semiestructurada para Supervisoras de Prácticas

Introducción

Estimado/a [Nombre],

Agradecemos su disposición para participar en esta entrevista, que tiene como objetivo comprender la visión de las supervisoras de prácticas sobre la integración y desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente. La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de análisis académico y se garantizará la confidencialidad de sus respuestas.

Esta entrevista tiene una duración aproximada de 45 minutos y será grabada para facilitar su posterior análisis. Si en algún momento desea detener la grabación o necesita aclaraciones, no dude en indicarlo.

Objetivo:

Analizar cómo se integran y fortalecen las competencias emocionales en la práctica profesional de las y los estudiantes, considerando los desafíos y estrategias implementadas en este proceso.

Preguntas guía:

1. ¿Qué son las competencias emocionales?
2. ¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?
3. ¿Qué estrategias implementa para apoyar el proceso, y cuáles son los motivos que sustentan esta decisión?
4. ¿Qué cambios ha notado en las competencias emocionales de las estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en las prácticas de año tras año?
5. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo ha resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?
8. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de pedagogía en educación parvularia?
9. ¿Qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

Guion del Grupo Focal para Estudiantes

Introducción

Tiempo estimado: 5 minutos

Bienvenidas y bienvenidos. Este grupo focal se enmarca en la investigación *Significados del desarrollo de competencias emocionales de estudiantes de Pedagogía En Educación Parvularia*. El propósito es conocer sus experiencias y reflexiones sobre el desarrollo de estas competencias a lo largo de su formación.

Importante: Esta sesión será grabada con el único propósito de analizar la información recogida con mayor precisión. Garantizamos la confidencialidad de sus respuestas y que los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos. Si en algún momento desean detener la grabación, pueden indicarlo sin problema.

Objetivo: Comprender cómo las y los estudiantes perciben el desarrollo de competencias emocionales en su formación inicial, identificando experiencias significativas, desafíos y oportunidades de mejora.

Preguntas:

1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?
2. ¿De qué manera ha sido su proceso de desarrollo de competencias emocionales?
3. ¿Qué instancias dentro de la formación universitaria han sido clave para fortalecer estas competencias?
4. ¿De qué forma han sentido que han desarrollado herramientas emocionales para su futuro ejercicio profesional?
5. ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?
6. ¿Cómo han resuelto esos desafíos?
7. ¿Qué cambios o mejoras consideran necesarias en su formación en el desarrollo de competencias emocionales?

Anexos 2

Transcripción de Entrevistas y Grupo Focal

1. Entrevista Docente 1:

[Entrevistador] (2:48 - 2:54)

P1_DEFINICIÓN CE: Entonces, la primera pregunta sería ¿qué son las competencias emocionales para usted?

[Docente 1] (3:00 - 3:44)

P1_DEFINICIÓN CE: Difícil, porque es un tema que no se domine, pero para mí las competencias emocionales son ciertas habilidades que tenemos para relacionarnos y vincularnos con otros. Y entre esas competencias me imagino que estaría la empatía, por ejemplo. Tiene que ver con el manejo de determinadas situaciones, que pueden ser de cierta intensidad y que me permiten resolver las situaciones con otros sin tener que acabarlo.

[Entrevistador] (3:47 - 3:49) Sí, súper.

[Entrevistador] (3:51 - 7:24)

P2_DESARROLLO CE: ¿Cómo ha abordado el desarrollo de competencias emocionales en sus cursos o asignaturas?

[Docente 1]

P2_DESARROLLO CE: Bueno, no hay una inclusión dentro de las asignaturas que tenga que ver con competencias emocionales para trabajar con los estudiantes. Pero yo creo que tiene que ver con un tema de coherencia. Para mí, trabajar con el alumno es fundamental en términos de respetarlo y el tema de considerarlo y el tema de empatizar con respecto a sus situaciones. Por lo tanto, para mí es un tema transversal. Yo trabajo el tema de las competencias emocionales reconociendo al estudiante como otro yo válido, del cual mi jerarquía viene, no desde la perspectiva de que seamos personas o que sea una persona que tenga una jerarquía distinta a la mía, sino que más bien tengo yo ciertos conocimientos o ciertas cosas que les tengo, ciertos saberes que tengo que enseñarles, pero creo que tengo un trato bueno con los estudiantes en general. Y lo respeto, lo considero, lo escucho, lo atiendo.

[Entrevistador]

P3 ESTRATEGIAS: ¿Qué metodologías o estrategias consideran más efectivas para el desarrollo de las competencias emocionales?

[Docente 1]

P3 ESTRATEGIAS: ¿Qué metodologías o estrategias considero más efectivas para el desarrollo de las competencias emocionales? Es que, ¿sabes qué? Yo creo que, a ver, es complejo. Yo creo que el tema del desarrollar competencias emocionales no tiene que ver con ciertas dinámicas o el manejo de ciertos contenidos, tiene que ver fundamentalmente con lo cotidiano, con tener cierta coherencia

en lo cotidiano, ¿ya? Entonces, creo que tiene que ver más bien con un quehacer genuino, ¿ya? Si yo soy respetuosa, tengo por lo general como devolución ese mismo respeto, ¿ya? Si soy empática, tengo por lo general la devolución de la empatía. Creo que tiene que ver... Me cuesta mucho pensar en desarrollar o enseñar competencias emocionales si no están dentro del ámbito de lo cotidiano, ¿ya? Tiene que ver con la coherencia en lo que yo soy y en base a esa coherencia, yo creo que los otros pueden aprender de mí. Entiendo. ¿Sí?

[Entrevistador]

P4_EVALUACIÓN: Sí. ¿De qué manera evalúan el desarrollo de las competencias emocionales los estudiantes?

[Docente 1]

P4_EVALUACIÓN: Yo no las evalúo, yo no las evalúo. Porque, a ver, mi resultado aprendizaje no tiene que ver con resultados que tengan que ver con los aspectos emocionales, pero sí genero algunos instrumentos como rubricas en los que intento considerar algunas cosas que tengan que ver con lo emocional, que puede tener que ver con la empatía, que tiene que ver con el respeto, la responsabilidad, más bien como actitudes, ¿ya? Pero en general no lo evalúo. No tengo el conocimiento para poder evaluar las competencias emocionales, ¿ya?

[Entrevistador] (7:28 - 7:34)

P5_DESAFÍOS: ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?

[Docente 1] (7:38 - 14:48)

P5_DESAFÍOS: Chuta ya, a ver. Es difícil, es difícil trabajar las competencias emocionales desde la ignorancia, ¿ya? Yo creo que eso es como... ¿Hay alguien que quiere entrar, dice o no?

[Entrevistador]

Sí, a mí sí que no, desde el Reading Note, que es como...

[Docente 1]

Ya, es difícil, como desde la ignorancia ya no es fácil. Repíteme la pregunta porque me distrae.

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de las competencias?

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: Pero sí, pero sí yo creo que lo he trabajado desde lo cotidiano y desde lo genuino, como te decía, ¿ya? Entonces para mí los desafíos son... A veces me toca, por ejemplo, el año pasado entré a una alumna y la encontré como bien chora, así como bien así, que iba en choque. Y yo dije, ¿qué hago acá? Porque es una chica que tiene... No es agresividad la pregunta, pero tenía esa característica de ir en choque, digamos, de no dejarse pasar llevar y que por lo tanto ya cuidaba mucho, cuidaba mucho que uno no le fuera irrespetuoso, que no la considerara. Y la verdad es que con el tiempo yo he hecho siempre lo mismo. Yo digo, las moscas se casan con miel. ¿Y qué tiene que ver con un buen trato? Yo las trato, las considero, las escucho y creo que eso es como el desafío, digamos, de pensar, las hago más reflexivas y después las tomo, por ejemplo. Después las tomo y se acuerda usted cómo era... Entonces de ahí el tema ahora... Emociones, nómbrame una emoción, a

ver... La empatía. El tema de la empatía y de poner lugar al otro. Ahora, la empatía no es una emoción fácil de repente de desarrollar en otros, pero sí cuando uno empieza por el autoconocimiento y la autoreflexión. ¿Cómo te sentiste tú en tal situación? De todas maneras, por ejemplo, yo siempre digo... ¿Cómo se sintieron ustedes cuando llegaron el primer día a clases acá? Un lugar que no conocía. Me dolió la guata, estaba asustada, nerviosa, dormí... Entonces le doy ahora... Imagínense cómo se sienten los párvulos cuando van el primer día al jardín infantil. Y les quitan el tuto, les quitan el chupete. Sí, entonces hago ese juego, digamos. Primero partir un poco por el reconocimiento de lo que ellas sienten para que ellas puedan reconocer y validar al otro como que también es un ser sintiente, también tiene emociones que a veces uno no considera.

[Entrevistador]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Creo que ya me contestaste esta pregunta, ¿cómo has resuelto los desafíos?

[Docente 1]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Ah, con el ejemplo del alumno, sí. Ahora creo que sí, creo que nos falta como carrera, en realidad como carrera, trabajar un poco el tema de cómo trabajar ciertos aspectos para tener un sello que sea coherente con lo que se espera de una educadora de párvulo. Porque yo pienso que si yo sé... Por ejemplo, si yo digo cosas desagradables a un alumno, ¿ya? Lo que pasa es que usted nunca cumple, es una floja, tatatata... No resulta mi discurso muy coherente con lo que yo espero que ella sea con el párvulo. Entonces es por eso que digo que hay que ser genuina y en ese sentido hay que modelar, pero desde lo cotidiano. Porque no saco nada con decirle el niño y la niña tiene derechos y hay que tratarlo bien, si yo no soy capaz de tratarla bien a ella, aunque sea un adulto.

[Entrevistador]

P7_APOYO: Gracias. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?

[Docente 1]

P7_APOYO: Creo que tendríamos... Es que tenemos que aprender tanta cosa que yo creo que no tenemos tiempo, pero quizás algo que pudiera... Por ejemplo, ¿qué te produce quizás? En el fondo, más bien como tener conocimiento de cómo desarrollar emociones, porque tanto las emociones positivas como las negativas, las dos son válidas, digamos, ya las dos son necesarias, porque yo tengo que discriminar cuándo estoy bien y cuándo estoy mal. Entonces yo creo que ahí hay que... Falta como información definitivamente, ¿ya?Cuál es el... Cuáles son los elementos quizás desde la neurociencia que gatillan las emociones, ¿ya? Cuando yo dejo ciertas emociones como instaladas y cuáles son estas emociones que yo desecho, ¿ya? ¿Qué produce el cerebro cuando yo hago una determinada acción en el otro, ya? A mí me quedó este tema de la amígdala, como el gatillante que funciona cuando estoy en situaciones de estrés, me quedó como súper claro en el fondo ya. No puedo esperar, por ejemplo, que un alumno, un alumno estamos hablando de educación superior, esté bien conmigo si yo lo estreso constantemente, que le genere situaciones de estrés. Claro, el estrés es bueno, pero en cierta medida. Pero si yo como profesor me planteo que siempre voy a ser un profesor entre comillas, o profesora como media jodida, frega, que sé yo, voy a tenerlo siempre con la amígdala encendida y nunca voy a tener, le voy a dar espacio para que aprenda. Entonces quizás ahí lo que nos falta un poco es saber la relación de las emociones con el aprendizaje.

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: Perfecto. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente de la educación?

[Docente 1]

P8_CAMBIOS FID: Tiene que ver un poco con lo que te dije. Yo creo que sería súper bueno mirar el tema del desarrollo de las emociones desde un punto de vista científico, desde el punto de vista científico que tiene que ver con las neurociencias. Entonces, cómo se producen las emociones, cuál es el efecto que producen en el cerebro estas emociones, y si yo quiero que los niños aprendan, ¿qué es lo que yo tengo que de alguna manera eliminar de mi práctica? O fomentar en mi práctica. Perfecto.

[Entrevistador]

Eso era Martita, no sé si quieres agregar algo más.

[Docente 1]

COMENTARIO_SUSTENTO TEÓRICO: No, no, me parece interesante este tema de las emociones, pero con el sustento teórico. Yo en ese sentido creo que es importante tener como sustento teórico que te diga, mira, esto es lo que pasa en el cerebro, porque en el fondo lo que pasa con las emociones es lo que pasa en el cerebro, no pasa en la otra parte. Y nosotros hablamos mucho de la contención, hablamos mucho de la autorregulación de emociones, pero eso pasa en el cerebro. Cuando tengamos el respaldo de eso vamos a poder entender porque una persona no reacciona así, no reacciona de otra manera. Si no, no, no tiene sentido.

2. Entrevista Docente 2:

[Entrevistador] (4:50)

P1_DEFINICIÓN CE: Entonces, como primera pregunta sería ¿qué son las competencias emocionales para ti?

[Docente 2] (5:16)

P1_DEFINICIÓN CE: Respondiendo a la consulta ¡qué es lo que yo entiendo por competencias emocionales? ¿En general? ¿o de la formación?

[Entrevistador] (5:26) En general.

[Docente 2] (5:28)

P1_DEFINICIÓN CE: Para mí, serían un conjunto de habilidades, destrezas, mecanismos, que una persona tiene para abordar sus propias emociones y poder interactuar con el entorno, con las personas, según el contexto. Implicaría también como una suerte de reconocimiento de las propias

emociones, regularlas o autoregularlas, y también, poder manejar estas emociones y sentimientos en diferentes contextos de la vida diaria, cotidianas, personal y social, etc. Por ahí va.

[Entrevistador] (6:11)

P2_DESARROLLO CE: Gracias. ¿Cómo has abordado las competencias emocionales con los cursos o asignaturas?

[Docente 2] (6:21 - 9:10)

P2_DESARROLLO CE: Ya. a ver, de acuerdo a mi trayectoria, de un tiempo a esta parte, lo que he ido haciendo es aplicar estrategias y prácticas que yo he ido conociendo en mi trayectoria académica, pero también en mi formación profesional, pero también personal. Por ejemplo, una de las cosas que yo hago cuando yo inicio mis clases, yo hago ejercicios de respiración, todas mis clases, en pregrado y en posgrado, y eso lo llevo haciendo hace mucho tiempo, y eso implica, yo le explico a las estudiantes que es algo voluntario, que es algo sin presión, que no se sientan obligadas a hacerlo, y todo el ejercicio de respiración con el cerrar los ojos y voy guiando esa respiración entre cuatro y cinco veces, y luego de eso comenzamos las clases, ya como la experiencia, y eso lo hago en todo, en todo el aspecto, y eso es una estrategia concreta. Lo otro, no sé si tendrá que ver con la respuesta que me pide, pero por ejemplo, mis tesis de grado, ya se han ido alejando de lo estrictamente curricular y disciplinario. Por ejemplo, yo abordo justamente competencias socio-afectivas, las emociones, en pregrado y posgrado, el tema un poquito de esto mismo que estamos hablando, pero yo le daba nombres como la autoconciencia de la propia educadora en función de su rol, entonces he ido incorporando conceptos que nos son comunes en la didáctica y en el ámbito disciplinario, y eso lo he ido haciendo poco a poco, entonces creo que el guiar una tesis en función de competencias socio-afectivas, emocionales, he ido abordando también esto de desarrollar competencias, porque en el fondo las chicas lo estudian, pero tienen que pasar por ellas. Esa sería una segunda instancia, y lo tercero es que yo he formado grupos de investigación asociados a estas, a estas temáticas, desarrollo, por ejemplo, desarrollo socioafectivo en el contexto educativo temprano, fue un grupo de investigación, por lo tanto todo lo que investigo también lo vuelco en mi docencia. Y lo último es que también mis grupos actuales de investigación incorporan el tema emocional, por ejemplo, el grupo que tengo se llama didáctica, comunicación y bienestar emocional infantil, en distintos ámbitos los abordo. Se hizo una síntesis porque hay más cosas, pero redondeando.

[Entrevistador] (9:14 - 9:25)

P3 ESTRATEGIAS: ¿Qué metodologías o estrategias consideran más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales?

[Docente 2] (9:26 - 12:17)

P3 ESTRATEGIAS: Sí, y si quisiera complementar un poquito, por ejemplo, hay una atención bien personalizada que yo hago cuando yo dirijo las tesis, y las chicas cuando hacen su tesis siempre lo hacen paralelamente con la práctica, entonces cuando llegan un poquitito desreguladas, o llegan afectadas, hay una primera parte de conversación, entonces poder escuchar con atención sin juicio ha sido una estrategia también importante, donde las chicas se sienten cercanas, apoyadas, valoradas, respetadas, y muchas de las temáticas que yo abordo también tienen que ver con eso, por ejemplo, una de las tesis que yo abordé fue el uso del, no me acuerdo el título exacto, pero tiene que ver con la voz, la voz de la educadora, entonces ahí también está implicado las competencias emocionales, que es como cuando yo estoy nervioso, tensa, la voz me sale de esta manera, y si yo

estoy segura y tranquila, mi voz, entonces al final es usar una estrategia que es la voz y el cuerpo, en beneficio de desarrollo emocional para la educadora, para la estudiante en este caso en práctica, y eso se pone al servicio del bienestar de los niños también, porque el que esté enojada, gritando, afecta obviamente a las emociones de los niños en el aula, entonces es un poquito tomar conciencia de las temáticas y vincularlas con, no con la teoría, sino que con la práctica, y ponerla en ejercicio de forma inmediata, por ahí va. Yo diría, si tú me preguntas, las prácticas efectivas es que no es una sola, hay varias y muchas, y va a depender de quién la ocupa, el contexto, la estudiante, no sé, el poder conversar, el dialogar, el expresar las emociones, podría ser una, pero también el saber parar, por ejemplo, cuando estamos en esta clase y hay situaciones un poquito desbordadas o complicadas, es parar un poquito y tratar de ver lo que ocurre, conversar y también aplicar mucho lo lúdico, que a veces, de salir un poquito de lo disciplinario y del programa, salirnos un poquito de eso y hacer cosas, como salir de la sala, juntarse en equipo, en grupo, como un poquito el juego, el poquito, la cosa motriz, la cosa lúdica, la cosa espontánea, la cosa también sorpresa, que las niñas me quedan mirando como, y la profesora ahora que nos trae, entonces hago, trato de hacer cosas también que rompen un poquito la, el esquema típico de la clase, yo tiendo a pensar, yo en general tiendo a hacer cosas distintas en la sala de clase, y eso al principio como que sorprende, pero después terminan acostumbrándose, y pero creo que la más efectiva para mí, es el tema de la respiración, ha sido muy potente.

[Entrevistador] (12:21 - 12:27)

P4_EVALUACIÓN: ¿De qué manera evalúa el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes?

[Entrevistador] (12:28 - 14:09)

P4_EVALUACIÓN: Mira, yo creo que ahí, el tema de la evaluación, yo quizá estoy como en el debe, en el sentido de que tampoco he bajado a la cosa más, la indicación y evaluación y ver el impacto, no, en la docencia, sino que ha sido más libre y ha sido más intuitivo, ya, poco sistemático, pero donde sí he involucrado más la sistematicidad y el método científico ha sido en las investigaciones, y una de las que hicimos con Francisco Lería de la UDLA, fue justamente cuál es el lenguaje socioafectivo que utiliza la estudiante regularmente para cuando se habla del trabajo educativo con niños, con la infancia, entonces, ocupa la palabra miedo, ocupa la palabra castigo, ocupa la palabra, entonces ahí hicimos un estudio que intentamos valorar un poco el uso de las palabras y el efecto, entonces, creo que esta sistematicidad o esta evaluación ha sido a través de los trabajos de investigación, pero en la docencia, yo evalúo a las competencias emocionales, no, yo creo que es más libre, creo que el ejercicio es de observación, por ejemplo, si hay un grupo de estudiantes que está con un conflicto de trabajo en equipo, nosotros hablamos, conversamos, llegamos al diálogo, y yo no solucionando yo el problema, sino que el equipo, ellas busquen una solución, entonces, si yo tuviera que hablar de evaluación, yo diría que ha sido observacional, ha sido dialógico, pero no con resultados así como el porcentaje, lo evalúo con una rúbrica, no, no ha sido así.

[Entrevistador] (14:13 - 14:26)

P5_DESAFÍOS: ¿Qué desafío ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias en la estudiante?

[Docente 2]

P5_DESAFÍOS: ¿Estamos hablando de Educación Parvularia o estamos hablando en general?

[Entrevistador]

Educación Parvularia, de la carrera.

[Docente 2] (14:28 - 17:37)

P5_DESAFÍOS: A ver, yo siento que la estudiante cuando ingresa en la carrera no tiene muy claro la dimensión, la envergadura de lo que significa trabajar con niños, entonces muchas niñas están en un proceso, ella es de autoconocimiento, ella es de auto, de trabajo muchas veces de autoestima, entonces creo que el desafío grande es el que las chicas se conozcan a sí mismas, porque a medida que se conocen pueden desarrollar estas potencialidades que tienen y poder volcarlas en el trabajo con niños, entonces yo creo que muchas estudiantes llegan sin conocerse y peor aún, llegan como con miedo y con, se van guiando por lo que creen que ellas son, por ejemplo, tienen una nota y ellas creen que esa nota refleja lo que ellas son, o alguien les dice algo y mira no sé qué, eres lenta para tal cosa, se creen, es un tema de creencias para mí, y eso para mí es un poquito grave, pero también creo que hay una postura esperanzadora también, que yo creo que a través de la educación podemos cambiarlo, entonces creo que para mí un desafío es llegar a que las chicas puedan conocerse, conocer sus propias fortalecidas habilidades, creer en ellas, porque esa para mí es como el inicio de todo, como que es el inicio de todo, cuando ellas creen en sí mismas pueden lograr lo que quieran en el fondo y transformar, pero cuando están supeditadas un poquito al vaivén de los comentarios externos, incluyendo una nota y una evaluación, eso es una parte, eso es una información, creo que no avanzamos mucho en la educación, eso por un lado, y conocimiento, autovaloración, importancia de la educación en los primeros años, que no sé cómo llamarlo, hay una palabra que existe, que estoy dando la vuelta porque no la tengo muy clara, esta palabra de la soberbia, a veces la juventud entra en ese juego por desconocimiento, como creerse muchas veces que lo saben todo, o que a veces con sus opiniones sienten que son las únicas y las verdades, entonces creo que esa soberbia, si es que es la palabra correcta, a veces juega en contra, entonces es como, yo trabajaría la humildad en el fondo, en la juventud, para poder avanzar en las relaciones afectivas hacia ellos mismos y hacia otros, a veces la soberbia es el creer que yo tengo la razón nubla, y no hablo solo de los estudiantes, hablo en general de la relación profesor-estudiante.

[Entrevistador] (17:43 - 17:52)

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: ¿Cómo has resuelto los desafíos que se les han presentado en la carrera?
¿Cómo has resuelto los desafíos?

[Docente 2] (17:55 - 21:33)

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: De esto mismo que estamos hablando, creo que te lo comenté, básicamente el diálogo, sí, yo soy mucho del diálogo, no veo la confrontación como una herramienta útil y como un recurso, yo creo que el recurso es el diálogo, la conversación, eso es lo que he hecho, paciencia, paciencia también con algunos estudiantes que a veces, es lo que estaba conversando, aparece la soberbia, aparece como la inmadurez, y paciencia, y me lo dicen los jóvenes, los chicos de otras carreras, me dicen cuando terminan el curso, gracias profesora por su paciencia, y por su entrega, entonces no es solo que lo reconozca yo, sino que también los estudiantes hablan de esta tolerancia, como no explotar cuando un estudiante tiene un comportamiento inmaduro, desde el punto de vista emocional, desregulación, lo que sea, es calmarme yo y tratar de ver por dónde va la cosa, y con eso también se calma el otro. Creo que también lo enfrento directamente, por ejemplo, me ha tocado decir directamente a los estudiantes, ¿sabe qué?, mire, este es el resultado de una evaluación, mi mirada es esta, pero yo creo que deberías trabajar esto, esto, o por ejemplo, también

pregunto mucho, ¿cómo lo ves tú?, antes de yo la evaluación primera, es cómo ves tú esto, cómo te evaluarías tú, y a partir de eso, yo también dispongo en el otro mi mirada y digo siempre, lo importante es que usted se lo crea, siempre como termino esa frase, lo importante es que usted se lo crea, no que yo te lo diga, no que me crea a mí, entonces ese es un impulso que hay estudiantes que lo, wow, así como, uy parece que yo no me lo estoy creyendo, y a algunos les suena como, no, o sea, no lo ven no más, entonces eso también hay que tener cuidado de que a veces uno cree que lo que dice va a impactar, pero no, hay gente que lo ve y hay gente que no lo ve, entonces en eso también hay que tratar de tener cuidado, porque no siempre la voz del profesor es la única voz que escuchan los estudiantes, entonces, y yo termino con mucho agrado cuando los estudiantes se acercan y piden mi opinión o mi parecer, y yo digo, que rico, me siento bien, pero yo también digo, que bueno, o sea, si los estudiantes supieran o aprovecharían la trayectoria de uno, la experiencia de uno, sería otra la cosa también, porque a veces yo digo, tengo tantas cosas que decirle a esto, una mirada así como externa, ojalá le sirva o no, pero no lo ven, entonces, o no lo preguntan, tenía ganas de decir cosas y no pasó nada, entonces ahí yo creo que se desperdicia un poco los años de experiencia, digo, Dios mío, tengo ganas de decir cosas, pero si supieran que lo que le tengo que decir las cosas cambiarían, pero también eso es un poquito ego mío, o sea, no siempre tiene que ser así ¿me entiendes?.

Miriam, yo sé que tú me estás haciendo preguntas y yo te estoy respondiendo, pero si hay algo que me voy por las ramas, o que no está focalizado tú, interrúmpeme por favor, porque esto es pregunta-respuesta, pero también sería un diálogo.

[Entrevistador] no te preocupes,
vamos súper bien.

[Entrevistador] (21:34 - 21:56)

P7_APOYO: Ahora te voy a preguntar, son dos preguntas, ¿qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?

[Entrevistador] (21:56 - 24:18)

P7_APOYO: A ver, yo un tiempo fui, tuve un cargo, fui jefe de carrera, y yo creo que me perdí posibilidades de hacer cambios en esta línea, ya uno después con la mirada más objetiva dice, oye, en realidad, tener un cargo y tener una mirada crítica de la formación, ayudaría a que uno haga cosas, por ejemplo, electivos, reuniones periódicas con los profesores, para hablar de estos temas, hacer una reflexión en conjunto entre los profesores de la carrera para trabajar estos temas, como mira, yo veo a los estudiantes así, tengo un caso, podemos resolverlo, y creo que eso se tiene que ponderar. Y no solo hablo de reuniones con el comité de carrera, hablo de reuniones periódicas entre los distintos niveles, reuniones de los primeros años, reuniones de los que hacen clase segundo año, reuniones a tercero, y así, y cruzar después, entonces, los profesores jóvenes nutren a los profesores mayores, y a su vez, yo creo que es un gran desafío plantear el tema, o sea, qué está pasando hoy día con los estudiantes que se angustian, se estresan, terminan, abandonan una carrera, no sé, tanta dificultad de salud mental y de salud emocional, que los profesores no tenemos el espacio ni el tiempo para abordarlo, porque es algo mutuo, es decir, cuando yo me entero de situación de un estudiante, algo también me dicen a mí sobre lo que tengo que hacer en mi rol de mi profesor, entonces, si no se plantean, es difícil abordarlos, yo creo que eso es lo que ha faltado, lo que siento que ha faltado, y me involucro yo también, porque todos tenemos roles, todos tenemos roles, y creo

que a lo mejor si lo he abordado en mi propia asignatura, en cuatro paredes, si lo he abordado en mi investigación, creo que eso no es suficiente, creo que hay que abordarlo de manera holística, integrada, de conversación, de plantear las problemáticas, las soluciones, y en conjunto avanzar como una carrera más integrada, creo yo, y no tan aislada.

[Entrevistador] (24:21 - 24:35)

P8_CAMBIOS FID: Creo que me estás contestando la última pregunta, ¿qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente de los estudiantes de la carrera?

[Docente 2] (24:36 - 27:34)

P8_CAMBIOS FID: Sí, sí, algo yo le contesté, yo creo que primero es que sentarse los profesores, es lo que te decía, los distintos niveles para abordar el tema, incluso como, ¿qué nos pasa a nosotros como profesores? Es que muchas veces uno pretende que los estudiantes trabajen en equipo y quieren desarrollar competencias cuando el equipo académico no lo tiene. Se entiende, yo no le puedo pedir a los estudiantes algo que a nivel académico no está, y los estudiantes se dan cuenta, entonces creo que para abordar las habilidades emocionales, primero es como, ¿con quién estoy yo trabajando? O sea, yo agradezco que tú me hagas esta entrevista porque te conozco un poco también más, y tú también me conoces un poco más, entonces creo que eso es básico, tener un equipo conformado, porque la carrera es Educación Parvularia y no es cualquier carrera, estamos en un departamento de educación, en una facultad de educación del norte de Chile, la única estatal, entonces como tremenda responsabilidad que tenemos, y muchas veces actuamos como a islas, entonces a veces los estudiantes es el reflejo de lo que pasa, muchas veces no siempre es así, de lo que pasa en el equipo académico, entonces esa capacidad emocional debería partir por nosotros, creo que es un tema, una deuda que hay, y creo que también que los estudiantes podrían avanzar en sus competencias si ve a un profesor también comprometido, respetuoso, cariñoso, afectivo, que también siente que el equipo académico es un equipo con el cual yo puedo contar, y no hablo solo de académicos contratados, hablo de todo el equipo, profesores, profesoras, supervisoras, coordinadoras, todo, todo, y creo que es urgente abordar las competencias comunicativas, o sea perdón, emocionales, que yo hablo como lo de lo comunicativo que también dentro de lo afectivo, pero no de la mirada solo del trastorno, del estrés, de la depresión, o de lo que sea, hablo en general de esto valórico que significa estar con un otro, como mirar al otro, saludar al otro, por eso que yo de verdad, Miriam, agradezco que tú me hayas pedido que te hiciera la entrevista, porque es una forma de interacción, es como que la buscaste, la encontraste.

3. Entrevista Docente 3:

[Entrevistador] (4:20 - 14:25)

P1_DEFINICIÓN CE: Como primera pregunta es, ¿qué son las competencias emocionales para usted?

[Docente 3]

P1_DEFINICIÓN CE: Bueno, las competencias emocionales para mí son fundamentales para poder desarrollar estudiante en formación de manera integral. Son competencias que nosotros como

docentes tenemos la misión y el deber de promoverlas, desarrollarlas. Y estas competencias emocionales hoy en día, después de efectos de la pandemia, han estado como muy a flor. Ha sido una efervescencia. Por lo tanto, tenemos que considerarlas, debemos atenderlas y tenemos un compromiso... Yo no puedo pasar un contenido sin ver o verificar que mi estudiante esté emocionalmente tranquilo, estable. Y por eso mismo yo recurro a algunas técnicas que utilizo antes de empezar mis clases. Eso.

[Entrevistador]

P2_DESARROLLO CE: Gracias. ¿Cómo ha abordado el desarrollo de competencias emocionales en sus cursos o asignaturas?

[Docente 3]

P2_DESARROLLO CE: Primero que nada, las he abordado como reconociendo y conociendo a los estudiantes, verificando sus gustos, identificando su contexto y de acuerdo a eso siempre tengo algunas rutinas. Rutinas como, por ejemplo, antes de comenzar la clase, dialogar con ellos de manera un poco informal. ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? Si los encuentro fuera del pasillo, fuera de la clase también me acerco a ellos. Trato de tener como un diálogo bien ameno con los estudiantes. Y otra forma también de abordarlos es que antes de comenzar las clases siempre utilizo algunas técnicas como respirar, practico con ellas gimnasia cerebral, ejercicios para relajarse de musculatura, movilidad articular, etcétera, etcétera, etcétera.

[Entrevistador]

P3 ESTRATEGIAS: Perfecto. ¿Qué metodología o estrategias consideras más efectivas para el desarrollo de competencias emocionales?

[Docente 3]

P3 ESTRATEGIAS: Yo creo que las metodologías activas son fundamentales y las metodologías activas son hartas, pero su foco central es todo centrado en el estudiante, centrado en conocerlo y nosotros pasamos a ser solamente los mediadores que estamos al lado acompañando, apoyando, y ellos son el centro y el foco del aprendizaje. Por lo tanto, si no están ellos bien o yo me centro solamente en pasar el contenido, el contenido se pierde el sentido de estas metodologías activas. Perfecto.

[Entrevistador]

P4_EVALUACIÓN: ¿De qué manera evalúan el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes?

[Docente 3]

P4_EVALUACIÓN: ¿De qué manera lo evalúan? De una manera concreta, concreta, yo creo que uno de los indicadores así como más formales es una auto evaluación de su proceso en el desarrollo de alguna asignatura, pero yo creo que la evaluación es día a día, clase a clase, en que ellos mismos después, como se van generando un poco más de lazos, identifican cómo están. Profe, me siento bien. Profe, estuvo súper buena su clase en la retroalimentación. Yo creo que es fundamental la retroalimentación permanente con los estudiantes y sobre todo tener altas expectativas en ellos. Independiente que uno reconoce los niveles, los cursos, pero estamos formando futuros profesionales de la educación, por lo tanto, hay que estar permanentemente reforzándolos y

permanentemente teniendo muchas expectativas en ellos. Aunque uno siempre de repente forma estructuras, pero los estudiantes no dejan de sorprender.

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: Perfecto. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias?

[Docente 3]

P5_DESAFÍOS: Los desafíos son hartos. Yo creo que el desafío más importante es que uno como docente tiene que transmitir estabilidad en estas competencias y tranquilidad, porque ahí viene un tema de la bidireccionalidad. Yo ya no puedo pedirles a mis alumnos que estén emocionalmente tranquilos, relajados, si yo voy a estresar, si yo estoy apurada. Yo creo que el desafío más importante es yo transmitir estabilidad emocional a través del conocimiento, a través del acercamiento, a través de la retroalimentación, a través del diálogo, a través de la metodología que tiene que ser, no creo rigurosa, sino que más con apertura a identificar cuáles son sus grandes fortalezas y sus debilidades. No minimizarlas, pero poder enfrentarlas de manera positiva y de manera concreta, en función a que el eje central siempre es siempre el estudiante, no el profesor.

[Entrevistador]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: ¿Cómo ha resuelto esos desafíos?

[Docente 3]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Clase a clase, la práctica. Hoy día tuve una clase con una alumna que estábamos haciendo la retroalimentación de un contenido y estaba todo el rato así (mueve sus manos). Y le dije, profe, yo soy TEA, perdóneme si me muevo tanto. Y le dije, tranquila, no te preocupes, sí, profe, es que no todos los profes tienen esa misma apertura. Yo creo que los desafíos son día a día. Los desafíos son empatizar, los desafíos es no estigmatizar, los desafíos no es hacer juicio, yo creo que el desafío todos los días aprendo con ellos. O sea, el desafío más importante es no quedarme con la idea de que yo tengo la última palabra, sino que construimos y co-creamos en conjunto. Yo creo que ese es el desafío.

[Entrevistador]

P7_APOYO: Perfecto. ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes?

[Docente 3]

P7_APOYO: Yo creo, maestra, que yo me siento muy afortunada porque no siento desafío en el aula. Yo disfruto mucho lo que hago, por lo tanto, los desafíos, los recursos están y me llegan. Hoy día apliqué con los alumnos un ejercicio de gimnasia cerebral y donde conectaban lo emocional, los dos hemisferios y un tema de la lengua, del ámbito cerebral y ellos lo reciben súper bien, sobre todo cuando los estudiantes uno les explica para qué es, cuál es el objetivo y ellos lo reciben bien porque entienden que uno lo hace para el servicio de ellos y que estamos aprendiendo en conjunto. Entonces, esta estrategia o recursos, hay muchos y todos los vamos construyendo. La respiración, la gimnasia cerebral, acercarse al estudiante no solamente para decirle, oye, necesitamos hacer esto, esto, esto, la evaluación de este, sino que hola, ¿cómo están? ¿Cómo te sientes? Y a veces ellos mismos después empiezan a aplicar lo mismo porque, insisto, el tema de la bidireccionalidad es muy, muy importante.

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de la estudiante de pedagogía en Educación Parvularia?

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: Yo creo que podrían ser hartos cambios, pero una de las propuestas que yo sugiero es la capacitación permanente en este ámbito de la académica. Una parrilla de propuestas de cómo desarrollar o promover o incentivar este desarrollo de competencias emocionales. Yo creo que la universidad las tiene, las promueve. Yo he participado en muchos, incluso a pocos semestres, pero son los tiempos los que nos juegan en contra. Y también yo creo que dentro de la carrera de pedagogía en Educación Parvularia es fundamental que la educadora en formación tenga a lo mejor una asignatura que conecte más para desarrollar y promover, y sobre todo con expertos. Con expertos en esta disciplina para poder colaborar, hacer encuentros de reflexión con respecto a esto, no solamente para ver temas tan importantes como en la parte curricular, académica, pero también para escucharnos. Porque dejamos de escucharnos, dejamos de dialogar y solamente dialogamos frente a un problema. Yo siento que eso nos falta.

4. Entrevista Supervisora de Prácticas 1:

[Entrevistador] (8:39 - 8:51)

P1_DEFINICIÓN CE: La primera pregunta es si sabes qué son las competencias emocionales.

[Supervisora 1]

P1_DEFINICIÓN CE: Competencias emocionales. Bueno, a ver. Yo creo que son estrategias que trabajamos justamente las emociones para poder saber direccionar y autorregular, en este caso, a los párvulos que las estudiantes puedan aplicar. Como hay estrategias que son individuales y grupales que ellas pueden hacer uso. Como hay estrategias también pedagógicas y... ¿Cuáles son las otras? Son las pedagógicas y... No me acuerdo. Pero hay varios tipos de estrategias que, en el fondo, las didácticas, que le llamamos las educadoras. Pero yo creo que esas son las competencias. ¿Qué competencias tengo yo como educador para poder saber autorregular a los párvulos dentro del aula?

[Entrevistador]

P2_DESARROLLO CE: Súper. ¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en su estudiante en el proceso de práctica?

[Supervisora 1] Perdón, repíteme.

¿Cómo me dijiste?

[Entrevistador]

¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?

[Supervisora 1]

P2_DESARROLLO CE: ¿Cómo lo advierto? A ver, cuando la estudiante, efectivamente, por ejemplo, hace detenciones de la experiencia y se preocupa, concretamente, del párvulo que deja de tener atención, que está teniendo una desregulación o que simplemente no está teniendo interés dentro de la experiencia, ella detiene la experiencia y se preocupa de hacer que este párvulo vuelva al centro de lo que estaba y ella ahí en el fondo está siendo activo o está haciendo uso de estas competencias que ella cuenta, de este tipo de estrategias. Pero cuando las estudiantes no hacen eso, hacen caso omiso a todos estos elementos externos que están teniendo fuera de la experiencia, ahí uno no la puede visualizar, uno se puede dar cuenta.

[Entrevistador]

P3 ESTRATEGIAS: ¿Y qué estrategias implementa usted para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esta decisión?

[Supervisora 1]

P3 ESTRATEGIAS: Por ejemplo, yo en mis clases, una de las estrategias que hago en cada clase es comenzar mis clases haciendo preguntas de quién recuerda lo que vimos la semana anterior o les pregunto antes de eso cómo están, les pregunto cómo están, cómo les resultó la semana, si tuvieron alguna dificultad, desde las emociones primero, desde las emociones les digo cómo están, cómo amanecieron, si es la mañana, cómo estuvo el día anterior. Vienen con ánimo, les pregunto. La verdad que hago muchas preguntas al comienzo de mi clase, luego de eso, cuando ya empiezo con la clase propiamente tal, nuevamente recurro a las preguntas a nivel general y cuando veo que no hay respuestas de parte de ellas, empiezo a personalizar las preguntas. O les pido, a ver, denme un ejemplo, qué es lo que han hecho en tal situación, en caso de que lo han tenido, si estamos en práctica, coméntenme qué es lo que hizo en caso de cualquier situación X, o ellas si me preguntan a mí, yo les respondo cómo lo haría también. Mejor que ellas también me hagan preguntas a mí, no solamente yo. Si les digo, ¿qué me quieren preguntar? ¿qué dudas tienen? Y ahí yo trato de dar, y les doy siempre con ejemplos muy concretos, más que pasar la misma materia, les voy dando ejemplos concretos.

[Entrevistador] (12:32 - 12:34)

¿Y en el caso de la práctica profesional?

[Entrevistador] (12:40 - 15:04)

P3 ESTRATEGIAS: Trato incluso a veces de hacer andamiaje con ellas. Como, por ejemplo, qué haría yo en caso de, por ejemplo, el otro día ese taller que tuvimos con la Cote, siento que sirvió alto para poder tener instancias en caso de desregulaciones con los niños y mostrarles de forma concreta cómo deberían tomarlo, cómo deberían actuar ellas. Ustedes tienen que sentar en el suelo, yo lo he hecho, me pongo en el suelo directamente, mirando a los niños a los ojos, no estar yo en altura y ellas... De hecho, una de las formas que yo un día hice, hace mucho tiempo atrás y que me funcionó mucho, con las niñas de práctica, porque yo les decía que ellas no tenían buen acercamiento en el saludo, o sea, en la llegada, en la bienvenida con los párvulos. Entonces, les hice

el ejemplo y hice una parte de ese fortalecimiento, lo hice yo arriba de una silla. Me paré arriba de la silla y las niñas estaban todas así con el cuello muy estirado y me decían, profe, ya pues bájese, que nos duele el cuello, estamos incómodas. Y yo les dije, eso mismo que les pasa a ustedes, les pasa a los niños cuando ellos llegan y quieren acercarse a ustedes o quieren hacer una pregunta y tú estás a una diferencia de altura superior a la de ellos. Ellos tienen que levantar la cabeza y se cansan. Entonces, conclusión, ¿qué tenemos que hacer frente a esto? Ya, profe, si entendemos que tenemos que trabajar a la misma altura con ellos. Por ejemplo, ese ejemplo yo hice una vez y que me funcionó súper bien y yo no lo vuelto a hacer, pero con generaciones anteriores y de verdad que las hace ponerse concretamente en el escenario, porque ellas dicen, pero si yo saludo a mis párvulos, les pregunto cómo vienen en la mañana, pero claro, lo hacen ellas arriba y los niños abajo, ni siquiera se agachan a darle un buenos días o cómo amaneciste o hacer distintos saludos, por ejemplo, que los niños decidan cómo te quieren saludar, si con un choque, con un abrazo, un jugando de manos. Entonces, el solo haberme subido yo en una silla, las hizo pensar y decir, guau, qué importante es estar a la altura del niño.

[Entrevistador] (15:06 - 15:07) Perfecto.

[Entrevistador] (15:10 - 18:44)

P4_PROGRESIÓN CE: ¿Qué cambios han notado en las competencias emocionales de las estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en las prácticas año tras año?

[Supervisora 1]

P4_PROGRESIÓN CE: Honestamente, cada generación que vamos teniendo no veo grandes cambios. Cuando yo he visto cambios, he tenido la experiencia con las chicas, no en la práctica, sino que lo he visto cuando he trabajado en tecinas con ellas. Cuando las chicas se sientan efectivamente a investigar, a tener una mirada mucho más minuciosa de un tema en particular, por ejemplo, el año pasado, la última tecina que yo direccioné o que fui tutora fue el trabajo de patio, el momento de patio, porque eran horas muertas y ellas querían tener una visión más pedagógica desde este momento de patio. Entonces, ellas no lograban entender cómo tenían que hacerlo y cuando empezaron a investigar, a investigar mucho, a leer mucho, a ver distintos autores, a leerse las bases curriculares efectivamente, a entender y comprender lo que las bases nos entregan desde la mirada del juego, que es algo innato en los niños, pero la mirada lúdica que nosotros tenemos que darle a este espacio y que las bases lo declaran, que cada momento de la jornada es un momento pedagógico, ellas recién ahí hicieron un vuelco y un cambio en su experiencia en las prácticas. Cuando estábamos en todo ese proceso de la investigación, cuando llegamos al marco teórico de la tecina y me decían, profe, ¿pero usted cómo las hacía? Y yo las invité a que vieran, porque tuve la experiencia yo de tener un jardín y este jardín yo documenté mucha información en un Facebook y yo les dije, vean si todavía lo encuentran. Yo les dije, de hecho, hay mucha información ahí sobre el trabajo que se hacía fuera del aula, no todo dentro del aula, y ellas ahí me dijeron, ahora entendemos porque usted cómo es, porque vieron ellas todo el trabajo que yo hacía, me vieron encaramada, me vieron haciendo un sinfín de cosas, entonces, pero ellas en ese momento recién, con ese grupo particular del año pasado, yo logré ver cambios, pero en el proceso de la práctica con estudiantes que yo he tenido por tantos años, en la práctica en sí, cuando están, no los veo. Y los veo después, porque he tenido a veces la suerte de seguir teniendo contacto con ellas y me dicen, wow, profe, qué razón tenía de todo lo que nos decía, cómo era la realidad y que en realidad hay que estar

estudiando y que hay que estar investigando y hay que estar en constante aprendizaje y cambios, sobre todo en la incorporación de estas estrategias y cómo debemos ir mediando.

[Entrevistador]

¿Cuántos años llevas supervisando práctica?

[Supervisora 1] Del

2012. Harto.

Sí, hasta la fecha.

[Entrevistador] ¿Y en

la universidad?

[Supervisora 1]

Y desde el 2012 con educadoras y después, entre medio, incorporé el trabajo con técnicos, tanto en Educación Parvularia como en educación técnica especial.

[Entrevistador]

Y en la UA, en la universidad, ¿desde cuándo?

[Supervisora 1]

2016. Pero desde el 2016. Sí, hasta la fecha. Y siempre, todos los años he supervisado desde que entré.

[Entrevistador] (18:45 - 18:46) Perfecto.

[Supervisora 1] (18:46 - 19:03)

He hecho clases y he supervisado. Ambas miradas he tenido. Claro.

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: Ya te llevo a la siguiente pregunta. ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias? ¿Qué desafío?

[Supervisora 1] (19:03 - 19:05)

En práctica profesional. ¿Qué desafío?

[Supervisora 1] (19:07 - 33:47)

P5_DESAFÍOS: El año pasado, con un estudiante de práctica, uno de los grandes desafíos que tuvimos fue enfrentar a una madre con un niño que era golpeado y tuvimos que hacer mucha intervención y ella tuvo, ahí tuve que apoyarla, yo ver con instituciones externas cómo poder direccionar a esta mamá, orientarla en hacer cartas, porque la educadora quedó paralizada. Entonces tuvimos que tomar nosotros el caso con el estudiante y este era un jardín que pertenecía a una escuela, pero, un colegio, pero era igual como súper independiente, entonces ella tuvo que recurrir primero al colegio, que trajeran todo el equipo multidisciplinario y con suerte llegó la

psicóloga. Y la psicóloga venía a tratar de contener al niño porque cuando el niño llegaba desregulado, porque era un niño TEA y además era un niño maltratado, maltratado físicamente, lo golpeaba el padre y a la madre también. Y entonces la madre llevaba muchos años en este círculo y ella no se daba cuenta y hubo que recurrir a esta corporación que es de la mujer que se llama PRODEMU y ver cómo teníamos que orientarla a ella, finalmente a la educadora, con la estudiante, o sea, la estudiante y yo hicimos una carta para que la educadora la presentara porque el estudiante no la podía firmar. Entonces la educadora era la que tenía que aparecer como representando, en este caso la denuncia, hubo que hacer denuncia, llamar a la madre, llamar al padre, llegar al carabinero y hacer todo el proceso. Fue súper duro el año pasado, eso en práctica profesional. Entonces fue un tremendo desafío porque yo lo viví como estudiante en práctica de tener un niño golpeado, yo como estudiante cuando yo estaba, pero era un nivel socioeconómico, nada que ver a este, pero aquí era la madre y el niño eran golpeados. Entonces fue súper fuerte para la estudiante y para mí también, porque y hablarle como golpeado a la educadora, oye tú eres la que lo tienes que hacer porque el estudiante ya lo detectó, ya nos dimos todo, todo el mundo se daba cuenta, era un secreto a voces y ella no hacía nada, es que yo no sé qué hacer, es que no sé qué hacer, no sé qué hacer. Ese fue un desafío, de verdad que fue un desafío fuerte.

[Entrevistador]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Ya, en el desarrollo de las competencias emocionales de las estudiantes, ¿cómo has resuelto desafíos que se te hayan presentado?

[Supervisora 1]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Yo creo que, a ver, cuando las estudiantes han tenido alguna dificultad, primero las cito a ellas para conversar personalmente, o ellas me buscan. Otro ejemplo que me pasó el semestre pasado, con un estudiante tercero, que ella tuvo mucho maltrato de parte de un técnico y de su educadora, que la educadora caía en este juego del maltrato y de la falta de apoyo hacia el estudiante, pero la chica se quedó callada y en la última supervisión que me quedaba, ella me pidió en un fortalecimiento poder hablar conmigo después. Y ahí me dijo todo lo que estaba viviendo y ella sola se acercó. Y ahí tuve una entrevista larga con ella, al día siguiente conversé con coordinación y a mí me tocaba ir a supervisar. Entonces, al llegar a supervisar, yo me dirigí directamente con la directora del establecimiento, hice el denuncia del maltrato porque le dije que yo iba a denunciarlo. Y después, que ese día fue, llamaron a la educadora, entremedio, y ahí la respuesta que me dieron era que la técnica era dirigente, por eso ella hacía lo que quería y yo no estaba de acuerdo. Le dije entonces, con esta actitud de ustedes, yo saco a la estudiante, o sea, la superviso ahora y me la llevo. Y era la última supervisión y ya le quedaban todavía semanas para terminar. Y la educadora, entremedio, ella la llamaron después que yo hablé con la directora y esta tipa después, en un momento que yo no me di cuenta, tomó a mi estudiante y la encerró en la bodega a decirle, ¿pero tú por qué hiciste esto? ¿Por qué me pusiste mal? Y tu supervisora, así como en amenaza, así como arrinconada. Y yo me di cuenta, así como dije, ¿dónde están? Y no me querían decir y finalmente, bueno, el técnico me apunta y me dice que estaban en tal espacio y yo tuve que entrar y mi estudiante estaba con los ojos llenos de lágrimas y yo lo único que le dije, ¿estás bien? Y me dijo, no, vaya, tome agua, salga de acá y déjeme a mí sola, le dije. Y ahí tuve que hablar, enfrentar a esa educadora y decirle que no era correcto lo que ella estaba haciendo, que yo ahora necesitaba ver a mi estudiante, porque la tenía que evaluar y ella me había pedido que la evaluara, pero que yo terminaba y tenía que hablar con ella. Y ahí la tipa me dijo, no, no se imaginen lo que no es y yo dije, ahora no voy a hablar, necesito yo que tú salgas, hagas tu labor de educadora y apoyes a mi

estudiante. Y que estaba calmada, la vi y finalmente, después, al final yo hablé con ella y le dije que no, que yo no aceptaba esos tipos de maltrato y la verdad que me han tocado vivir altas cosas a mí en práctica con las niñas y finalmente yo tengo que casi cumplir un rol de mamá protectora con ellas, porque a las chicas les cuesta hablar, no sé si les da vergüenza, qué es lo que les pasa que ellas no se atreven a contactar cuando efectivamente tienen una dificultad, pero heavy así, porque la técnico era ordinaria, la trataba mal, se burlaba de ella, la dejaban sola con las guaguas, la tipa le decía, no, no quiero trabajar, que fomes, no lo voy a hacer, no, sal de acá y la echaban y ella nunca me contó eso. Y la educadora le seguía el juego a la técnico. Finalmente, esta tipa pidió disculpas y yo le dije, yo no sé si ella te las va a aceptar, le dije. Ella fue bien empática mi alumna y le aceptó las disculpas y finalmente terminó la práctica, porque yo ese día me la llevaba y yo le dije, ¿quieres que te evalúe o si nos quedamos hasta acá nomás? Porque yo le di la opción de no evaluarla y me dijo, no profe, quiero que me evalúe. Ella fue súper valiente y la evalué, le fue bien, pero ahí después hablamos. Eso me tocó vivir hace poco, el año pasado, con tercero. Ya, con tercer año. Sí, tercer año. Sala cuna, en la práctica de Sala cuna.

[Entrevistador]

P7_APOYO: Ahora, ¿qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales en la de estudiante?

[Supervisora 1]

P7_APOYO: Yo creo que primero, lograr que ellas tengan confianza contigo. A pesar de que uno es la profesora y que tiene que tener súper claro todas las reglas y hacerlas cumplir, porque a nosotros nos toca una labor bien ingrata, ser la mala de la película, pero eso no significa que ellas no puedan contar con nosotras. Y eso yo siempre le trato de hacer entender a las chicas, porque mi labor va a ser siempre una mirada bien estricta y que debo hacer cumplir cosas tan triviales como deben vestirse correctamente, tienen que andar, cumplir en el fondo cada una de las reglas que tiene la práctica, cumplir con las fechas, si ellas no aparecen, cuál es el protocolo que yo tengo que hacer, si ellas no cumplen con envío de documentación, lo que significa. En fin, yo tengo que hacer cumplir todo eso, por eso es la parte ingrata que me toca, pero eso no significa que yo no las vaya a apoyar en caso de, ¿entiendes? Entonces, y eso ella después está como hacerlo en separación, y creo que ese nivel de confianza, que ellas tienen que tener confianza de contar en apoyo contigo, porque no hay confianza de venir a decirte cosas personales, y aquí estamos hablando un nivel de confianza a nivel de la práctica. Y lo otro creo que a las chicas les falta aprender a comunicarse, no saben cómo comunicar cuando tienen, o no saben hacer como esta diferenciación entre un problema que es efectivo, que es un problema, a otro es que es algo que ella no está cumpliendo, ¿me entiendes? Ellas suelen mezclar incluso sus faltas de responsabilidades como un problema del otro, es que no me entiendes, que no me da los tiempos, que ya no me pasa esto, no son autónomas, y yo creo que la falta de autonomía ya las hace como confundir esto, la falta de comunicación y la falta de confianza que ellas deberían tener. Creo que esas cosas son las que mejorarían en cierto modo las dificultades que a ellas se les van presentando.

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: Perfecto. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de las estudiantes de la carrera?

[Supervisora 1]

P8_CAMBIOS FID: Yo creo que tener una asignatura efectiva que trabaje la inteligencia emocional. Yo creo que no está dentro de nuestro plan de trabajo traer especialistas que nos hagan trabajo efectivo desde la inteligencia emocional, porque el gato, porque de verdad que siento que los seres humanos estamos muy al debe con eso, y para todas, no solamente para las estudiantes, siento que para nosotras también, porque de repente por muchos años de experiencia que tú tengas, hay cosas que se van, se te escapan de las manos, o no sabes cómo abordarlas, y uno tiene que buscar ayuda igual. Entonces yo creo que eso le falta a la carrera, ser más acogedora en eso, pero acogedora en el sentido de entregarte efectivamente competencias y conocimientos frente al tema. Cómo yo podría trabajar de forma más práctica, adquirir mayores conocimientos y cómo saber aplicarlo, porque yo puedo ir y leerme miles de libros, pero llevarlos a la práctica es lo que cuesta. Entonces yo creo que por ahí va también la cosa, talleres, seminarios, cosas que sean mucho más efectivas y concretas, que hagan que uno y la estudiante sepamos qué hacer en caso de...

[Entrevistador]

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: Y la última, ¿qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

[Supervisora 1]

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: Yo creo que lo que se está experimentando este semestre, que las niñas tuvieran un primer acercamiento con los centros, como es el taller de implementación que yo estoy dictando, que es una pre práctica que le podemos llamar, y esto hace que las niñas lleguen mejor preparadas a enfrentar esta realidad de trabajar directamente con un grupo de párvulo, con un equipo pedagógico, pero de lunes a viernes, que es distinto ir uno o dos días o tres días a la semana. Entonces siento que esa estrategia que incorporó la carrera de hacer esta pre práctica creo que les va a facilitar mucho la llegada después a la práctica profesional real. Ya las niñas van a llegar con un acercamiento, con un conocimiento, con mayor confianza con los equipos, mayor aprovechamiento del conocer a los párvulos, sobre todo lograr apegos con ellos y confianza con los equipos, conocer el teje y maneje de cómo es el nivel, hacia dónde va direccionado todo lo que espera la educadora y obviamente ella también porque van a tener que hacer efectivamente un trabajo en conjunto. Y lo otro que conocer a los niños de cómo llegan a cómo salen es distinto a conocer a unos niños de mitad de año que ya están adquiriendo un sinfín a lo mejor de costumbre o malas regulaciones que tienen con la educadora o no están, por ejemplo, no tienen incorporado estrategias para la autorregulación y llegan en un segundo semestre con niños cero autorregulados, entonces cuesta mucho más con un tracking de un trabajo de seis meses a llegar ya con un trabajo avanzado y llegar a un segundo semestre ya con un conocimiento mucho más avanzado de este grupo y de mayor incorporación de trabajo que ya hagan directamente, porque eso es lo que van a hacer ahora. Yo creo que eso funcionaría, sería un buen aporte para nuestros estudiantes y para la carrera y para lo que se espera a final de año con ellas, porque ahora lo estamos vivenciando con las estudiantes que es una bomba de información y que no saben cómo dosificarla, entonces creo que este acercamiento va a alivianar esa bomba porque ya van a llegar directos a ejecutar, a trabajar.

[Entrevistador]

Oye, y con las estudiantes actuales las que están en este momento en práctica?

[Supervisora 1]

¿En pre práctica o práctica?

[Entrevistador]

¿En la que están en práctica profesional?

[Supervisora 1] (33:50 - 33:51) ¿Qué hacer con ellas?

[Supervisora 1] (33:53 - 37:11)

P9_ PRÁCTICA PROFESIONAL: Primero tener paciencia, porque es un grupo súper difícil, qué quieres que te diga, buscar así de lo divino y lo más allá, que me diga qué hago por favor, porque de verdad este broma yo creo que nosotros hemos tenido un discurso súper parecido todos los años con este grupo en particular, de informarle las debilidades que puedan tener y la fortaleza, porque todo estudiante tiene debilidad y tiene fortaleza, porque no puedo solamente ver lo negativo, pero que esas debilidades efectivamente vayan disminuyendo y yo siento que con ellas no se ha logrado, entonces creo que vamos a tener que buscar estrategias como más concretas, como lo que decían el otro día, hacer talleres no de ir a escuchar lo que a mí me resulta, sino que hacer talleres, qué les ha resultado a ellas años anteriores y cómo lo implementarían con la variedad del contexto que tienen ahora, ¿me explico? Entonces yo haría un taller donde las invitaría a ellas a hacer uso de todo lo que les ha funcionado estos cuatro años anteriores y cómo eso lo implementarían con la realidad que tienen ahora y mostrárselo a sus compañeras o hacer una selección y decir, profe yo creo que esto no puede funcionar, esta actitud mía cuando yo, no sé, cuando yo canté, cuando bailé, cuando usé una estrategia individual con el párvulo de la contención, del conversar o el de a través de una señal me funcionó, voy a empezar a incorporarlo, yo creo que a lo mejor eso funcionaría con ellas, pero no llevar mi experiencia a ellas, porque definitivamente no está funcionando, yo creo que llevar la experiencia de ellas hacia sus padres puede que funcione más.

5. Entrevista Supervisora de Prácticas 2:

[Entrevistador]

P1_ DEFINICIÓN CE: ¿Qué son las competencias emocionales?

[Supervisora 2]

P1_ DEFINICIÓN CE: Bueno, para mí las competencias emocionales son todas aquellas competencias que cada individuo o persona tiene o posee, cierto, para enfrentar ciertas situaciones que nos puedan ocurrir en diversos contextos de la vida en general.

[Entrevistador]

P2_ DESARROLLO CE: Ya. La segunda pregunta es, ¿cómo advierte el desarrollo de las competencias emocionales en la estudiante en el proceso de la práctica?

[Supervisora 2]

P2_ DESARROLLO CE: Ya, yo creo que durante el proceso de práctica las estudiantes se enfrentan a distintas situaciones donde tienen que poner en práctica aquellas competencias que tienen de

manera emocional. Pero considero que no es como no se le da el énfasis a este tipo de competencias dentro del proceso. Ya se centra mucho más en lo que es el desempeño de la estudiante más que en lo que tiene que ver con sus propias competencias emocionales. No es como que esté, siento que no se enfatiza mucho en esa parte. No sé si respondo a tu pregunta.

[Entrevistador]

P3_ESTRATEGIAS: Sí. ¿Qué estrategia implementa para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esta decisión en el proceso de desarrollo de competencia emocional?

[Supervisora 2] (7:58 - 7:59) Ya, ¿qué estrategia, perdón?

[Entrevistador] (8:00 - 9:53)

¿Qué estrategia implementa para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esa decisión?

[Supervisora 2]

¿Desde el rol como supervisora te refieres en el proceso de práctica de la estudiante? ¿Cómo nosotros desarrollamos o trabajamos estrategias para desarrollar esas competencias? ¿A eso te refieres?

[Entrevistador]

Sí.

[Supervisora 2]

P3_ESTRATEGIAS: Creo que principalmente, no sé si como estrategia establecida, pero uno generalmente, para mí lo primordial es generar un vínculo con la alumna. O sea, es difícil que yo pueda desarrollar competencia en una estudiante si no logro vincularme emocionalmente con esa estudiante. Ya creo que es una de las cosas primordiales. Vincularse emocionalmente con la alumna desde una mirada, conocer sus características, cuáles son sus potencialidades, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Y desde ahí uno poder ir potenciando o desarrollando competencias en ella. Ya hay estudiantes que son mucho más introvertidas, otras que son más extrovertidas, o tienen algunas características que las llevan a tomar ciertas decisiones de una u otra manera. Entonces, principalmente es conocer al estudiante para poder potenciar en ella algunas estrategias de acuerdo a como ellas se van desarrollando o enfrentando ciertas situaciones durante la práctica. Y a partir de eso, uno va incentivando desde sus propias potencialidades. Por ejemplo, si alguna alumna tiene alguna fortaleza o debilidades, centrarse en esa fortaleza e incentivándola a que ella las vaya poniendo en práctica para enfrentarse a esta situación.

[Entrevistador]

P4_PROGRESIÓN CE: ¿Qué cambios han notado en las competencias emocionales de los estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en la práctica año tras año?.

[Entrevistador] (9:56 - 10:01)

¿Tú desde cuándo eres supervisora, Marcela? Desde el 2019.

[Entrevistador] (10:05 - 12:14)

¿Has visto cambios año tras año en las competencias emocionales?

[Supervisora 2]

P4_PROGRESIÓN CE: Es que como te digo, centrándonos como en el proceso de práctica, en lo que uno trabaja con la estudiante, como te dije al principio, siento que hay poco énfasis en las competencias emocionales. Entonces es difícil ver como una evolución de la estudiante durante todo este año que llevo supervisando. Como nunca es prioridad, por decirlo, no hemos puesto el ojo, el énfasis en eso. Para yo decirte, si en realidad la estudiante antiguamente trabajaba alguna estrategia, hoy día trabajamos otra. Creo que eso depende del rol de cada educadora. O sea, cada supervisora, qué tanto énfasis le pueda dar durante el proceso de acompañamiento con la estudiante. Entonces, como no está dentro de los lineamientos, o yo por lo menos no los conozco así de manera establecida, que se enfatice en eso. Sino que, como te digo, depende de cada supervisora. Yo, como supervisora, como Marcela Páez, sí trabajo algunas competencias. O trato de, como te decía recién, potenciar algunas características de las niñas desde la conversación. Decir, bueno, estas son sus fortalezas, trabajé de esta manera. Pero eso es algo que tiene que ver con cada docente. No siento que esté como establecido, como dentro de la prioridad de lo que es la práctica. Entonces, como para ver si hay una evolución, o que haya cambiado desde años hasta ahora. No te podría decir cómo específicamente si ha habido cambios, si las estudiantes han evolucionado un poco más en eso. Yo lo desconozco. Lo desconozco, no sería como mentir. A lo mejor, capaz que esté hasta establecido, y yo no lo sé. Pero dentro de lo que es el rol como supervisora, solamente podría ser desde el acompañamiento. Que es un rol que tenemos como supervisora, es acompañar al estudiante, guiar al estudiante. Y desde ahí podríamos nosotros trabajar ciertas competencias emocionales. Pero no es que esté establecido, que yo sepa que esté como establecido. Entonces, como para decir, sí, efectivamente, a partir de estas tareas, hemos ido evolucionando en eso.

[Entrevistador] (12:18 - 12:41)

P5_DESAFÍOS: ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de estas competencias? Espérame un poquito.

[Supervisora 2] Ya, te espero.

[Entrevistador]

Están pasando la aspiradora justo.

[Entrevistador] (12:44 - 14:44)

¿Qué dificultades, desafíos ha tenido?

[Supervisora 2]

P5_DESAFÍOS: Yo creo que los principales desafíos son como las propias características de cada estudiante. Cómo abordar la parte emocional en las alumnas depende mucho de las características de cada una. Y de la diversidad de estudiantes que tenemos como a cargo. A veces uno trata, o como te decía al principio, es importante vincularse emocionalmente con la estudiante. Pero eso depende también de las características de los alumnos también. Entonces, de su propia realidad personal, de su propia realidad familiar, que muchas veces puede influir en estas competencias. O, porque siento

que las competencias o habilidades emocionales es algo que uno va desarrollando en el tiempo. Entonces, también tiene que ver con algo que es propio de la edad de las mismas estudiantes. O sea, por el desarrollo del cerebro, ¿cierto? Que emocionalmente hasta los 25 años todavía siguen siendo con un cerebro maduro. Entonces, tiene que ver un poco con eso. O sea, es difícil que las alumnas tengan, logren tener competencias emocionales más estables. Porque tiene que ver un poco con su propia realidad y con la edad y el proceso que están viviendo también. O sea, incluso nosotros como adultos todavía nos cuesta manejar algunas habilidades emocionales. Y en la estudiante mucho más. Entonces, creo que un poco por ahí va el desafío. Y también con las herramientas que uno como docente también pueda tener. O sea, no todos tenemos una formación en lo que es el trabajo de las emociones muchas veces. Entonces, es casi como que uno de manera autodidacta va aprendiendo, leyendo documentos, viendo cómo puede apoyar a las alumnas en esas habilidades. Pero no está como... Siento que también tiene que ver con nuestras propias competencias o habilidades emocionales como adulto.

[Entrevistador] (14:47 - 14:54)

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Ok. ¿Y cómo has podido resolver esos desafíos?

[Supervisora 2] (14:57 - 18:45)

Ya contestaste un poco eso. ¿Como buscando información?

[Supervisora 2]

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Yo creo que, como uno, no sé, cuando tiene dudas con respecto a todo. Así como uno tiene dudas con respecto a partes más curriculares, ciertos temas más técnicos, de repente a uno se le olvida, busca información. Creo que en esta parte es igual un poco lo mismo. A través de la lectura, de no sé, uno siempre está... De repente uno sigue algún autor, algún psicólogo que tiene algunas herramientas que nos pueden servir. Algún texto o libro que nos hable un poco de las emociones, de las habilidades comunicativas. Un poco desde esa mirada. Uno se va apoyando como de manera un poco más autodidacta. Porque en mi caso no tengo formación, así como... He ido a congresos, por ejemplo, fuimos con Carla al tema de la educación emocional. Que también nos ayudó un poquito por ahí con algunas herramientas. Pero que sea así como de manera formal, no. Simplemente uno se va como apoyando con ciertos textos que pueden... Entregando información relevante.

[Entrevistador]

P7_APOYO: ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar las competencias emocionales?

[Supervisora 2]

P7_APOYO: Bueno, siempre es útil todo tipo de capacitación, cierto, más formal con respecto a ciertas temáticas de interés. Entonces uno siempre, por lo menos cuando yo ingresé al tema de la supervisión, el trabajo con los estudiantes de pregrado, no hubo como un proceso de inducción, por decir. Como que esto es lo que se espera, esto es lo que queremos. Uno de manera más informal va revisando cuál es el perfil del estudiante, cierta documentación de qué se espera para el estudiante, cuál es el rol de la educadora supervisora. Pero sí hubiese esperado a lo mejor algo un poquito más formal. Como desde lo que se espera que es tu rol como supervisora de práctica y no como que de repente uno aprende o va viendo desde su propia visión de supervisor. Cómo es el supervisor que

yo tuve, a lo mejor, cómo me gustaría que fuese el supervisor. Y como desde esa manera uno va perfilándose como supervisor de práctica. Pero tal vez habría sido algo más formal. Obviamente que se puedan ofrecer instancias, donde hay, porque hay dentro de la universidad está el proceso de inducción como general, pero no específicamente como para el cargo que nosotras tenemos o que nos convoca como supervisoras de práctica. Y tal vez ahí es importante que, dentro de esa inducción, como para todos los docentes, esté alguna área, algún aspecto que tenga que ver un poco con la parte de las habilidades o competencias emocionales de la estudiante.

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: Perfecto. ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de la estudiante de la carrera?

[Supervisora 2]

P8_CAMBIOS FID: Cambios de manera más formal. Bueno, lo que te mencionaba recién, a lo mejor, hacer un poco más de énfasis en los procesos de inducción a los docentes. Y también, siento yo que dentro de las mismas mallas curriculares de la carrera hay poco énfasis en lo que tiene que ver con este tipo de habilidades. No está como... Siento yo que no se le da mucha relevancia. Creo que desde ahí hay que darle una mirada más profunda al tema.

[Entrevistador] (18:48 - 19:06)

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: Y por último, ¿qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

[Supervisora 2]

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: No, déjame pensar qué estrategia. Bueno, yo creo que primero, nosotras como supervisora, tener alguna instancia donde podamos capacitarnos o entender un poco más de esta temática para después transmitirla a las estudiantes. Creo que dentro del proceso de prácticas que tenemos, los fortalecimientos, ¿cierto? Generalmente, nos enfocamos en aquellas situaciones que le dificultan más a la alumna desde la parte técnica en lo que es el proceso de práctica. Y, obviamente, consideramos los intereses de las alumnas, y entre esos intereses ellas se centran también en la parte técnica, y hay poca, poco énfasis en estas tardes de fortalecimiento, donde podríamos integrar, cierto, algunas... algunos talleres o algunas instancias donde ellas tengan la oportunidad de conocer un poco más de la temática y estrategias que a ellas le puedan servir para trabajar, no solo ahora en el proceso de práctica, sino que también en lo que necesitan también a futuro, cuando tengan que enfrentarse a diversas situaciones en el mundo laboral, porque siento que a las alumnas tampoco se les prepara mucho para eso. Ellas se van con toda la parte técnica como... o lo que se espera es que se vayan con toda la parte técnica bien desarrollada, pero cuando, por ejemplo, las alumnas tienen que enfrentarse a un apoderado, tienen que enfrentarse a una jefatura, tienen que enfrentarse a una entrevista con un apoderado, por ejemplo para entregar un diagnóstico, un posible diagnóstico de un niño con alguna necesidad educativa, no están como esas estrategias, entonces uno echa mano a lo que uno tiene emocionalmente como persona, lo que ha aprendido a lo largo de la vida se enfrenta de la mejor manera, pero no están esas habilidades así como fortalecidas, siento, que dentro de la formación de la estudiante.

6. Entrevista Supervisora de Prácticas 3:

[Entrevistador]

P1_DEFINICIÓN CE: Entonces, como primera pregunta es si sabes qué son las competencias emocionales.

[Supervisora 3]

P1_DEFINICIÓN CE: Creo saber lo de cómo las chicas enfrentan su... O sea, qué competencias de salud mental tienen las chicas para enfrentarse en la vida o en sus prácticas pedagógicas. Respecto a sus emociones, me refiero.

[Entrevistador]

P2_DESARROLLO CE: Perfecto. ¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?

[Supervisora 3]

¿Me puedes repetir la pregunta?

[Entrevistador]

Sí, claro. ¿Cómo advierte el desarrollo de competencias emocionales en sus estudiantes en el proceso de práctica?

[Supervisora 3]

¿A qué se refiere con cómo advierto? ¿Cómo las anticipo?

[Entrevistador] ¿Cómo te das cuenta?

[Supervisora 3]

P2_DESARROLLO CE: Ah, ya. Bueno, yo creo que eso se ve en el proceso de práctica. Más que al principio. Bueno, al principio igual algo se ve como que hay más ansiedad, más inseguridad, pero en el proceso de práctica sí se ve bastante de acuerdo a la retroalimentación que uno les da a los estudiantes en los análisis de práctica. Por ejemplo, ahí empiezan a decir que han tenido problemas en la casa y eso les ha afectado su salud mental, que eso está influyendo en su nota. Más que nada uno se da cuenta en la retroalimentación o también me ha pasado mucho. No sé si es por el tema de que yo soy más joven, que también tienen una cierta confianza conmigo en contarme más cosas que creen que yo las puedo entender un poquito más, que puedo ser más cercana con ellas en entenderlas. Ahí también me ha pasado mucho.

[Entrevistador]

P3 ESTRATEGIAS: Perfecto. ¿Qué estrategias implementas para apoyar el proceso y cuáles son los motivos que sustentan esa decisión?

[Supervisora 3]

P3_ESTRATEGIAS: Ya, bueno, bajo mi experiencia como ex coordinadora y como supervisora de práctica siempre las he derivado a terapia o a alguna entidad que las pueda apoyar dentro de este proceso en la universidad o si ellas tienen el acceso económico o algún otro recurso para poder apoyarse por fuera, siempre se los recomiendo. En este caso como supervisora, que ya me paso ahora en este momento, he hablado con la coordinadora y le he dicho que está pasando tal y tal cosa con la chica, entonces que podríamos derivarla a alguna entidad de la universidad para que pueda apoyarla, porque igual considero que nosotras no siempre podemos tener ese rol o no tenemos las herramientas necesarias como lo podría tener otro profesional.

[Entrevistador]

P4_PROGRESIÓN CE: Claro. Perfecto. ¿Qué cambios ha notado en las competencias emocionales de los estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación en las prácticas año tras año?

[Supervisora 3]

P4_PROGRESIÓN CE: La verdad yo creo que ha sido, no sé si llamarlo malo, pero ha sido cambios negativos respecto a que siento que los estudiantes no se hacen cargo de sus competencias emocionales o de su salud mental. Aguantan, aguantan, aguantan hasta que llega un punto que colapsan y ahí queda la embarrada más que nada. Ahí ya no hay vuelta atrás, empiezan a votar la práctica, empiezan a votar otras asignaturas para dedicarse solamente a su práctica. Yo no superviso hace dos años, entonces eso pasaba antes y ahora lo sigo viendo. Por ejemplo, ahora me pasa con una estudiante que llevamos dos semanas de práctica y ya me está diciendo que no sabe si lo va a lograr, que a lo mejor la va a tener que votar de nuevo. Entonces no he visto muchos cambios positivos respecto a hacerse cargo un poco de esa parte emocional de ella, porque obviamente nosotras somos educadoras de párvulo y tenemos que estar emocionalmente bien para nuestros niños. Y ellas como que se repiten mucho eso, pero ¿qué hago yo para estar mejor?

Lo único que me dicen, no sé, yo creo que tengo que votar la práctica y seguir el otro año. Pero nada más que eso, sino que como casi tirar la toalla y no hacerme cargo realmente de lo que me está pasando.

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: ¿Qué desafíos ha enfrentado en el desarrollo de las competencias emocionales?

[Supervisora 3]

P5_DESAFÍOS: Un montón. Me ha tocado ver violencia en el pololeo, violencia matrimonial, también algunas que están casadas. Lo que pasa mucho, al menos en la carrera, tenemos situaciones muy vulnerables de las chicas, un estatus sociocultural muy bajo. Entonces tienen muchos problemas en la casa, con sus papás, tienen también otro desafío que me tocó, me acuerdo que era una, lo que te comenté el otro día, de la chica que no comía y una compañera se dio cuenta. Y ahí tuvimos que, con la profe Lily en ese tiempo, buscar una solución con la universidad para que le pudiera entregar colación o comida para que ella se pudiera llevar a su práctica. Mucha terapia psicológica, obviamente. Yo te diría que el mayor desafío que me ha tocado ha sido, como en nuestra carrera mayoritariamente mujeres, sacar a las chicas de un círculo muy vicioso de pololeo, tóxico. Y muchas veces no se puede nomás, porque si ellas no tienen la intención y no se han dado cuenta de muchas cosas, más allá nosotras no podemos hacer. Pero sí, ese es el mayor desafío que me ha tocado y no he podido siempre sacarlas de ahí y muchas veces ha terminado muy mal. Votando la carrera me he

enterado de que nunca terminaron, se quedaron en la casa y eso, igual como docente, te hace sentir como que fallaste de cierta forma y no pudiste hacer nada más allá. Y yo creo que es una realidad actual que le pasa a muchas chicas jóvenes. Pero nosotras lo vemos mucho porque, como son puras mujeres, para nosotras es como mayoritario ese desafío y ese problema que tenemos con las estudiantes. Y me preocupa que normalicen maltratos y agresiones estando con niños. Eso me preocupaba bastante y yo creo que es un gran desafío para nosotras.

[Entrevistador] (12:49 - 12:50)

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS: Claro. ¿Cómo has resuelto esos desafíos? Creo que ya me lo respondiste.

[Supervisora 3]

Sí, sí.

[Entrevistador]

P7_APOYO: ¿Qué elementos, estrategias, recursos o apoyos hubieran sido útiles para resolver estos desafíos y desarrollar la competencia emocional?

[Supervisora 3]

P7_APOYO: A ver, algo como útil, más de lo que uno puede aportar y de lo que te he comentado, yo creo sí que ha faltado, sigue faltando. Más apoyo de la institución, porque los procesos para llevarlas a mejorar esas competencias son muy tediosos, muy burocráticos, hay que pedir un montón de permisos. Entonces, todo ese tiempo que se demora tanto, ya llegó el final de la práctica o ya llegó el final de año y no hiciste nada más allá. Entonces, yo creo que por ahí va algo que nos falta, es poder mejorar esos procesos que son demasiado lentos y que muchas veces puede ser demasiado tarde.

[Entrevistador]

P8_CAMBIOS FID: ¿Qué cambios podrían implementarse a nivel institucional para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de la carrera?

[Supervisora 3]

P8_CAMBIOS FID: Yo creo que la falta de profesionales que sean expertos en eso y eso va en dos cosas. Obviamente, el tema del poco sueldo que se les paga y dos, lo que pasa en la universidad, que los contratos no son seguros, entonces la gente no quiere irse a trabajar a la universidad y por lo mismo hay pocos profesionales que puedan apoyar esa área a las chicas. Por ejemplo, está el PASE, que hay psicólogos, hay psicopedagogos y todo, pero por ejemplo, no sé, para toda la universidad hay tres, cuatro psicólogos y es muy, muy poco. Entonces yo creo que partiendo por ahí se podría llegar a establecer algo como más profundo. Por ejemplo, mi hermano estudia en la universidad y él necesitaba en algún momento apoyo psicológico y mi hermano le dieron ahora para tres, cuatro meses después, por ejemplo, por la falta de profesionales. Entonces yo creo que ahí hay que mejorar.

[Entrevistador]

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: Claro. Y, por último, ¿qué estrategias podrían fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en la práctica profesional?

[Supervisora 3] (15:37 - 15:38)

P9_PRÁCTICA PROFESIONAL: ¿Qué estrategias? Bueno, sí partamos de la base como de ayuda de profesionales, pero yo creo que nosotras como docentes también tenemos que tener las estrategias, no 100%, pero sí tener una pequeña capacitación para enfrentarnos un poco a esta problemática que está como mayoritariamente ahora a nivel nacional. Porque esto no es solamente nuestra carrera, el tema de las competencias emocionales es en todas las carreras. Entonces siento que los profes igual nos falta un poquito saber manejar esas situaciones y por lo mismo aparte de darle como toda esta oportunidad a las chicas, también se nos tienen que dar las oportunidades para poder saber cómo enfrentar estas situaciones, porque nosotras somos las que estamos mayoritariamente con las estudiantes. Yo como profesora al menos me gustaría sí tener más herramientas para poder enfrentar esto y creo que es una muy buena estrategia porque ellas confían en nosotras y somos las primeras personas en que nos van a confiar esas cositas que les pasan.

7. Entrevista Equipo de Gestión 1:

[Entrevistador] (3:01 - 6:04)

P1_IMPORTANCIA CE: La primera pregunta es que explique la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente.

[Gestión 1]

P1_IMPORTANCIA CE: Ya. Es súper importante abarcar la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente. Ya que son las habilidades, ¿cierto? Que nos permiten identificar, comprender, expresar y también regular las emociones. Ya, y éstas deben estar trabajadas con las estudiantes en formación.

[Entrevistador]

P2 ESTRATEGIAS DESARROLLO CE FID: Perfecto. A nivel institucional, ¿sí puede explicar las estrategias que se han implementado para fortalecer las competencias emocionales en el currículum?

[Gestión 1]

P2 ESTRATEGIAS DESARROLLO CE FID: Ya, a ver, en este caso, con respecto a estrategias institucionales como tal, no las tenemos establecidas acá en la universidad. Pero sí puedo contarte que tenemos una unidad que es el área de trayectoria para el estudiante, en el cual trabaja un equipo psicoeducativo. Y éste nos permite entregar herramientas con respecto a la salud mental de nuestros estudiantes. Ya, entonces ésta es una unidad de apoyo que tenemos con respecto a esta temática, por llamarlo de alguna manera. Y, por otro lado, el servicio de bienestar estudiantil, también que lo aborda una asistente social, ¿cierto? Tenemos un protocolo activado que se llama apoyo integral para el estudiante, en donde ahí tenemos prioridades con respecto a los síntomas que ellos puedan presentar. Y la prioridad número uno que está marcado en rojo en este protocolo tiene que ver con la salud mental, ¿cierto? Y la educación emocional de nuestros estudiantes, en la cual puede derivarlo el jefe de carrera o algún docente en la cual visualice alguna anomalía extraña en el estudiante.

[Entrevistador]

O sea, las estrategias son para estudiantes que tienen algún tipo de dificultad.

[Gestión 1] Correcto.

[Entrevistador]

P3_LINEAMIENTOS: Perfecto. ¿Y esas mismas estrategias son parte de las políticas y alineamientos específicos al respecto?

[Gestión 1]

P3_LINEAMIENTOS: Sí, yo los podría asociar como tal. Ya, políticas en sí no las tenemos abordadas, pero sí son protocolos que nosotros podemos activar con respecto a estas temáticas.

[Entrevistador] (6:05 - 6:06) Perfecto.

[Entrevistador] (6:10 - 14:19)

P4_POLÍTICAS: ¿De las políticas o alineamientos específicos que orientan el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente conoces y podrías explicarme su funcionamiento?

[Gestión 1]

P4_POLÍTICAS: A ver, con respecto a esto, una política como tal, con respecto a las competencias emocionales o la educación emocional, todavía estamos como país un debe, pero sí podemos mencionar la política nacional de convivencia, en la cual en uno de los ejes se centra en la convivencia y salud mental del plan de la reactivación educativa, que ese, si no me equivoco, contempla desde el año 2024 al 2030. Ya, entonces dentro de esta política nacional hay un eje en el cual abarca estas temáticas con respecto a la salud mental, ya, pero como política en sí, con respecto a la educación emocional o competencia, creo que estamos en debe. De hecho, Arnaldo Canales, que es uno de los impulsores de la ley educación emocional en Chile, ha hecho un tremendo recorrido por el país, cierto, y también llegando al Senado para que esta política pueda salir lo más pronto posible y pueda ser visible en los colegios, en los liceos y en las universidades.

[Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: Perfecto. ¿Cuáles han sido los principales desafíos al integrar estas competencias emocionales en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la carrera?

[Gestión 1]

P5_DESAFÍOS: Ya, a ver, con respecto a esta pregunta, justamente yo realizo una asignatura que se llama Base del Desarrollo Personal y Social, donde uno de los contenidos habla sobre la educación emocional y sobre las competencias emocionales, ya. Entonces, a partir de esta asignatura he podido abordar, cierto, esta problemática, que la verdad que ha sido bastante compleja y creo que se ha presentado más desde que iniciamos el tema de la pandemia. Yo creo que aquí hubo un brote, cierto, con respecto a la salud mental y es importante apoyar a las estudiantes que han sufrido estos problemas de salud mental y me atrevo a decir que no son poco, son bastante. Ya, entonces, por lo menos desde mi asignatura hemos podido abordar, cierto, esta temática que es tan relevante e importante.

[Entrevistador]

P6_EVALUACIÓN ESTRATEGIAS: Perfecto. ¿Cómo se ha evaluado la importancia que tienen las estrategias implementadas en la formación de competencias emocionales en los futuros docentes?

[Gestión 1]

P6_EVALUACIÓN ESTRATEGIAS: Ya, a ver, con respecto a esta pregunta, la verdad que no hemos evaluado este tema en sí. Ya, creo que es algo que debemos replantearnos y que debemos trabajar sobre esto para poder hacer un seguimiento con respecto a las estrategias que debemos abordar con respecto a las competencias emocionales, ya, pero es algo que todavía nosotros no lo hemos implementado.

[Entrevistador] Perfecto.

P7_CAPACITACIONES: ¿Se han realizado capacitaciones de acompañamiento para los docentes que buscan fortalecer competencias en sus estudiantes?

[Gestión 1]

P7_CAPACITACIONES: Así como universidad, hemos tenido algunas capacitaciones, cierto, desde una unidad, pero, así como un acompañamiento en sí, yo creo que eso nos falta, ya, y bueno, y las capacitaciones que se han realizado han sido porque los propios docentes han tomado la decisión de poder perfeccionarse en esta unidad. En esta área, como lo hice yo hace unos años atrás, en tomar el diplomado en educación emocional en la Fundación Liderazgo Chile, porque era una preocupación que yo tenía de cómo poder abordar estas situaciones que en algunos momentos se presentaban, ya, pero con respecto a las capacitaciones, yo podría decir que esto lo hace cada profesor de manera individual y también depende de la necesidad que ellos también tengan.

[Entrevistador]

P8_APOYOS: Perfecto. Y para eso, ¿qué recursos y apoyo considera que serían necesarios para potenciar el desarrollo emocional de la formación docente?

[Gestión 1]

P8_APOYOS: Si podría explicarle. Yo creo que aquí falta que las autoridades, cierto, puedan generar un plan de trabajo acerca de las competencias emocionales, de la educación emocional. Creo que falta mucho. Entonces, yo creo que ellos debiesen incorporarlo en el proyecto educativo institucional y dejarlo como una línea de eje de trabajo establecida. Ya, yo creo que a partir de eso se podrían generar estos recursos, estos apoyos para todos los docentes y también para los estudiantes que están hoy en día en nuestra casa de estudio.

[Entrevistador]

P9_PLAN MEJORA: Y personalmente, ¿qué planes tiene usted a futuro para mejorar o ampliar el enfoque sobre competencias emocionales en la carrera?

[Gestión 1]

P9_PLAN MEJORA: A ver, aquí podemos tener dos miradas. Una de ellas es poder incorporar una asignatura como tal en el próximo rediseño que se viene de la carrera, que esto empezaría a

funcionar ya desde el año 2027. Y otro de los planes que también se pudiesen visualizar y concretar es crear un electivo de formación integral que tenga relación con esta temática que es muy importante abordar. Y no tanto de preocuparse, sino que también ocuparse de lo que están viviendo muchos estudiantes hoy en día que están aquí en nuestra universidad.

[Entrevistador]

Buenísimo. ¿Algo más que le gustaría agregar?

[Gestión 1]

COMENTARIO_IMPORTANCIA FID: Bueno, agradecer, Miriam, esta entrevista. De repente uno habla sobre estas temáticas, pero como que no lo lleva como en la práctica. Ya afortunadamente creo que coincidimos con el trabajo que se debe implementar hoy en día en nuestra universidad, con nuestros estudiantes, con nuestros docentes, ya que es una temática en la cual es muy relevante para poder enfrentarse, para tener las herramientas en cualquier ámbito académico, laboral, personal. Así que yo también te agradezco la entrevista y espero que la Ley de Educación Emocional se promulgue muy pronto.

8. Entrevista Equipo de Gestión 2:

[Entrevistador] (3:35 - 5:11)

P1_IMPORTANCIA CE: La primera pregunta sería, explique la importancia del desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial docente de la estudiante de la carrera.

[Gestión 2]

P1_IMPORTANCIA CE: Ya, el desarrollo de competencias emocionales. Emocionales, sí. Ya. Es importante el desarrollo de las competencias emocionales dado que en el futuro no muy lejano las alumnas van a llegar a trabajar con niños, niñas y apoderados que básicamente, perdón, y equipos también que son personas en los que van a tener que también potenciar el desarrollo de habilidades emocionales para poder gestionarlas en los momentos precisos. Ya.

[Entrevistador]

P2 ESTRATEGIAS DESARROLLO CE FID: Explique las estrategias institucionales que se han implementado para fortalecer las competencias emocionales en el currículum.

[Gestión 2]

¿Desde la mirada de la práctica en sí o a modo general?

[Entrevistador]

Desde la mirada de la práctica para favorecer las competencias emocionales.

[Gestión 2]

P2 ESTRATEGIAS DESARROLLO CE FID: La verdad es que según yo siento que es una debilidad que en realidad no se aborda de la manera que debiese sino que más que nada se desarrolla en sí como

los contenidos y en el fondo se abordan siempre que haya algunas dificultades pero mayormente no está desarrollada dentro también del área de la práctica.

[Entrevistador] (5:14 - 5:18)

P3_LINEAMIENTOS: ¿Existen políticas o alineamientos específicos, generales?

[Gestión 2] (5:19 - 5:37)

¿Para el desarrollo de las emociones?

[Entrevistador]

Sí.

[Gestión 2]

P3_LINEAMIENTOS: ¿De manera institucional, profe? Sí. Sí. Según tengo entendido sí pero la verdad es que no tengo mayor conocimiento.

[Entrevistador] (5:38 - 5:38) Ya.

[Entrevistador] (5:47 - 6:46)

P4_POLÍTICAS: Esta es como que ya me lo contestaste porque dice ¿Qué políticas o alineamientos específicos que orienten el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente? Usted conoce y podría explicarme su funcionamiento, pero ya me dijiste que no... ...que no tenía la información. [Entrevistador]

P5_DESAFÍOS: Claro. ¿Cuáles han sido los principales desafíos al integrar estas competencias emocionales en la enseñanza y aprendizaje de la estudiante?

[Gestión 2]

P5_DESAFÍOS: A ver, lo que pasa es que influyen también muchos factores dentro de este desarrollo porque mayormente todas las alumnas vienen con una carga emocional también detrás entonces muchas veces depende mucho de cómo se encuentren en el momento para también poder desarrollarla con los equipos, con los niños o en el momento que sea oportuno. Ese sería como una de las dificultades.

[Entrevistador] (6:47 - 6:47) Bien.

[Entrevistador] (6:49 - 6:57)

P6_EVALUACIÓN ESTRATEGIAS: ¿Cómo ha evaluado la importancia que tienen las estrategias implementadas en la formación de competencias emocionales de la futura docente?

[Gestión 2] (6:59 - 7:10)

P6_EVALUACIÓN ESTRATEGIAS: ¿Cómo ha evaluado? Mmm... Hoy también... Me dejan como pensando porque realmente me doy cuenta que no hacemos nada. Pero... A ver. No, la verdad es que yo siento que todo eso es una debilidad y no hay un mecanismo claro para poder... Una, para poder evaluar y lo otro es que todo se hace en base a lo que nosotras creemos que está bien. Y el avance que vemos en cuanto a las emociones de las alumnas, pero más que eso no.

[Entrevistador]

P7_CAPACITACIONES: ¿Qué acompañamiento o capacitaciones se han realizado para docentes que buscan fortalecer esta competencia en la estudiante?

[Gestión 2]

P7_CAPACITACIONES: A nivel institucional sé que se presentan algunas capacitaciones pero la verdad es que todo es... Dentro de lo que uno quiera considerar o lo que uno quiera realizar, ¿ya? Pero no hay una capacitación que sea como obligatoria para todos en cuanto al desarrollo de las emociones para las estudiantes.

[Entrevistador]

P8_APOYOS: ¿Qué recursos y apoyos considera que serían necesarios para potenciar el desarrollo emocional en la formación docentes? ¿Podría explicarlo?

[Gestión 2]

De nuevo profe, perdón.

[Entrevistador]

P8_APOYOS: ¿Qué recursos y apoyos considera que serían necesarios para potenciar el desarrollo emocional en la formación docente? Si podría explicarlo.

[Gestión 2]

P8_APOYOS: Creo yo que el hecho de que exista adentro de la universidad por ejemplo el SEMDA que de cierta manera también apoya a las alumnas en cuanto a algún problema o de tipo psicológico, emoción, etcétera. Sirve mucho. Sin embargo, no es algo a lo que ellas accedan de manera directa. Pero de igual manera dentro de lo que desarrollan los docentes en sí en la carrera también es importante creo yo buscar perfiles de docentes que puedan apoyar a las alumnas y en el fondo también las puedan comprender cuando ellas lo requieran.

[Entrevistador]

P8_APOYOS: Perfecto. ¿Y existen otros apoyos o recursos que usted crea que serían necesarios tener?

[Gestión 2]

P8_APOYOS: Sí, yo creo que los profesionales que hay en la universidad que apoyan este tipo de, esta área perdón, que podría ser psicólogo, igual es poca para la cantidad de estudiantes que hay a nivel institucional porque en el fondo no es que sea específico a lo mejor para la facultad o para los departamentos, no, sino que es para toda la universidad. Entonces están todos involucrados y yo creo que es muy poco para la cantidad de dificultades también que se están visualizando.

[Gestión 2]

P9_PLAN MEJORA: Y, por último, ¿qué planes tiene usted a futuro para mejorar o ampliar el enfoque sobre competencias emocionales en la carrera?

[Gestión 2]

P9_PLAN MEJORA: De partida es que los profesionales, los docentes se puedan capacitar o en el fondo también actualizarse en cuanto al desarrollo de las emociones y lo otro es que las alumnas también sepan reconocer sus propias emociones y saber gestionar en el fondo sus emociones en cuanto a lo que se vaya presentando en el momento y así también poder ayudar al resto.

9. Grupo Focal Estudiantes:

Entrevistador: P1_DEFINICIÓN CE_ ¿Qué son las competencias emocionales?

Estudiante 1: P1_DEFINICIÓN CE_ Yo no tengo así como que sepa un concepto que se haya leído o algo así, pero me imagino que deben ser como las habilidades que tienen cada uno para no solamente expresarse emocionalmente, sino que entender cómo se puede decir así, lo que sienten los demás. Tener habilidad para comprender lo que sienten los demás. Algo así me imagino yo.

Entrevistador: Gracias. ¿Alguien más quiere comentar la idea?

Estudiante 6: P1_DEFINICIÓN CE_ En el fondo sería como la empatía.

Entrevistador: ¿Alguien más? Si no saben, por favor, díganlo también.

Estudiante 7: P1_DEFINICIÓN CE_ Yo creo que igual no solamente hacia los demás, sino que con uno mismo, como comprenderse a uno mismo.

Estudiante 4: P1_DEFINICIÓN CE_ Sí, yo también, sumado a lo que dijo mi compañera, como la autoregulación emocional. Reconocer en nosotros mismos nuestras emociones y cómo trabajar en ellas.

Entrevistador: Perfecto. Las demás, si no saben, díganlo también para que avancemos a la segunda pregunta.

Estudiante 5: P1_DEFINICIÓN CE_ Profe, yo al menos tenía como la misma noción que mis compañeras, el hecho de las competencias emocionales. Cómo yo abordo mis propias emociones conmigo mismo y con los demás, en diferentes ámbitos. No solamente como, por ejemplo, únicamente educativos, sino también quizás en lo laboral, en lo intra, extra, personal.

P1_DEFINICIÓN CE_ Estudiante 2: (Silencio)

P1_DEFINICIÓN CE_ Estudiante 3: (Silencio)

Entrevistador: P2_DESARROLLO_ Perfecto, gracias. ¿Continuamos la segunda pregunta? La segunda pregunta es, ¿de qué manera ha sido su proceso de desarrollo de competencias emocionales?

Estudiante 3: P2_DESARROLLO_ Yo, en 2023, hice una tesis acerca de competencias emocionales de las educadoras de Párvulos. Sobre cómo afecta el aula y a los niños. Y resulta que cuando hicimos la

defensa de la tesis, nos dijeron que confundimos las competencias emocionales con la inteligencia emocional. Entonces, con eso quedamos y por eso la compartía, porque hubo esa confusión de inteligencia emocional con competencias emocionales.

Entrevistador: Claro. ¿Y tú sabes la diferencia ahora?

Estudiante 3: P2_DESARROLLO_ Ah, sí, que se va un poco de la señal. No, igual me ha explicado mi cuñada que es psicóloga, pero no, incluso para mí encuentro que es casi lo mismo.

Entrevistador: Perfecto.

Entrevistador: Gracias. Ya, la segunda pregunta es, ¿de qué manera ha sido su proceso de desarrollo de competencias emocionales?

Estudiante 4: P2_DESARROLLO_ Profesora, yo creo que en base a nuestras experiencias es donde nosotros podemos adquirir esas competencias emocionales, de acuerdo a cómo nosotros estamos gestionando las experiencias que estamos viviendo.

Entrevistador: Perfecto.

Estudiante 5: P2_DESARROLLO_ Profesora, yo siento que el tema de adquirir competencias emocionales, al menos en mi caso, no es un proceso lineal. Hay veces que adquiero una competencia, después la voy como dejando un poco de lado, adquiero otra, pero no la puedo implementar en tantos ámbitos como a mí me gustaría. Así que tengo la noción que es la que yo comprendo sobre competencia emocional. Hay veces que al menos yo me bloqueo en algunas competencias emocionales.

Entrevistador: Perfecto. Gracias. ¿Nadie más?

Estudiante 7: P2_DESARROLLO_ Profesora, yo en mi caso siento que como que a lo mejor mi proceso, lo que me falta es más como hacia mi persona, porque hacia las otras personas es más como que siento que tengo muchas habilidades, pero hacia mí misma no.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias. ¿Denle a las demás, please?

Estudiante 2: P2_DESARROLLO_ Yo creo que me pasa lo contrario a mi compañera, como que hacia las personas, hacia otras personas, me cuesta más como desarrollar esa competencia emocional.

Entrevistador: Gracias, Pamela.

Estudiante 3: P2_DESARROLLO_ Hola, yo por mi parte estoy bien de acuerdo con la compañera Lani, que voy por lo mismo que para otras personas sí puedo tener una competencia emocional, por ejemplo, está leyendo de motivación, autocontrol, pero por mi parte no, no puedo como regular mi emociones.

Estudiante 1: P2_DESARROLLO_ Y igual que las compañeras, siento que tengo más competencias emocionales hacia afuera con los demás que internas. La verdad a mí me cuesta mucho, digamos, identificar incluso algunas emociones que siento a veces, de hecho, casi como un niño, pero sí, tengo más competencias hacia afuera. De verdad, sé cómo interactuar más o ponerme en el lugar de los demás más que en el propio mío.

Entrevistador: Perfecto. ¿Quién falta?

Estudiante 6: P2_DESARROLLO_ Sí, profe, es que no quería hablar porque es como lo mismo que mis compañeras, yo creo que a todas nos pasa eso. Como que para el resto siempre vamos a estar empatizando, pero con uno mismo es como que uno no sabe reconocer o bien le da como vergüenza decir lo que le pasa.

Entrevistador: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ La tercera pregunta es, ¿qué instancias dentro de la formación universitaria han sido claves para fortalecer estas competencias? ¿Qué instancias dentro de la formación universitaria han sido claves para fortalecer esas competencias? Una compañera hablaba de la experiencia, ¿cierto?

Estudiante 4: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Sí, eso mismo iba a decir que como instancia de la universidad, las prácticas nos han servido mucho como para tener estas habilidades con el otro, con las otras personas, con las educadoras, con los apoderados, con los niños, y no tanto como internamente, pero eso más que como en la universidad. Pero a fin de cuentas nuestro proceso académico igual está incluido todos estos años con uno propio, entonces uno también tiene esas mismas instancias de habilidades para poder trabajarlas durante la carrera, pero en el interior.

Estudiante 5: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Profe, yo concuerdo con la compañera por el hecho de que es como la práctica donde uno más puede interactuar con otras personas, porque al menos los ramos como tal de la universidad son como más enfocados en lo teórico, o quizás más expositivos, pero lo que es emocional se desarrolla más en la práctica.

Estudiante 2: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Sí, profe, yo también concuerdo con mi compañera. Todo lo que implica ahora las competencias emocionales en nosotras es dentro de nuestra práctica, y lo vemos ahí mismo, al momento de interactuar con el equipo pedagógico, con los niños, con los apoderados y todo eso.

Estudiante 7: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Profe, yo creo que, bueno, igual sumando lo que decía mi compañera, que en donde más aplicamos estas habilidades es en las prácticas. Personalmente, el estar enfocada en la práctica como alumna igual me ha mantenido como regulada en el sentido de mis emociones. Digámoslo así, porque cuando no estoy en la práctica, en realidad sobrepienso demasiado. Y cuando estoy en la práctica, si bien igual lo hago, siento que tengo un foco. Aparte, es como que me separará al llegar al jardín, es como que separara esas emociones o todo ese caos, y me regulara con el entorno. Entonces siento que al menos eso igual es como una habilidad que apareció de la nada.

Entrevistador: Perfecto, muchas gracias.

Estudiante 3: P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Por mi parte, disculpe, fortalece con las personas externas, pero si a mí encuentro que me dificulta, no me fortalece. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, estuve trabajando en un hotel, sí, hasta tenía el estrés, pero, por ejemplo, la ansiedad de que me reclamen o cosas así no me pasaba. Por ejemplo, ahora cada vez que entrego una planificación o el portafolio o plan semestral, termino tiritando, sudando frío, con un corazón a mil. Entonces, ¿cómo fortalecer? Sí, pero con la persona externa, pero conmigo encuentro que me dificulta.

P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Estudiante 1: (Silencio)

P3_INSTANCIAS FORMATIVAS_ Estudiante 6: (Silencio)

Entrevistador: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Gracias. ¿Alguien más quisiera agregar algo? Vamos con la cuarta pregunta. ¿De qué forma han sentido que han desarrollado herramientas emocionales para su futuro ejercicio profesional? Lo repito. ¿De qué forma han sentido que han desarrollado herramientas emocionales para su futuro ejercicio profesional?

Estudiante 7: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Profe, yo en lo personal siento que no he desarrollado. O sea, si creía que antes las tenía desarrolladas en los primeros años, digamos, de la carrera, siento que ahora como que voy a tener que volver a trabajar en eso porque siento que no tengo como ese desarrollo.

Entrevistador: Gracias.

Estudiante 5: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Profe, yo comparto lo de Alanis. Al menos yo estoy como en un estado como de competencia emocional, como de bloqueo. Porque antes me genera quizás cierta preocupación, pero actualmente es como, bueno, si no se logra, hay otro día mañana. Entonces tengo que también trabajar en esa competencia emocional porque no es normal estar como tan bloqueado con casi todo.

Entrevistador: Gracias. Gracias. ¿Las demás chiquillas? ¿De qué forma han sentido que han desarrollado estas herramientas emocionales para el futuro ejercicio profesional?

Estudiante 4: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Profe, yo siento que, como lo mencionaron al principio, es un desarrollo como que uno avanza y retrocede. Que va aprendiendo algunas competencias, pero uno se bloquea y después como que no las sabe manejar y después las vuelve a saber manejar. Y todo esto es base, no sé, como al día a día, a la experiencia. Uno día con día tiene que ir viendo cómo va desarrollando su propia emoción porque un día puede estar bien y al día siguiente puede no estar bien. Y eso es, en el jardín uno tiene que dejar como su emoción es de lado, entonces igual es complicado. Y es otra persona para el jardín. Es una alegre y a lo mejor uno no está bien, pero es tomar conciencia de cómo uno tiene que tomar las decisiones para su día a día. A nivel emocional.

Entrevistador: Gracias.

Estudiante 2: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Profe, igual hoy en día he aprendido a poder conocer mis propias emociones. Entonces voy como lidiando con eso todos los días. Y aprendí a tomar a partir de eso mis propias decisiones acuerdo a eso.

Entrevistador: Sí, muchas gracias. ¿Alguien más quiere agregar algo más?

Estudiante 3: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ Sí, yo. O sea, como herramienta no tengo ninguna simplemente, sino que más que nada el tema de que, como dicen siempre, si una niña nos ve triste o nos ve mal, nos pregunta, ¿qué es lo que pasa? O por ejemplo, a veces llego sin lente y me dicen, ¿tienes tus lentes? Y yo así como, ¿qué? Entonces lo que voy yo es que, por ejemplo, en trabajo me han dicho que los problemas se quedan afuera de la puerta. O sea, usted entra a la sala y ya tiene que ser feliz, usted nunca tuvo problemas, nunca estuvo sin lentes, usted todo bien, usted todo excelente. Y eso lo he aprendido en trabajo. Entonces como mi única herramienta es desde la puerta de la sala para adentro o desde el portón del jardín para adentro, yo soy feliz. Todo el día feliz, happy. Y el tema de las emociones, bueno, estoy con psicólogo actualmente y me dice que siempre yo tengo las emociones como enredadas. Por ejemplo, cuando estoy triste, me da vergüenza porque estoy triste. Y cuando estoy enojada, me da por llorar. O cuando estoy feliz, como que me emociono. Entonces tengo las emociones muy desordenadas y por esa razón estoy usando a este psicólogo para mejorar eso. Y también la inseguridad, porque sí, te vas a sentir insegura. Entonces, si no hay una seguridad así como, por ejemplo, una educadora que me apoye, yo ahí me desparramo con las emociones y ya soy otra. O sea, siempre estoy insegura. Y emociones tan afuera, por ejemplo, la ansiedad al límite, estrés al límite, depresión, quizás por temporadas.

Entrevistador: Gracias. ¿Alguien más quiere agregar algo?

Estudiante 1: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ O sea, a ver, ¿de qué manera hemos desarrollado nosotros? ¿De qué forma? Yo, por ejemplo, ahora último he estado bastante sensible. Y como yo igual tengo a mi bebé, con él intento no pasarle esas emociones de que yo estoy triste, de que estoy estresada o algo así. Entonces, siento que igual me faltan herramientas para yo poder desarrollar mejor mis emociones. Cosa de estar bien con él y no estar así como fingiendo que estoy bien. Y es lo mismo que yo creo que nos falta también para el jardín, que no es solo así como, ya, así es dejar los problemas afuera. Pero también cómo manejamos esos problemas. O sea, qué habilidad tenemos para poder desarrollar bien esas emociones y no solamente dejarlas aparte, afuera y entrar con una cara que en realidad no es la que sentimos.

Pero quizá hay alguna habilidad o podemos desarrollar algo que nos pueda ayudar a convivir con eso, pero no dejándolo afuera como si no pasó nada. No sé si se me entiende.

Entrevistador: Se te entiende. Sí, se te entiende perfecto. Muchas gracias.

Estudiante 6: P4_HERRAMIENTAS PROFESIONALES_ En mi caso, lo he aprendido ahora con mi educadora, que ella cuando llega triste o tiene algún problema, igual como que le cuenta a los niños. Como que van dialogando y los niños igual empatizan con ella y como que a cada rato están mis, está bien, ella está feliz. Entonces, igual podría ser como una estrategia para trabajarlas nosotras durante la práctica y el trabajo.

Entrevistador: P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Perfecto, gracias. Esta es la pregunta 4 de 7, ya. ¿De qué forma han sentido que han desarrollado herramientas? Ah, no, eso ya lo leí. La 5, vamos. La 4 está lista. La 5. ¿Qué desafíos han enfrentado en el desarrollo de estas competencias?

Estudiante 4: P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Profesora, yo creo que el mayor desafío, al menos en lo personal, es la sobrecarga de emociones que uno siente. No poder identificar una en específico o centrarse en alguna o identificarlas. Porque uno siente tanto y todo el rato y pasan tantas cosas que, a fin de cuentas, uno se siente así como sobrepasado. Y yo creo que, al menos en lo personal, es la mayor dificultad que tengo. Poder separarlas de a poquitos y decir, ya, esto me está haciendo sentir así, esto me siento así, o todo esto me está haciendo sentir así. Pero uno siente tanto que no sabe por dónde empezar.

Entrevistador: Gracias.

Estudiante 7: P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Profe, yo creo que lo mismo que dijo mi compañera, pero adicionalmente siento que como que el mayor obstáculo es quizás que muchas veces decimos, no, en realidad esto es algo pasajero y como que le bajamos el perfil a las cosas hasta que llegamos a un punto en que explotamos con las emociones. Y a veces se desbordan demasiado, o sea, con el tema de la ansiedad, con el tema de, a mí me pasa con el trastorno de pánico. Entonces, siento que a veces el obstáculo es que uno mismo acepte, que uno, que eso igual, en mi caso, que eso igual es estar enfermo. O sea, es algo que tenemos que visualizar para poder trabajar. Creo que ese es mi obstáculo porque al principio como que yo le bajaba mucho el perfil, hasta ahora recién hace poco que empecé a entenderlo.

Entrevistador: Gracias.

Estudiante 5: P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Profe, yo creo que igual el hecho de cómo estaría la competencia emocional y cómo afectaría esto, yo lo veo más como que afecte tanto como en el presente ahora, como en un futuro, pero el hecho de que estoy en un momento actual, no tener esta competencia emocional quizás me genere problemas con mi persona y también con los demás. Porque si esta competencia no la puedo desarrollar bien o no la voy trabajando, estas relaciones se pueden ir como quebrando también. Y también, de hecho, mi parte emocional también puede ir decayendo, por así decirlo.

Entrevistador: Gracias. ¿Desafíos chiquillas que hayan tenido?

Estudiante 2: P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Yo creo que el no poder identificarlas anteriormente igual me complicaba bastante. Porque, como dijo mi compañera, yo me sentía muy colapsada, tanto durante mi periodo de la universidad como en las prácticas también. Entonces, ese yo creo que es el desafío que tengo.

P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Estudiante 1: (Silencio)

P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Estudiante 3: (Silencio)

P5_DESAFÍOS DESARROLLO_ Estudiante 6: (Silencio)

Entrevistador: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Gracias. ¿Continuamos? ¿Cómo han resuelto los desafíos? ¿Algún ejemplo?

Estudiante 7: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Yo en mi caso creo que lo estoy resolviendo, pero con ayuda externa. El buscar ayuda externa me sirvió mucho para empezar a resolver.

Estudiante 5: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ La misma que mi compañera Lani, el hecho de como buscar ayuda como externa, yo soy como muy encerrada en mis emociones. Yo intento como que lo mío no afecte al resto. Y la otra persona me dice, así como, pero hálame, si estoy aquí es por algo. Entonces yo siento que como para mí es como más bloqueo, pero lo puedo resolver con otras personas. Igualmente, como que digo, así como ya cada persona es distinta, cada una piensa de forma diferente, cada una tiene sus emociones. Entonces igual intento como resolverlo de forma como puntual con cada persona.

Entrevistador: Gracias.

Estudiante 4: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Profesora, yo al contrario de mis compañeras, he trabajado de manera muy interna mis emociones, la verdad. Yo tuve un bebé hace un año aproximadamente, entonces durante mi proceso de embarazo yo estaba en práctica. Igual me sentía muy colapsada, entonces como dicen que lo que nosotros sentimos igual que nosotros pasamos a nuestro bebé. Yo interioricé mucho en eso y me quedaba noche, día, en el momento que yo necesitara pensando conmigo misma y poder yo canalizar mis emociones e identificarlas. Porque no quería, me sentía con más culpa de pasarle algo que yo no estaba manejando. Porque uno siempre dice, no, sin el cuerpo se notan las cosas. Y yo dentro de mi cuerpo tenía un bebé, entonces no quería pasarle eso. Y hasta el día de hoy lo sigo trabajando como de manera interna.

Entrevistador: Gracias. ¿Alguien más? ¿Cómo han resuelto los desafíos?

Estudiante 6: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ En mi caso ordenándome nomás, porque como todo planificado. Porque al final uno al saber que tiene tanta cosa que hacer, igual como que colapsa. Al menos yo colapsaba y ya después de la noche como que me daba el bajón emocional, me ponía a llorar. Y no era la idea tampoco de que mi hijo viera todo eso.

Estudiante 2: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Y yo planificándome.

Estudiante 2: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Yo planificándome igual, mis tiempos y todo. Pero también como salir de un poquito de la rutina que tengo. Para poder también darme tiempo para mí y no sobrecargarme.

Estudiante 1: P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Ya profe. Yo la verdad siempre he sido como muy expresiva, por decirlo así. De demostrar mucho mis emociones a veces. Pero a veces las que son digamos negativas me cuesta un poquito más. Yo por ejemplo si me enoja, se me nota el tiro que estoy enojada. Si soy muy alegre también se me nota el tiro. Que estoy feliz ahora con el cambio y todo. Y eso me cuesta bastante controlar el enojo. Y con mi hijo lo he trabajado hartito. Porque para qué vamos a estar con cosas a un niño de un año. Igual a veces digamos que supera ya la paciencia

de uno con algunas cosas. Y he intentado trabajar lo que es mi enojo, respirar. Porque yo era muy explosiva y eso lo saqué de mi mamá. No es una virtud. Pero he ido trabajándolo y aprendiendo con él también. Y para que él no aprenda lo mismo. Porque él igual es bien enojón y bien también expresivo con eso. Y la verdad no quiero que sea así tampoco. O sea que sí exprese sus emociones, pero de la manera correcta. No llegar y explotar porque sí.

Entrevistador: Perfecto, gracias. ¿Alguien más quiere agregar algo? Y la última pregunta es.

P6_RESOLUCIÓN DESAFÍOS DESARROLLO_ Estudiante 3: (Silencio)

Entrevistador: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ ¿Qué cambios o mejoras consideran necesarias en su formación universitaria? En el desarrollo de las competencias emocionales.

Estudiante 7: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Profe, creo que ahí igual es algo bastante amplio. Porque yo personalmente siento que si bien hay como algún énfasis. En lo que es la salud mental, por ejemplo, de los estudiantes de nuestra carrera. Siento que igual como muchas de nosotras no somos expresivas. En el sentido de contar las cosas como suceden. Entonces al final siento que no hay como quizás un seguimiento. O realmente se sabe la realidad de la alumna. Siento que como que falta un poco a lo mejor ahondar en eso. Porque muchas veces a nosotros nos preguntan ¿estás bien? Y uno dice que sí porque la vida tiene que seguir y no para. Pero la verdad es que cuando uno se queda en sus momentos. Solo es cuando quizás viene todo, uno se abruma. O sea, a lo mejor eso podría ser a lo mejor.

Entrevistador: Perfecto, gracias.

Estudiante 5: Profe, ¿podría repetir la pregunta por favor?

Entrevistador: P7_MEJORAS FORMATIVAS: ¿Qué cambios o mejoras consideran necesarias en su formación en el desarrollo de competencia emocional? En su formación universitaria.

Estudiante 5: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Yo considero que un cambio igual. Estoy como de acuerdo con lo que dice mi compañera Lani. Respecto a la universidad. El hecho de que muchas veces se aborda más que nada. Así como lo cuantitativo, las notas, el entregar trabajos. Pero no hay como instancias en la universidad que es como abordar salud mental. La salud mental como que se limita más que nada a ya una semana de receso. Y nada más allá. Y por ejemplo el día que le sacaron a hacer una hora con un psicólogo. Lamentablemente la universidad tiene como muy colapsadas sus horas psicológicas. Lo mismo como el sistema público. Entonces sería así como quizás generar instancias como para poder como dialogar. O poder como gestionar mejor las emociones. Generar como una mayor como cercanía también. Porque muchas veces uno como que no comenta cómo se siente. Porque no tiene como esa afinidad con la persona. Porque es como no, para qué le voy a comentar. Si a lo mejor quizás se lo va a tomar a mal. O quizás decir como que estoy exagerando. O que le dé como ánimo a la vida. Y no siempre es así. Entonces generar como mayores vínculos como de diálogo y confianza.

Estudiante 1: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Profe yo creo que quizás una mejora puede ser. Por ejemplo, ahora en las prácticas profesionales. Tenemos fortalecimientos y cosas así. Que están

dirigidos como a la evaluación. A las planificaciones. A cosas así. Y quizás uno de esos fortalecimientos podría ser con las chicas. Todas están pasando por lo mismo. Y no es como que, bueno. Si quizás las más organizadas están un poquito mejor. Más tranquilas, digamos. Sus emociones más ordenadas. Porque están ordenadas ellas en sus tiempos y en todo. Pero quizás hay algunas que no tienen ese mismo orden. Y están como colapsadas, estresadas, con ansiedad. O ya sea sean ordenadas o no. Y quizás igual les da ansiedad. Entonces quizás un fortalecimiento abordar. Y decir, hola niñas. ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Cómo se han sentido en su formación? ¿Cómo la han pasado? Ver así. Igual a veces desahogarse. Botar un poquito eso. Ayuda también a uno liberarse un poco. Entonces quizás algo así se podría hacer alguna mejora. Aparte del café reflexivo. Que igual va como dirigido a lo pedagógico que se realizó. O así. Sino que a ver cómo nos sentimos en estos momentos. A mitad de la práctica. Al final de la práctica. O así.

Entrevistador: Muchas gracias.

Estudiante 6: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Por mi parte, concuerdo con Constanza. Con el tema de realizar como algún taller. Que sea para expresarnos como tal. Y no como llegar a alguna instancia de pelea o algo así. Sino que intercambiar opiniones. Y saber cómo se siente una con la otra. O decir, yo también me siento así. ¿Cómo lo podemos trabajar? Entregar estrategias para llevar eso.

Estudiante 7: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Pero así igual yo quería acotar. Que igual algo importante. Que a lo mejor debería haber un cambio. Son las instancias en que de repente nos ha pasado. Que vamos a los fortalecimientos. O lo que sea. Que nos pasó la semana pasada. En que terminamos todas en un estado emocional muy loco. En lo personal. A mí me dio mucha ansiedad ese día. Entonces yo sé que hay muchas compañeras. Que igual estaban pasando por otras cosas. Creo que igual es importante. Que entre los docentes y los alumnos. No haya este tipo de situaciones. Porque al final es como una carga extra. Entonces quizá trabajar un poco igual en eso. Sería bueno.

Estudiante 6: P7_MEJORAS FORMATIVAS_ Yo creo que el autocontrol. Por ambas partes. Como estudiantes y profesores. Y quizá también estos talleres. Que nosotros estamos como mencionando. Hacerlo como para los profesores. Porque igual les va a servir.

Entrevistador: Gracias, Camila. Bueno, chiquillas.

