



COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA ABORDAR CONFLICTOS EN EL ENTORNO PRE ESCOLAR DE LA REGIÓN DE AYSÉN

EMOTIONAL COMPETENCIES TO ADDRESS CONFLICTS IN THE PRE-SCHOOL ENVIRONMENT IN THE AYSÉN REGION

Julia Cubillos Romo y Pastor Cea Merino | Universidad de Aysen, Chile | julia.cubillos@uaysen.cl,
pastor.cea@uaysen.cl

RESUMEN

Se exponen resultados de un estudio que buscó comprender desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, el significado que tiene la vivencia de experiencias descritas como conflictivas en su ejercicio profesional, así como las competencias emocionales desplegadas para abordarlas. Se trata de un estudio cualitativo, con una muestra de diez informantes claves, a las que se les aplicó una entrevista en profundidad, cuya característica común es que fueran educadoras de párvulos de la Región de Aysén. Se concluye que, en el ejercicio de la profesión, las educadoras enfrentan constantemente múltiples conflictos, los que se han tipificado en tres dimensiones i) situaciones conflictivas en relación a niño/as; ii) situaciones conflictivas en relación a las familias; iii) situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales. Además, formulan críticas al proceso de formación inicial, ya que, pese a la inmanencia de estos conflictos, no se prepara a las futuras educadoras, para abordarlos.

Palabras clave: Competencias del docente; Formación de docentes; Solución de conflictos; Escuela de párvulos

ABSTRACT

The results of a study that sought to understand, from the perspective of early childhood educators, the meaning of experiences described as conflictive in their professional practice, as well as the emotional competencies deployed to deal with them, are presented. This is a qualitative study, with a sample of ten key informants, to whom an in-depth interview was applied, whose common characteristic is that they were kindergarten educators from the Aysén Region. It is concluded that, in the exercise of the profession, educators constantly face multiple conflicts, which have been typified in three dimensions i) conflictive situations in relation to children; ii) conflictive situations in relation to families; iii) conflictive situations in relation to working conditions. In addition, they criticize the initial training process, since, despite the immanence of these conflicts, future educators are not prepared to deal with them.

Keywords: Teacher qualifications; Teacher training; Conflict resolution; Nursery school

¹ Nota al pie de página (texto justificado a la izquierda, tamaño 9, letra Corbel, color Hex #595959).



INTRODUCCIÓN

En los últimos años han proliferado estudios y teorías sobre el impacto de la educación parvularia en el proceso educativo y desarrollo de las y los niños (MINEDUC 2013; OCDE 2006; Heckman, 2006). A su vez, se ha incrementado la investigación que evidencia la importancia del clima en el aula y el desarrollo de competencias emocionales en los docentes en el proceso educativo de las y los niños (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La literatura examinada reconoce que las competencias emocionales son relevantes en el bienestar de los docentes, así como en el proceso de aprendizaje de las y los niños. No obstante, se observa poca investigación respecto al desarrollo de competencias emocionales en educadoras de párvulo y su incidencia en el proceso formativo de infantes.

Por otra parte, el clima escolar se ve afectado por la presencia de conflictos interpersonales que no se enfrentan, o, cuando lo hacen, la resolución del conflicto es inadecuada. El abordaje de los conflictos resulta un tema clave en la organización escolar (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016), considerando sus implicancias en la salud mental de los equipos profesionales (Mercado y Gil, 2010). De igual forma, el desarrollo de competencias emocionales en el equipo educativo resulta relevante al momento de abordar dichas situaciones conflictivas.

En este contexto el objetivo del estudio fue comprender desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, el significado que tiene la vivencia de experiencias descritas como conflictivas en su ejercicio profesional, así como las competencias emocionales desplegadas para abordarlas. El estudio resulta relevante desde un punto de vista práctico, ya que advierte de situaciones críticas en el ejercicio profesional de las educadoras, así como

de competencias que precisan desarrollarse por el bienestar de ellas y especialmente por el adecuado desarrollo de niños y niñas. Ello deriva en propuestas de programas de formación inicial, continua y de postgrados asociados a generación de competencias emocionales, lo que se traduce en una invitación a instituciones educativas para pensar y reformular la formación de profesores.

Competencias emocionales

El último cuarto del siglo XX, ha estado marcado por reflexiones que desde diversas disciplinas dan cuenta de la importancia de las emociones en la educación (Casassus, 2006; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Extremera y Fernández, 2003). Sin embargo, tal como indica Humberto Maturana (2001) la cultura es la que brinda a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de las emociones se le da un carácter arbitrario. Dada esta dualidad costaría **“aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sinrazón donde cualquier cosa parece posible”** (p.31).

De acuerdo a la propuesta de Juan Casassus, una emoción es un flujo de energía encarnada, de carácter relacional, que contiene información y que impulsa a la acción (Casassus, 2006, 2008, 2009). Una emoción se produce cuando información proveniente de los sentidos llega a los centros emocionales del cerebro, lo que genera una respuesta neurofisiológica, el neocórtex interpreta la información y se expresa a nivel corporal, mental y relacional (Bisquerra, 2000, 2007).

Considerando lo anterior, las competencias emocionales pueden entenderse como **“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”** (Bisquerra, 2007, p. 60).



Existe evidencia que sugiere que el bajo nivel de desarrollo de competencias emocionales en los docentes incide tanto en su salud (El Sahili y Kornhauser, 2010; Robalino y Korner, 2005; Valdivia et al., 2003; Aris, 2009), como en el proceso de aprendizaje de las y los niños que precisan no sólo un adecuado clima en el aula y convivencia escolar, sino además incluir en su proceso formativo su propia educación emocional (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Gaeta y López, 2013).

También se advierte de la relación entre las emociones y el aprendizaje, al respecto James Zull (2004), destaca que para cambiar el entramado de conexiones neurológicas se necesitan las emociones. Desde un punto de vista bioquímico, los productos químicos que emergen de ciertas emociones -por ejemplo, la dopamina y la adrenalina (emoción de miedo lucha o huida, recompensa) o la serotonina (emoción de paz)- generan impactos neurológicos capaces de cambiar la propia estructura y funcionamiento cerebral. Advierte que **“cuando nuestras conexiones de red están inundadas con productos químicos de emoción, la fuerza de la sinapsis se modifica y la capacidad de respuesta de las redes de neuronas puede ser cambiada drásticamente”** (Zull, 2004: 68).

La educación de las emociones se considera necesaria dentro de las competencias para aprender a ser y aprender a convivir planteadas por Delors (1996), ya que la dimensión socioemocional resulta significativa para la vida en sociedad. En coherencia con ello, en las bases curriculares de educación parvularia en Chile, se incluye la educación emocional (MINEDUC, 2001, 2018).

De igual forma está presente en la formación de educadoras, a través los estándares de formación que definió el Ministerio de Educación, para las Universidades formadoras de profesoras/es (MINEDUC, 2012). En esta línea, se advierte que la/el docente debe liderar el proceso de educación emocional de las y los estudiantes y abordar sus

conflictos, lo cual le demandará ser consciente de su emocionalidad y adquirir competencias emocionales que le permitan abordar dichos procesos. No obstante, no hay claridad sobre la formación universitaria que reciben en esta línea (Gil y Martínez, 2016).

Conflictos en el ámbito educativo

Para Ramón Alzate, (1998) los conflictos pueden ser intrapersonales (dentro del individuo), interpersonales (entre individuos), intragrupal (dentro de un pequeño grupo) o intergrupales (entre grupos). En cualquiera de los casos, expresan cierto grado de incompatibilidad percibida entre las partes con respecto a los objetivos o con relación a los medios utilizados para alcanzarlos.

Existen diversas perspectivas para comprender los conflictos en el ámbito educativo. Para María Vizcarra-Morales, Itziar Rekalde-Rodríguez y Ana Macazaga-López, (2018), el conflicto desde un enfoque tecnocrático **“está cargado de una connotación predominantemente negativa por interpretarse como un elemento perturbador de la convivencia y del proceso de enseñanza aprendizaje”**, mientras que desde un enfoque crítico, el conflicto será **“percibido como un elemento potencialmente positivo porque aporta la posibilidad de cambio tanto personal como social y ayuda a establecer identidades individuales y grupales”** (p 97).

Por otra parte, Domingo Gallego y Horacio Antón, (2007), entienden los conflictos en el ámbito educativo, como aquellas conductas o actitudes, tanto de una persona como de un grupo/clase en conjunto, que alteran el clima normal en el aula, impidiendo o dificultando gravemente el desarrollo de los procesos didácticos o de convivencia, tanto en una clase como en el centro educativo.

Continuando, al tipificar los conflictos escolares, Valentín Martínez-Otero (2001), distingue tres categorías relacionales:



i. Relación profesor-profesor, cuando la necesaria armonía entre profesores se rompe por malas relaciones, peleas entre grupos, falta de consenso sobre estilos de convivencia, faltas de respeto, entre otros. Se favorece la emergencia del conflicto.

ii. Relación profesor-alumno, se refiere a desmotivación por parte del alumno, pobre comunicación y vínculos afectivos, etiquetas hacia los alumnos, entre otros; los que a veces son fuente de conflicto.

iii. Relación alumno-alumno, mala relación afectiva, falta de cooperación, poca comunicación, agresiones físicas o verbales, exclusión social entre otras; son el principio de un posible conflicto.

Respecto al conflicto en el aula inicial y su resolución por parte de educadoras de párvulo en Chile, Andrés Carrasco y Nieves Schade (2013) advierten que las profesionales reconocen la existencia de conflictos en el aula, siendo capaces de identificar cognitivamente mecanismos de resolución de problemas, pero en la práctica no observan la aplicación de estrategias adecuadas. Por lo anterior, es pertinente profundizar en la investigación a nivel preescolar, no sólo porque es un nivel escasamente estudiado, sino también por la relevancia que este nivel educativo reviste para el desarrollo de las niñas y niños (MINEDUC, 2013). Aportar en el análisis en el nivel preescolar permitirá reflexionar sobre programas, acciones y políticas pertinentes en relación a la formación inicial de educadoras de párvulos.



MÉTODO

El proceso de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, considerando que en el discurso se pone de manifiesto el sistema de creencias de los sujetos, contextualizados en la cultura en la que participan (Van Dijk, 2000). En esta lógica, la perspectiva discursiva de los sujetos fue relevante para el proceso de recogida de datos como para su posterior análisis e interpretación.

La técnica utilizada correspondió a entrevistas en profundidad, en tanto herramienta que favorece el surgimiento del discurso. Se realizaron 10 entrevistas, siendo la unidad muestral de carácter intencionado, identificando a educadoras de párvulos en ejercicio profesional. Se utilizó una estrategia de conveniencia, lo que implicó contactar a las personas participantes por su cercanía o accesibilidad.

Se adoptó un muestreo de “bola de nieve” hasta que se saturaron los datos para los análisis en función del objetivo de la investigación. El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Coyhaique, ubicada en la Región de Aysén (Patagonia Chilena).

El estudio consideró lineamientos éticos como la entrega de una ficha descriptiva del estudio y un documento de consentimiento informado.

El método utilizado correspondió a la teoría fundamentada, analizando la transcripción de las entrevistas considerando los siguientes pasos: i) lecturas sucesivas de las transcripciones considerando el objetivo de la investigación; ii) categorización y codificación de la información recopilada y; iii) síntesis narrativa y elaboración de conclusiones que dialoguen con hallazgos de otros estudios.

RESULTADOS

A continuación, se analizan las principales situaciones conflictivas relevadas en los discursos de las educadoras de párvulo entrevistadas, mediante la construcción de tres dimensiones analíticas: i) situaciones conflictivas en relación a niños/as; ii) situaciones conflictivas en relación a las familias; iii) situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales. A su vez, se abordan una serie de categorías asociadas a cada dimensión.

Situaciones conflictivas en relación a los niños/as

En este apartado recogemos los diferentes discursos en que las educadoras de párvulo describen situaciones conflictivas y problemáticas en su relación con las y los niños. Frente a diversas situaciones que afectan a las y los niños, las educadoras de párvulo se sienten sobrepasadas y con tendencia a la paralización, ya que las invaden emociones de miedo, temor y tristeza que inciden negativamente en el ejercicio de su rol.

i) Accidentes y lesiones en las y los niños. Del discurso de las educadoras de párvulo entrevistadas, se destaca como una preocupación constante los daños que puedan ocasionarse las y los niños, supuesto que les anticipan sentimientos de culpa y negligencia, temor a la reacción de los familiares y otros apoderados del establecimiento. Los posibles accidentes generan en algunas educadoras una proyección de temor futuro, por desconfianza respecto a cómo reaccionar. En ocasiones, las educadoras para sentir seguridad en su quehacer prefieren optar por niveles escolares donde se sientan cómodas y capaces según la edad de las y



los niños (por ejemplo, niñas/os que ya caminan). No obstante, esto no es una opción para la gran mayoría de las entrevistadas, ya que las ofertas laborales no indagan sobre las preferencias de las educadoras por nivel de enseñanza, ni sobre sus temores respecto a ciertas funciones de su rol. Otras optan por evitar actividades que son susceptibles de accidentes, pudiendo perjudicar en ocasiones el desarrollo corporal, motriz o el contacto con el entorno de las y los niños.

ii) Conductas violentas y disruptivas. Las entrevistadas identifican las situaciones de violencia como conflictivas, ya sea agresiones entre las y los niños o hacia las educadoras. De igual forma, describen como disruptiva la presencia de niñas/os más inquietos, con baja resistencia a la frustración y más desafiantes con la educadora. Este tipo de comportamiento en ocasiones es descrito como desobediencia, indisciplina o problemas de comportamiento. Frente a estas situaciones, se observan tres formas para abordarlas: i) en primer lugar están las educadoras que lo interpretan como un problema de relación con el niño/a, describen que se sienten agredidas, suponen una intención del párvulo por agraviarlas; bajo esta perspectiva, las educadoras responsabilizan a la crianza parental por el comportamiento del niño/a; ii) una segunda postura, enmarcada en educadoras con pedagogía alternativas (como por ejemplo Pedagogía Waldorf), advierte que en esas situaciones la educadora debe volcarse a comprender al niño/a, sus circunstancias y acogerlo sin juicios de valor sobre él, su entorno y su familia; iii) una tercera tendencia es a evidenciar que se trata de problemáticas sociales de mayor alcance (como por ejemplo, problemáticas de violencia intrafamiliar) y por tanto que sobrepasan a las educadoras pese a sus intentos por abordarlas.

iii) Discapacidad física y mental de los párvulos. Muchas instituciones se han adscrito a las políticas de inclusión de niñas/os con discapacidad física o mental. Sin embargo, las entrevistadas alertan sobre la falta de preparación para impulsar jardines infantiles inclusivos, cuestión que requiere perfeccionamiento tanto para las profesionales de la educación como en los apoderados del establecimiento, así como también coordinación entre ambos. Al afrontar con pocas herramientas situaciones con niñas/os que presentan discapacidades más severas, manifiestan frustración, así como también relaciones tensas y conflictos con los apoderados.

iv) Abordar vulneraciones graves en las y los niños. Una situación que afecta emocionalmente de forma significativa a las educadoras es saber qué niñas/os que están a su cargo, han sido vulnerados gravemente en sus derechos en otros contextos (no educacionales). Esta situación, pese a los protocolos que existen para abordarlos y denunciarlos, impacta emocionalmente con profunda tristeza, impotencia y frustración, cuestión que relatan es difícil de superar incluso con los años.

v) Alta cantidad de niñas/os en el aula. Las educadoras entrevistadas, especialmente las que trabajan en instituciones públicas, advierten que tienen en sus salas una alta cantidad de niña/os (entre 20 a 30 por una educadora y una profesional técnico en parvularia) lo que se traduce en menor cantidad de tiempo personalizado por niña/o, así como también menores actividades estimulantes que requieren más espacio o más recursos educativos para el desarrollo de destrezas motoras, cognitivas, de lenguaje o psicosocial. Además, se menciona la existencia de reducidos espacios físicos y limitados recursos de aprendizaje. Esta situación genera frustración con el ejercicio de la profesión y afecta en su motivación.

Algunos de estos hallazgos coinciden con el estudio de Emilio Tenti (2005), que si bien no es referido a educadoras de párvulo identifica que "las características sociales de los alumnos son percibidas como un problema por más de la mitad de los docentes de los cuatro países" (p. 89), de igual forma el manejo de la disciplina en aula.



Situaciones conflictivas en relación a las familias

En esta dimensión se presentan cinco categorías que evidencian dificultades a la hora de comprender la perspectiva de las familias, situaciones de frustración derivadas de una escasa capacidad de asertividad y empatía, así como la presencia de prejuicios a la hora de trabajar con familias diversas.

i) Amplia delegación del proceso educativo por parte de los padres. En el discurso de las educadoras entrevistadas se presenta la idea que las familias no se implican en el proceso educativo del niño/a, delegando esta función en el jardín infantil, lo que significan como una falta de compromiso por parte de la familia. En este sentido, se identifican altas expectativas de las educadoras respecto a la participación de los padres y una visión específica respecto a cómo se expresa ese compromiso y participación, dejando en evidencia una falta de apertura para comprender la perspectiva de los padres sobre la vinculación con el proceso educativo del hijo y sobre la relación con el establecimiento. Por tanto, la presencia de conflictos podría deberse además a limitaciones de las educadoras en competencias emocionales tales como escucha activa, comprensión de la perspectiva del otro y capacidad para establecer acuerdos bilaterales.

ii) Comunicación con los padres. Algunas de las entrevistadas describen frustración cuando perciben que los padres y apoderados no consideran relevantes las señales de alarma que ellas entregan sobre el desarrollo de las y los niños, especialmente cuando éstos presentan problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento. La frustración emerge por no sentirse escuchadas, además por la inacción o falta de reacción por parte de los padres. Esta situación plantea la necesidad de competencias comunicativas como asertividad y empatía, de manera de establecer una auténtica comunicación entre las partes y no solo traspaso de información unilateral, donde el receptor de la información puede no saber manejarla, no querer afrontar una realidad, recibirla como reproches y juicios, o bien, sentirse exigidos en demandas para las cuales no estarían preparados. Este diálogo de sordos que en ocasiones se presenta, genera un quiebre en las relaciones de confianza y en la valoración mutua como interlocutores, abriendo un espacio de distanciamiento recíproco.

iii) Manejo de la diversidad familiar. La masificación en el acceso a la educación parvularia conlleva la interacción de las parvularias con una diversidad de familias en términos de estructuras, sistemas de creencias, prácticas y comportamientos. Si bien no se presentan diferencias muy drásticas, como en otros países que hacen de la diversidad una construcción intercultural, multiétnica y multirreligiosa, se identifican en los discursos diferencias de los entornos familiares de las y los niños (niñas/os de zonas rurales en hogares en la ciudad viviendo de allegados con algún familiar, madres solas, familias muy pobres, familias de clase media, migrantes latinoamericanos, etc.) y la autopercepción de las educadoras sobre dificultades para dar respuesta a esa diversidad o interactuar con ella. Competencias referidas a evitar la formulación de juicios y aceptación de prácticas culturales diferentes, emergen como desafíos en la formación de las educadoras de párvulo.

iv) Contextos vulnerables. Algunas entrevistadas señalan que se ven enfrentadas a trabajar con niñas/os y familias que provienen de contextos vulnerables (especialmente pobreza, interacción con factores de riesgos como alcoholismo, entre otros), que presentan mayores necesidades insatisfechas y que es necesario aprender a interactuar con estas familias. Una alternativa viable es revisar los propios juicios y prejuicios para establecer una relación directa con las familias, además, extender una invitación permanente de colaboración y coordinación, más que de sanción moral y distanciamiento.



v) No valoración de su rol por parte de las familias. Algunas entrevistadas perciben que su trabajo, su tiempo, el cariño hacia las y los niños, no es reconocido ni valorado por la mayoría de los padres y apoderados, lo que se condice con su expectativa de valoración social. Esto evidencia que no es solo un tema del entorno y la valoración de las familias, es también la necesidad de reconocimiento social de la profesión y satisfacción con su propia labor. Ello se relaciona también con la necesidad de difundir las funciones de este nivel educativo, diferenciándolo de un espacio de guardería y de una preparación para el nivel básico.

Estos hallazgos relativos a educación preescolar, guarda alguna relación con otros estudios enfocados en la escuela básica, entre los que destacan los trabajos de Jordi Garreta (2015) quien plantea que “lo más común entre los encuestados es creer que: no hay suficiente interés (en los padres); (las familias) no comprenden lo que espera el docente; (los apoderados) no conocen suficientemente bien el sistema educativo” (p. 78).

Situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales

En esta dimensión se describen discursos de las educadoras de párvulo entrevistadas en relación a las condiciones laborales, destacando tres categorías que interpelan aspectos organizacionales para su abordaje.

i) Funciones del cargo. Las entrevistadas describen la paradoja de tener la preparación para guiar el proceso educativo de los párvulos, pero tener que destinar gran cantidad de tiempo a labores administrativas, distanciándose de su función educativa primordial. Destacan que, para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, el rol de la educadora es fundamental, además describen que posee los conocimientos sobre psicología infantil, sobre el desarrollo de las y los niños y didáctica requeridos para cumplir la función educativa, sin embargo, también deben destinar gran parte de su jornada laboral a resolver problemas administrativos, realizar gestiones con otras instituciones y realizar otras tareas que la desvían de su labor directa con las y los niños. A esto le llamamos distanciamiento educativo, en tanto la docente se va desconectando de lo que pasa en el aula, delegando en muchos casos esta función a las auxiliares de parvulario. Por otra parte, manifiestan sentir la presión de cumplir con expectativas de la política pública, que en ocasiones resultan contradictorias, por una parte, orientar la labor educativa para incluir a las y los diversos niños según sus estilos y ritmos de aprendizaje, pero al mismo tiempo orientar su labor educativa a la preparación del párvulo para ingresar al nivel escolar, enfatizando en desempeños de lecto escritura y nociones matemáticas para lo cual en ocasiones los mismos párvulos no están preparados.

Ambos aspectos son coincidentes con los hallazgos de Angeline Barrett, (2008), quien identificó la tendencia al distanciamiento (emocional) generado por situaciones externas a la profesión docente, como lo son las políticas públicas que enfatizan en los resultados educativos cognitivos.

La situación de potencial de distanciamiento educativo, podría significar en el mediano y largo plazo la posibilidad de desarrollar síndrome de burnout (Valdivia et al., 2003; Robalino, y Korner, 2005; Aris, 2009), que tiene como expresiones el agotamiento físico y mental, una actitud distante hacia el trabajo y los sujetos a los que se les brinda servicio u apoyo y, finalmente, la sensación de no desarrollar adecuadamente el trabajo (autopercepción de ineficacia). Esto es coherente con hallazgos de otros estudios sobre el rol de las emociones en el proceso de construcción de la identidad profesional docente que se refieren no sólo a la expresión de afectos en el proceso educativo realizado por los docentes como parte de su identidad profesional, sino también el impacto a nivel emocional como el estrés y burnout que generan el ejercicio de la profesión (El Sahili y Kornhauser, 2010).



Al respecto, Ávalos, et al. (2010), recuerdan el estudio de Andy Hargreaves (2001) basado en la observación de interacciones entre docentes estudiantes, familias y profesionales, directivos del establecimiento, identificando la presencia de geografías emocionales a las que describió en términos del distanciamiento o acercamiento en las relaciones y de los soportes o amenazas a los vínculos emocionales básicos (...) distinguió cinco de estas geografías: socioculturales, morales, profesionales, físicas y políticas, todas con una tendencia más al distanciamiento que al acercamiento en las relaciones. (p. 242)

ii) Clima laboral. En esta categoría se alojan diversas situaciones que son motivo de conflicto entre el equipo profesional y técnico en los jardines infantiles, que limita las opciones por establecer un trabajo de complementariedad, donde la corresponsabilidad y el apoyo mutuo estén presente permanentemente. En particular se describen en ocasiones, la presencia de tensiones entre la dupla educadora y auxiliar (de nivel técnico). Por una parte, se advierte que la organización de las tareas en la dupla de profesionales que hay por sala se definen bajo la dicotomía <<cuidado - educación>> o también <<cuerpo – mente>>, siendo el personal técnico encargado de actividades motoras, de higiene y alimentación (cuidados), y la educadora de párvulos enfocada en actividades cognitivas relacionada al aprendizaje del currículum formal. Vale la pena preguntarse si esta dicotomía administrativa es funcional al niño/a, así como también indagar donde se ubica la educación de las emociones. Por otra parte, se sostienen relatos respecto a la autonomía en la toma de decisiones, donde se advierte que el personal técnico debe estar subordinado a las órdenes de la educadora de párvulo, generando una relación de dependencia jerárquica y no necesariamente de un liderazgo educativo resonante, cuestión que precisa ser estudiado en profundidad en otros estudios.

En ocasiones, estas maneras de organizar el trabajo, son motivo de tensiones, reclamos, diferencias de expectativas, que incide en la motivación de cada profesional frente al trabajo con niñas/os y en conflictos interpersonales. Las entrevistadas señalan que cuando este tipo de roces se vuelven permanentes, afecta el clima laboral. Estas dinámicas al interior del establecimiento llevan a priorizar como tema de intervención el clima laboral y la convivencia escolar, para lo cual revisar y reflexionar sobre experiencias de otras instituciones resultaría necesario, como, por ejemplo, el implementar la observación entre docentes (Parets y Sureda, 2002), la resolución cooperativa de conflictos y la toma de decisiones consensuadas (Moliner y Martí, 2002), entre otras estrategias, que exigen de los docentes, poseer algún grado de desarrollo de competencias emocionales.

iii) Bienestar físico y mental. Las educadoras de párvulo entrevistadas manifiestan falta de tiempo para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de niñas/os, realizar actividades preparatorias al trabajo en sala con los párvulos, para evaluar en profundidad las planificaciones y los aprendizajes, así como también falta de tiempo para descansar. Además, les implica dedicar tiempo fuera del horario laboral, incidiendo en su entorno familiar y personal, así como también en su bienestar mental, ya que describen en ocasiones manifestar angustia, ansiedad y estrés. Esta situación descrita por las educadoras de párvulo es coincidente con estudios con docentes, como el realizado por Ávalos (2010), tanto de profesores chilenos, como latinoamericanos, canadienses, españoles, africanos, asiáticos y norteamericanos, donde se evidencia fuerte carga docente durante la semana laboral, que afecta la salud mental.

Respecto a la salud física, la mayor parte de las entrevistadas se refirió a la tendencia a que las educadoras y el personal técnico presenten reiterados problemas de salud, lo que implica contar con licencias médicas y ausentarse del establecimiento educativo, impactando en el resto de los profesionales que resienten la ausencia con mayores responsabilidades. Se describe, además, que cuando se trata de licencias médicas reiteradas, se establece poca empatía con la educadora enferma y se cuestiona la veracidad de la enfermedad, atendiendo a la sobrecarga que genera en el resto la ausencia de un profesional. Esto es



coincidente con lo planteado por Basaure, Mónica y Hunting, Katherine, (2014), respecto a que el cuerpo resiente un inadecuado manejo emocional. No obstante, una competencia emocional débilmente desarrollada por las entrevistadas es vincular ese estado de salud con la modulación emocional, por tanto, falta mayor atención al mundo emocional propio y su corporización.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay consenso entre las entrevistadas respecto a que, durante el ejercicio de la profesión se vivencian situaciones que pueden ser descritas como conflictivas. Además, reconocen baja capacidad de resolución de conflictos. Enfatizan en la ausencia del desarrollo de competencias que podrían contribuir al afrontamiento de conflictos durante la formación inicial docente; tanto aquellas capacidades para desarrollar mejores relaciones interpersonales como en herramientas para impulsar prácticas de autocuidado de su salud mental y física.

Desde nuestra perspectiva, se pone de manifiesto la necesidad de las educadoras para desarrollar competencias emocionales que les permitan gestionar dichos conflictos, ya sea para comprender las situaciones, regular sus emociones y comprender a los otros actores involucrados. Esto coincide con lo señalado por Pedro Gil y María Martínez (2016), respecto a la necesidad de promover una educación emocional en los docentes, así como también en las y los niños, ya que comprender los sentimientos propios y ajenos, resolver conflictos, regular el propio comportamiento, saber manejar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, entre otras habilidades, resultan

esenciales para la vida íntima y para la convivencia.

Los hallazgos de este estudio coinciden con los realizados por Emilio Tenti (2005), sobre la condición docente en cuatro países latinoamericanos, donde se destaca que las relaciones humanas componen una de las tres situaciones problemáticas que los docentes describen en su trabajo, especialmente en relación a los estudiantes sus familias. Al respecto, se vislumbra como necesario el desarrollo de empatía y de comunicación efectiva para afrontar los conflictos y construir adecuadas relaciones interpersonales. Ello es coincidente con el estudio de Lola Segarra, María Muñoz y Juana Segarra, (2016), que observan en estudiantes de pedagogía de Chile y España, déficits en habilidades cognitivas empáticas, como, por ejemplo: facilidad para la comunicación, la tolerancia y la flexibilidad en las relaciones sociales.

Los constantes y diversos conflictos, sumado a débiles herramientas para abordar las emociones que las embargan (principalmente rabia, angustia, frustración, miedo, pena, agotamiento, inseguridad y preocupación), pueden ser fuente potencial de estrés relacional, cuestión que coincide con los resultados del estudio de Lissette Barrientos (2014). Esta situación es preocupante porque podría redundar en el mediano y largo plazo la posibilidad de desarrollar Síndrome de *Burnout*.



REFERENCIAS

- Aris, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 7(18), 829-848. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945012>
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Universidad del País Vasco.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Barrett, A. (2008). Capturing the différence: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 8(5), 496-507. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.005>
- Barrientos, L. (2014). Estudio de las prácticas pedagógicas en el nivel sala cuna menor, perteneciente a un establecimiento de la Fundación Integra de la región Metropolitana: Potenciando la relación interpersonal afectiva en la díada adulta significativa-niña/niño, desde la Educación Emocional. (Tesis de magister). Universidad Mayor, Chile.
- Basaure, M., & Hunting, K. (2014). Las competencias para estar abiertas y atentas al mundo emocional del equipo educativo del nivel medio mayor del jardín infantil "Sol Naciente" de Fundación Integra. (Tesis de magister). Universidad Mayor, Chile.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Carrasco, A., & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 12(2), 104-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-253>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista REIFOP*, 13(1), 41-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía crítica paulo Freire*, 7(6), 81-95. doi: <https://doi.org/10.25074/pfr.voi6.480>
- Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y desigualdad educativa. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 8(7), 27-36. doi: <https://doi.org/10.25074/pfr.voi7.467>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana–Ediciones UNESCO
- El Sahili, L. & Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Universidad EPCA.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 1-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005



- Gaeta, M., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en Estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557002>
- Gallego, D., & Antón, H. (2007). *¿Aulas conflictivas? La opinión del profesorado*. Editorial DYKINSON.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en 6.º curso de primaria. *Revista UNED Educación XXI*, 19, 179-204. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16460>
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Review Sciencia*. 312(5782) 1900-1902. doi: <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Martínez-Otero, V. (2001). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38ao2.pdf>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago -Chile. Ediciones Dolmen.
- Mercado-Salgado, P., & Gil-Monte, P. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819024014>
- MINEDUC (2001). Bases curriculares de educación parvularia. Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de educación parvulario. Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf
- MINEDUC (2013). Estado del arte de la educación parvularia en Chile. Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>
- MINEDUC (2018). Bases curriculares educación parvularia. Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Moliner, M., & Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), pp. 1-5. <http://web.archive.org/web/20041206094953/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=953>
- OCDE (2006). Starting Strong II. Early childhood education and care. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Parets, J. & Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-3. <http://web.archive.org/web/20041217223955/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=919>



Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>

Robalino, M., & Korner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Unesco.

Segarra, L., Muñoz, M., & Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>

Tenti, E. (2005). *La condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.

Valdivia, G., Bastías, G., Milivic, N., Morales, A., & Scharager J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Realizado por Escuelas de Medicina y Psicología, Facultad de Medicina y Ciencias Sociales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Compilador), *El discurso como interacción social*. Gedisa.

Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Revista Magis*, 10(21), 95-108. doi: [10.11144/Javeriana.m10-21.pceca](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca)