



Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas

Sandra Ligia Bernal Vargas

**Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Educación
Maestría en Innovaciones sociales en Educación
Bogotá, 24 de mayo de 2019**

**Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su
influencia en el desempeño de las funciones educativas**

Sandra Ligia Bernal Vargas

Asesor

**Ana Patricia León Urquijo
Dra. En Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Valencia España**

**Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Educación
Maestría en Innovaciones sociales en Educación
Bogotá, 24 de mayo de 2019**



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS - UNIMINUTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMAS DE PREGADO Y POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Los examinados:

Jandra Ligia Bernal Vargas

Del programa: Maestría en Innovaciones Sociales en Educación

Presentaron sustentación del Proyecto de Grado titulado:

Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas.

Ante los jurados:

Luz Esperanza Bustos Sierra Nota: 5.0

Clara Inés Rincón Nota: 5.0

Asesor:

Dra. Ana Patricia León Urquijo Nota: 5.0

Nota final: 5.0

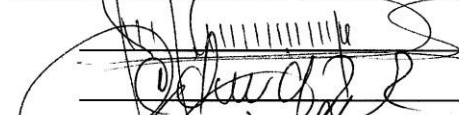
Obtuvieron el concepto:

- MERITORIO
 APROBADO
 REPROBADO

Observaciones Es un excelente trabajo,
denota dialogo de la asesora y el estudiante.

Para constancia se firma en Bogotá, D.C., el día 08 del mes de 06 de 20 19

FIRMA DE LOS JURADOS:



Vo Bo. [Handwritten Signature]

DEDICATORIA

La presente Tesis está dedicada a Dios ya que gracias a él me ha permitido culminar este logro.

A mi esposo por su amor, paciencia, palabras y apoyo incondicional.

A mis hijos, por su comprensión y palabras de motivación que me brindaron cuando me sentía desfallecer.

A mis padres por sus sabias palabras y porque me enseñaron que todo en la vida se consigue con amor, sacrificio y disciplina.

A mis hermanos y mis sobrinos por sus hermosas palabras y compañía.

A todas las personas que aportaron un valioso tiempo de sus vidas para que este proyecto culminara con éxito.

Por último, a mi tutora Ana Patricia León Urquijo, una mujer con un gran corazón quien me abrió las puertas del saber hacer investigativo, me brindó su apoyo y conocimientos tanto para mi vida profesional como personal.

A todos mis más sinceras Gracias....

1. Autores

Sandra Ligia Bernal Vargas

2. Director del Proyecto

Ana Patricia León Urquijo

3. Título del Proyecto

Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas.

4. Palabras Clave

Competencias, desempeño, emocionales, funciones, maestras, primera infancia.

5. Resumen del Proyecto

En el estudio *Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas* de enfoque cualitativo de diseño transversal descriptivo pretende determinar la influencia de las competencias emocionales de autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores, de cinco maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones en el aula de clase, en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá. Se utilizan como instrumentos la entrevista semiestructurada, la revisión documental y el registro anecdótico. Las fases del estudio son: diseño y validación de la entrevista, recolección de información documental, registro anecdótico de la observación del desempeño de las funciones educativas, recolección de información directa de las maestras a través de la encuesta, organización de la información, discusión de los resultados. Se encuentra que las competencias emocionales de las maestras están afectadas por el tipo de contratación de prestación de servicios, el no reconocimiento de su labor educativa, la delegación de funciones administrativas. Las maestras poseen formación y experiencia de métodos, recursos, técnicas y estrategias para ejercer su práctica pedagógica, esto les ayuda a cumplir con las funciones educativas. Sin embargo, existe una gran brecha entre el cumplimiento de sus labores como profesional y sus necesidades de desarrollo personal. Se requiere que las directivas humanicen las labores de las maestras para que puedan desarrollar las competencias emocionales que contribuyan al desarrollo personal y laboral.

6. Grupo y Línea de Investigación en la que está inscrita

7. Objetivo General

Determinar la influencia de las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones en el aula de clase, en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá.

8. Problemática: Antecedentes y pregunta de investigación

Las condiciones laborales de contratación por prestación de servicios a tres meses o a término fijo, de los sectores oficiales de gobierno en jardines infantiles, pueden ser factores que afectan las condiciones laborales, económicas, familiares y sociales de las maestras infantiles, toda vez que la inseguridad de contratación, puede incidir en no seguir trabajando, la inestabilidad económica genera sumisión a exceder las horas laborales por el temor a despido.

Estas condiciones específicas requieren ser estudiadas escuchando las voces afectadas de las maestras, puesto que las competencias emocionales pueden perturbar el normal desarrollo de sus funciones, por lo tanto, se requiere hacer un estudio sobre la verdadera situación de las competencias emocionales de cinco maestras de primera infancia y cómo afectan el desempeño de sus funciones educativas tanto en aula de clase, padres de familia, compañeras de trabajo, directivas académicas y también repercute en su vida personal, familiar y social. Lo cual sugiere la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo influyen las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones en el aula de clase, en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá?

9. Referentes conceptuales

Las bases teóricas que se presentan en tres apartados de acuerdo con los objetivos de investigación: Las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia que se fundamenta con los aportes de: Arana (2014), Formanchuk (2005), De Pontes (2011), Crosswell y Elliott (2004), Abd y Ngurah (2010), Gupta y Kulshreshtha (2009), Fuentealba y Imbarack (2014), Atak (2011). Estas competencias emocionales implican la apropiación de sentimientos pedagógicos y se expresan en el nivel de autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento y compromiso consciente de las labores con respecto a las funciones educativas. Se hace una construcción teórica sobre estas competencias.

Las funciones en el aula de clases de las maestras de la primera infancia con la fundación teórica León y Pérez (1991), Gervilla (2006), Kloppe, Batlori y Horacio (2014), Zapata (2015) y Vergara (2014). El desempeño de las maestras infantiles consiste en el cumplimiento de sus funciones, responsabilidades, rendimiento y logros en el cargo que ejerce, de conformidad con los resultados esperados por parte institución u organización donde laboral (MEN, 2003). Las funciones de las maestras de la infancia están dirigidas al bienestar y al desarrollo de las dimensiones físicas y motoras, afectivas, comunicativas,

sociales y cognitivas de los niños de cero a cinco años, a las relaciones efectivas con los padres o acudientes y con la comunidad educativa y administrativa (León y Pérez, 1991). Esas funciones son diferenciadas de acuerdo con la edad y nivel en el que se encuentran los niños: en la guardería donde están los niños de cero a tres años; educación infantil o jardín de tres a cinco años y la educación inicial o año cero de 5 a 6 años que corresponde a transición en algunas instituciones de educación privada.

las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones en el aula de clase en la primera infancia de las maestras se construye con los aportes teóricos de Vergara (2014), Delors (1996), León y Restrepo (2009), Morín (1999), Cubillos (2016) y Montserrat (2003) se presenta la relación entre las competencias emocionales y las funciones educativas, la importancias y relevancia para el bienestar personal y laboral de las educadoras y la incidencia en el compromiso de desempeño con los niños, los padres o familiares y la comunidad educativa en general.

10. Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo de diseño metodológico es transversal descriptivo, porque se toma información directa en un momento de tiempo, de cinco maestras de la primera infancia que laboran en un Jardín Infantil del Distrito Capital y, con esa información se analizan las competencias emocionales de estas maestras y su influencia en el desempeño de sus funciones educativas.

El diseño metodológico es transversal descriptivo, porque se toma información en un momento determinado de tiempo sobre aspectos puntuales de: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores y otros que surjan de la recolección de información directa con las maestras del Jardín Infantil.

Fases de investigación

Fase I: Diseño y validación de los instrumentos: se diseña la entrevista para identificar los aspectos de autonomía, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores. Se envía a una comisión de 10 expertos profesionales en las áreas de psicología, pedagogía y filosofía. Una vez devueltas los cuestionarios con los comentarios se realizan las correcciones.

Fase II: Recolección de información documental. Se revisa información de las hojas de vida de las maestras que hacen parte del estudio, para determinar la formación profesional, experiencia laboral, formación complementaria. También se recolecta información sobre funciones, felicitaciones y anotaciones en las hojas de vida y registros que se encuentren con respecto a sus funciones en los archivos que reposan en la dirección administrativa.

Fase III: Recolección de información directa de las Maestras: se realizan las entrevistas a cada una de las maestras de la muestra de estudio. Se registra la información en audios para ser analizada e interpretarla y se presenta los resultados en el capítulo 4.

Fase IV: Organización de la información recolectada: se organizan y discuten los resultados de la entrevista y la revisión documental para redactar las conclusiones y las perspectivas.

Fase V: Se redacta el informe final y se presentan los resultados a la comunidad educativa.

Los instrumentos que se utilizan en este estudio son la entrevista semiestructurada (tabla 1), la revisión documental y el registro anecdótico. La entrevista semiestructurada está dirigida a conocer los aspectos de: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromisos conscientes de las labores en su trabajo y otras surjan de la dinámica de la conversación sostenida con las maestras que hacen parte de este estudio.

11. Recomendaciones y Prospectiva

Se requiere la formación de administradores educativos conscientes de la importancia de las competencias emocionales de las maestras y la formación de esas competencias en los currículos en educación superior.

12. Conclusiones

Las competencias emocionales inciden en el desempeño de las funciones de las maestras, porque los comportamientos y actitudes del desarrollo de estas habilidades emocionales están afectados por el entorno laboral, el tipo de contratación a tres o seis meses y el no reconocimiento de las funciones que realizan. La formación y experiencia de las maestras les ayuda a cumplir con las funciones educativas que les corresponde.

13. Referentes bibliográficos

Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2017). *Estándares técnicos para la calidad de la Educación Inicial*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.

Amaya de O., G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. Congreso nacional de pedagogía -Organizado por la Fundación CONACED. Bogotá.

Arana B., S. N. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes*. (Tesis de grado). Instituto Nacional Experimental Dr. Werner Ovalle López Quetzaltenango, Guatemala.

Atak, M. (2011). A research on the relation between organizational commitment and learning organization. *African Journal of Business Management*, 5(14), 5612- 5616.

Bados, A. y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. Barcelona, Universidad de Barcelona.

- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. (Trabajo de grado). Universidad Complutense De Madrid. Madrid.
- Barraza, N. (2012). *Propuesta de un Modelo de Levantamiento de Competencias para el Cargo de Educadora de Trato Directo de CREAD Casa Nacional Del Niño – Sename*. (Trabajo de grado de Magister). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la Educación Emocional, Educación emocional y en valores*. Madrid: Wolters Kluwer S. A.
- Cardozo G., L. A. (2016). El estrés en el profesorado. *Revista de investigación psicológica*, 15, 75-98.
- Castillo B., M. R., Montoya R., J. & Fuentes S., L. (2013). Los sentimientos pedagógicos en el desempeño de los docentes del sistema educativo ecuatoriano. *Didáctica y Educación*, 4(2), 101 -116.
- Cejudo, J., López D., M. L., Rubio, M. J. & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española*, 26(3), 45-62.
- Chaves, N. (2010). *La Imagen Corporativa: Teoría y Metodología de Identificación Institucional*. Barcelona Editorial Gustavo Gili.
- Chiavola, C., Cendrós P., P. & Sánchez F., D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
- Choi, P. & Tang, S. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Crosswell, L. & Elliott, B. (2004, Diciembre). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Melbourne.
- Cubillos, J. (2016). *Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén*. (Trabajo de grado). Universidad Academia Humanismo Cristiano. Santiago.

- Davis, K. & Neswtrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. Décima Edición. Editorial McGraw- Hill. México.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De Pontes Ma. F. (2011). *Aproximación teórica al sentido de pertenencia desde la perspectiva de la organización educacional*. (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo, Valencia Venezuela.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- De la Cueva O., M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil*. Una perspectiva émica y socio-cultural. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma. Madrid.
- De Pena, M. (2015). *Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C. A. I. F.* (trabajo de grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Díaz B., L., Torruco G., U., Martínez H., M. & Varela R., M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Faúndez, J. (2014). Uso de los Mandalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción. *Revista de Pedagogía Crítica*, 16, 149-153.
- Formanchuk, A. E. (2005). *Comunicación Interna y Sentido de Pertenencia*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/comunicacion-interna-sentido-pertenencia/>
- Gervilla C., A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez T., F. H. (2015). Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor. *Revista Praxis pedagógica*, 16, 39-52.
- González, V. (2000). *Evaluación de Empoderamiento en el desarrollo del recurso humano de las organizaciones bancarias. Caso: Banesco, Banco Mercantil, Banco Occidental de Descuento*. (Trabajo de Especialización). Universidad Dr Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Guerra, V. (2008). *Alegato por el desamor de la educadora. II Jornadas del servicio de Educación Inicial, Investigaciones actuales en primera Infancia y en el ámbito de*

la Educación Inicial. Facultad de Psicología, Udelar-CSIC. Recuperado de:
<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/ALEGATO%20POR%20EL%20DESAMOR%20-%20Guerra%20JFIT.pdf>

- Gupta, M., & Kulshreshtha, P. (2009). Professional Commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34(3), 80-86.
- Hernández B., V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas Psicológicas*, 37, 79-92.
- Kloppe, S. batlori, J. & Horacio, E. (2014). *Juegos para la educación infantil preescolar*. Barcelona España: Parramon.
- León U., A. P. y Pérez S., C. A. (1991). *Fundamentos de la Educación Preescolar*. Armenia: Universidad del Quindío.
- León U., A. P. y Arias R., A. (2009). *Salud física y mental*. Armenia: Arte Imagen.
- León U., A. P., Rendón L., D. B. y García J. O. L. (2018). *Desarrollos y experiencias a partir de la práctica pedagógica en las facultades de educación de la zona centro de Colombia: estado actual de la investigación*, en H. Serna M. (2018). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. 681 -689.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez C., P. C. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. (2006). *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Manual de la evaluación del desempeño*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Montaña, F. (2012). *El empoderamiento como herramienta de desarrollo del talento humano en las organizaciones*. Bogotá: Universidad EAN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universida de do Minho, Universidad de Oviedo.

- Zapata M., T. (2015). *El juego en la Educación Infantil*. (Trabajo de grado). Universidad de Granada. Granada España.
- Peña, M. (2015). *Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C. A. I. F.* (Trabajo de grado). Universidad de la República Uruguay. Montevideo.
- Pereira, Ma. T. (2007). *Orientación Educativa*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Perrenoud, Ph. (2006). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *Quaderns de docència universitària*, 5, 27-52.
- Pérez, V., Amador, L. V., Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Personería de Bogotá D. C. (17 de julio 2018). Más del 50 % de niños no tienen acceso a un Jardín Infantil. Recuperado de: <http://www.personeriabogota.gov.co/informacion-general/noticias/item/794-mas-del-50-de-ninos-no-tiene-acceso-a-un-jardin-infantil>
- Popular. (30 de junio, 2016). *Importancia de un buen estado de ánimo en el trabajo*. Recuperado de: <https://www.impulsapopular.com/gerencia/importancia-de-un-buen-estado-de-animo-en-el-trabajo/>
- Ramos, D. (2012). *El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje*. (Trabajo de grado). Universidad abierta y a Distancia. Fusagasugá Colombia.
- Riesco, S. (2018). *Formación continua para docentes: ¿en qué consiste?* Recuperado de: https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html
- Sánchez, M. M. P. (2012). *Las competencias docentes que debe tener la educadora que labora en los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), Del Gobierno De D. F.* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Santos G., M. Á. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. 2ª. Ed. Buenos Aires: BONUM.
- Segarra G., C. (2015). *La autoestima del docente. Un estudio exploratorio*. (Trabajo de Grado). Universitat Jaume I. Castelló Valencia España.
- Silva T., T. Y. (2012). *Identificación de las competencias docentes en las maestras del sistema de educación inclusiva*. (Trabajo de grado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México D. F.

- Tang, S., & Choi, P. (2011). Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 44-75.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Urrutia De C., M. (2000). *Propuesta de un Modelo de Gestión utilizando el Empoderamiento para incrementar el rendimiento de la organización*. (Trabajo de Magíster). Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Estado Zulia.
- Valencia P., Ma. S., García, B. y Colunga, S. (2017). La automotivación hacia la implicación docente: el caso de los maestros normalistas rurales en México. *Didáctica y Educación*, 4, 85- 94.
- Quino (s. f.). Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser, en: Vamos lento, pero aprendemos de prisa. Recuperado de: <http://vamoslentoperoaprendemosdeprisa.blogspot.com/2016/03/educares-mas-dificil-que-ensenar-porque.html>
- Vergara A., M. (2014). Identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Vital, L. (2013). “La empatía en la interacción profesor alumno en el nivel preescolar. Estudio de Caso”. *6° Coloquio Interdisciplinario Doctorado -Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*. Universidad Autónoma del Estado de Puebla.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1 El problema de investigación	5
13.1 Descripción del problema.....	5
13.2 Delimitación del problema	7
13.3 Formulación del problema	8
13.4 Objetivos	8
13.4.1 Objetivo General	8
13.4.2 Objetivos específicos	8
13.5 Preguntas de investigación	9
13.6 Justificación	9
Capítulo 2 Marco teórico.....	11
2.1 Marco contextual	11
2.1.1 Macro contexto.....	11
2.1.2 Micro contexto.....	13
2.2 Antecedentes.....	14
2.3 Bases teóricas.....	21
2.3.1 Las competencias emocionales de las maestras de primera infancia.....	22
2.3.2 Funciones en el aula de clase de las maestras de la primera infancia	29
2.3.3 Las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones educativas de las maestras de la primera infancia	32
Capítulo 3 Marco metodológico	36
3.1 Enfoque de la investigación.....	36
3.2 Población y muestra de estudio.....	36
3.3 Diseño metodológico	37
Fases de investigación.....	37
3.4 Instrumentos.....	38
3.5 Validez de los instrumentos	41
3.6 Recursos	45
3.6.1 Recursos humanos.....	45
3.6.2 Recursos institucionales.....	45

3.6.3	Recursos materiales.....	45
3.6.4	Recursos económicos.....	46
3.7	Cronograma.....	46
3.8	Divulgación de los resultados	46
Capítulo 4.	Análisis y discusión de los resultados	48
4.1	Recolección de información documental	49
4.2	Observación de las funciones.....	56
4.2.1	Funciones pedagógicas	56
4.2.2	Funciones administrativas	57
4.2.3	Funciones de cuidado y autocuidado.....	58
4.2.4	Funciones para cualificación	59
4.3	Análisis y discusión de la entrevista semiestructurada dirigida a maestra de un Jardín Infantil del Distrito Capital	60
Capítulo 5.	Conclusiones y perspectivas	94
5.1	Conclusiones	94
5.2	Perspectivas.....	98
	Referencias bibliográficas	99
	Anexo 1. Consentimiento informado.....	107
	Anexo 2. Validez Entrevista.....	108
	Anexo 3. Registro anecdótico	111

Tablas

Tabla 1. Entrevista semiestructurada dirigida a las maestras de la primera infancia	40
tabla 2. Valoración de preguntas	43
tabla 3. Escala para valorar validez	43
tabla 4. Validez entrevista	44
tabla 5. Recursos económicos	46
tabla 6. Cronograma	46
tabla 7. Información documental	49
tabla 8. Resultados de entrevista semiestructurada competencias emocionales	60

Introducción

Las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia son importantes para el normal desempeño de sus funciones, que se traslucen en beneficio del desarrollo integral de los niños y las niñas. Cuando estas competencias emocionales no son adecuadas afecta las relaciones interpersonales con los administrativos, las compañeras de trabajo, con los padres y directamente con los pequeños que tiene a su cargo.

En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, describe las dificultades que causa las deficientes competencias emocionales de las maestras en la comunidad educativa, la delimitación describe esta problemática específica en un jardín infantil del Distrito de Bogotá. La formulación del problema se pregunta cómo influyen las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas. El objetivo general determina la influencia de las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas. Los objetivos específicos trazan el camino de la investigación identificando las competencias emocionales de estas maestras; identificando el desempeño de sus funciones educativas y una vez recolectada de información se analizan las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de esas funciones. Esto permite realizar las preguntas de investigación que se responden posteriormente en la discusión y análisis de los resultados. En la justificación se presenta la importancia de este estudio tanto para la educadora como para la comunidad educativa en general, el valor teórico y metodológico del estudio.

En el segundo capítulo se presenta el macro contexto de los jardines infantiles del Distrito Capital, el micro contexto de un Jardín Infantil, el cual se encuentra la localidad de Suba y los niños y niñas que asisten allí pertenecen a estratos sociales 1 y 2. También se presenta el tipo de contratación que tienen las maestras y sus funciones. Se resumen los antecedentes de estudios realizados previamente sobre “Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula” de Amelia Barrientos Fernández (2016); “Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén” de Julia Cubillos Romo (2016); “la formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros” de Javier Cejudo, María Luz López-Delgado, María Jesús Rubio y José Miguel Latorre (2015); “Impacto emocional en maestras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C. A.I. F.” de Mariana de Pena (2015); “Uso de los Mandalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción” de Janitze Faúndez Pinto (2014); “Los sentimientos pedagógicos en el desempeño de los docentes del sistema educativo ecuatoriano” de Marcelo Remigio Castillo Bustos, Jorge Montoya Rivera y Liana Fuentes Seisdedos (2013); “Las competencias docentes que debe tener la educadora que labora en los centros de desarrollo infantil (CENDI), del gobierno de D.F.” de Mónica Patricia Sánchez Escobedo (2012); “Identificación de las competencias docentes en las maestras del sistema de educación inclusiva” de Thania Yveth Silva Porras (2012). Además, se presentan las bases teóricas en tres apartados de acuerdo a los objetivos de investigación: Las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia; funciones en el aula de clases de las maestras de la primera infancia; las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones educativas de las maestras de la primera infancia.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico que contiene el enfoque de investigación que es cualitativo de alcance descriptivo, la población es de cinco maestras de un jardín infantil donde se realiza el estudio, siendo la muestra la misma población. El diseño metodológico es transversal descriptivo de estudio de casos. Las fases de la investigación que permiten del desarrollo de la misma que van desde la identificación de la muestra, la elaboración de la entrevista la cual se valida con expertos en psicología, pedagogía y filosofía. Se describe los recursos: humanos, materiales, instituciones y económicos que contribuyen al desarrollo del estudio, el cronograma que contiene las actividades específicas de las fases del estudio, la divulgación de los resultados que se presentan a las maestras, a la comunidad educativa de la maestría y en una ponencia.

El cuarto capítulo hace referencia a los resultados de las fases II, III y IV del estudio: recolección de información documental, experiencia laboral, formación complementaria, funciones, felicitaciones, anotaciones en las hojas de vida y registros en los archivos de la dirección administrativa. Además, se relacionan los resultados de la entrevista aplicada a 5 maestras que hacen parte de este estudio. Se discuten los resultados de las categorías de: autoestima, automotivación, empoderamiento, autocontrol, sentido de pertenencia y compromiso consciente de las labores.

El quinto capítulo hace referencia a las conclusiones y perspectivas del estudio. Las competencias emocionales inciden en el desempeño de las funciones de las maestras, porque los comportamientos y actitudes del desarrollo de estas habilidades emocionales están afectadas por el entorno laboral, el tipo de contratación a tres o seis meses y el no reconocimiento de las funciones que realizan. La formación y experiencia de las maestras les ayuda a cumplir con las funciones educativas que les corresponde. Se requiere la formación de administradores

educativos conscientes de la importancia de las competencias emocionales de las maestras y la formación de esas competencias en los currículos en educación superior.

Finalmente se presentan las referencias bibliográficas que corresponden a las citas enunciadas en este estudio y los anexos correspondientes.

Capítulo 1 El problema de investigación

1.1 Descripción del problema

La formación de maestras de la primera infancia requiere de competencias profesionales que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los niños que tienen a su cargo, es así como deben adquirir conciencia de sus competencias emocionales, capacidades, habilidades y aptitudes que las habiliten para cumplir con sus funciones encaminadas al logro del desarrollo y el aprendizaje de los niños de acuerdo con sus necesidades e intereses.

La actividad profesional de las maestras es demandante porque implica el compromiso emocional para poder cautivar, motivar y acercar a los niños a los objetivos de formación de las dimensiones de desarrollo (Gómez, 2015), comprometen su yo personal y profesional en sus puestos de trabajo, porque deben tener emociones equilibradas y de calidad a pesar de las diferentes condiciones laborales que no siempre son las mejores (Day, 2006).

El trabajo como maestras en primera infancia trae consigo varias exigencias en el desempeño del rol. En primer lugar, el cuidado de los niños en esta etapa evolutiva requiere de un nivel mayor de exigencia y un funcionamiento diferente con respecto a los siguientes eslabones del sistema educativo (Guerra, 2008). A esto se suman la multiplicidad de demandas como: el excesivo trabajo dentro del horario continuando en el hogar, ambigüedad y conflictos del rol, demandas emocionales de las familias y de los niños pequeños, desvalorización social de la tarea docente, exigencias de la institución educativa (de Pena, 2015).

En varias investigaciones se establece que la profesión docente está atravesando por una crisis, donde se vivencia malestar de parte los maestros. Los errores pedagógicos en el desempeño de algunos ellos, evidencia la urgencia de elevar el nivel de calidad en los procesos formativos de ellos, “sobre todo en lo referente al dominio de competencias emocionales, las mismas que sustentan la apropiación y aplicación asertiva de sentimientos pedagógicos, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje” (Castillo, Montoya y Fuentes, 2013, p. 103), contribuyendo al desarrollo y transformación consciente del ser humano, a nivel individual y colectivo.

Las competencias emocionales de las maestras son las capacidades que tienen para expresarse con libertad, reconocer sus propias emociones y las habilidades de interacción con los niños, sus compañeros de trabajo, directivos y padres de familia. Esas competencias se basan en la conciencia de sí mismas y el reconocimiento de sus interacciones con los demás, controlando sus comportamientos, sentimientos y emociones personales, demostrando empatía y comprendiendo las emociones de los otros.

En el ambiente educativo las competencias emocionales de las maestras se ven afectadas por las relaciones interpersonales que desfavorecen las interacciones de la vida futura y que afectan su práctica docente en el aula de clase. Esas competencias emocionales que hacen parte de las prácticas pedagógicas se ven consolidadas en el diario quehacer reflexivo y comprometido (Perrenoud, 2006).

Las interacciones sociales de las maestras están influidas por su rol y requerimientos, a las que debe responder como resultado adaptativo al ambiente escolar. Las características propias de su labor educativa, las fuentes de presión, (padres de familia, directores, estudiantes, sindicato, otras autoridades), las responsabilidades personales y sociofamiliares, son factores

que pueden afectar las competencias emocionales, que se reflejan síntomas psico-somáticos, que afectan las relaciones con los niños, su actividad educativa y con la comunidad educativa en general (Cardozo, 2016).

Investigaciones realizadas desde los años 80 presentan evidencias de la relación entre el trabajo educativo docente y alteración de la salud tanto a nivel biológico como psicológico que afecta el desempeño en el aula de clase, lo que causa conflictos en el aspecto académico e interpersonal (Hernández, 2017).

Las competencias emocionales afectadas de las maestras infantiles se pueden ver reflejadas en las aulas con inasistencia, poca motivación e interés en el estudio, difíciles relaciones interpersonales con los niños, ambiente que afecta el aprendizaje, y otras, las cuales suelen ser explicadas por variadas razones, como “la personalidad y práctica de los quienes muchas veces están inmersos en el cumplimiento de normas y pautas requeridas por las autoridades, limitados por el tiempo, recursos, gestiones, actividades propias de la escuela y problemas personales” (Hernández, 2017, p. 80).

Estas competencias se afectan por diferentes factores bien sea económicos, empatía con los compañeros de trabajo o directivos académicos, tipos de contratación (por períodos o termino fijo), características personales como vocación, inseguridad laboral, pocas oportunidades de mejorar las condiciones profesionales y de trabajo.

1.2 Delimitación del problema

Las condiciones laborales de contratación por prestación de servicios a tres meses o a término fijo, de los sectores oficiales de gobierno en jardines infantiles, son factores que

pueden afectar las condiciones laborales, económicas, familiares y sociales de las maestras de la primera infancia, toda vez que la inseguridad de contratación, el temor de no seguir trabajando, la inestabilidad económica, aspectos que posiblemente pueden generar sumisión a exceder las horas laborales por el temor a despido.

Estas condiciones específicas requieren ser estudiadas escuchando las voces afectadas de las maestras, puesto que las competencias emocionales pueden perturbar el normal desarrollo de sus funciones, por lo tanto, se requiere hacer un estudio de casos sobre la verdadera situación de las competencias emocionales de cinco maestras de primera infancia y cómo afectan el desempeño de sus funciones educativas tanto en aula de clase como los padres de familia, compañeras de trabajo, directivas académicas y también repercute en su vida personal, familiar y social.

1.3 Formulación del problema

¿Cómo influyen las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Determinar la influencia de las competencias emocionales (autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores) de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las competencias emocionales (autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores) de las maestras de primera infancia en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá.
- Identificar el desempeño de las funciones educativas de las maestras de en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá.
- Analizar las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones educativas de las maestras de en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se Identifican las competencias emocionales (autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores) de las maestras de primera infancia en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá?
- ¿Cuáles es el desempeño de las funciones educativas de las maestras de en un Jardín Infantil de la Secretaria Distrital
- ¿Qué relación existe entre las competencias emocionales (autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores) y el desempeño de las funciones educativas de las maestras de en un Jardín Infantil del Distrito de Bogotá?

1.6 Justificación

Conocer las competencias emocionales de las maestras infantiles directamente de sus historias de vida laboral y personal, permite analizar los factores que las afectan para socializarlas con los sectores sociales que intervienen ellas.

Directamente se benefician las maestras infantiles porque pueden expresar y dar a conocer sus sentimientos y situaciones que no han sido escuchadas, pero además, se da a

conocer cómo son las competencias emocionales y si éstas son afectadas por diferentes condiciones laborales, interacciones sociales, económicas, profesionales, personales, familiares y otras que puedan salir a la luz de sus narraciones.

El conocimiento de cómo son las competencias emocionales de las maestras infantiles de un Jardín infantil del sector público permite también comprender sus sentimientos, que les contribuya a la reflexión sobre esta problemática que es posible que afecte también a los niños y la comunidad educativa en general. A partir de los aspectos comunes y divergentes que se presentan se sugieren acciones mejoradores que beneficien directamente a ellas y que se reflejen en el desempeño de sus funciones educativas.

La construcción teórica de este estudio se construye a partir de estudios realizados en otros contextos escolares sobre las condiciones y competencias emocionales de las maestras y las repercusiones en el ambiente laboral y familiar que da directriz al estudio y permite reflexionar sobre los hallazgos.

La recolección de la información directamente de las maestras infantiles en las historias de vida permite adquirir datos valiosos para comprender las competencias emocionales y cómo se reflejan en el aula de clases y el ambiente laboral.

Capítulo 2 Marco teórico

2.1 Marco contextual

2.1.1 Macro contexto

Bogotá Distrito Capital ha avanzado en aspectos políticos, normativos, técnicos, pedagógicos y operativos tendientes a garantizar la calidad en la Educación Inicial, con el apoyo, reflexión y discusión de comunidades académicas, educadores y madres comunitarias, especialistas vinculados a la atención de la Primera Infancia y servidores públicos, encaminados en mejorar las prácticas de atención desarrolladas en los jardines infantiles (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017).

La Alcaldía a través de entidad gestora y movilizadora de las Políticas Sociales de Bogotá, ofrece acciones y servicios que garantizan los derechos de los niños enmarcados por la ley, a través de su compromiso permanente con escenarios de atención integral para la Primera Infancia, de manera adecuada y oportuna de acuerdo las normas y estándares técnicos para la calidad para la educación inicial.

En el Distrito Capital funcionan 366 Jardines Infantiles diurnos y 12 nocturnos, de estos 33 son de la Localidad de Suba divididos en la jornada diurna donde atienden niños de tres meses a 4 años y jornada nocturna donde atienden niños de 3 meses a 5 años (Personería de Bogotá D. C., 2018).

En los jardines Infantiles diurnos

“se promueve el desarrollo integral de niños y niñas desde un enfoque diferencial a través de: Actividades pedagógicas (juego, arte, literatura y reconocimiento del entorno). Cuidado calificado con talento humano idóneo. Apoyo alimentario con calidad y oportunidad. Seguimiento al estado nutricional de los niños y niñas. Promoción de la corresponsabilidad de las familias frente a la garantía de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia” (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017, p. 7).

Se han diseñado estándares con cinco componentes que caracterizan las condiciones de calidad en la Educación Inicial que deben cumplir todos los jardines infantiles: Nutrición y salubridad, Ambientes adecuados y seguros, Proceso pedagógico, Talento humano y Proceso Administrativo (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017). A las maestras les corresponde el proceso pedagógico, pero además contribuyen a que se lleven a cabo los procesos de nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros y, talento humano.

En cuanto a la nutrición y salubridad las maestras organizan los momentos y los espacios adecuados y se aseguran de dar los alimentos a los más pequeños y enseñarles a todos a tomarlos por ellos mismos, asean a los más pequeños y les enseñan hábitos de aseo (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017), al igual que desarrollan sus actividades en espacios con adecuadas normas de higiene.

Aun cuando los ambientes adecuados y seguros los proporciona la administración quien se asegura de la reducción de riesgos arquitectónicos (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017), las maestras deben prevenir accidentes y en caso de que sucedan debe proporcionar los primeros auxilios y remitir los niños con la directivas y personal de salud, como también deben informar si existe algún riesgo en la planta física o mobiliario del jardín infantil.

El proceso pedagógico es responsabilidad de las maestras, ellas organizan el proyecto pedagógico, “los procesos de observación y seguimiento al desarrollo infantil, y el acompañamiento psicosocial a familias y cuidadores en el marco de la corresponsabilidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., 2017, p. 9).

El talento humano está en la profesionalización educativa de las maestras que se encargan de la organización y gestión que garantiza la atención integral de los niños en los jardines infantiles.

El proceso administrativo no debería ser responsabilidad de las maestras, pero cuando se les solicite colaboración con informes deben presentarlos para los procesos de evaluación institucional.

2.1.2 Micro contexto

El presente estudio se desarrolla con 5 maestras de un Jardín Infantil del Distrito Capital de la localidad de Suba.

Las maestras cuentan como mínimo con 10 niños entre los rangos de edad de 0 a 12 meses, 13 a 23 meses, 24 a 36 meses, 37 a 48 meses y de 49 a 60 meses, además en el Jardín Infantil hay una auxiliar pedagógica que se desempeña en el rango de edad de 0 a 12 meses.

El jardín Infantil cuenta con el apoyo de otros profesionales: uno psicólogo que refuerza el trabajo con los niños, padres, madres o cuidadores; un nutricionista y una educadora profesional en educación especial que fortalece el proceso de inclusión de los niños con discapacidad y alteraciones en el desarrollo.

Las familias de los niños que asisten a este jardín Infantil pertenecen a los estratos sociales 1 y 2, algunas de las madres son mujeres cabeza de familia con ocupaciones varias entre

el servicio doméstico, el aseo de establecimientos, en restaurantes en la cocina o meseras y en ventas ambulantes. Los niños que viven con ambos padres sus madres trabajan en las mismas labores que las anteriores y los padres trabajan en la construcción, ventas ambulantes, mensajería y en la actividad agraria.

2.2 Antecedentes

Se encuentran estudios relacionados sobre aspectos de tipo personal de los educadores como las habilidades sociales y emocionales, las competencias emocionales y docentes como también los sentimientos y sus relaciones con sus funciones labores tanto en el aula de clase como en el ambiente laboral en general, pero no se encuentra estudios puntuales sobre las competencias emocionales y su influencia en el aula de clase en hogares infantiles. A continuación, se presentan los resúmenes de los antecedentes internacionales, nacionales y locales.

En la tesis doctoral “Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula” presentada por Amelia Barrientos Fernández (2016) de la Universidad Complutense De Madrid, tiene como objetivo conocer si existe relación entre las competencias socioemocionales de los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil con su habilidad para manejar el clima social y emocional de su aula. Se realiza un estudio de comprensión y de valoración de las capacidades sociales y emocionales de los profesores y su correspondencia con el clima creado en sus clases. La investigación es cuantitativa de tipo descriptivo-correlacional, ya que se hace un análisis de la relación entre las competencias sociales y emocionales de los maestros y el clima de su aula. La muestra es de 68 aulas pertenecientes a la población de centros escolares de Educación Infantil del Área

Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. Para la recogida de datos de las habilidades socioemocionales se aplica a los maestros un inventario de autoevaluación de reconocimiento del desarrollo de esas capacidades y de su grado de adquisición. Se han sometido a prueba catorce hipótesis. Los resultados indican, al contrastar las respuestas de los maestros sobre su capacidad social y emocional y los resultados del clima de su aula obtenidos por un observador, que no existe siempre relación directa entre ellos. También se han presentado correlaciones negativas entre los profesores que son o no instruidos en cursos de inteligencia emocional y su capacidad de apoyar emocionalmente a sus alumnos, de manejar de forma positiva sus conductas, ni de promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo en sus alumnos. Por otro lado, sí se ha percibido relación entre la comunicación interactiva entre los miembros del aula y la capacidad del maestro de promover habilidades de pensamiento y de lenguaje tanto formales como informales, creando discusiones y realizando actividades variadas en el aula, con la finalidad de fomentar el aprendizaje, el conocimiento, el pensamiento, y la adquisición de vocabulario más rico y variado.

En la tesis de maestría “Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén” presentada por Julia Cubillos Romo (2016) de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, el objetivo es comprender desde la perspectiva de maestras de párvulos de la Región de Aysén Santiago de Chile, el significado que adquieren las competencias emocionales en el ejercicio de su profesión. Este estudio aborda el desarrollo de competencias emocionales en maestras de niños de la primera infancia. El estudio se realiza con diez maestras: dos de jardines infantiles del sector público, tres de Jardín particular tradicional del sector privado, dos Centro de Formación Técnica de educación superior y dos Subsecretaría Educación Parvularia Ministerio

de Educación. Se utiliza la entrevista para la recolección de la información. Encuentra que, por una parte, estudios de eficacia escolar señalan que estas competencias se asocian al clima educativo y a las relaciones entre estudiantes, estudiantes y profesores y entre profesores que se dan al interior del aula y del establecimiento educacional. Ambos elementos ponen de relieve la importancia de un adecuado manejo emocional por parte de los profesores. El análisis de las emociones y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje ha sido estudiado en los últimos 30 años desde diferentes disciplinas. Una de las premisas básicas, pero no por ello menos reveladora, es la importancia de establecer adecuadas relaciones interpersonales sobre la base de una concepción integral de ser humano, que no escinda lo racional de lo corporal y lo emocional.

En el artículo “la formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros”, escrito por Javier Cejudo, María Luz López-Delgado, María Jesús Rubio y José Miguel Latorre (2015), realizado en Madrid España, tiene como objetivo conocer la opinión de los futuros docentes sobre la importancia y la necesidad de formación en educación emocional necesaria para el desempeño óptimo del ejercicio profesional docente, con la finalidad de facilitar orientaciones que puedan fundamentar el diseño de la formación inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Se ha contado con una muestra de 265 estudiantes. La información se ha recogido mediante la Escala de Importancia y Necesidades de Formación en Educación Emocional, y para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias. El índice $KMO > 0.5$ y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. En términos generales, la consistencia interna de las dos subescalas principales de la EINFEM, observada en este estudio, se puede

considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas importancia y necesidades se obtuvieron valores de alfa igual a 0,91 y a 0,95, respectivamente. Se encuentra que los estudiantes participantes conceden mayor importancia a la formación en competencias emocionales complementarias, posteriormente en competencias emocionales interpersonales, y, por último, en competencias emocionales intrapersonales. Respecto de las necesidades formativas se centran fundamentalmente en competencias emocionales interpersonales y competencias emocionales complementarias, y en menor medida en competencias emocionales intrapersonales. Además, existen diferencias significativas entre los estudiantes en función del curso en el que están matriculados.

En el Pre-proyecto de investigación de enfoque cualitativo y alcance exploratorio realizado como Trabajo Final de Grado “Impacto emocional en maestras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C.A.I.F.” presentado por Mariana de Pena (2015) en la Universidad de la República Uruguay, tiene como objetivo analizar el impacto emocional de las maestras que trabajan en primera infancia dentro del programa Centro de Atención a la Infancia y la Familia (C.A.I.F.). A través el estudio de caso, utilizando la observación participante y entrevistas en profundidad, seleccionan un centro C.A.I.F. en donde se busca obtener información pertinente y profundizar sobre el impacto emocional en las maestras, mediante entrevistas, cuestionarios y observación participante. Se analiza cómo impacta a nivel emocional la tarea docente en los profesionales que la desempeña. En este trabajo se profundiza sobre las emociones en el desempeño del rol y cómo estas repercuten en estos profesionales.

En el estudio de enfoque cualitativo “Uso de los Mandalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción” de Janitze Faúndez Pinto (2014), el objetivo es dar cuenta de un proceso investigativo y de formación desarrollado con profesoras

de primer ciclo de educación básica, en un establecimiento educacional de la Comuna de Ñuñoa, con un grupo de maestras de primer año básico los instrumentos que utiliza son el diario de la investigación, datos fotográficos, grabaciones de audio y video, observador externo y cuestionario. Tal proceso gira en torno al uso pedagógico de mandalas y a la problematización sobre la importancia de la conciencia del mundo emocional. Para ello, recurre al enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción, incorporándose las expectativas y necesidades de las docentes y su participación permanente en el desarrollo de competencias emocionales que se generaron al trabajar en una instancia de taller experiencial con esta herramienta pedagógica. La acción desarrollada posibilita concluir sobre el significado que tiene el trabajo con mandalas en el incremento de la comprensión emocional de las profesionales; reconoce desde las propias maestras que un “factor que dificulta el desarrollo de una mayor conciencia corporal y emocional en el aula, es la visión de una educación centrada en lo cognitivo y en los resultados” (p.163). Este estudio aporta sobre la búsqueda de otras estrategias no tradicionales para el desarrollo de las competencias emocionales de los profesionales de la educación.

En el estudio “Los sentimientos pedagógicos en el desempeño de los docentes del sistema educativo ecuatoriano” de los autores Marcelo Remigio Castillo Bustos, Jorge Montoya Rivera y Liana Fuentes Seisdedos (2013) tiene como objetivo presentar la formación integral del ser humano, como un factor determinante que condiciona las relaciones e interacciones del hombre en el mundo social y natural; por tanto, las instituciones educativas asumen el reto de concretar esta formación, en términos de calidad y calidez, para garantizar su pertinencia y efectividad. Muestra los errores pedagógicos del desempeño de educadores en el contexto ecuatoriano, éstos son propios de la educación tradicional como: deficientes relaciones sociales entre educadores y estudiantes, poco dominio de asignaturas que imparten, escaso trabajo

cooperativo como medio de aprendizaje, inadecuadas metodologías de enseñanza, rigidez en la evaluación y deficiente comunicación en el aula. Estas problemáticas, debilita la calidad en los procesos formativos de los estudiantes, en función de su transformación sociocultural; por lo tanto, la apropiación de sentimientos pedagógicos, basada en el desarrollo de competencias emocionales por parte de los educadores, surge como una alternativa para corregir la problemática y procurar una educación concordante con las exigencias sociales del mundo contemporáneo. Los cambios sociales modernos por adelantos de la ciencia y la tecnología requieren que la educación superior, asuma el reto de formar profesionales competentes en diferentes áreas del conocimiento, que puedan interpretar y resolver de forma consciente, creativa y pertinente los problemas reales de la vida cotidiana. Este estudio muestra la realidad la persistencia de la educación tradicional en las aulas escolares y la propuesta de cambio.

En el estudio documental “Las competencias docentes que debe tener la educadora que labora en los centros de desarrollo infantil (CENDI), del gobierno de D.F.” realizado por Monica Patricia Sánchez Escobedo (2012) en México, establece como objetivo plantear una Rúbrica de Evaluación y así conocer el nivel de desempeño de las maestras de los centros de desarrollo infantil (CENDI) del Gobierno del D. F. Se evidencia que no existe un instrumento para registrar la práctica educativa de las docentes de manera integral. Se utiliza la sistematización bibliográfica para la recolección de los datos y una rúbrica para valorar el nivel de desempeño docente de 2011, de acuerdo con el “modelo de educación centrada en el aprendizaje, que permita contribuir con el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas e identificar la medida en que se logran (p. 70). Consideran que para ser una educadora infantil necesita de elementos para formarse y transformarse tanto en la labor educativa como personal, que se relaciona con la enseñanza y aprendizaje, lo que implica que adquieren conocimientos,

habilidades y actitudes que hacen de ellas competentes. Estas maestras infantiles deben prepararse para el desempeño de su rol y la tarea de educar a las nuevas generaciones, esto no se trata solo de la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos a los niños de la primera infancia, también del fortalecimiento de la formación ciudadana a través de los valores y actitudes necesarios para que vivan y desarrollen sus potencialidades, que inciden en la calidad de vida, aprendiendo a tomar decisiones fundamentales y que continúen aprendiendo. Este estudio aporta en la construcción teórica y la rúbrica que permite conocer las competencias de las maestras infantiles.

En la Tesis “Identificación de las competencias docentes en las maestras del sistema de educación inclusiva” presentada por Thania Yveth Silva Porras (2012) realizado en Pachuca, Hidalgo, México, el objetivo es identificar las competencias docentes más importantes en el trabajo de 6 maestras de preescolar con niños que tienen necesidades educativas especiales en las aulas, a través de estudio de casos. Los instrumentos utilizados como herramientas en la metodología son la observación directa y la entrevista estructurada, logrando tener una visión hacia el reconocimiento de las competencias docentes y su labor cotidiana con las necesidades educativas especiales, para que conocer una serie de competencias que permiten apoyar a los niños con alguna barrera para el aprendizaje y la participación. La diversidad que se encuentra en las aulas de escuelas regulares es lo que lleva al investigador a buscar cuáles son las competencias que las maestras de la primera infancia consideran más relevantes al trabajar con los niños que requieren necesidades educativas especiales. Concluye que, si bien las maestras utilizan diferentes estrategias integradoras con estos niños, se requiere mayor sensibilización sobre todo en relación a la comunicación con los padres, como también hacia el trabajo colaborativo, éstos dos aspectos siendo parte integral del apoyo a los niños, en donde también

participa la comunidad educativa, para involucrarlos a todos en el proceso de inclusión, no solamente por la educadora encargada del grupo, sino también recibiendo apoyo de su trabajo fuera del aula, conociendo las características de cada niño. Este estudio aporta con las competencias que las maestras de la primera infancia tienen de la información directa de la observación y los sentimientos que manifiestan en la entrevista.

Estas investigaciones están dirigidas a la comprensión de las competencias emocionales, la formación y desarrollo integral que inciden el nivel de desempeño de las maestras en el ejercicio profesional. En estos estudios se describe la importancia de la formación de las emociones que deben ser tenidas en cuenta toda vez que afectan la convivencia escolar, el ambiente en el aula de clase y las interrelaciones sociales con las demás maestras, los directivos y los padres de familia. Esos estudios son de alcance descriptivo porque presentan los panoramas de las situaciones estudiadas, pero no explican la razón de ser las mismas. Los resultados sugieren a las instituciones de educación superior tener en cuenta las competencias emocionales en la formación de profesionales de la educación de infancia. Esa educación debe dirigirse a que las maestras adquieran las herramientas que les permita manejar sus propias emociones, las de los niños que tengan a su cargo y comprender las de los padres o familiares de ellos, de manera que no afecten su vida personal y que logre la promoción de su bienestar personal y social. En la educación emocional se debe contemplar la promoción de atributos actitudes y conocimientos necesarios que equilibren el desarrollo de las competencias emocionales.

2.3 Bases teóricas

En concordancia con los objetivos de investigación las bases teóricas se fundamentan en las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia, el desempeño de las funciones

en el aula de clase de las maestras de la primera infancia y las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones en el aula de clase en la primera infancia de las maestras.

En esta investigación se hace mención a las maestras, puesto que la identidad de la docencia en el nivel inicial se ha construido sobre un modelo femenino que se caracteriza por el ideal maternal, la afectividad y el altruismo para trabajar en los jardines de infantes (Malajovich, 2006, citado en Vergara, 2014). Aunque no es objeto de estudio la identidad de las maestras de la primera infancia es importante precisar que ellas como adultas tienen sus propias subjetividades que acuden “al encuentro del niño, para crear un entorno provocador, hospitalario, propicio para la consolidación de una relación cercana, tranquila y para la construcción de un vínculo seguro que permita al pequeño ampliar su universo social y enriquecer sus experiencias” (Vergara, 2014, p. 115). Desde esta identidad propia de ellas es que fundamentan las competencias emocionales y su influencia en el desempeño de las funciones.

2.3.1 Las competencias emocionales de las maestras de primera infancia.

Las competencias han adquirido relevancia en el ámbito educativo porque el impacto de ellas se relaciona con los aprendizajes y las capacidades de manifestarlos a través de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas en situaciones y contextos diversos de la vida personal, social y laboral (Sánchez, 2012).

Las competencias emocionales de las maestras implican la apropiación de sentimientos y se expresan en el “alto nivel de autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento y compromiso consciente, con respecto a su función” (Castillo et al., 2013, p.

110); teniendo en cuenta que “... la consciencia emocional implica reconocer los efectos de las propias emociones y de las emociones de los demás” (Bisquerra, 2008, p. 175, citado en Castillo et al., 2013, p. 110), para lograr relaciones interpersonales adecuadas con los niños y entre ellos en el aula de clase, que generan un ambiente positivo para la convivencia escolar.

Las emociones son fenómenos psíquicos subjetivos formados por el estado físico, ánimo, reacciones frente al medio, estabilidad laboral y económica, etc., impactados por impresiones positivas o negativas y que viabilizan la generación de ciertos instintos o tendencias que son parte de la dinámica cerebral, se manifiestan como factores determinantes del pensamiento que dan paso a acciones que se materializan en reacciones ante situaciones reales o imaginarias de la vida cotidiana (Castillo et al., 2013).

Las emociones tienen tres características (De la Cueva, 2017): la primera consiste en que las emociones salen a flote cuando se valora en qué medida una situación es significativa en sus fines, los cuales suelen ser diversos y de estabilidad incierta. La segunda se manifiesta en que las “emociones son un fenómeno multifacético que implica holísticamente el cuerpo, que implica cambios en la experiencia subjetiva, el comportamiento y la psicología y que se relaciona con la acción” (p. 41). La tercera característica se refiere a que las emociones afectan a las personas y se ven afectadas por el ambiente y eso es lo que hace posible su regulación.

A continuación, se presentan las categorías de las competencias emocionales que se tienen en cuenta en este estudio: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento y compromiso consciente de sus labores.

Es importante que las maestras desarrollen la competencia de *la autoestima* y la autoimagen o sea que el concepto que tienen de sí mismas no debe verse influenciado de la opinión de otros, deben tener la suficiente confianza personal y profesional para no afectarse.

Sin embargo, es importante verse a asimismo a través de los demás, porque, así como nos ven es la forma como somos, esto debe servir para realizar reflexión y análisis que ayuda a mejorar la interrelaciones sociales y laborales (León, 2009), pero ese proceso no debe dañar la autoestima ese proceso sirve para crecer personal y profesionalmente. Para ello es necesario mantener la autonomía y la automotivación para la superación personal y el trabajo.

En el ambiente escolar las maestras de la primera infancia deben cumplir funciones con competencias emocionales acertadas, racionales, libres y responsables como condiciones para el desarrollo personal y profesional; de esta forma, la exposición de esas competencias con los niños a través las interacciones sociales tiene un impacto importante en su desarrollo y bienestar, toda vez que las maestras son un referente en esta etapa de sus vidas.

Es así como las maestras deben generar en el grupo de niños un ambiente de cordialidad, participación y colaboración que promueven interacciones educativas positivas para el aprendizaje significativos, esto se logra cuando se mantiene un clima afectivo, motivador, estable que propicia el diálogo, la participación, la curiosidad, la reflexión, la sana convivencia a través del respeto (Sánchez, 2012) lo cual está condicionado por las competencias emocionales de ellas, bien sea por un simple gesto que se convierte en el elemento que induce a los niños a descubrir y aprovechar sus sentimientos para vivir, convivir y aprender (Santos, 2006), lo que requiere la actuación ética en el mejoramiento de las interacción profesionales, sociales y personales.

Cuando las maestras ejercen y transmiten en las interacciones sociales los valores morales de respeto, solidaridad, equidad, justicia, libertad, tolerancia, paz se convierte en modelo positivo para los niños y la comunidad educativa demostrando con ello sus competencias emocionales adecuadas que les permiten generar un ambiente de sana

convivencia. Esto implica que deben comprender sus sentimientos y ser capaces de manejarlos sobre todos los sentimientos negativos que deben mitigarlos prontamente.

Cuando las maestras poseen una buena autoestima por lo general poseen las características de: aprecio, aceptación, afecto y atención. Aprecio o estimación de uno mismo como ser humano, igual a otros, reconociendo las diferencias de personalidad que deben ser respetadas en los aspectos positivos. Es decir, que cuando se aprecia a sí mismo, les gustan sus cualidades, es capaz de desarrollarlas, disfruta de sus logros sin pedantería y sin falsa modestia (Segarra, 2015).

La aceptación se manifiesta en el reconocimiento de los alcances, limitaciones, debilidades, fracasos y errores como ser humano que tiene una personalidad y es responsable de todos sus actos, que hacer las cosas bien, prefiere el triunfo al fracaso, que tiene defectos que intenta corregir (Segarra, 2015).

El afecto es considerado como “Un talante positivo hacia uno mismo. Una actitud amistosa, comprensiva y cariñosa que irradie la paz y no la guerra con los propios pensamientos y sentimientos; con su propia imaginación. Una disposición dirigida a una evaluación objetiva, pero sin complejos” (Segarra, 2015, p. 13).

La atención del cuidado adecuado de sus necesidades reales, físicas y psíquicas, intelectuales y espirituales, prefiere la vida a la muerte, elige el gozo antes que el sufrimiento, el placer que al dolor, pero a su vez comprende y acepta el dolor y el sufrimiento por causas y motivos ajenos a la voluntad. El amor real por los demás, “la solidaridad, justa y legítima, se sintoniza con las necesidades ajenas, ejemplificándose en dignidad” (Segarra, 2015, p. 14).

Cuando las maestras tienen buena autoestima reflejan ese modelo en la comunidad educativa, porque están seguras de sí mismas y saben hasta dónde llegan sus posibilidades de interrelación con los niños, compañeros de trabajo, padres y familiares.

El autocontrol se manifiesta en el control de las emociones e impulsos destructivos, permite el autodomio al resistirse a los altibajos emocionales, es la capacidad para gestionar la ansiedad, la habilidad para tranquilizarse, auto-consolarse y aplazar las recompensas entre otros; de tal forma que reconoce que el conocimiento propio es de gran relevancia en el autocontrol, pues permite discriminar cual es la mejor estrategia de autocontrol. No se debe confundir el autocontrol con la represión de los impulsos, se trata de manejarlos, conocer formas de auto-controlarse (Arana, 2014). Cuando las maestras aprenden a auto-controlarse se les facilita las interacciones sociales con la comunidad educativa en general.

La automotivación es aquella competencia de autonomía emocional, que permite a las maestras implicarse emocionalmente en actividades propias de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. (Bisquerra, 2012, citado en Valencia, García y Colunga, 2017), es decir, en el ámbito de la educación de la infancia, implica que las maestras afronten sus alcances y limitaciones, con el propósito de mejorar en sus funciones dando lo mejor de sus conocimientos y experiencias para el bienestar de los niños y sus familias, como también contribuye a la sana convivencia en el Jardín Infantil.

El sentido de pertenencia se refiere a la apropiación individual y colectiva de los valores, visión, misión, historia y símbolos propios de la organización, que se manifiesta en el orgullo y en la identificación afectiva con el ser, hacer y sentir de todos los miembros que a ella pertenecen (Formanchuk, 2005 citado en De Pontes, 2011, p. 24).

Las maestras demuestran el *sentido de pertenencia* cuando cumplen con sus funciones con responsabilidad y satisfacción personal en el jardín infantil, eso se logra cuando se reconocen como seres humanos, que tienen respeto por su dignidad, además sienten que la remuneración es equitativa, tiene reconocimiento, existen oportunidades de desarrollo y sienten que el trabajo en equipo es productivo y la evaluación justa (Chaves, 2010).

Es así que el sentido de pertenencia es un componente primario de arraigo e identificación personal y colectiva. “Es expresión concreta de adhesión a rasgos específicos y característicos de la cultura que, a su vez, sintetizan perfiles particularmente sentidos de identidad cultural por lo que resulta importante en las estrategias que promueven el desarrollo protagónico y participativo” (De Pontes, 2011, p. 26).

En la medida en que las relaciones de las maestras con los niños responden a principios de democracia, se generan personas más productivas, participativas, con sentido crítico, comprensión por la diferencia y reconocimiento de que existen otros diferentes a ellos y esto se observa a través de las actitudes, las capacidades y las habilidades que les ayudan a un mejor desenvolvimiento en la sociedad (Torres, 2009).

Ese sentido de pertenencia es importante en el nivel educativo de la primera infancia, toda vez que conlleva a realizar la labor pedagógica con el propósito de cumplir con los propósitos de atención y formación de los niños para que logren el desarrollo de sus dimensiones, planean de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, cumplen con las normativas de sus funciones, comparten sus conocimientos y experiencias con sus compañeras, colaboran con los administrativos en lo que requieren con respecto al funcionamiento del establecimiento y ayudan a los padres y familiares para que los niños asistan con gusto al jardín infantil, como también ayudándolos en lo que requieren de la institución educativa.

El *empoderamiento* ofrece mayor autonomía a las maestras porque entre ellas deben compartir “información relevante y dándoles control sobre los factores que influyen en su desempeño laboral, de allí que el empoderamiento en la educación puede contribuir a eliminar las condiciones que causan sensación de ineficacia, propiciando sensaciones de eficacia personal” (Davis, y Neswtrom, 1999, citado en Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008, p. 136), es la seguridad de lo que se sabe y se hace evitando riesgos en el cumplimiento de las funciones.

Es así como el empoderamiento es una herramienta que permite a las maestras mediante la confianza, ser aptas y competentes “en la toma de decisiones en cuanto a los asuntos de la organización y resolver eficientemente y con mejor aprovechamiento de los recursos para enfrentar los problemas que permanentemente se presentan” (Urrutia, 2000, citado en Chiavola, et al., 2008, p. 137) en los jardines infantiles.

El *compromiso consciente* de las labores de las maestras hace referencia a su identidad profesional, implica características de los atributos deseables de realizar un buen trabajo docente (Crosswell y Elliott, 2004; Abd y Ngurah, 2010), como sinónimo de "dedicadas" (Tang y Choi, 2011) con sentido de pertenencia por su trabajo en función de una pasión por la enseñanza, es también lo deseable psicológicamente porque hace referencia a la actitud y el comportamiento de ellas, que voluntariamente realizan esfuerzos para beneficiar a los niños que tiene a su cargo, es decir, están dispuestas a realizar su labor a favor del ejercicio de la labor educativa (Fuentealba y Imbarack, 2014). Además, el compromiso hace referencia a la dedicación a sus funciones, cumplimiento de los objetivos educativos, conciencia de responsabilidad del rol docente y, un alto grado de profesionalismo (Gupta y Kulshreshtha, 2009).

Atak (2011, citado en Fuentealba y Imbarack, 2014) presenta tres dimensiones del compromiso consciente de las labores educativas, esto se relaciona con el objeto de interés de

las maestras y los espacios de mayor interés para invertir el tiempo y la energía que son compromiso: organizacional o administrativo, profesional de la enseñanza y con aprendizaje de los estudiantes, independientemente de sus dificultades académicas u origen social. El compromiso de las maestras por lo general se relaciona con el Jardín infantil, con la enseñanza y con los niños (Kwan, 2012 citado en Fuentealba y Imbarack, 2014).

El compromiso consciente con las labores de las maestras se observa en las actividades cotidianas en el Jardín Infantil, en las interacciones sociales con los “otros” bien sean los niños, las compañeras de labores, los administrativos, los directivos, los padres o familiares de los niños y la comunidad educativa en general. Cobra importancia saber comunicar, resolver problemáticas asertivamente a través de la toma de decisiones, organizar y desarrollar los espacios de interacción con los niños tanto en el aula de clase como fuera de ella, la atención a las necesidades e intereses de ellos con responsabilidad y respeto.

2.3.2 Funciones en el aula de clase de las maestras de la primera infancia

El desempeño de las maestras infantiles consiste en el cumplimiento de sus funciones, responsabilidades, rendimiento y logros en el cargo que ejerce, de conformidad con los resultados esperados por parte institución u organización donde laboral (MEN, 2003).

Las funciones de las maestras de la infancia están dirigidas al bienestar y al desarrollo de las dimensiones físicas y motoras, afectivas, comunicativas, sociales y cognitivas de los niños de cero a cinco años, a las relaciones efectivas con los padres o acudientes y con la comunidad educativa y administrativa (León y Pérez, 1991).

Esas funciones son diferenciadas de acuerdo con la edad y nivel en el que se encuentran los niños: en la guardería donde están los niños de cero a tres años; educación infantil o jardín

de tres a cinco años y la educación inicial o año cero de 5 a 6 años que corresponde a transición en algunas instituciones de educación privada.

Las funciones en las guarderías están dirigidas a la atención primaria de bienestar como aseo (cambio de pañales, aseo físico) y bienestar emocional, proporción de alimentos, estimulación de los sentidos y comunicación constante a través del lenguaje, la música y el juego propio para estas edades. Propicia actividades para que los niños se expresarse de forma creativa, así estimula el aprendizaje de cosas de su alrededor como colores, nombre de los objetos o juguetes, esquema corporal, relaciones espaciales, canciones, poesías cortas, todo ello a través el lenguaje (Gervilla, 2006). El juego es el principal mediador de la comunicación y el aprendizaje que es el que permite que aprendan las normas sociales, esperar el turno, solidaridad, compartir etc. (Kloppe, Batlori y Horacio, 2014). A medida que van creciendo los niños y de acuerdo con sus posibilidades, les van enseñando a realizar actividades propias del ser humano como vestirse, lavarse, ir al baño, recoger los juguetes y organizarlos para la adquisición de hábitos, también deben propiciar espacios que expresen lo que sienten, lo que les pasa, lo que les gusta o disgusta.

Las maestras de los niveles de educación infantil o jardín suelen ser responsables de un aula de niños de la misma edad, pero con capacidades e intereses muy distintos. Algunos de estos niveles son pre-Jardín de 3 a 4 años y Jardín de 4 a 5 años, existen otras denominaciones, pero estas son las más usuales. Las funciones siguen siendo con respecto al desarrollo de las dimensiones humanas y el aprendizaje de los niños, continúan con actividades para el perfeccionamiento del lenguaje oral e inician acciones de trazos, dibujos, pinturas, manejo de colores y lápices que los preparan para la escritura, todo ello encaminado a atender las habilidades, intereses y necesidades de ellos; continúan con el fomento de las adecuadas

relaciones interpersonales entre pares y con adultos tanto dentro del aula de clase como fuera de ella. Contribuyen a que ellos adquieran hábitos saludables en aseo, alimentación, organización etc., que los preparen para la vida escolar futura. El juego sigue siendo el mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, utilizando varios recursos y materiales didácticos que les ayuda a desarrollar sus capacidades, habilidades, aptitudes hacia las diferentes áreas académicas. Se les prepara para el cuidado y respeto por la naturaleza (Zapata, 2015).

En el nivel de educación inicial, año cero o transición, las funciones de las maestras son las mismas de los niveles anteriores, induciendo a los niños a adquirir las habilidades que les ayuda posteriormente a la iniciación de la lectura, la escritura y la matemática. También se hace un esfuerzo para que comprendan la importancia del respeto por la naturaleza, el cuidado del ambiente próximo, la separación de residuos, el cuidado de las mascotas y todo lo que tiene que ver con el uso responsable del agua. Se preparan para la convivencia en paz y la ciudadanía.

Además, las maestras infantiles tienen el deber de mantener una comunicación efectiva con los padres o familiares de los niños; preparar los informes individuales de cada uno y tiene los expedientes de ellos al día.

En cuanto a la organización en la Institución es responsable de la recepción y entrega de los niños, organizan salidas o visitas a los alrededores escolares con la colaboración de los padres y están pendientes del bienestar de todos (Vergara, 2014). Deben además prestar atención inmediata o primeros auxilios a inconvenientes que se presenten en la integridad física de los niños y remitirlos oportunamente a la enfermería, médico o entidad de salud y avisar a sus padres o familiares.

Además, deben actualizarse constantemente en aspectos relacionados con la educación infantil y relaciones interpersonales con padres de familia y comunidad educativa en general, es

un deber ineludible que les permite reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. Esto les ayuda a preparar experiencias innovadoras que les conduce a reflexionar sobre las mismas y a un desarrollo profesional de su deber ser, conocer y hacer (León, Rendón y García, 2018).

Con anterioridad preparan las actividades con sus materiales de lo que van a realizar, evaluar los procesos y los resultados para ayudarlos a lograr las metas de desarrollo y aprendizaje para ir cubriendo los vacíos o dificultades que presenten. Esto implica que son conocedoras de las etapas de evolución de los niños, lo que les permite buscar otros recursos o actividades para que superen las dificultades diarias.

2.3.3 Las relaciones entre las competencias emocionales y el desempeño de las funciones educativas de las maestras de la primera infancia

Las prácticas pedagógicas de las maestras de la primera infancia son un medio para ayudar a identificar los aspectos significativos que develan sus funciones educativas, es decir, se puede observar lo que desea lograr o aspectos que se quieren promover en los niños con las actividades que desarrollan. Para ello, se centra la atención en los aspectos de las prácticas que ellas deben privilegiar: “organización del ambiente, disposición de los recursos, planificación de la clase, rutinas, modos de socialización y contenido discursivo, entre otros” (Vergara, 2014, p. 118).

Las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia están relacionadas con el *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos* (Delors, 1996).

Aprender a ser para que aflore la propia personalidad y se esté en condiciones “de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria,

razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar” (Delors, 1996, p. 35). En el desempeño de las funciones de las maestras de la primera infancia se debe ver reflejado en estas competencias toda vez que la autonomía responsable y personal juega un papel importante de seguridad en cuanto a sus formas de actuar con sus saberes, que les permita desempeñarse acorde con lo que se pretende logren en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Así estas competencias emocionales se desarrollan en lo personal y profesional que se reflejan en las relaciones con los niños, con los padres o familiares y los administrativos de la institución educativa.

“*Aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996, p. 35). Esto implica que las competencias emocionales de las maestras favorecen las relaciones interpersonales, creando un clima de sana convivencia donde tengan empatía, sean capaces de trabajar con los otros, comprender las otras formas de pensar y actuar, percibir las diferencias y expresar sus formas de pensar con argumentos convincentes, aceptar sus limitaciones y asumir una posición positiva, siendo capaces de renunciar a algunos de sus argumentos cuando los de los otros son más fuertes y convincentes, de esta forma ganar en aprendizaje y experiencia en beneficio de los desempeños de sus funciones.

Cuando las maestras son capaces de ponerse en la posición de los niños, de los padres, de las compañeras de trabajo, de las directivas académicas de la institución educativa les ayuda a comprender las situaciones particulares y grupales de los otros para ayudarlos, sin tomarlas como personales. De esta forma contribuye a la sana convivencia.

En cuanto los valores morales de pluralismo, comprensión mutua, paz y otros valores universales como solidaridad, justicia, derecho a la vida, si son ejercidos por las maestras con responsabilidad se irradian en los demás y se tiene autoridad para que los niños los ejerzan en la vida cotidiana (León y Restrepo, 2009). Eso implica que las problemáticas personales no pueden interferir con el armonioso desarrollo de los espacios académicos, porque el control de las emociones debe ser parte de la inteligencia de ellas.

Existe relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: esa facultad del ser humano de “razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales” (Morín, 1999, p. 5, citado en Cubillos, 2016).

En la medida que las maestras relacionen la razón con sus emociones y su cuerpo, sus decisiones y acciones son pensadas de tal forma que la racionalidad ejerce su función en lo que sucede. Es decir, que la cognición no es un sistema independiente y autónomo, por el contrario, es una actividad psíquica integrada, construida evolutivamente desde la sensación-emoción (Montserrat, 2003).

Entonces las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia tienen incidencia directa en el desempeño de las funciones organización del ambiente o el contexto donde desarrolla sus actividades que beneficien el normal y adecuado desarrollo de los niños; la disposición de los recursos que les permiten desarrollar esas actividades que motiven los aprendizajes; la planificación de las clases de acuerdo a las necesidades e intereses de éstos; las actividades de rutinas para la formación de hábitos, valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje; la generación de momentos para la compartir y socializar experiencia personales y

grupales; utilización de contenidos apropiados para el desarrollo de esos espacios académicos que beneficien la formación integral de los niños.

Capítulo 3 Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo de alcance descriptivo, porque se toma información directa de cinco maestras de la primera infancia que laboran en un Jardín Infantil del Distrito Capital y con esa información se analizan las competencias emocionales maestras y su influencia en el desempeño de sus funciones educativas.

El enfoque cualitativo recolecta y analiza datos para responder las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

El alcance descriptivo pretende especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población (Hernández et al., 2016), se busca especificar las características de las competencias emocionales de las maestras que hacen parte de este estudio y su relación con el desempeño de sus funciones educativas.

3.2 Población y muestra de estudio

La población corresponde a cinco maestras que laboran en un Jardín Infantil del Distrito Capital, la muestra es la misma población, porque ella es no probabilística, es intencional o dirigida. La elección de las maestras no depende de la probabilidad, sino de la condición de estar

trabajando en las funciones que las caracteriza como maestras y responsables del cuidado y educación de los niños que asisten a este.

La ventaja de la muestra no probabilística es su utilidad para estudios que no requieren representatividad de sujetos de una población, “sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas (...) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Hernández et al., p. 190), sobre una problemática que se quiere conocer o solucionar.

3.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico es transversal descriptivo, porque se toma información en un momento determinado de tiempo sobre aspectos puntuales de: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores y otros que surjan de la recolección de información directa con las maestras del Jardín Infantil.

Los “diseños transversales descriptivos indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (Hernández, et al., 2016, p. 155), en esta investigación que la muestra es pequeña, se realiza el estudio de casos, en el que se pretende analizar e interpretar aspectos puntuales mencionados en el párrafo anterior para encontrar la relación entre las competencias emocionales de las maestras de la primera infancia y sus desempeños laborales.

Fases de investigación

Fase I: Diseño y validación del instrumento: se diseña la entrevista semiestructurada para identificar los aspectos de autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia,

empoderamiento, compromiso consciente de sus labores. Se envía a una comisión de 10 expertos profesionales en las áreas de psicología y pedagogía. Una vez devueltas los cuestionarios con los comentarios se realizan las correcciones (tablas 2, 3, y 4).

Fase II: Recolección de información documental. Se solicita el consentimiento informado por parte de las maestras de la muestra de estudio (Anexo 1.). Se revisa información de las hojas de vida de las maestras que hacen parte del estudio, para determinar la formación profesional, experiencia laboral, formación complementaria. También se recolecta información sobre funciones, felicitaciones y anotaciones en las hojas de vida y registros que se encuentren con respecto a sus funciones en los archivos que reposan en la dirección administrativa que se presentan en el capítulo 4 en la tabla 7.

Fase III: Recolección de información directa de las Maestras: se realizan las entrevistas a cada una de las maestras de la muestra de estudio. Se registra la información en audios para ser analizada e interpretarla y se presenta los resultados en el capítulo 4 en la tabla 8. Además, se observa el desempeño las funciones de las maestras, las cuales se registran.

Fase IV: Organización de la información recolectada: se organizan y discuten los resultados de la entrevista y la revisión documental para redactar las conclusiones y las perspectivas.

Fase V: Se redacta el informe final y se presentan los resultados a la comunidad educativa.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizan en este estudio son la entrevista semiestructurada (tabla 1), la revisión documental y el registro anecdótico.

La entrevista semiestructurada está dirigida a conocer los aspectos de: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente

de las labores en su trabajo y otras surjan de la dinámica de la conversación sostenida con las maestras que hacen parte de este estudio.

La entrevista semiestructurada es flexible porque se organiza con preguntas planeadas las cuales pueden ser contestadas abiertamente por los entrevistados. “Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 163).

Se organiza la entrevista semiestructurada con una guía con preguntas agrupadas por temas o categorías, relacionadas con los objetivos del estudio y el marco teórico: Se elige un lugar agradable libre de ruidos que permita el diálogo profundo con el entrevistado y que permita la grabación; se explica al entrevistado los fines u objetivos de la entrevista y se le solicita autorización para grabarla o videograbarla. Se registran los datos personales necesarios; el entrevistador presenta una actitud receptiva y sensible, pero es importante no mostrar desaprobación ni verbal ni con gestos con respecto a los testimonios; es necesario seguir el orden de las preguntas, permitiendo que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, pero si se requiere cambiar el orden de acuerdo con las respuestas o comentarios que dice el entrevistado se puede hacer. Durante el discurso del entrevistado no se debe interrumpir y se debe dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador considere que están relacionados con las preguntas; de forma cordial se le solicita al entrevistado ampliar, explicar o aclarar sus respuestas o comentarios con el fin de precisar aspectos relevantes para el estudio (Díaz et al., 2013).

Tabla 1. Entrevista semiestructurada dirigida a las maestras de la primera infancia

	Autoestima
<i>f</i> 1	¿Cómo siente el aprecio hacia usted en su entorno laboral?
<i>f</i> 2	¿Cuáles son sus cualidades comportamentales más relevantes?
<i>f</i> 3	¿De qué está orgullosa en su vida laboral?
<i>f</i> 4	¿De qué manera se percibe como una buena persona?
<i>f</i> 5	¿De acuerdo con sus logros cómo desea que la recuerden?
<i>f</i> 6	¿Cuáles han sido los momentos más felices de su vida?
	Autocontrol
<i>f</i> 7	¿De qué manera su estado anímico afecta la relación con los demás?
<i>f</i> 8	¿De qué manera reconoce sus emociones?
<i>f</i> 9	¿Cómo controla sus emociones?
<i>f</i> 10	¿De qué manera afronta un problema de difícil solución?
<i>f</i> 11	¿Qué hace cuando siente ira?
	Automotivación
<i>f</i> 12	¿Cuál es su principal motivación para ejercer su profesión?
<i>f</i> 13	¿De qué manera proyecta las metas que se ha planteado a corto y mediano plazo?
<i>f</i> 14	¿Qué aspectos mediante el aprendizaje autónomo le ha aportado a su labor como educadora infantil?
<i>f</i> 15	¿Cómo se siente en la realización de tareas que son de poco agrado para usted?
<i>f</i> 16	¿Cuál es su reacción cuando resaltan su trabajo realizado?
<i>f</i> 17	¿Siente que su trabajo es estable y bien remunerado y por qué?
	Sentido de pertenencia
<i>f</i> 18	¿En qué momentos siente la aceptación de su rol laboral por parte del equipo de trabajo del Jardín Infantil?
<i>f</i> 19	¿De qué manera percibe su labor como educadora del Jardín infantil?
<i>f</i> 20	¿Cuál es su identidad dentro del Jardín infantil?
<i>f</i> 21	¿Si tuviera la posibilidad de cambiar de trabajo por otro con las mismas condiciones laborales cuáles serían sus argumentos para hacerlo?
<i>f</i> 22	¿Cuál es su grado de compromiso con actividades diferentes a la docencia que le solicitan en el Jardín Infantil?
<i>f</i> 23	¿Cuáles han sido sus aportes para el logro de la misión de la entidad?
	Empoderamiento
<i>f</i> 24	¿Por qué ejerce la docencia?
<i>f</i> 25	¿Considera que su trabajo contribuye a lograr las metas establecidas por el Jardín Infantil?
<i>f</i> 26	¿De qué manera motiva a sus compañeros de trabajo para cumplir con las metas establecidas por el Jardín Infantil?
<i>f</i> 27	¿En qué ocasiones sus compañeros de trabajo le solicitan liderar planes de trabajo que surgen de la interacción laboral?
<i>f</i> 28	¿Qué conoce de los lineamientos técnicos de la Secretaría Distrital de Integración Social?

f 29	¿Qué conoce de los lineamientos curriculares de la Secretaría Distrital de Integración Social?
	Compromiso consciente de las labores en su trabajo
f 30	¿De qué manera soluciona situaciones para mejorar la atención y educación de los niños a su cargo?
f 31	¿Cuándo los niños y niñas no logran los desarrollos a fortalecer que hace con esos resultados?
f 32	¿Cómo inculca los hábitos saludables y de auto cuidado en los niños y niñas?
f 33	¿En qué forma aplica las cualificaciones que recibe en su quehacer pedagógico?
f 34	¿Cómo suele resolver los conflictos entre los niños?
f 35	¿Cómo recibe las sugerencias de los padres de familia ante su quehacer pedagógico?

Elaborada por la autora.

La revisión documental es una fuente valiosa de datos cualitativos que se obtiene de documentos, archivos u otro tipo de materiales. Pueden ayudar a comprender la problemática de estudio toda vez que estos documentos tienen diversas procedencias, bien se elaborados por la misma muestra de estudio, por las directivas académicas, muchos de ellos dan fe de aspectos que se quieren indagar y también pueden encontrarse registradas vivencias o situaciones que se producen en el funcionamiento cotidiano y anormal. Ellos pueden ser hojas de vida, diarios personales, fotografías, grabaciones de audio y video y toda clase de expresiones artísticas, documentos escritos de cualquier tipo como archivos, cartas etc. (Hernández et al., 2016). En este estudio se toma información de las hojas de vida, se toma grabaciones de audio en las entrevistas estructuradas y se observa el desempeño de las labores de las maestras.

3.5 Validez de los instrumentos

Para la validez de la entrevista se acude a la revisión de diez expertos: seis psicólogos, uno con pregrado (Indra Mayerly Poloche B.), dos con especialización (Martha Benavides B. y Ana María Reuter A.), dos con magister en educación (María Alejandra Salej y Rosa Isabel Galvis), uno con doctorado en educación (Henry Fernández Z.); cuatro pedagogos uno con magister en educación (Rosanna Martínez G) y tres con doctorado en educación (Zaily García, María V.

Rodríguez y Germán Londoño V.), esto contribuye a conocer la asertividad de las preguntas y reformularlas de la forma más conveniente, verificando la congruencia entre los objetivos, el marco teórico y el diseño metodológico (Méndez, 2007); para tal fin se emplea una fórmula que determina la viabilidad de los instrumentos en cuanto a forma, contenido y pertinencia a una investigación cualitativa.

$$\text{Validez (media) f 1} = \frac{\sum \text{Valoración de ítem}}{\text{Número de expertos}}$$

$$\text{Validez total (media de medias)} = \frac{\sum f1 + f2 + f3 + f4 + f5 + f6 + f7 + f8 + f9 + f10 \dots}{\text{Número de preguntas}}$$

Se elabora inicialmente un cuestionario de 60 preguntas distribuidas de 10 para cada una de las competencias emocionales de las maestras de la educación de la primera infancia: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de las labores en su trabajo y se presenta a los diez expertos que se mencionan anteriormente. Las preguntas se valoran de 1 a 5 (tabla 2) validez total es de 3,9, según la escala de validez es “valido” (Tabla 3), además los expertos realizaron comentarios sobre la forma de redacción de algunas preguntas y la omisión de otras. Razón por la cual se corrige el instrumento y se reducen las preguntas a 35 para volver a realizar la validación (Anexo 2) con los mismos expertos.

En la tabla 4 se presentan las valoraciones que los expertos aplicando los postulados que define Hernández et al. (2016), los cuales son:

- Dependencia. llamada también “máxima validez” se refiere a la captación del significado profundo de las experiencias de los expertos y esto se hace evidente por la experiencia en la formación de maestras infantiles, donde ellos identifican las competencias emocionales.
- Credibilidad. Revisión y fortalecimiento de la entrevista semiestructurada (tabla 1) aplicada en la investigación, para esto se acude a los criterios de valoración formadores de maestras infantiles, los cuales tiene títulos de especialización, magister y doctorado en educación. Se revisa las valoraciones y observaciones para replantear las preguntas que sean necesarias.
- Transferencia: se refiere a la revisión que se hace para que determine el grado de similitud del estudio y su contexto, para lo cual se observa a las maestras infantiles, para obtener la información que permita develar las competencias emocionales.
- Confirmación: Se trata sobre la realización de un análisis para minimizar los sesgos y tendencias de las maestras de primera infancia (Mertens, 2010 & Guba y Lincoln, 1998 citados en Hernández et al., 2016) para lo cual se tiene contacto constante con ellas.

Tabla 2. Valoración de preguntas

Pregunta	Valores
Completamente de acuerdo	5
Aceptablemente	4
Regular	3
Poco de acuerdo	2
Nada	1

Tabla 3. Escala para valorar validez

Media	Valoración
1,0 a 1,9	No valido (Volver a construir)
2,0 a 2,9	No Valido (Reformular)

3,0 a 4,0	Valido
4,0 a 5,0	Altamente Valido

Elaboradas por la autora

A continuación, se presenta la validez de la entrevista semiestructura que se corrigida:

Tabla 4. Validez entrevista

Preguntas (Tabla 1.)	Valoración: Número de expertos										Media <i>f</i>
	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f7	f8	f9	f10	
<i>f1</i>	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	4,7
<i>f2</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f3</i>	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9
<i>f4</i>	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4,8
<i>f5</i>	5	5	4	5	5	5	5	4	3	5	4,6
<i>f6</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4,8
<i>f7</i>	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4,7
<i>f8</i>	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4,7
<i>f9</i>	5	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4,6
<i>f10</i>	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4,6
<i>f11</i>	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4,6
<i>f12</i>	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4,8
<i>f13</i>	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4,6
<i>f14</i>	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4,6
<i>f15</i>	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4,5
<i>f16</i>	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4,6
<i>f17</i>	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4,5
<i>f18</i>	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4,5
<i>f19</i>	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,9
<i>f20</i>	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4,5
<i>f21</i>	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4,7
<i>f22</i>	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4,5
<i>f23</i>	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4,6
<i>f24</i>	5	5	4	4	4	5	5	4	5	4	4,5
<i>f25</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f26</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f27</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f28</i>	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,9
<i>f29</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f30</i>	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9
<i>f31</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f32</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f33</i>	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4,6
<i>f34</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
<i>f35</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
Media de medias							4,74				

Elaborada por la autora

$$\text{Validez (media) } f_1 = \frac{\sum \text{Valoración de ítem 47}}{\text{Número de expertos 10}} = 4,7$$

$$\text{Validez total (media de medias)} = \frac{\sum f_1 (4,7) + f_2 (5,0) + f_3 (4,9) + f_4 (4,8) + f_5 (4,69) \dots f_{35} (5,0)}{\text{No. de preguntas 35}} = \frac{166,2}{35} = 4,74$$

Como se observa en los resultados la media de la valoración de las preguntas fluctúan entre 4,5 a 5,0 y la media de medias es 4,74, valoración que según la tabla 1 está en el rango de 4 a 5 altamente válido. Razón por la cual se dejan estas 35 preguntas para la entrevista dirigida a las maestras infantiles que hacen parte de este estudio.

3.6 Recursos

3.6.1 Recursos humanos

Se solicita información a directivas académicas y personal de archivo y correspondencia del Jardín Infantil.

3.6.2 Recursos institucionales

Jardín Infantil.

3.6.3 Recursos materiales

Se utilizan los siguientes materiales: papel bond, bolígrafos, computador, cámara de video y grabadora.

3.6.4 Recursos económicos

En la tabla 5 se consignan los recursos materiales y los costos de la ejecución del proyecto.

Tabla 5. Recursos económicos

Recurso	Cantidad	Valor Unitario	Valor Total
Papel bond	1	10.000	10.000
Bolígrafos	2	2.000	4.000
Digitación		100.000	100.000
Revisor de estilo		500.000	500.000
Semestre académico		5'000.000	5'000.000
Total		5'612.000	5'614.000

Elaborada por la autora

3.7 Cronograma

A continuación, se presenta el tiempo previsto para cada actividad del desarrollo de las fases de investigación (tabla 7).

Tabla 6. Cronograma

Actividad	Meses												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Organización y formulación del proyecto	X	X	X										
Ubicación de la muestra				X									
Diseño y validación de la entrevista semiestructurada					X								
Recolección de información documental						X	X						
Recolección de información directa de las maestras							X	X	X				
Organización de la información										X	X		
Análisis y discusión de los resultados											X		
Redacción el informe												X	
Presentación del informe final													X

Elaborada por la autora

3.8 Divulgación de los resultados

Se presentan los resultados a las maestras que hacen parte del estudio, a la comunidad académica de UNIMINUTO, una ponencia en la IX Semana Nacional y I Internacional de Educación "La Pedagogía Praxeológica en el contexto de los estudios culturales" Del 13 al 18 de mayo de 2019 y aceptación del artículo para publicación en la Memorias del mismo evento.

Se presenta los resultados a las maestras de la primera infancia, que hacen parte de este estudio.

Se presenta un artículo para una revista indexada.

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados de las fases II, III y IV del estudio sobre la recolección de información documental que reposa en los lugares de trabajo sobre aspectos puntuales de formación profesional, experiencia laboral, formación complementaria, funciones, felicitaciones, anotaciones en las hojas de vida y registros que se encuentren en los archivos que reposan en la dirección administrativa (tabla 5.).

Se describe la observación directa de las funciones de las maestras en el ambiente laboral durante dos semanas (10 días), en periodos intermitentes, unos días en las horas de la mañana que abarca entrada de los niños al Jardín Infantil, a media mañana o media tarde durante las actividades, al desayuno o al almuerzo. Estas observaciones se consignan en el registro anecdótico (Anexo 3).

Se presenta la entrevista semiestructurada aplicada a 5 maestras de primera infancia que laboran en Jardines Infantiles del Distrito Capital. Las categorías son: autoestima, la automotivación, el empoderamiento, el autocontrol, el sentido de pertenencia y el compromiso consciente de las labores. Se presenta la tabla 6 con las respuestas de cada uno de los ítems de las preguntas.

También se realiza el análisis e interpretación de los datos recolectados.

4.1 Recolección de información documental

Tabla 7. Información documental

	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Maestra 4	Maestra 5
Formación Profesional.	Licenciada en Educación Preescolar.	Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil.	Licenciada en Pedagogía Infantil.	Licenciada en Preescolar,	Licenciada en Educación Artística y Técnica en Atención a la Primera Infancia.
Experiencia Laboral.	3 años con la entidad.	4 años con la entidad.	7 años con la entidad.	6 años con la entidad.	7 años con la entidad.
Formación Complementaria	Cualificación en Lactancia Materna. Curso Primeros Auxilios con énfasis en Primera Infancia.	Cualificación en Lactancia Materna Curso Primeros Auxilios con énfasis en Primera Infancia.	Especialización en Trabajo con Familia. Especialización Manejo de La Didáctica Educativa. Especialización Gestión en la tecnología educativa. Cualificación en Lactancia Materna.	Diplomado en Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional Curso en Prevención de Abuso Infantil Cualificación en Lactancia Materna. Curso Primeros Auxilios con énfasis en Primera Infancia.	Especialización en Educación y orientación familiar. Cualificación en Lactancia Materna.
Funciones	Apoyar la implementación del proyecto pedagógico desde el enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia.	Apoyar la implementación del proyecto pedagógico desde el enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia. Acompañar el desarrollo de las	Participar en la construcción, seguimiento, actualización e implementación del proyecto pedagógico desde el enfoque de la atención integral a la primera infancia, hasta la cuenta de la implementación de experiencias pedagógicas, avances y procesos	Participar en la construcción, seguimiento, actualización e implementación del proyecto pedagógico desde el enfoque de la atención integral a la primera infancia, hasta la cuenta de la implementación de	Participar en la construcción, seguimiento, actualización e implementación del proyecto pedagógico desde el enfoque de la atención integral a la primera infancia, hasta la cuenta de la implementación de experiencias pedagógicas, avances y procesos

	<p>Acompañar el desarrollo de las actividades pedagógicas con niñas y niños de primera infancia. Propiciar el ambiente adecuado para que las actividades cotidianas o rituales del sueño, la alimentación y aseo se lleven a cabo de manera armónica. Acompañar la implementación de los planes de apoyo a la inclusión (ajustes razonables dirigidos a niñas y niños de primera infancia con discapacidad y alteraciones de desarrollo, contenido en la planeación pedagógica.</p>	<p>actividades pedagógicas con niñas y niños de primera infancia. Propiciar el ambiente adecuado para que las actividades cotidianas o rituales del sueño, la alimentación y aseo se lleven a cabo de manera armónica. Acompañar la implementación de los planes de apoyo a la inclusión (ajustes razonables dirigidos a niñas y niños de primera infancia con discapacidad y alteraciones de desarrollo, contenido en la planeación pedagógica. Realizar mínimo 2 tomas de medidas antropométricas, en el año, a las niñas y los niños del nivel</p>	<p>particulares de los niños y las niñas del jardín infantil. Realizar la planeación pedagógica, enriquecer los ambientes de formación de acuerdo con el proyecto pedagógico de la unidad operativa en articulación con el equipo de talento humano educativo, que desde el enfoque de atención integral ofrezcan oportunidades para el desarrollo de los niños y las niñas en articulación con el proyecto pedagógico. Actualizar la información de cada una de las niñas y los niños en las bases de los datos y / o instrumentos establecidos: datos de contacto, asistencia y novedades diarias, las cuales deben ser entregadas como responsables de la unidad operativa. Articular actividades concertadas con los profesionales de Educación Especial y el equipo de apoyo a la Inclusión para la realización de los planes de apoyo a la inclusión, (ajustes</p>	<p>experiencias pedagógicas, avances y procesos particulares de los niños y las niñas del jardín infantil. Realizar la planeación pedagógica, enriquecer los ambientes de formación de acuerdo con el proyecto pedagógico de la unidad operativa en articulación con el equipo de talento humano educativo, que desde el enfoque de atención integral ofrezcan oportunidades para el desarrollo de los niños y las niñas en articulación con el proyecto pedagógico. Actualizar la información de cada una de las niñas y los niños en las bases de los datos y / o instrumentos establecidos: datos de contacto, asistencia y novedades diarias, las cuales deben ser entregadas como responsables de la unidad operativa. Articular actividades concertadas con los profesionales de Educación Especial y el equipo de</p>	<p>particulares de los niños y las niñas del jardín infantil. Realizar la planeación pedagógica, enriquecer los ambientes de formación de acuerdo con el proyecto pedagógico de la unidad operativa en articulación con el equipo de talento humano educativo, que desde el enfoque de atención integral ofrezcan oportunidades para el desarrollo de los niños y las niñas en articulación con el proyecto pedagógico. Actualizar la información de cada una de las niñas y los niños en las bases de los datos y / o instrumentos establecidos: datos de contacto, asistencia y novedades diarias, las cuales deben ser entregadas como responsables de la unidad operativa. Articular actividades concertadas con los profesionales de Educación Especial y el equipo de apoyo a la Inclusión para la realización de los planes de apoyo a la inclusión, (ajustes</p>
--	---	---	--	--	--

	<p>Realizar mínimo 2 tomas de medidas antropométricas, en el año, a las niñas y los niños del nivel asignado. Para los casos de las niñas y los niños que presenten riesgo nutricional, por déficit o exceso, se realizarán 4 tomas, al año, a manera de seguimiento. Implementar acciones de promoción de la alimentación saludable y prácticas de cuidado con las niñas y niños a su cargo en los momentos de alimentación, partiendo del reconocimiento del niño y la niña</p>	<p>asignado. Para los casos de las niñas y los niños que presenten riesgo nutricional, por déficit o exceso, se realizarán 4 tomas, al año, a manera de seguimiento. Implementar acciones de promoción de la alimentación saludable y prácticas de cuidado con las niñas y niños a su cargo en los momentos de alimentación, partiendo del reconocimiento del niño y la niña como sujeto de derechos. Implementar estrategias de promoción, protección, defensa y apoyo de la lactancia materna conforme los</p>	<p>razonables, dirigidos a niñas y niños de primera infancia con discapacidad y alteraciones de desarrollo, contenido en la planeación pedagógica. Articular e implementar acciones de acompañamiento en los procesos de desarrollo integral a las familias de las niñas y los niños de primera infancia vinculados a la unidad operativa, en coordinación con los profesionales de apoyo (psicólogos (as), educadores especiales, nutricionistas, enfermeros (as) y el talento humano educativo. Implementar acciones de promoción de la alimentación, las prácticas de cuidado con las niñas y los niños, su carga en los momentos de alimentación, la parte del reconocimiento del niño, la niña y el adolescente como sujeto de derechos. Implementar estrategias de promoción, protección, defensa y apoyo de la</p>	<p>apoyo a la Inclusión para la realización de los planes de apoyo a la inclusión, (ajustes razonables, dirigidos a niñas y niños de primera infancia con discapacidad y alteraciones de desarrollo, contenido en la planeación pedagógica. Articular e implementar acciones de acompañamiento en los procesos de desarrollo integral a las familias de las niñas y los niños de primera infancia vinculados a la unidad operativa, en coordinación con los profesionales de apoyo (psicólogos (as), educadores especiales, nutricionistas, enfermeros (as) y el talento humano educativo. Implementar acciones de promoción de la alimentación, las prácticas de cuidado con las niñas y los niños, su carga en los momentos de alimentación, la parte del reconocimiento del niño, la niña y el</p>	<p>razonables, dirigidos a niñas y niños de primera infancia con discapacidad y alteraciones de desarrollo, contenido en la planeación pedagógica. Articular e implementar acciones de acompañamiento en los procesos de desarrollo integral a las familias de las niñas y los niños de primera infancia vinculados a la unidad operativa, en coordinación con los profesionales de apoyo (psicólogos (as), educadores especiales, nutricionistas, enfermeros (as) y el talento humano educativo. Implementar acciones de promoción de la alimentación, las prácticas de cuidado con las niñas y los niños, su carga en los momentos de alimentación, la parte del reconocimiento del niño, la niña y el adolescente como sujeto de derechos. Implementar estrategias de promoción, protección, defensa y apoyo de la</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>como sujeto de derechos. Implementar estrategias de promoción, protección, defensa y apoyo de la lactancia materna conforme los lineamientos por la entidad. Asistir y participar de las jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia. Cuidar y proteger los bienes inventariados a su cargo para el desarrollo de su labor, teniendo en cuenta el desgaste normal de su uso y reportar formal y oportunamente al responsable de la unidad</p>	<p>lineamientos por la entidad. Asistir y participar de las jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia. Cuidar y proteger los bienes inventariados a su cargo para el desarrollo de su labor, teniendo en cuenta el desgaste normal de su uso y reportar formal y oportunamente al responsable de la unidad operativa de cualquier deterioro, daño o mal funcionamiento de equipos e implementos fundamentales para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Las demás obligaciones que el</p>	<p>lactancia materna conforme los lineamientos Propiciar ambientes adecuados y enriquecidos para que las actividades cotidianas o rituales del sueño, la alimentación y aseo se lleven a cabo de manera armónica. Asistir y participar de las jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia. Activar la Ruta Administrativa de Restablecimiento de Derechos ante las autoridades competentes, frente a cualquier situación de inobservancia, amenaza y/o vulneración de los derechos de los niños y niñas en primera infancia Cuidar y proteger los bienes inventariados a su cargo para el desarrollo de su labor, teniendo en cuenta el desgaste normal de su uso y reportar formal y oportunamente al</p>	<p>adolescente como sujeto de derechos. Implementar estrategias de promoción, protección, defensa y apoyo de la lactancia materna conforme los lineamientos Propiciar ambientes adecuados y enriquecidos para que las actividades cotidianas o rituales del sueño, la alimentación y aseo se lleven a cabo de manera armónica. Asistir y participar de las jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia. Activar la Ruta Administrativa de Restablecimiento de Derechos ante las autoridades competentes, frente a cualquier situación de inobservancia, amenaza y/o vulneración de los derechos de los niños y niñas en primera infancia Cuidar y proteger los bienes inventariados a su</p>	<p>lactancia materna conforme los lineamientos Propiciar ambientes adecuados y enriquecidos para que las actividades cotidianas o rituales del sueño, la alimentación y aseo se lleven a cabo de manera armónica. Asistir y participar de las jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia. Activar la Ruta Administrativa de Restablecimiento de Derechos ante las autoridades competentes, frente a cualquier situación de inobservancia, amenaza y/o vulneración de los derechos de los niños y niñas en primera infancia Cuidar y proteger los bienes inventariados a su cargo para el desarrollo de su labor, teniendo en cuenta el desgaste normal de su uso y reportar formal y oportunamente al</p>
--	---	---	---	---	---

	<p>operativa de cualquier deterioro, daño o mal funcionamiento de equipos e implementos fundamentales para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Las demás obligaciones que el supervisor le solicite.</p>	<p>supervisor le solicite.</p>	<p>responsable de la unidad operativa de cualquier deterioro, daño o mal funcionamiento de equipos e implementos fundamentales para el desarrollo de las actividades pedagógicas Elaborar trimestralmente los informes dirigidos a los padres, madres y cuidadores, teniendo en cuenta los aportes de los profesionales de apoyo (de las áreas de psicología, educación especial, nutrición, enfermería y otros), que den cuenta del proceso de desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia Implementar el procedimiento de identificación, asignación y prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, realizando visitas domiciliarias si se requiere, a las personas solicitantes del servicio previo acuerdo con el responsable de la unidad operativa.</p>	<p>cargo para el desarrollo de su labor, teniendo en cuenta el desgaste normal de su uso y reportar formal y oportunamente al responsable de la unidad operativa de cualquier deterioro, daño o mal funcionamiento de equipos e implementos fundamentales para el desarrollo de las actividades pedagógicas Elaborar trimestralmente los informes dirigidos a los padres, madres y cuidadores, teniendo en cuenta los aportes de los profesionales de apoyo (de las áreas de psicología, educación especial, nutrición, enfermería y otros), que den cuenta del proceso de desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia . Implementar el procedimiento de identificación, asignación y prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia,</p>	<p>responsable de la unidad operativa de cualquier deterioro, daño o mal funcionamiento de equipos e implementos fundamentales para el desarrollo de las actividades pedagógicas Elaborar trimestralmente los informes dirigidos a los padres, madres y cuidadores, teniendo en cuenta los aportes de los profesionales de apoyo (de las áreas de psicología, educación especial, nutrición, enfermería y otros), que den cuenta del proceso de desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia . Implementar el procedimiento de identificación, asignación y prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, realizando visitas domiciliarias si se requiere, a las personas solicitantes del servicio previo acuerdo con el responsable de la unidad operativa.</p>
--	--	--------------------------------	--	---	--

			Las demás obligaciones que en el marco de las actividades que la coordinadora solicite.	realizando visitas domiciliarias si se requiere, a las personas solicitantes del servicio previo acuerdo con el responsable de la unidad operativa. Las demás obligaciones que en el marco de las actividades que la coordinadora solicite.	Las demás obligaciones que en el marco de las actividades que la coordinadora solicite.
Felicitaciones	Ninguna.	Ninguna.	Diploma por compromiso y responsabilidad.	Ninguna.	Ninguna.
Sugerencias En Informes Mensuales.	Las acciones dan cuenta de que somos siendo reflejadas en la transparencia y corresponsabilidad con niños, niñas y sus familias afianzando su desarrollo integral.	Cuidar tono de voz. El ejemplo y la convivencia diaria permiten fortalecer el desarrollo de niños y niñas que se nos han asignado.	La contratista se destaca por su compromiso en la prestación del servicio en favor de niños, niñas y sus familias. Gracias por su dedicación en la unidad operativa.		
Anotaciones hoja de vida	Ninguna.	Ninguna.	Ninguna.	Ninguna.	Ninguna.

Como se puede observar en la tabla 7 Las cinco maestras son licenciadas en Educación. Las maestras 1 y 4 son profesionales en educación preescolar, las maestras 2 y 3 son profesionales en Pedagogía Infantil y la maestra 5 es profesional en Educación Artística y técnica en atención a la primera Infancia.

Con respecto a la experiencia laboral en entidad oficial la maestra 1 tiene tres años, la maestra 2 cuatro años, las maestras 3 y 5 tienen siete años y la maestra 4 seis años.

En cuanto a la formación complementaria las cinco maestras tienen cualificación en Lactancia Materna, tres cursos en Primeros Auxilios, la maestra 3 tiene tres especializaciones: En Trabajo con familia, manejo de la didáctica educativa y tecnología educativa.

La maestra 5 tiene diplomado en desarrollo psicoafectivo y educación Emocional y curso de prevención de abuso infantil la maestra 5 tiene especialización en Educación y Orientación familiar.

Como se puede observar todas son profesionales han realizado cursos relacionados con las funciones laborales y una de ellas cuenta con tres especializaciones y otra maestra con una.

En cuanto a las funciones las maestras 1 y 2 son profesionales pero sus funciones laborales son como Auxiliar Pedagógica, las maestras 3, 4, 5 son licenciadas y sus funciones son para perfil profesional.

4.2 Observación de las funciones

La observación de las funciones de las maestras se registra en el libro anecdótico y se organizan en funciones pedagógicas, administrativas, cuidado, autocuidado y cualificación.

4.2.1 Funciones pedagógicas

Las maestras de primera infancia vinculadas laboralmente en un Jardín infantil del Distrito adquieren obligaciones pedagógicas contractuales como el participar en la construcción, seguimiento, actualización e implementación del proyecto pedagógico, realización de planeaciones pedagógicas, diligenciamiento de informes trimestrales donde se evidencie el proceso de desarrollo de los niños a cargo. Del mismo modo, deben realizar actividades concertadas con el equipo interdisciplinario (psicólogo, educador especial y nutricionista) donde implementen acciones de acompañamiento en los procesos de desarrollo integral para los niños.

Las maestras y los maestros dentro de su labor diaria, tienen una serie de funciones orientadoras, según Pereira (2007); una de ellas es el proyectar experiencias lúdico pedagógicas donde estimulen procesos cognitivos, motores y sociales para llegar al auto reconocimiento, lo cual será un aporte importante en el perfeccionamiento del autoconcepto y la gradual autonomía por parte del niño, pero es allí justamente donde se puede evidenciar que las maestras de primera infancia mediante la planificación y ejecución de sus actividades revelan su estado anímico, tal y como lo nombra Murk (1998, citado en Miranda 2005), el educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo en su desarrollo posterior. Es decir, la maestra de primera infancia debe tener un conocimiento y fortalecimiento de sus competencias emocionales en cuanto a la autoestima,

automotivación y autocontrol en el aula ya que es ella un modelo a seguir para los niños de primera infancia.

4.2.2 Funciones administrativas

Otras de las funciones que las maestras adquieren en sus contratos por parte del área administrativa es la actualización de historias sociales de los niños, identificación y visita domiciliaria a las familias que solicitan el servicio, igualmente el cuidar, proteger e informar posibles deterioros de los bienes y planta física del jardín infantil donde prestan los servicios profesionales.

En la actualidad son múltiples compromisos sociales por las que las maestras de primera infancia deben enfrentar, así como nuevos problemas y retos. Estos últimos no precisamente pedagógicos, las maestras además de realizar su rol como orientadora en los procesos de enseñanza del niño deben realizar funciones administrativas por la presión que ejerce la forma de contratación. Sin embargo, el empoderamiento invita a las maestras a realizar otras funciones diferentes a la docencia donde contribuya a la planificación y ejecución de los objetivos establecidos por el jardín infantil al igual que un dominio de gestiones administrativas.

Al respecto, Davis & Neswtrom (1999, citado en Chiavola, 2008) expresan que el empoderamiento en la educación puede contribuir a eliminar las condiciones que causan sensación de ineficacia, propiciando sensaciones de eficacia personal en los docentes. Ante esto, las maestras deben tomar una actitud de empoderamiento en aquellas funciones diferentes a la docencia ya que estas también tienen una correspondencia con el “Saber” y el “Saber hacer” claves importantes para un desempeño eficaz de su labor.

4.2.3 Funciones de cuidado y autocuidado

Las maestras profesionales deben implementar acciones pedagógicas promocionando una alimentación saludable, protección y defensa de la lactancia materna, prácticas de autocuidado todo enmarcado en la creación de ambientes enriquecidos que conlleve a un aprendizaje significativo para los niños y en donde los padres de familia se involucran en la ejecución de dichas actividades dando a conocer sus experiencias frente a los temas mencionados anteriormente.

Para las maestras de primera infancia que laboran en un jardín infantil del Distrito el realizar actividades de autocuidado y prevención para los niños y sus familias les permite sentir una satisfacción personal y profesional, ya que apuntan hacia ese desarrollo saludable de la comunidad educativa, direccionándolos hacia un bienestar personal, social y emocional. Murk (1998, citado en Miranda 2005) menciona que la sociedad ha asumido que el profesorado, además de las familias, tiene la tarea y la responsabilidad de formación de las nuevas generaciones y no se limita a transmitir conocimientos.

De esta manera se puede señalar que las maestras consideran que sus prácticas pedagógicas, deben construir espacios donde los colectivos educativos logran reconocer y compartir saberes desde sus experiencias de vida dando gran importancia a su identidad, al reconocimiento de sí mismo, el cual conlleva al fortalecimiento de su autoestima. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que las maestras al realizar este tipo de acciones pedagógicas con la comunidad educativa logran fortalecer en ellas su automotivación ya que tendrían el reconocimiento de su profesión.

4.2.4 Funciones para cualificación

Las maestras deben participar en jornadas de cualificación para el mejoramiento de la calidad de la Atención Integral a la Primera Infancia, conocer y activar ruta de restablecimiento de derechos frente a cualquier situación de inobservancia, amenaza o vulneración que pueda infringir en los derechos de los niños. Por lo tanto, las maestras en Primera Infancia realizan una formación continua con la adquisición de nuevos conocimientos, pero es evidente que estos aprendizajes se adquieren eficazmente cuando se sienten motivadas. Nuñez (2009) sostiene que el rendimiento alcanzado por un individuo estará en función tanto de sus conocimientos y capacidades -ámbito cognitivo- como de otros factores que pueden englobarse genéricamente bajo el término de "motivación".

Por tal razón es importante que las cualificaciones tengan presente competencias emocionales como automotivación, empoderamiento y autoestima cabe aclarar que no se trata de contrastar el contenido de los temas con las competencias emocionales sino de integrar estas de manera que se logre una adecuada y significativa cualificación llegando a una calidad del desempeño de sus funciones.

Las maestras necesitan pasar de una labor docente aislada y solitaria en donde solo son capacitadas para dar cumplimiento a las funciones por las cuales fueron contratadas, a ser cualificadas en la construcción de unos aprendizajes basados en las emociones de los niños para llegar a fortalecer competencias emocionales en ellos.

4.3 Análisis y discusión de la entrevista semiestructurada dirigida a maestra de un Jardín Infantil del Distrito Capital

Tabla 8. Resultados de entrevista semiestructurada competencias emocionales

Preguntas Tabla 1	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Maestra 4	Maestra 5
Autoestima					
<i>f1</i>	No siento un aprecio por parte del equipo, tan solo buscamos trabajar en grupo por el bienestar de los niños.	No siento aprecio en mi contexto de trabajo, cada uno busca su propio bienestar.	Es cordial, e intento tener una buena relación de trabajo.	Con algunas compañeras he tenido cierta empatía, pero por otro lado hay ciertos comportamientos que me muestran que soy de poco agrado para ellas.	No con todas las compañeras hay empatía siempre busco establecer un grupo de compañeras y con ellas creo un vínculo más fuerte en donde siento el verdadero aprecio hacia mí.
<i>f2</i>	Paciente y cariñosa	Siempre estoy dispuesta a ayudar.	Efusiva y aunque mi tono de voz es alto en ocasiones se ha prestado para malentendidos.	Me considero tranquila neutral.	La tranquilidad y la sinceridad.
<i>f3</i>	Los avances pedagógicos en los diferentes procesos de las niñas y los niños y a su vez en el agradecimiento por parte de ellos ante mi labor. También por mi cambio de perfil a profesional.	Del aprendizaje que tomo de cada una de las personas de mi entorno laboral con las cuales comparto a diario, para mí es importante la experiencia de cada una de ellas ya que esto no se aprende en la universidad.	De que gracias a este trabajo he podido culminar mi estudio de posgrado.	El haber sembrado en muchos de los niños y niñas el amor hacia lo que hacen y lo he podido evidenciar cuando varios de ellos se acercan a mí y me dan la gracias por aprendizajes valiosos para sus vidas.	Poder ver los avances que hay en cada uno de las niñas y los niños que tengo junto a mí. Por otra parte e agradecimiento de los padres al ver los procesos de su hijo o hija.
<i>f4</i>	Si me considero buena persona, ya que soy	Porque soy muy colaboradora, no soy	Por el apoyo que les brindo las demás	Yo trato de servir a los demás, entregar lo	Cuando apoyo las actividades pedagógicas a

	respetuosa, sé escuchar, porque soy tolerante y trato de entrar al dialogo cuando tengo algún inconveniente con otra persona.	egoísta brindo mi ayuda de manera desinteresada.	compañeras, aunque sé que soy de poco empatía para ellas.	mejor de mí hacia los demás.	mis compañeras, cuando no juzgo sino realmente colaboro en ciertas situaciones.
f 5	Me gustaría que me recuerden como una maestra que propone, que construye, ayuda y valiosa.	Como una persona propositiva, atenta, como una buena maestra.	Como una mujer luchadora, lo que he deseado lo he conseguido.	Como una maestra autentica, alegre y cariñosa.	Como una persona compañerita, respetuosa, alegre.
f 6	En lo personal el ser tía y el terminar mi carrera como profesional, en lo laboral el trabajo que realizo diariamente con los y las niñas.	A nivel laboral han sido varios, pero considero que no son tan importantes, como los que ha pasado con mi familia por ejemplo cuando invite a todos a un paseo y disfrutamos de los diferentes paisajes.	El primero cuando nació mi sobrino y el segundo una cobija que me dio mi abuelo cuando era pequeña que por cierto aun la conservo.	A nivel familiar cuando tuve mis hijos y me casé y a nivel profesional el haber terminado mis estudios profesionales.	Cando fui mamá y esta experiencia me permitió ser la persona que soy hoy en día.
Autocontrol					
f 7	Trato de dejar mis problemas personales afuera del entorno laboral para estar feliz y de esta manera transmitir mi sentir a los niños.	Bastante, para mí es difícil mostrarme como si nada estuviera pasando, ya que soy muy extrovertida.	Generalmente no me afecta cuando ingreso al campo aboral doy lo mejor de mí.	Yo procuro que no afecte a los demás trato de ocultar lo que siento y brindo a los demás mi cara de alegría así internamente me encuentre mal.	No considero que afecte a los demás. Cuando me encuentro triste me ocupo en varias cosas para que mi mente este ocupada.
f 8	Dependiendo de la emoción si estoy de mal genio o triste lloro y si	Siento que mi cuerpo está ahí pero mi	Siento que mi cuerpo experimenta una sensación térmica alta.	Siento que el pecho se me oprime, me sudan las manos.	Las reconozco porque me aparto un poco de mi círculo social.

	estoy feliz por medio de la sonrisa.	cabeza está en otro lado, desanimada.			
<i>f</i> 9	Hablar con una de mis compañeras a quien le tengo confianza.	Normalmente me guardo las cosas, trato de estar en un punto medio ni dejarme llevar por las emociones, pero tampoco hacer como si no me estuviese pasando nada.	Controlo mi emoción cuando muerdo mi labio inferior.	Respiro y pienso que las cosas suelen pasar por algo.	Respiro es la mejor alternativa.
<i>f</i> 10	Miro varias opciones, no me preocupo y tengo la certeza que algo bueno va a salir de todo el caos.	Busco ayuda con el punto de vista de otras personas desde su propia experiencia y a partir de este tomo una solución.	Pienso mucho acerca del problema que me aqueja.	Necesito de otras personas, sola no soy capaz. Aparento ser fuerte pero internamente soy frágil.	Me refugio en los consejos de mi mamá para solucionarlo lo mejor posible.
<i>f</i> 11	Prefiero estar sola y lloro.	Tomo un vaso de agua.	Muerdo mi labio inferior.	Siento que mi rostro se calienta y prefiero salir de ese espacio.	Me refugio en el llanto.
Automotivación					
<i>f</i> 12	Mi vocación, desde muy pequeña quise ser maestra.	Mi familia, ellos son un pilar muy importante y el que escuchan mis experiencias las cuales han transformado algunos contextos familiares de los niños y niñas a los cuales presto un servicio.	Los ingresos que recibo para adquirir todo lo que me gusta.	Me motivan los niños brindarles esa protección y enseñarles todo lo que el mundo tiene para ellos.	Los avances que se observan en el diario vivir con las niñas los niños y los ingresos que recibo por mi labor.

<i>f</i> 13	A corto plazo mi cambio de perfil el cual ya conseguí y a mediano plazo tener mi vivienda propia.	A corto plazo quiero culminar mis estudios profesionales y a mediano plazo conocer otras culturas.	A corto plazo el terminar mi especialización y a mediano plazo conseguir un nuevo trabajo.	A corto plazo: sistematizar mi experiencia pedagógica y a mediano plazo iniciar una especialización.	A corto plazo terminar mi especialización y a mediano plazo la adquisición de vivienda propia.
<i>f</i> 14	El trato que se les debe dar a los padres de familia, el diligenciamiento de los diferentes formatos que establece la entidad, pero sobre todo el orientar a las niñas y los niños el amor propio y el respeto a los demás.	El trabajo en el aula, las experiencias o actividades pedagógicas han hecho que tenga una mayor perspectiva de mi labor como maestra de primera infancia.	La pedagogía del territorio el reconocimiento y el valor de nuestra cultura, mi madre es maestra rural y esa enseñanza transmitida por ella la replico en mi quehacer pedagógico.	Me encuentro en constante aprendizaje tomo cursos virtuales los cuales me dan herramientas para fortalecer mi labor como maestra de primera infancia.	En esta profesión se está aprendiendo todos los días por parte de los niños, de las compañeras e inclusive de las propias familias.
<i>f</i> 15	Me siento frustrada porque para mí es importante trabajar con los niños y fortalecer sus procesos.	Me cuesta mucho hacer algo que no me gusta, sobre todo lo administrativo.	Si son remuneradas económicamente las hago.	Para mí es difícil hacer cosas que no tengan que ver con mi labor como maestra.	No me gustan las actividades que no tengan que ver con mi labor docente, sin embargo, las ejecuto a pesar del agotamiento físico.
<i>f</i> 16	Aunque sé que hago las cosas bien no he tenido la experiencia de que resalten mi labor.	Me sentiría feliz, satisfecha por el trabajo que realizo.	Nunca han sido resaltadas por el contrario han tomado mis ideas y las expresan como si hubiesen sido de otras personas a lo cual no me afecta porque al momento de implementarse los	Es grato sentir el reconocimiento de las actividades que ejecuto. Es una satisfacción plena ya que esto te motiva a seguir ejerciendo mi profesión de la mejor manera.	Me sentiría feliz, sería una motivación para continuar ejerciendo mi profesión de la mejor manera. En la entidad evalúan mensualmente mis funciones, pero no encuentro nada positivo

			demás observan de donde nació.		siempre hay una observación para mejorar. Es allí donde me pregunto: ¿No hice nada bonito, nada fue valorado?
f 17	No considero mi trabajo estable porque al ser contratista no se tiene garantía alguna de continuar trabajando con la entidad y con respecto a la remuneración a pesar de que el pago es bueno, reprocho no tener garantías de ley como vacaciones y prima.	Estable no por el tipo de contrato siempre se hay una incertidumbre para que haya la nueva contratación y respecto a la remuneración sí, pero hace falta las prestaciones de ley.	No es estable ya que desafortunadamente el factor político permea este tipo de contratación. De igual manera no es bien remunerado pues no se tienen garantías como las prestaciones de ley.	No es estable ya que los contratos son cortos, hace falta prestaciones de ley considero que hacemos una labor, pero no es reconocida.	No hay una estabilidad laboral. Cuando se inicia nueva contratación y no se es llamado para firmar, nunca dan una explicación siempre hay evasivas a la maestra. En cuanto a la remuneración es buena, pero si es necesario tener prestaciones de ley.
Sentido de Pertenencia					
f 18	No es fácil que acepten mi rol ya que hace poco ascendí como profesional y tienen la percepción que aún me hace falta experiencia en mi quehacer pedagógico.	Al momento de apoyar el trabajo pedagógico del nivel que me sea asignado, el escuchar las apreciaciones de mis compañeras siento que mi rol como auxiliar pedagógica es valorado y más aún cuando el trato es equitativo.	Cuando necesitan hacerles modificaciones al Proyecto pedagógico del Jardín Infantil.	Por el momento no siento una aceptación en el Jardín Infantil ya que este es intercultural y percibo cierto recelo dando a conocer su cosmología.	En actividades artísticas especialmente en la danza, aunque otra de mis fortalezas es la realización de talleres plásticos.
f 19	Como una buena labor ya que aparte de ejercer mi	No me considero perfecta, pero doy lo	Percibo en ocasiones como si	Percibo que soy una maestra más pero no tengo autonomía	Siento que apporto de manera significativa

	profesión establezco de la mejor manera relaciones interpersonales con mis compañeras.	mejor de mí y eso lo evidencio cuando los niños y las niñas aún me recuerdan.	mis aportes no tuvieran vos y voto, tan solo utilizan mis habilidades escritas cuando le es conveniente al Jardín Infantil.	para ejercer mi profesión precisamente por el pensamiento cultural que se tiene en este lugar.	para el desarrollo integral de las niñas y los niños, percibo que mi labor es buena ya que evidencio grandes avances en los niños.
f 20	Soy responsable, amorosa, dedicada a dar un buen servicio a las niñas y los niños.	Mi sinceridad basada en el respeto.	Mis habilidades para liderar diferentes actividades pedagógicas.	Mi identidad es hacer que las niñas y los niños se gocen su infancia, para tal fin me disfrazo y me convierto en una niña más en el aula y de esta manera sé que no siembro en vacío, que en algún momento recogeré los mejores frutos.	Soy tranquila, creativa tengo disposición y sobre todo la mejor actitud para realizar las cosas.
f 21	Lo haría por la calidad humana.	No lo cambiaria si son las mismas condiciones, lo haría si me ofrecieran prestaciones de ley.	Me iría donde sintiera el aprecio de las personas, el respeto y el valor que uno merece así los ingresos fueran inferiores.	Me cambiaria si los espacios que me proponen son lúdicos y dinámicos para que puedan experimentar y dar rienda suelta a su imaginación.	Me iría si llegará a un acuerdo en este sitio de trabajo que beneficiara mi estabilidad laboral.
f 22	Las realizo porque estoy aprendiendo algo diferente y esto lo tomo como compromiso.	Me comprometo así no me guste y las ejecuto lo más rápido posible.	Me comprometo totalmente a realizar las tareas que me asignen y si puedo doy más de lo que me solicitan.	Me comprometo, pero trato de terminar lo más pronto.	Si lo realizo y me comprometo a entregarlo de la mejor manera.
f 23	Brindando un cuidado calificado a las niñas, niños y sus familias.	Brindo una atención integral en los niños	Sí, porque contribuyo en mejorar la calidad de	Considero que soy garante de los derechos de las niñas y	Sirviendo a la comunidad, ser garante

		garantizando sus derechos.	vida de las niñas y niños del Jardín Infantil.	los niños, así como ayudar a la población más vulnerable.	de los derechos de las y los niños
Empoderamiento					
f 24	Por vocación	Por el trabajo que realice en el servicio social en un Jardín Infantil y desde allí se fortaleció el gusto por trabajar con la primera infancia.	Fue lo que pude e estudiar, ya que mi mayor pasión es el derecho.	Aparte de poder orientar a las niñas y a los niños en sus primeros años de vida la ejerzo porque soy madre cabeza e hogar y soy la que brindo mayor estabilidad económica a la familia.	Porque siento que mi calidez humana permite ayudar a los niños y niñas vulnerables.
f 25	Sí, porque me preocupo que todos los niños asistan al jardín y que los padres valoren el servicio que se les está brindando.	Sí, cada actividad realizada es planeada para dar cumplimiento a las metas del jardín la cual es hacer que este espacio provoque experiencias pedagógicas donde motiven al niño o niña el ser feliz y sobre todo, el pensar y valorar al otro.	Si ya que las actividades que realizo son de acuerdo a los intereses y necesidades del niño o la niña. Estoy en constante búsqueda de experiencias que puedan generar asombro en los niños.	Sí, siempre estoy presta a cumplir con todas las actividades necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas a cargo.	Si, intento realizar actividades las cuales den resultados esperados por el jardín infantil y en la que los niños tengan la posibilidad de explorar.
f 26	Establecemos entre todo un plan de trabajo para cumplir con los requerimientos del jardín infantil.	Apoyando sus ideas tratando que estas sean ejecutadas.	Con palabras que motiven la labor que hacemos, mensajes de ánimo para que nuestra labor sea reconocida y valorada.	Me reúno y organizamos un plan de trabajo en donde cada una según sus habilidades realizan lo que más se le facilite.	El trabajo en equipo es vital y es ahí donde por medio de mis palabras reconozco y exalto el trabajo hecho por cada una de mis compañeras.

f 27	No siento que vean en mí el poder liderar procesos ya que como dije anteriormente no ven mis capacidades por el perfil que tenía al iniciar en la entidad	No he tenido la oportunidad de liderar planes de trabajo, prefiero estar realizando las labores que me soliciten para que estos sean viables.	Al realizar actividades plásticas, siempre creo un ambiente enriquecido el cual motive al niño o niña a realizar los talleres.	Si soy una de las maestras que más lidero actividades teatrales ya que se me facilita la expresión corporal.	En actividades artísticas donde se emplee la danza, ya que esta me apasiona.
f 28	Conozco algunas áreas como los componentes nutrición y salubridad, talento humano y pedagógico.	No conozco acerca de este tema.	Si son componentes donde cada uno de ellos tiene un determinado número de estándares para dar cumplimiento y prestar un servicio adecuado tanto a las niñas y niños como a sus familias.	Si conozco acerca de los componentes y algunas áreas que lo integran y de qué manera alimentarlos para dar cumplimiento a los estándares de calidad en cada uno de ellos.	Sí, me encuentro vinculada con el componente se ambiente adecuado y seguro y realizo gestión para que los espacios sean aptos y cumplan con los estándares de calidad que son solicitados.
f 29	Conozco los desarrollos a fortalecer, los pilares, las dimensiones.	Estos lineamientos abarcan desarrollos a fortalecer según la edad de los niños y las niñas, dimensiones, pilares, ejes de cada una de las dimensiones.	Estos lineamientos los conozco a profundidad ya que estos me han permitido realizar los ajustes pertinentes al proyecto pedagógico.	Lo lineamientos son la base para ejercer mi que hacer pedagógico en ellos encontramos una extensa ampliación acerca de las dimensiones y los ejes que en cada una de ellas se encuentran, así como los desarrollos a fortalecer según la edad.	Es el instrumento en el cual nosotras como maestras podemos encontrar el porqué y el para que de las actividades acordes a la edad de los niños y niñas.
Compromiso consciente de las labores en su trabajo					
f 30	Mediante el diálogo busco la manera para que los padres me	Dependiendo de la situación me apoyo en el equipo interdisciplinario	Me apoyo mediante material reciclable o en ocasiones con material	Mediante material reciclable realizo objetos, pero a modo personal el	Soy muy creativa y realizo material didáctico con

	ayuden si necesito de algún material específico para la realización de las actividades.	asignado al jardín infantil.	didáctico realizado por sí misma.	cuerpo es la herramienta más eficaz para un aprendizaje significativo.	elementos reciclados y me apoyo con los padres de familia.
f 31	Me apoyo en el equipo interdisciplinario según sea el caso psicóloga, nutricionista o educadora especial.	Los evaluó y lo invito a realizarlo con las habilidades o destrezas que el niño o niña posee.	Realizo actividades más concretas que puedan ayudar en su proceso.	Intento realizarlo con otro tipo de estrategias hasta que motive al niño o niña a realizarlo, pero siempre respetando su ritmo de aprendizaje.	Realizo un trabajo personalizado y me apoyo con el equipo interdisciplinario al igual realizo actividades para que sean realizadas en casa.
f 32	Se realizan actividades práctico. Pedagógicas para ir fortaleciendo estos hábitos como lavado de manos, buen cepillado de dientes.	Con una constante repetición de los hábitos de higiene y la importancia de consumir los alimentos y el adecuado comportamiento en la mesa.	Se realiza constantemente lavado de manos, cepillado de dientes, el mantener su rostro limpio. Estos ejercicios de autocuidado se ejecutan hasta llegar a generar un hábito.	Estas actividades de autocuidado son repetitivas y al practicarse a diario hacen que tenga mayor recordación y por tal razón es un aprendizaje significativo.	Practico a diario los rituales de higiene y alimentación acompañado de canciones, narraciones y títeres para que el aprendizaje sea más significativo y lo continúe fortaleciendo en casa.
f 33	En cuanto a los hábitos de alimentación se realizan a diario ya que me encuentro cualificada en Buenas Prácticas de Manufactura (BPM). Las demás cualificaciones las socializo con padres de	La capacitación de lactancia materna es aplicada constantemente ya que hay bastantes madres gestantes y lactantes quienes necesitan de una información apropiada.	Lo que buscan las cualificaciones que aquí imparten es concientizarme del entorno y llegar a dar una información pertinente según el contexto.	Realizo mensualmente socializaciones a padres de familia e inclusive al talento humano para estar actualizadas, pero las realizo de manera artística porque evidencio que tiene mayor recordación.	Todas las cualificaciones las aplico en las diferentes actividades en el aula y con padres de familia para enriquecer su conocimiento

	familia de manera lúdica pedagógica para un aprendizaje significativo.				
f 34	Mediante el dialogo, les hago saber sobre la importancia que es escuchar a su compañero y lo que puede sentir el otro a causa de su comportamiento.	Desde la auto-reflexión el que observen sus comportamientos los cuales pueden afectar a su compañero ya sea física o emocionalmente.	Por medio de la palabra motivo a los niños o niñas a que miren que estuvo mal, que puedan percibir de esos comportamientos los cuales pueden llegar a afectar al otro.	Considero que el dialogo es la mejor alternativa, pero lo acompaño con títeres plasmando lo que observe cuando ellos se sienten identificados con uno de los personajes les brindo posibles soluciones para que ellos las ejecuten.	Hablo con cada uno de ellos y les hago caer en cuenta de sus comportamientos y solicito que cada uno reflexione sobre lo sucedido.
f 35	Las recibo de la mejor manera ya que considero que es un aprendizaje reciproco.	Las sugerencias son bien recibidas siempre y cuando tenga un argumento válido, así como la manera en que las expresen.	Desde que yo ingrese a la entidad el padre de familia no me ha dado sugerencia alguna por mi trabajo, sin embargo, estoy atenta a ellas siempre y cuando se encuentren enmarcadas en el respeto.	El recibo de la mejor manera, pero en ocasiones también realizo un trabajo pedagógico con ellos en donde por medio de una media jornada pueden experimentar lo que es ser maestra.	Las tengo en cuenta es un trabajo de casa como de la institución todos trabajamos por el bienestar de los niños.

A continuación se analizan e interpretan los resultados de la entrevista semiestructurada sobre las competencias emocionales de las maestras y se discuten en relación con el desempeño de las funciones educativas.

En cuanto a la autoestima se presenta la respuesta de seis preguntas de acuerdo a la tabla 1., que hace referencia a:

f1 ¿Cómo siente el aprecio hacia usted en su entorno laboral?

Las maestras 1 y 2 no sienten aprecio por parte del equipo de trabajo, consideran que en este ambiente cada una trabaja por conseguir su propio bienestar, las maestras 3, 4 y 5 consideran que el aprecio del equipo es parcial lo cual esto hace difícil las relaciones interpersonales en el ambiente laboral.

Cuando las maestras son valoradas y respetadas por padres, niños, compañeras de trabajo y directivos del Jardín Infantil, es porque se confía en ellas. Eso contribuye a que tengan mayor autonomía y altas dosis de motivación (Segarra, 2015) que les permite cumplir con sus labores con entusiasmo y compromiso.

f2 ¿Cuáles son sus cualidades comportamentales más relevantes?

Las maestras 1, 4, y 5 expresan que la tranquilidad es una de sus cualidades más notable, la maestra 2 considera que el apoyo que brinda a los demás y la maestra 3 expresa que su efusividad llega a comunicar alegría de modo abierto y notorio a los demás.

Se requiere que estas maestras tengan conciencia de sí mismas, es decir, ser capaces de tener una percepción de ellas, autocriticarse y auto observarse, lo que implica que se mantengan informadas de la realidad social y del territorio en el cual están desarrollando su labor, que les permita comprender el entorno de los niños. Así, es necesario que adquieran

de auto comprensión de la necesidad de formación fomentada, valorada y ejercitada continuamente, es decir, la reflexión sobre la praxis, que requiere tiempo y ejercicio continuo (Cubillos, 2016). Este ejercicio de conciencia les ayuda a encontrar sus alcances, limitaciones y cualidades en el desempeño de sus funciones.

f3 ¿De qué está orgullosa en su vida laboral?

Las maestras 1, 4 y 5 consideran que se sienten orgullosas en su vida laboral poder evidenciar los procesos pedagógicos de cada uno de los niños y niñas a su cargo, así como los agradecimientos por partes de los padres de familia por su labor docente. La maestra 2 refiere que es el aprendizaje obtenido gracias a la experiencia en estos espacios pedagógicos y a su vez la enseñanza que sus otras colegas le brindan para fortalecer su rol como maestra. La maestra 3 responde que gracias al trabajo actual ha tenido manera de finalizar sus estudios posgrado.

Sentirse orgullosa de su vida laboral es el auto reconocimiento personal de las cualidades, atributos o características personales que se tiene sobre sí mismas en el desempeño de las funciones, valorando de una manera activa los aportes con sentido crítico sin exageraciones, esto les ayuda a la proyección hacia el futuro de manera objetiva.

f4 ¿De qué manera se percibe como una buena persona?

La maestra 1 refiere que el saber escuchar, ser tolerante y el diálogo son aspectos importantes para evidenciarse como una buena persona y estas son puestas en práctica en su entorno laboral. Las maestras 2, 3, 4 y 5 responden que el apoyo que brindan a sus compañeras en las diferentes actividades pedagógicas. Esto tiene relación con la autoestima, la forma de verse a sí mismas.

f5 ¿De acuerdo a sus logros cómo desea que la recuerden?

Las maestras 1 y 2 consideran que desean que las recuerden como propositiva en todos los aspectos laborales como: actividades con padres de familia, talleres con maestras y experiencias lúdico- pedagógicas con las niñas y los niños. La maestra 3 responde que la recuerden por ser luchadora sobre todo en el ámbito personal ya que las metas proyectadas ha logrado obtenerlas. Las maestras 4 y 5 manifiestan que las recuerden por ser alegres ya que, en su diario vivir, tanto laboral como personal es una de sus grandes cualidades.

El deseo de la forma que las recuerden tiene relación con el auto reconocimiento de las cualidades atributos o características que resaltan de su personalidad y que consideran relevantes.

f6 ¿Cuáles han sido los momentos más felices de su vida?

Las cinco maestras toman gran importancia por los momentos familiares, como el ser madres o tías. Estos momentos recobran un sentido significativo y valioso en sus vidas, ya que han permitido fortalecer vínculos afectivos en sus respectivas familias. De manera profesional se evidencia el momento más feliz en las maestras 1 y 4 fue culminar sus estudios profesionales y el realizar su labor como maestra.

La autonomía emocional según Cubillos (2016) hace referencia a los elementos de autogestión, autoestima, automotivación, entre otros, relacionados con el yo y que potencia una imagen positiva de sí misma y el sentimiento de satisfacción (autoestima), que se implica emocional en variadas actividades (automotivación), promoviendo actitudes positivas el “sentido constructivo del yo/self, sentido de poder y optimismo al abordar desafíos cotidianos (empowered) e intención de actuar de forma justa y compasiva” (p. 38).

También la autonomía esa relacionada con las acciones responsables, aceptación de “la propia experiencia emocional (auto-eficacia emocional) de acuerdo con las creencias personales respecto a cómo se concibe un balance emocional ...” la evaluación reflexiva y “sentido crítico de mensajes sociales respecto a normas y pautas de comportamientos personales...” y “enfrentar situaciones adversas (resiliencia)” (Cubillos, 2016, p. 38).

En la competencia emocional de autonomía se puede analizar que el aprecio y la aceptación entre las maestras de primera infancia no son notorios. Se establece un vínculo de trabajo para cumplir con metas establecidas por el Jardín Infantil sin embargo, no hay un sentimiento de empatía. Se requiere el fortalecimiento de esta competencia en cada una de las maestras de este estudio ya que según Segarra (2015) es necesario reconocer las diferencias de personalidad que deben ser respetadas y fortalecidas en los aspectos positivos.

Respecto al autocontrol son a cinco preguntas cuyas respuestas son las siguientes:

f7 ¿De qué manera su estado anímico afecta la relación con los demás?

Las maestras 1, 3, 4 y 5 consideran que sus problemas deben ser ajenos y no deben afectar su entorno laboral, tratan de ocupar su mente en cuestiones de trabajo. Para la Maestra 2 le es difícil ya que su expresión corporal hace notar a las demás como se encuentra anímicamente, motivo por el cual no pasa desapercibida para las demás compañeras que se encuentran trabajando junto a ella.

Mónica Esteves (citada en Popular, 2016) considera que para mantener el buen estado de ánimo es necesario desempeñarse laboralmente en lo que les agrada, encuentran soluciones acertadas y prontas a las diversas situaciones que se presentan diariamente en Jardín Infantil y comparten el buen humor. Es necesario mantener amistad sincera, ser

proactivo, participativo, contar algo interesante, sonreír, ser simpáticas y empáticas con las colegas y la comunidad educativa en general.

El estado de ánimo de las maestras es importante para el desempeño de las funciones laborales en el Jardín Infantil, se relaciona con el compromiso y motivación como colaboradoras e impacta el ambiente de trabajo fortalece su papel de conducción frente al equipo laboral, con los niños, con los padres de familia y cuidadores y con sus directivas administrativas.

f8 ¿De qué manera reconoce sus emociones?

La maestra 1 percibe sus emociones básicas como la alegría y la tristeza por medio de la sonrisa y el llanto respectivamente. Las maestras 2, 3, y 4 las reconocen por cambios corporales como desconectarse del aquí y el ahora, experimentan sensaciones térmicas corporales dependiendo de su sentir y manifestaciones en el cuerpo como presión en el pecho y sudoración en sus manos. La maestra 5 reconoce sus emociones cuando siente la necesidad de apartarse de su grupo social más cercano para aclarar sus sentimientos.

Las emociones son las guías para el camino a seguir, se requiere que se aprenda a conocerlas y expresarlas, toda vez que cada uno es el creador de su propia vida y encaminarla es la posibilidad de encontrar bienestar y autoconocimiento.

Las emociones suelen ser positivas y negativas, y aunque la preferencia y deseo es sentirse bien no se puede olvidar que la vida tiene altibajos, sorpresas, obstáculos e inconvenientes, que conlleva a que emergerán emociones negativas y es necesario aprender a interpretar si se quiere tener el autoconocimiento. Esas emociones afectan el día a día de las maestras e influyen en el logro de las funciones laborales.

No son entonces las emociones negativas un problema, se convierten en ello cuando se obvia el mensaje que contienen y se permanece en el plano de ese sentimiento. Estas emociones se observan a través de sentimientos como miedo, culpa, tristeza, envidia, celos, ira, etc., ellas son señales que se requiere atención, que causan sufrimiento muchas veces sin comprender lo que se siente y se ignora el mensaje, por eso se requiere aprender a identificarlas. Para ello se precisa estar atenta durante el día del estado en que se encuentra, a través de cuestionamientos como ¿qué se siente? ¿qué sensaciones físicas se experimenta? ¿eso que siente cómo le afecta? (Hernández, 2017). Así cada emoción se relaciona con expresiones o sensaciones físicas, cuando éstas se presentan se reconoce que sentimientos están aflorando. De esta forma se logra reconocer los sentimientos.

f9 ¿Cómo controla sus emociones?

La maestra 1 considera conveniente expresar sus emociones a la persona de mayor confianza, para la Maestra 2 prefiere el silencio y realizar una introspección llegando a un punto neutral, las maestras 3, 4 y 5 recurren a expresiones corporales como morder su labio inferior y realizar ejercicios de respiración profunda.

Una vez reconocidos las emociones, es necesario cuestionarse ¿por qué sucede esto?, ¿qué beneficio tiene? En este sentido, se debe olvidar el por qué, puesto que es solo una justificación, se debe centrar en el beneficio, si éste afecta sus sentimientos, debe controlarlos y alejarlos, es decir, comprender que las cosas que suceden en el ambiente laboral no tienen que interiorizarse y sentirse como algo personal. Así logra liberarse de las emociones que afectan su integridad personal.

f10 ¿De qué manera afronta un problema de difícil solución?

La maestra 1 evalúa la situación y tiene la certeza que siempre habrá una solución para estos inconvenientes que suelen aparecer. Las maestras 2, 4 y 5 prefieren buscar ayuda escuchando el punto de vista de otras personas, dan gran importancia a la experiencia vivida de otros a las cuales piden un consejo. La maestra 3 le toma tiempo ya que piensa varias alternativas hasta encontrar la más conveniente.

En el ambiente laboral siempre se presentan problemas que obstaculizan el logro de los objetivos y el desempeño laboral, por lo tanto, se requiere de una estrategia para poder dar una solución a los problemas que se presentan, pero para cada problema se busca una solución más acertada, todo empieza con identificar claramente la problemática (qué sucede, quienes están involucrados y de qué forma), analizarla (implica acceder a la información completa y fidedigna), presentar posibles soluciones que permitan eliminar las causas del problema, reducir el impacto negativo, aumentar la fuerza positiva u otras ideas novedosas para solucionarlo, tomar la decisión más acertada y que sea la probabilidad más objetiva (Bados y García, 2014). La evaluación del proceso y de los resultados permite replantearla o confirmar la eficacia de la misma, que puede utilizarse en situaciones parecidas. Esto requiere de serenidad, imparcialidad y sentido intuitivo, para lograr la solución beneficiosa para todos. Indudablemente la consulta a otras personas ayuda aclarar las ideas y a encontrar otros puntos de vista que contribuye a la solución como lo hacen algunas de ellas y tomarse el tiempo para encontrar la alternativa mejor.

f11 ¿Qué hace cuando siente ira?

Las maestras 1, 3, 4 y 5 recurren a expresiones corporales como: el llanto y morder la parte inferior de sus labios, así como el experimentar sensaciones térmicas en el rostro para

calmar su sentimiento. La maestra 2 acude a medios externos como el beber un vaso de agua para buscar la tranquilidad que se necesita en este caso.

El autocontrol se presenta como el control de las propias emociones, se analiza que las maestras logran manejar esta competencia, llegan a conservar la calma y serenidad para afrontar aquellas situaciones a nivel laboral o familiar que a diario se presenta.

En este estudio, las maestras de primera infancia buscan estrategias individuales para encontrar el equilibrio de sus emociones; controlar sus pensamientos les permiten tener autodominio.

Es importante mencionar que al encontrar el equilibrio de su estado anímico no puede ser catalogado como represión de los impulsos, tal y como lo nombra Arana (2014) sino por el contrario se trata de manejarlos y conocer formas de auto-controlarse.

Por otra parte, se observa que cada una realiza un proceso de auto descripción de acuerdo a la emoción que pueda estar enfrentando, ya que llegan a experimentar sensaciones corporales las cuales logran identificar y dan un nombre al sentimiento experimentado.

En la automotivación son seis preguntas cuyas respuestas son:

f12 ¿Cuál es su principal motivación para ejercer su profesión?

Las maestras 1, 4 y 5 consideran que su motivación es el trabajo realizado a diario con los niños, donde se puede percibir en cada uno de ellos procesos significativos de manera cognitiva, motora y afectiva. La maestra 2 refiere que su familia es un pilar fundamental, narrarles sus experiencias laborales les permite reconocer y valorar aquellas transformaciones familiares en los entornos de cada uno de los niños que tiene a su cargo. La

maestra 3 argumenta que son los ingresos recibidos por su labor ya que con ellos puede suplir necesidades básicas y adquirir bienes o servicios para una mejor calidad de vida.

La motivación para el ejercicio de la profesión de las maestras de la primera infancia es variados, lo ideal es que tengan vocación por la misma, sin embargo, no siempre es así, puesto que el aspecto salarial también es importante, toda vez que todas las personas requieren recursos para subsistir solos o en el ámbito familiar.

f13 ¿De qué manera proyectan las metas que se ha planteado a corto y mediano plazo?

Las maestras 2, 3 y 5 proyectan sus metas a corto plazo con la culminación de sus estudios actuales e ir adquiriendo nuevos conocimientos. La maestra 1 busca el reconocimiento de su labor mediante el cambio de perfil en la entidad, para obtener mayores ingresos. La maestra 4 sistematiza sus experiencias pedagógicas para dar muestra y reconocimiento de su labor docente.

Una de las funciones labores es la cualificación profesional, lo cual genera, en la medida que realizan estudios de postgrado, más conocimientos y experiencias que conllevan al mejoramiento de la educación y atención de los niños que tiene a su cargo y mejores interacciones sociales con los padres y compañeros de trabajo.

f14 ¿Qué aspectos mediante el aprendizaje autónomo le ha aportado a su labor como educadora infantil?

Las maestras 1, 2, 4 y 5 toman como referencia sus propias vivencias y las de sus compañeras como medio para fortalecer su labor ya sea para mejorar sus herramientas metodológicas o para llegar de una manera significativa y eficaz a los niños en sus procesos de aprendizaje. La maestra 3 toma como auto aprendizaje la pedagogía del territorio ya que

sus orígenes indígenas le han permitido orientar a los niños sobre la importancia del ser y la implementación de la *pedagogía de pacha mama*, saberes propios pero implementados en los diferentes contextos familiares que tiene en el aula.

El aprendizaje autónomo es una labor innegable para el mejoramiento de las funciones labores, de esta forma se logra adquirir otros conocimientos que se llevan a la práctica, ese aprendizaje se obtiene con mayor facilidad en las TIC.

Este aprendizaje autónomo es estratégico porque las maestras toman decisiones claves sobre sus propios aprendizajes, es decir, es autodirigido de acuerdo con las necesidades, metas o propósitos de mejora profesional, bien sea por actualización o por falencias que encuentran en el desempeño de sus funciones. Este aprendizaje es auto regulando porque se requiere de la selección de alternativas, acciones, tiempos para realizarlo, con los recursos que tiene a su alcance (Amaya 2008). Además, lo ideal es que se autoevalúen, para saber que conocimientos han adquirido significativamente, que los pueden llevar a la práctica y, es en ésta reconozca sus nuevas competencias o habilidades cognitivas, afectivas e interactivas.

f15 ¿Cómo se siente en la realización de tareas que son de poco agrado para usted?

Las maestras 1, 2, 4 y 5 consideran que las actividades que le son impartidas y que no tienen relación con la labor docente son de poco agrado para ellas ya que conciben que su principal función es estar trabajando por la primera infancia. La maestra 3 no tiene ninguna objeción de realizarlas siempre y cuando se obtenga una remuneración económica por su labor.

Se observa que cuatro de las educadoras no se sienten a gusto cuando les asignan actividades que no tienen relación con el desempeño docente, pero deben cumplirlas porque en el contrato laboral están estipuladas e inciden en la evaluación. Es importante aclarar que ciertas funciones como la actualización de las historias de vida de los niños, visitas domiciliarias, proteger los bienes materiales de la planta física son propias de las maestras. En el caso de las hojas de vida de los niños esa información la tienen más clara y precisa ellas, porque están permanentemente con ellos. Las visitas a las familias son productivas, porque permite comprender el entorno de los niños y puede dar algunas directrices sobre la forma de crianza, que contribuye al bienestar de ellos (León y Pérez, 1990). Lo más normal es que las maestras cuiden del mobiliario y enseñen a los niños a cuidar ellos, eso es parte de la formación para la vida práctica y social.

f16 ¿Cuál es su reacción cuando resaltan su trabajo realizado?

Las 5 maestras no han tenido reconocimiento por su labor, establecen respuestas del sentimiento que podrían experimentar si estas fueran otorgadas, la maestra 3 amplía la respuesta a este interrogante presentando una crítica ya que sus ideas son expresadas por parte de un superior como si fuesen propias, pero al momento de ser ejecutadas se evidencia que le piden a quien proporciona la idea la ejecute, pero por orden del superior sin reconocer la iniciativa de éste.

Estas maestras no tienen incentivos que resalten su labor. Es importante en el campo laboral tener algún tipo de estímulo por parte de las directivas para que las maestras se interesen más por desempeñar mejor sus funciones, esto ayuda a un clima laboral favorable (Montaña, 2012), mejora las relaciones interpersonales y contribuye al equilibrio de las emociones.

f17 ¿Siente que su trabajo es estable y bien remunerado y por qué?

Las 5 maestras consideran que su trabajo no es estable por el tipo de contratación, no se tiene garantía de continuar con la entidad por el factor político. En cuanto a la remuneración tienen una percepción de descontento por no tener prestaciones de ley, ya que consideran que se tiene una jornada laboral muy extensa pero no bien reconocida.

La automotivación implica tomar conciencia de las propias emociones, comprensión los sentimientos de los demás, desarrollo de la empatía, aumento las habilidades de desarrollo social. Estas habilidades se pueden desarrollar con el propósito de mejora de las relaciones consigo mismo y con los demás (Vital, 2013).

La competencia de automotivación se convierte en un factor muy importante ya que mediante ella, logran superar sus limitaciones. El dominio de la automotivación favorece que se afronten circunstancias de la vida y nuevos desafíos que llegasen a aparecer. Las maestras en primera infancia a través de sus propias experiencias, tanto familiares como profesionales, logran reconocerse emocionalmente e ir afrontando desafíos.

Las maestras de acuerdo a su propia definición de autoestima necesitan reflexionar, aceptar y asumir aspectos propios de sí mismas junto con su realidad tanto interna como externa de tal forma que equilibran sus emociones que les ayuda a automotivarse.

En el sentido de pertenencia se encuentra que:

f18 ¿En qué momentos siente la aceptación de su rol laboral por parte del equipo de trabajo del Jardín Infantil?

La maestra 1 no siente aceptación por parte de sus compañeras ya que hace poco tiempo obtuvo el cambio de perfil profesional, el grupo de maestras dudan de sus capacidades

y estigmatizan su labor pedagógica. Las maestras 2 y 5 refieren que sus compañeras aceptan su rol laboral ya que reconocen sus fortalezas y habilidades en actividades tanto lúdicas como artísticas. La maestra 3 considera que su rol es tomado en cuenta al momento de realizar modificaciones al proyecto pedagógico ya que posee habilidades conceptuales y escriturales aplicadas en la elaboración de proyectos. La maestra 4 argumenta que su rol se ve opacado, ya que la cosmología impartida en el lugar de trabajo hace que limiten su trabajo y se centre en la pedagogía establecida por este espacio intercultural.

El clima laboral está afectado por directivas e influye en las maestras, esto afecta negativamente en la satisfacción personal, puesto que no proporciona relaciones interpersonales de comprensión y ayuda dentro de la cultura del Jardín Infantil. Para que las maestras trabajen con agrado y sean creativas es necesaria la motivación, por parte de las directivas (Ramos, 2012); deben sentirse felices en el desempeño de sus funciones, pues esto las hace más productivas y creativas.

f19 ¿De qué manera percibe su labor como maestra del Jardín Infantil?

Las maestras 1, 2 y 5 consideran que establecen una buena labor como maestras, ejercen su profesión de manera responsable y con la premisa que aportan de manera significativa en el aprendizaje de cada uno de los niños. La maestra 3 percibe que sus aportes de manera verbal no son tenidos en cuenta, sin embargo, sienten que utilizan sus habilidades escriturales por conveniencia en la institución. La maestra 4 considera que posee una buena labor, sin embargo, no tiene autonomía en la realización y ejecución de su planeación pedagógica por la ideología cultural que se tiene en el Jardín Infantil.

A pesar del clima laboral poco favorable, las maestras consideran que su trabajo es bueno, esto tiene dos interpretaciones, una la vocación que profesan a lo que se añade la

responsabilidad ante la educación y cuidado de los niños y otras la evaluación que les realizan para continuar con la contratación, toda vez que se renuevan los contratos entre cada tres a seis meses, que no da seguridad ni estabilidad emocional.

f20 ¿Cuál es su identidad dentro del Jardín Infantil?

Las maestras 1, 4 y 5 afirman que es su actitud, creatividad y dedicación para prestar un buen servicio lo que hace que tengan una identidad en sus contextos laborales. La maestra 2 considera que es su sinceridad lo que la diferencia de sus demás compañeras siempre expresa de manera coherente lo que siente, piensa y actúa. La maestra 3 toma su liderazgo como forma de establecer una identidad en su lugar de trabajo. A pesar de la poca motivación por parte de las directivas, las maestras consideran que tiene identidad positiva por su labor adecuada y disposición, lo que contribuye al equilibrio emocional.

La identidad profesional la construye las maestras sobre sí mismas en la práctica pedagógica. “Esta se basa en sus concepciones de enseñanza – aprendizaje, como también en su percepción de eficacia” (Cubillos, 2016, p. 23). En esta construcción de imaginario identitario se conjuga “lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo” (Avalos et al, 2014, p. 242, citado en Cubillos, 2016).

Es importante en este estudio las concepciones que tienen las maestras de la primera infancia sobre su identidad en su ambiente laboral, porque ello depende de la valoración de sus competencias emocionales y la introspección sobre las mismas, puesto que cumplen con las funciones de educadora, pero también cuida de los niños en la integridad de sus dimensiones.

f21 ¿Si tuviera la posibilidad de cambiar de trabajo por otro con las mismas condiciones laborales cuáles serían sus argumentos para hacerlo?

Las maestras 1 y 3 lo harían por la calidad humana que puedan proporcionar los nuevos compañeros. Las maestras 2 y 5 lo realizan siempre y cuando las condiciones laborales como prestaciones de ley y estabilidad laboral en su proceso de contratación. La maestra 4 lo realiza si se propician ambientes adecuados y seguros para los niños donde se puedan establecer experiencias lúdico – pedagógicas propias para la primera infancia.

Estas respuestas demuestran que no están a gusto en el ambiente laboral del Jardín Infantil. Esto es consecuencia de las interrelaciones sociales distantes sin estímulos entre de las directivas y entre ellas mismas. Lo que puede inferir que emocionalmente se encuentran afectadas.

f22 ¿Cuál es su grado de compromiso con actividades diferentes a la docencia que le solicitan en el Jardín Infantil?

Las maestras 2, 3, 4 y 5 refieren que hacen las actividades extras en el menor tiempo posible, pero con los estándares de calidad que le sean solicitados. La maestra 1 responde que realiza este tipo de actividades porque pueden generar en ella nuevos conocimientos.

Si las maestras estuvieran a gusto en el Jardín Infantil, tiene contratos laborales estables y se sienten estimuladas y reconocidas en sus desempeños laborales, serían felices y, la felicidad es la que jalonea la disposición hacia la colaboración con otras actividades que se requiere que realicen.

f23 ¿Cuáles han sido sus aportes para el logro de la misión de la entidad?

Las 5 maestras consideran que la manera de aportar a la misión de la entidad es ser garante de derechos de los niños, brindan un servicio con calidez y excelencia a padres de familia y cuidadores, así como orientación a la población vulnerable en los proyectos que brinda la entidad.

El sentido de pertenencia en las maestras de este estudio es poco claro. En cuanto a sus funciones en el aula generan en ellas una responsabilidad por cumplirlas dentro de los estándares técnicos para la calidad de la educación inicial, consecuentemente a este se crea un nivel de poco compromiso con la entidad donde laboran, ya que el factor salarial y tipo de contratación fragmenta esta competencia.

Las maestras plantean inconformismo por sus condiciones laborales, no sienten que la entidad valore su rol como profesionales en primera infancia, sino tan solo las asemejan como cuidadoras, es allí donde se evidencia un desarraigo por la entidad en la cual prestan sus servicios. Este estudio difiere con lo que plantea Chaves (2010), que afirma que las maestras deben cumplir con sus funciones de manera responsable en el Jardín Infantil y que debe ser reconocida su labor.

En el empoderamiento se encuentra que:

*f*₂₄ ¿Por qué ejerce la docencia?

La maestra 1, 4 y 5 enfatizan en sus cualidades para el trabajo con la primera infancia la vocación, orientación y calidez humana son estandartes que poseen para ejercer su práctica docente. La maestra 2 la ejerce por su experiencia vivida en el ejercicio de una labor social lo cual permite establecer un agrado con la población infantil. La maestra 3 refiere que la educación no es la profesión que desea desempeñar, sin embargo, realiza su labor docente de

acuerdo a lo vivenciado a nivel personal que aprendió con su mamá, ya que esta labora como maestra en zona rural y toma con referencia esta pedagogía como base en sus actividades pedagógicas. Su pasión, como así lo llama, es la carrera que culminó de derecho, pero no ejerce, sin embargo, está realizando una especialización en trabajo con familia.

En general las maestras ejercen la docencia porque están convencidas que es su vocación a excepción de una que, aunque lo hace bien le gustaría desempeñarse en la otra profesión que tiene.

f25 ¿Considera que su trabajo contribuye a lograr las metas establecidas por el Jardín Infantil?

Las 5 maestras plantean que las actividades diarias realizadas con los niños aportan a los objetivos que tiene el jardín infantil. Brindan cuidado calificado, propician ambientes enriquecidos, generan hábitos de autocuidado y orientan a la primera infancia para obtener un aprendizaje significativo, son los factores que conllevan al cumplimiento de las metas propuestas.

Están convencidas que el desempeño de su labor educativa está dirigido a contribuir con el logro de las metas propuestas por el Jardín Infantil.

f26 ¿De qué manera motiva a sus compañeros de trabajo para cumplir con las metas establecidas por el Jardín Infantil?

Las maestras 1, 4 y 5 realizan un plan de trabajo en coherencia con el proyecto pedagógico del jardín infantil dando cumplimiento a lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos de este. La maestra 2 considera que apoya y ejecuta cada una de las actividades programadas. La maestra 3 refiere que la palabra es el medio con el cual

brinda mensajes motivacionales para el cumplimiento de los objetivos propuestos por el Jardín Infantil.

En concreto no se expresan con respecto a motivar a sus compañeras de trabajo para cumplir las metas, una de ellas participa de las actividades que se programen y otras dice que lo hace a través del lenguaje hablado, pero en concreto no dicen que ejercen algún tipo de sugerencia para cohesionar el grupo.

f27 ¿En qué ocasiones sus compañeros de trabajo le solicitan liderar planes de trabajo que surgen de la interacción laboral?

La maestra 1 refiere que sus compañeras no ven en ella una líder ya que estigmatizan su rol profesional. La maestra 2 no ha tenido la oportunidad de liderar actividades, sin embargo, prefiere apoyarlas ya que para ella liderarlos necesita de gran compromiso. Las maestras 3, 4, y 5 consideran que sus compañeras les han solicitado el liderar actividades de acuerdo a sus habilidades.

Tres de ellas dicen que han liderado actividades de acuerdo a su experticia por sugerencias de sus compañeras. El liderazgo y el empoderamiento son dos competencias emocionales “que tiene relación estrecha... por la necesidad de empoderar a las personas... como estrategia para liderar su trabajo... para tener un camino claro hacia la equidad y la confianza” (Montaña, 2012, p. 4).

La importancia de una buena gestión emocional en el liderazgo se evidencia en que las personas deben tener actitudes optimistas y entusiastas hacia lo que realizan que se irradia en la gestión, a nadie le gusta trabajar con los líderes irritables, dominante o fríos (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). Por esto según las respuestas de las maestras algunas de ellas no

les agrada liderar actividades, aunque las apoyan, por el grado de compromiso que ellos implican, bien sea porque no saben cómo hacerlo o por evadir la responsabilidad.

f28 ¿Qué conoce de los Estándares Técnicos para la calidad de la Educación Inicial?

Las maestras 1, 3, 4 y 5 conocen las especificaciones, recomendaciones y criterios que los lineamientos plantean para garantizar una adecuada prestación del servicio educativo y asistencial a la primera infancia y sus familias. La maestra 2 responde que no tiene conocimiento alguno del tema.

El conocimiento de los Estándares Técnicos para la calidad de la Educación Inicial es un requisito indispensable para el desempeño de sus funciones o tareas específicas. Son atributos o rasgos distintivos que requieren en su puesto laboral. “Estas incluyen conocimientos, habilidades, o actitudes específicas necesarias para desempeñar una tarea concreta (Montaña, p. 26), sin estos conocimientos es imposible desempeñarse adecuadamente en la labor tal delicada de educar a niños de la primera infancia.

f29 ¿Qué conoce de los lineamientos curriculares para la Educación Inicial en el Distrito?

Las 5 maestras informan que los lineamientos curriculares es la herramienta pedagógica con la cual orientan la planificación de sus actividades lúdicas en el aula, para potencializar habilidades propias de las niñas y los niños.

La competencia de empoderamiento en cada una de las maestras de este estudio es reconocida como el proceso por el cual pueden llegar a liderar actividades que le sean encargadas. Sin embargo, existe un sin sabor por parte de algunas de ellas ya que en su entorno laboral se sienten poco participativas, no obstante, consideran que conocen parte de

los lineamientos de estándares de calidad para la educación inicial y con ello realizan un buen desempeño y cumplimiento de los objetivos establecidos por el Jardín Infantil.

De acuerdo a los aportes de Nacentra (1999 citado en González, 2000) “el empoderamiento es una herramienta que consiste en conferir responsabilidad y ejercer la autoridad ganada a través de la experiencia y el conocimiento adquirido en el puesto de trabajo o en la vida misma” (p. 38). Esto propicia eficacia profesional en estas maestras ya que para ellas significa delegar y confiar en su propio trabajo de esta manera se rompe una jerarquización de autoridad en el Jardín Infantil para pasar a una horizontalidad en sus niveles de dirección.

Con respecto al compromiso consciente de las labores dicen que:

f30 ¿De qué manera soluciona situaciones para mejorar la atención y educación de los niños a su cargo?

Las maestras 1, 3, 4 y 5 se apoyan con los padres de familia para la realización de material didáctico empleado con elementos reciclados. La maestra 4 considera que este tipo material puede llegar a ser más significativo para las niñas y los niños. La maestra 2 considera que dependiendo de la situación recurre a orientaciones por parte del equipo interdisciplinario del jardín infantil: psicólogo, nutricionista o educadora especial.

Las maestras deben mantener relaciones fluidas con los niños y sus familias, sus compañeras de trabajo y otros profesionales, expresando habilidades sociales, de gestión en la diversidad cultural y contribuyendo a solucionar conflictos que se presenten (Vital, 2013).

Cuatro de las maestras centran sus problemáticas de atención y educación en la falta de materiales didácticos, que, aunque es una necesidad no son las únicas situaciones que se

presentan para lograr las metas de calidad educativa. La otra maestra recurre al personal especializado que tiene la institución para solucionar problemas puntuales de los niños.

f31 ¿Cuándo los niños no logran los desarrollos a fortalecer que hace con esos resultados?

La maestra 1 se apoya en el equipo interdisciplinario del jardín infantil empleando planes de apoyo para luego realizar un seguimiento e ir fortaleciendo los procesos. La maestra 2 realiza una valoración acerca del proceso de los niños, planifica la actividad teniendo en cuenta las habilidades que posee. Las maestras 3 y 5 realizan un trabajo personalizado para que dichos desarrollos se fortalezcan acordes al ritmo de desarrollo de los niños. La maestra 4 procede a buscar una nueva estrategia pedagógica en donde los niños se sientan más motivados, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno.

Dentro de las funciones de las maestras de la primera infancia está claramente determinado la importancia de la evaluación de los procesos con el fin de saber cuáles son los alcances y las necesidades de los niños, con el fin de buscar otras estrategias didácticas para que se alcancen las metas propias de cada uno, pero también se espera que acudan al equipo interdisciplinario para que ayuden a la solución de las problemáticas que se presentan.

f32 ¿Cómo inculca los hábitos saludables y de auto cuidado en los niños?

Las 5 maestras realizan actividades práctico-pedagógicas en donde los niños paulatinamente adquieren hábitos saludables, de igual manera algunas de estas actividades son acompañadas por los padres de familia.

Estas maestras deben por tanto ocuparse no solo de enseñanza de conocimientos, sino que también deben propiciar el ejercicio de los valores para la convivencia pacífica, el respeto

a los derechos y libertades fundamentales y los hábitos saludables de auto cuidado (De la Cueva, 2017). Toda vez que los hábitos saludables están relacionados en forma integrada con la salud mental y física.

f33 ¿En qué forma aplica las cualificaciones que recibe en su quehacer pedagógico?

Las 5 maestras socializan los conocimientos adquiridos en estas cualificaciones o capacitaciones a los padres de familia de manera lúdica para generar mayor recordación.

La formación continua de las maestras juega un papel importante para el logro de una educación de calidad. Esto se hace con la participación en talleres, cursos o seminarios que les programan de tal forma que se actualizan en conocimientos, estrategias innovadoras y adaptadas a los contextos sociales (Riesco, 2018). Esta formación no solamente se debe compartir con los familiares de los niños, sino que también debe buscarle aplicabilidad en el desempeño de sus funciones.

f34 ¿Cómo suele resolver los conflictos entre los niños?

Las maestras 1, 3, 4 y 5 consideran que el diálogo es la manera adecuada para dar solución a los conflictos que se generan en el diario vivir en el Jardín Infantil. Cada una emplea diferentes estrategias para lograr de manera eficaz que los niños resuelvan situaciones que requieren solución y participación de ellos. La maestra 2 realiza una estrategia de auto reflexión en donde los niños identifican cual fue su comportamiento inadecuado hacia sus pares y la posible solución a este.

“Los conflictos no son en sí mismos ni positivos ni negativos, por lo que es necesario aprender a resolverlos desde la comprensión y el diálogo” (Pérez, Amador y Vargas, 2011 p. 101). Estos son inherentes a la condición humana. La maestra debe resolverlos en el momento

en que se producen y no esperar que se resuelvan solos. Si se prolongan es posible que sean más complejos y afectan no sólo a los niños implicados inicialmente, sino que se extienda a otros miembros de la comunidad educativa. El diálogo y la reflexión son efectivos para la resolución de los problemas, lo importante es que la maestra tenga una actitud conciliadora, imparcial y facilitadora del proceso para lograr la sana convivencia escolar.

f35 ¿Cómo recibe las sugerencias de los padres de familia ante su quehacer pedagógico?

Las 5 maestras reciben las sugerencias de la mejor manera siempre y cuando estas se enmarquen en el respeto.

El compromiso está ligado al reconocimiento y expresión de las emociones y capacidad para regularlas, los resultados deseados dependen de los principios morales propios. De esta forma el carácter moral, los valores éticos propios del compromiso influyen en las respuestas emocionales relacionadas con la integridad personal (Bisquerra y Pérez, 2007).

Como compromiso consciente de las labores las maestras de primera infancia desde su praxis cotidiana, adopta un método de reflexión con respecto a su actitud en su quehacer pedagógico e interrelaciones sociales con niños, padres de familia y compañeros de trabajo. Las maestras perfeccionan su práctica mediante la experiencia adquirida, dejan su profesión solitaria para inmiscuir al padre de familia en la labor pedagógica en beneficio de un aprendizaje significativo para los niños. De igual manera los padres y familiares experimentan el compromiso que tiene ellas para llevar a cabo su quehacer pedagógico y entienden el esfuerzo que hacen para el cumplimiento de sus obligaciones como contratistas

de la educación, que es la figura para los entes administrativos del Distrito con respecto a la labor educativo de estas maestras.

Capítulo 5. Conclusiones y perspectivas

5.1 Conclusiones

Las maestras ocupan un lugar esencial en la vida de los niños que atienden diariamente, su tarea no es enseñar tan solo contenidos ya que sería hasta cierto punto una labor sencilla. Cada maestra es una orientadora quien fortalece competencias para la vida, por tal circunstancia es imprescindible para ellas tener un énfasis ya no solo al saber sino en el ser. *Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar se precisa saber, pero para educar se precisa ser*, menciona en uno de sus gráficos Joaquín Salvador Lavado Tejón (s. f.), conocido como Quino.

El desarrollo de las competencias emocionales no se centra solo en el aspecto del sentir individual de las maestras, logran la reflexión de sus propias experiencias de vida personal y profesional. Esto les ayuda a reconocer las propias emociones con la posibilidad de exploración propia y el reconocimiento de sí mismas. Es decir, están dispuestas a sentir sus emociones y son conscientes cuando se reflejan en el cuerpo, para lograr controlarlas.

El reconocimiento de las competencias emocionales por parte de las maestras les ayuda para comprenderse, mejorar sus interrelaciones sociales y por consiguiente poder ayudar a los niños a que desarrollen también esas competencias, además, les permite adquirir habilidades para mejorar su labor educativa en los distintos escenarios en que tiene que interactuar en el Jardín Infantil.

El desempeño laboral de las maestras de la primera infancia deriva de las políticas públicas del Distrito Capital, al igual que los recursos para el desempeño de sus funciones, cuando carecen de materiales para el trabajo con los niños buscan alternativas con los padres o familiares de ellos para la construcción de estos con materiales reciclables.

Esas políticas públicas generan tensiones en la identidad de su profesión puesto que la incertidumbre de contratación, a tres o seis meses como prestadoras de servicios, no les permite una proyección hacia el futuro clara y el tipo de contratación laboral lo asumen como destino incierto. Sin embargo, han realizado esfuerzos por cualificarse con estudios de postgrado.

Respecto a la autoestima, el trabajo realizado por parte de ellas en el jardín infantil es considerado como bueno ya que tratan de dar cumplimiento a todas las funciones por las que fueron contratadas así estas sean de poco agrado para ellas, sin embargo, se encuentran con circunstancias como la poca empatía y poco afecto que reciben por parte de sus compañeras y directivas, lo que hace que en el ejercicio práctico traten de aceptar al otro a pesar de recibir poco apoyo emocional.

El autocontrol que posee la maestra es otra de las competencias emocionales la cual debe ser tomada en cuenta al momento de trabajar con primera infancia, ya que al no tener dominio de este puede incurrir en maltrato hacia alguno de los niños. Con las maestras de este estudio se encuentra que ellas reconocen diferentes estados de ánimo, pero no le es fácil controlarlos, expresan estos de manera corporal y a su vez se aíslan socialmente, ocasionando una difícil interacción entre sus compañeros de trabajo, directivos y en ocasiones padres y familiares de los niños.

En cuanto a la automotivación se puede establecer que las maestras presentan varios aspectos los cuales son motores de vida para establecer y ejecutar sus ideales. La familia cumple un ámbito importante ya que para la mayoría son estos vínculos afectivos los que las motivan a realizar cada una de sus sueños y anhelos a nivel profesional y personal. Sin embargo, hay factores de insatisfacción en cuanto a la labor educativa como es el tipo de contratación que tienen con la entidad, este provoca en ellas malestar ya que las condiciones laborales como las no prestaciones de ley repercute en su estabilidad laboral y por consiguiente es sus emociones, porque en cualquier momento pueden prescindir de sus servicios. De igual manera el origen de motivación para las maestras está en el reconocimiento social de su labor, que no es estimulada ni reconocida por parte de las directivas institucionales.

El sentido de pertenencia es una de las competencias en las cuales las maestras de primera infancia, con base a su experiencia aprenden a ser, a conocer y a comprender al otro, sin embargo, esta competencia se ve afectada en el clima laboral por parte de las directivas. Las maestras laboran con una escasa motivación, pero a pesar de ello realizan su quehacer pedagógico con la mejor disposición, cumplen a cabalidad sus labores, tratando de apropiarse de su rol y buscando llegar a tener ese sentido de pertenencia porque es parte de funciones educativas. Pero las presiones administrativas, desconocimiento de sus aportes, imposiciones horarias, incluso de asistencia al Jardín Infantil los días de descanso influyen negativamente en que logren una verdadera pertinencia a la institución.

Las maestras de la primera infancia en su discurso presentan competencia de empoderamiento cuando logran liderar acciones que le son encargadas, pero en realidad las realizan por temor a la evaluación negativa que puedan hacerles y si pueden evadir estas responsabilidades es lo mejor para ellas. En cuanto a las normativas de calidad de la

educación de la primera infancia se apropian de ellas para reflejarlas en su labor educativa, que finalmente conlleva al logro los propósitos del Jardín Infantil. Pero la competencia de empoderamiento no está directamente relacionada con las funciones educativas.

La vocación de maestras por su profesión revela que la competencia emocional de compromiso consciente de las labores educativas es evidente, por la dedicación y esmero en realizar todas las actividades que conllevan al cuidado y formación de los niños. Además, la reflexión sobre su propia práctica le permite mejorar cada día más en sus funciones educativas, en la interacción social con padres y familiares de los niños.

La entrevista semiestructura sobre las competencias emocionales de las maestras, permite conocer aspectos puntuales que manifiestan de manera espontánea y que no se conocían de su sentir y pensar respecto a sus funciones educativas. La revisión es útil porque el conocimiento de las hojas de vida y documentación anexa complementa la información recolectada. También el registro anecdótico de las observaciones en distintos momentos de la labor educativa ayuda a corroborar lo que han manifestado verbalmente.

En este estudio se encuentra que las competencias emocionales afectan parcialmente el desempeño de las funciones de las maestras, porque los comportamientos y actitudes relacionados al desarrollo de estas habilidades emocionales se ven influenciados por el ambiente laboral, el sistema de contratación y el poco o nulo reconocimiento de las funciones laborales. Ellas traen de su formación y experiencia métodos, recursos, técnicas y estrategias para ejercer su práctica pedagógica, esto les ayuda a cumplir todas aquellas funciones por las que fueron contratadas. Sin embargo, existe una gran brecha entre el cumplimiento de sus labores como profesional y sus necesidades de desarrollo personal.

5.2 Perspectivas

Se puede inferir que, al evidenciarse la poca pertinencia institucional, puede afectar la calidad educativa. Las maestras se han apropiado de su rol, aman su profesión que se refleja en sus funciones educativas, sin embargo, no existe un vínculo afectivo hacia la institución en la cual labora por los factores de contratación y poco reconocimiento de su trabajo, esto no deja crear identidad la cual debe estar ligada al sentido de pertenencia.

Es necesario que las directivas del Jardín Infantil se sensibilicen ante las funciones educativa que cumplen las maestras y que se traslucen en sus acciones diarias, puesto que todos los seres humanos requieren de estímulos y reconocimientos que los conlleven a la felicidad de la labor cumplida, como resultado está la mejor disposición para el trabajo, impulsa la creatividad y la proposición de acciones mejoradoras en beneficios de todos.

Las facultades de educación deben incluir en los planes curriculares el estudio, reflexión y formación sobre las competencias emocionales de las maestras de la infancia, para que logren comprender la importancia del equilibrio emocional en el ejercicio profesional de sus funciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2017). *Estándares técnicos para la calidad de la Educación Inicial*. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Amaya de O., G. (2008). *Aprendizaje autónomo y competencias*. Congreso nacional de pedagogía -Organizado por la Fundación CONACED. Bogotá.
- Arana B., S. N. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes*. (Tesis de grado). Instituto Nacional Experimental Dr. Werner Ovalle López Quetzaltenango, Guatemala.
- Atak, M. (2011). A research on the relation between organizational commitment and learning organization. *African Journal of Business Management*, 5(14), 5612-5616.
- Bados, A. y García, E. (2014). *Resolución de problemas*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. (Trabajo de grado). Universidad Complutense De Madrid. Madrid.
- Barraza, N. (2012). *Propuesta de un Modelo de Levantamiento de Competencias para el Cargo de Educadora de Trato Directo de CREAD Casa Nacional Del Niño – Sename*. (Trabajo de grado de Magister). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la Educación Emocional, Educación emocional y en valores*. Madrid: Wolters Kluwer S. A.
- Cardozo G., L. A. (2016). El estrés en el profesorado. *Revista de investigación psicológica*, 15, 75-98.
- Castillo B., M. R., Montoya R., J. & Fuentes S., L. (2013). Los sentimientos pedagógicos en el desempeño de los docentes del sistema educativo ecuatoriano. *Didáctica y Educación*, 4(2), 101 -116.
- Cejudo, J., López D., M. L., Rubio, M. J. & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española*, 26(3), 45-62.
- Chaves, N. (2010). *La Imagen Corporativa: Teoría y Metodología de Identificación Institucional*. Barcelona Editorial Gustavo Gili.
- Chiavola, C., Cendrós P., P. & Sánchez F., D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
- Choi, P. & Tang, S. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Crosswell, L. & Elliott, B. (2004, Diciembre). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Melbourne.

- Cubillos, J. (2016). *Competencias emocionales en el ejercicio de la profesión docente, desde la perspectiva de profesionales que trabajan con párvulos de la región de Aysén*. (Trabajo de grado). Universidad Academia Humanismo Cristiano. Santiago.
- Davis, K. & Neswtrom, J. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. Décima Edición. Editorial McGraw- Hill. México.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De Pontes Ma. F. (2011). *Aproximación teórica al sentido de pertenencia desde la perspectiva de la organización educacional*. (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo, Valencia Venezuela.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- De la Cueva O., M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil*. Una perspectiva émica y socio-cultural. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma. Madrid.
- De Pena, M. (2015). *Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C. A. I. F.* (trabajo de grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Díaz B., L., Torruco G., U., Martínez H., M. & Varela R., M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.

- Faúndez, J. (2014). Uso de los Mandalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción. *Revista de Pedagogía Crítica*, 16, 149-153.
- Formanchuk, A. E. (2005). *Comunicación Interna y Sentido de Pertenencia*. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/comunicacion-interna-sentido-pertenencia/>
- Gervilla C., A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez T., F. H. (2015). Los sentimientos y las emociones en la identidad profesional del profesor. *Revista Praxis pedagógica*, 16, 39-52.
- González, V. (2000). *Evaluación de Empoderamiento en el desarrollo del recurso humano de las organizaciones bancarias. Caso: Banesco, Banco Mercantil, Banco Occidental de Descuento*. (Trabajo de Especialización). Universidad Dr Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Guerra, V. (2008). *Alegato por el desamor de la educadora. II Jornadas del servicio de Educación Inicial, Investigaciones actuales en primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial*. Facultad de Psicología, UdelaR-CSIC. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/ALEGATO%20POR%20EL%20DESAMOR%20-%20Guerra%20JFIT.pdf>
- Gupta, M., & Kulshreshtha, P. (2009). Professional Commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34(3), 80-86.

- Hernández B., V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas Psicológicas*, 37, 79-92.
- Kloppe, S. batlori, J. & Horacio, E. (2014). *Juegos para la educación infantil preescolar*. Barcelona España: Parramon.
- León U., A. P. y Pérez S., C. A. (1991). *Fundamentos de la Educación Preescolar*. Armenia: Universidad del Quindío.
- León U., A. P. y Arias R., A. (2009). *Salud física y mental*. Armenia: Arte Imagen.
- León U., A. P., Rendón L., D. B. y García J. O. L. (2018). *Desarrollos y experiencias a partir de la práctica pedagógica en las facultades de educación de la zona centro de Colombia: estado actual de la investigación*, en H. Serna M. (2018). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. 681 -689.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez C., P. C. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. (2006). *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Manual de la evaluación del desempeño*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf

- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Montaña, F. (2012). *El empoderamiento como herramienta de desarrollo del talento humano en las organizaciones*. Bogotá: Universidad EAN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, Universidad de Oviedo.
- Zapata M., T. (2015). *El juego en la Educación Infantil*. (Trabajo de grado). Universidad de Granada. Granada España.
- Peña, M. (2015). *Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C. A. I. F.* (Trabajo de grado). Universidad de la República Uruguay. Montevideo.
- Pereira, Ma. T. (2007). *Orientación Educativa*. Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Perrenoud, Ph. (2006). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *Quaderns de docència universitària*, 5, 27-52.
- Pérez, V., Amador, L. V., Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.

- Personería de Bogotá D. C. (17 de julio 2018). *Más del 50 % de niños no tienen acceso a un Jardín Infantil*. Recuperado de: <http://www.personeriabogota.gov.co/informacion-general/noticias/item/794-mas-del-50-de-ninos-no-tiene-acceso-a-un-jardin-infantil>
- Popular. (30 de junio, 2016). *Importancia de un buen estado de ánimo en el trabajo*. Recuperado de: <https://www.impulsapopular.com/gerencia/importancia-de-un-buen-estado-de-animo-en-el-trabajo/>
- Ramos, D. (2012). *El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de Abordaje*. (Trabajo de grado). Universidad abierta y a Distancia. Fusagasugá Colombia.
- Riesco, S. (2018). *Formación continua para docentes: ¿en qué consiste?* Recuperado de: https://www.formazion.com/noticias_formacion/formacion-continua-para-docentes-en-que-consiste-org-5293.html
- Sánchez, M. M. P. (2012). *Las competencias docentes que debe tener la educadora que labora en los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), Del Gobierno De D. F.* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Santos G., M. Á. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. (2ª. Ed.). Buenos Aires: BONUM.
- Segarra G., C. (2015). *La autoestima del docente. Un estudio exploratorio*. (Trabajo de Grado). Universitat Jaume I. Castelló Valencia España.
- Silva T., T. Y. (2012). *Identificación de las competencias docentes en las maestras del sistema de educación inclusiva*. (Trabajo de grado). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México D. F.

- Tang, S., & Choi, P. (2011). Satisfied and Dissatisfied Commitment: Teachers in Three Generations. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 44-75.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Urrutia De C., M. (2000). *Propuesta de un Modelo de Gestión utilizando el Empoderamiento para incrementar el rendimiento de la organización*. (Trabajo de Magíster). Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Estado Zulia.
- Valencia P., Ma. S., García, B. y Colunga, S. (2017). La automotivación hacia la implicación docente: el caso de los maestros normalistas rurales en México. *Didáctica y Educación*, 4, 85- 94.
- Quino (s. f.). *Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser, en: Vamos lento, pero aprendemos de prisa*. Recuperado de: <http://vamoslentoperoaprendemosdeprisa.blogspot.com/2016/03/educares-mas-dificil-que-ensenar-porque.html>
- Vergara A., M. (2014). Identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Vital, L. (2013). “La empatía en la interacción profesor alumno en el nivel preescolar. Estudio de Caso”. 6° Coloquio Interdisciplinario Doctorado -Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Universidad Autónoma del Estado de Puebla.

Anexo 1. Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Yo _____, Licenciada en: _____ y de años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: *Competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como profesora no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- También tengo acceso a las Comisiones de Investigación y Ética en caso de que tenga una duda sobre mis derechos como participante en el estudio.

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento

PARTICIPANTE

Nombre: _____

Firma: _____

Lugar: _____

Fecha: _____

Anexo 2. Validez Entrevista

Trabajo de Grado Magister en Innovaciones Sociales en Educación												
Competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas												
Encuesta a Expertos para Validar y Viabilizar la entrevista												
Nombre: _____ Fecha: _____ Institución: _____												
Formación profesional: _____												
<p>Indicaciones: la información a la que se refiere la presente entrevista aborda temas relacionados a la forma y el contenido dirigida a maestras de la primera infancia en los aspectos de: autoestima, autocontrol, automotivación, sentido de pertenencia, empoderamiento, compromiso consciente de sus labores.</p> <p>Objetivo: Recoger información de expertos sobre las preguntas de la entrevista sobre las competencias emocionales de las maestras de primera infancia para el desempeño de sus funciones educativas.</p> <p>Medición: La siguiente escala tiene como objetivo expresar libremente su opinión sobre la forma y contenido de la entrevista.</p>												
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aceptablemente</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Poco de acuerdo</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </table>									Aceptablemente	4	Poco de acuerdo	2
Aceptablemente	4											
Poco de acuerdo	2											
Por favor lea con cuidado y escoja objetivamente su respuesta y realice las observaciones que considere pertinentes.												
Preguntas	Valoración					Observaciones						
<p>Ejemplo:</p> <p>¿De qué manera reconocen su labor en el Jardín Infantil donde labora?</p>	1	2	3	4	5	La pregunta está bien dirigida al aspecto que se quiere conocer, pero se debe especificar quienes la reconocen y cuál labor. Por ejemplo: ¿De qué forma reconocen sus compañeros su labor como educadora infantil en el Jardín donde labora?						
Autoestima	1	2	3	4	5							
¿Cómo siente el aprecio hacia usted en su entorno laboral?	1	2	3	4	5							
¿Cuáles son sus cualidades comportamentales más relevantes?	1	2	3	4	5							
¿De qué está orgullosa en su vida laboral?	1	2	3	4	5							
¿De qué manera se percibe como una buena persona?	1	2	3	4	5							
¿De acuerdo a sus logros cómo desea que la recuerden?	1	2	3	4	5							

¿Cuáles han sido los momentos más felices de su vida?	1	2	3	4	5	
Autocontrol						
¿De qué manera su estado anímico afecta la relación con los demás?	1	2	3	4	5	
¿De qué manera reconoce sus emociones?	1	2	3	4	5	
¿Cómo controla sus emociones?	1	2	3	4	5	
¿De qué manera afronta un problema de difícil solución?	1	2	3	4	5	
¿Qué hace cuando siente ira?	1	2	3	4	5	
Automotivación						
¿Cuál es su principal motivación para ejercer su profesión?	1	2	3	4	5	
¿De qué manera proyecta las metas que se ha planteado a corto y mediano plazo?	1	2	3	4	5	
¿Qué aspectos mediante el aprendizaje autónomo le ha aportado a su labor como educadora infantil?	1	2	3	4	5	
¿Cómo se siente en la realización de tareas que son de poco agrado para usted?	1	2	3	4	5	
¿Cuál es su reacción cuando resaltan su trabajo realizado?	1	2	3	4	5	
¿Siente que su trabajo es estable y bien remunerado y por qué?	1	2	3	4	5	¿Qué es estable?
Sentido de pertenencia						
¿En qué momentos siente la aceptación de su rol laboral por parte del equipo de trabajo del Jardín Infantil?	1	2	3	4	5	
¿De qué manera percibe su labor como educadora del Jardín infantil?	1	2	3	4	5	
¿Cuál es su identidad dentro del Jardín infantil?	1	2	3	4	5	
¿Si tuviera la posibilidad de cambiar de trabajo por otro con las mismas condiciones laborales cuáles serían sus argumentos para hacerlo?	1	2	3	4	5	
¿Cuál es su grado de compromiso con actividades diferentes a la docencia que le solicitan en el Jardín Infantil?	1	2	3	4	5	
¿Cuáles han sido sus aportes para el logro de la misión de la entidad?	1	2	3	4	5	
Empoderamiento						
¿Por qué ejerce la docencia?	1	2	3	4	5	
¿Considera que su trabajo contribuye a lograr las metas establecidas por el Jardín Infantil?	1	2	3	4	5	

¿De qué manera motiva a sus compañeros de trabajo para cumplir con las metas establecidas por el Jardín Infantil?	1	2	3	4	5	
¿En qué ocasiones sus compañeros de trabajo le solicitan liderar planes de trabajo que surgen de la interacción laboral?	1	2	3	4	5	
¿Qué conoce de los lineamientos técnicos de la Secretaría Distrital de Integración Social?	1	2	3	4	5	
¿Qué conoce de los lineamientos curriculares de la Secretaría Distrital de Integración Social?	1	2	3	4	5	
Compromiso consciente de las labores en su trabajo						
¿De qué manera soluciona situaciones para mejorar la atención y educación de los niños a su cargo?	1	2	3	4	5	
¿Cuándo los niños y niñas no logran los desarrollos a fortalecer que hace con esos resultados?	1	2	3	4	5	
¿Cómo inculca los hábitos saludables y de auto cuidado en los niños y niñas?	1	2	3	4	5	
¿En qué forma aplica las cualificaciones que recibe en su quehacer pedagógico?	1	2	3	4	5	
¿Cómo suele resolver los conflictos entre los niños?	1	2	3	4	5	
¿Cómo recibe las sugerencias de los padres de familia ante su quehacer pedagógico?	1	2	3	4	5	

Instrumento tomado y modificado de: Rosenberg (s. f.); Fernández L., V. (2019); Britto R., D. A. (2012) y Sashkin, M. (1996).

Anexo 3. Registro anecdótico

ELABORACIÓN: SANDRA LIGIA BERNAL VARGAS

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 1

FECHA 18 Marzo - 22 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógica con los niños

OBSERVACIÓN: Se muestra ansiosa, realiza las actividades pedagógicas con los niños, a su vez tiene una discusión con su compañera de trabajo. Trae material para la realización de cada una de las actividades. La maestra no siente apoyo por parte de la compañera para realizar las rutinas de higiene. Suministra la alimentación a los niños de manera tranquila

ANALISIS DE LO OBSERVADO

La maestra realizó las actividades con compromiso, pero su estado de ánimo es de angustia. Se observa muy callada, prefiere estar sola. Sus argumentos por estar así es porque no ha podido pagar EPS.

FECHA 25 Marzo - 29 Marzo

ACTIVIDAD: Nueva contratación

OBSERVACIÓN: Inicia la semana con una actitud de alegría, ordena su salón recibe a los niños con rondas infantiles. A mitad de semana se muestra angustiada ya que no la han llamado para firmar contrato. El llanto persistente de uno de los niños, la descontrola y prefiere sacarlo del salón.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

La firma del nuevo contrato hace que se sienta preocupada ya que la entidad no la llama, el no tener la seguridad si la llamarán hace que pierda el control, con los impulsos que tienen los niños a diario

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 2

FECHA 18 Marzo - 22 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógicas.

OBSERVACIÓN: Se observa cansada, presenta ojeras y cansancio físico. Refiere que el fin de semana presentó discusión con algunos de sus familiares. No quiere realizar actividades con los niños, les entrega fichas para que jueguen, proyecta a diario videos para que los niños se encuentren distraídos. La responsable del servicio le solicita documentación para actualizar carpetas, pero la maestra no entrega

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Durante la semana se mostro imitable, no compartio como lo hace de costumbre con sus compañeras, la discusión que ha tenido a nivel familiar la afectado mucho, su estado anímico esta decaído

FECHA 25 Marzo - 29 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógica - Nueva Contratación

OBSERVACIÓN: Cubrió 3 niveles para apoyar proceso pedagógico, en los trabajos pedagógicos apoyo a las maestras y sugirió nuevas actividades, se preocupa por cumplir con todas las funciones de trabajo ya que tiene que hacer informe con evidencias. Por otra parte llama constantemente a compañeras si han firmado nuevo contrato.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

-Realiza con una actitud positiva todas las funciones de su contrato, sin embargo se muestra inquieta ya que sus compañeras han firmado contrato. Tiene miedo que no la contraten.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 3

FECHA 18 Marzo - 22 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógica - Proyecto Pedagógico

OBSERVACIÓN: Inicia la jornada con una discusión con un padre de familia, no siente apoyo por parte del área administrativa, realiza las actividades planeadas trayendo material de su casa, los niños se muestran atentos ante las indicaciones de la maestra, para la realización de las actividades realiza por solicitud del jefe los ajustes al Proyecto Pedagógico, quedándose más tiempo laboral

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

La maestra se muestra comprometida con cada una de las actividades, sin embargo se muestra cargada de trabajo y esto trata de sacarla de control. No siente que valoren su esfuerzo, aportes y trabajo extra.

FECHA 25 Marzo - 29 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógica - Nueva Contratación

OBSERVACIÓN: Las actividades son realizadas como de costumbre, toma apuntes para luego realizar valoración de sus actividades, insiste en los hábitos de auto-cuidado de los niños. El tema de la nueva contratación no le afecta, desea tener un descanso y reprocha el hecho de no tener la Semana Santa para descansar, no visita a la mamá en su tierra natal, porque no tiene vacaciones.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Es una maestra tranquila, tiene un espíritu de liderazgo ya que la mayoría de sus compañeras la solicitan para aclarar dudas a nivel administrativo y pedagógico

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 4

FECHA 18 Marzo - 22 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógico - Reconocimiento de su lugar de trabajo

OBSERVACIÓN: Ingresó por primera vez a este Jardín Infantil, sus años de experiencia le permiten traer una planeación, la ejecuta los niños la realizan, pero se siente observada constantemente por la coordinadora y compañeras de trabajo, no es aceptada por los padres de familia y/o cuidadores.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Apesar de sentirse supervisada, busca información acerca de la manera de realizar planeación pedagógica en este espacio intercultural, no siente autonomía y aceptación por su trabajo.

FECHA 25 Marzo - 29 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógico - Nueva Contratación

OBSERVACIÓN: Promueve a los padres de familia el trabajo en equipo, realiza materiales didácticos con algunos padres y niños. Se muestra tranquila, su tono de voz es suave lo que hace que los niños se muestren atentos a lo que la profe solicita. La nueva contratación no la tiene ansiosa, se muestra segura de su nuevo contrato sea adjudicado por su buen trabajo con los niños.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Un excelente manejo del grupo, un tono de voz armonioso, emplea estrategias de reflexión con los niños ante comportamientos inadecuados con sus compañeros. Seguridad en la gestión que realiza a diario.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 5

FECHA 18 Marzo - 22 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógica - Montaje actividad cultural.

OBSERVACIÓN: Los niños sienten gran aprecio por ella, se arrojan a su brazos de manera efusiva, la maestra emplea objetos llamativos en sus prendas de vestir para reforzar hábitos, emplea estrategias para hacer que el grupo este en disposición de hacer trabajos pedagógicos. Se observa feliz cuando la escogen para liderar el montaje artístico.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

La maestra siente agrado por lo que hace, da lo mejor pa ella para que las cosas planeadas salgan de la mejor manera.

FECHA 25 Marzo - 29 Marzo

ACTIVIDAD: Pedagógico - Nueva contratación

OBSERVACIÓN: Continúa realizando las actividades pedagógicas como las hace a diario. Se siente con malestar general, no asiste al médico por pensar quien la suple mientras que asiste a servicio médico. Pregunta constantemente a los compañeras por el contrato, realiza interrogantes a el grupo de compañeras el que harían sino las llegan a llamar.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

Durante la semana realiza las actividades pedagógicas de manera positiva, con entusiasmo, sin embargo tiene ansiedad, ya que no salio en lista para nueva contratación, se observa decaída.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 1

FECHA Abril 1 - al 5 Abril

ACTIVIDAD: Pedagógica - Organización Historias Sociales

OBSERVACIÓN: Las actividades pedagógicas las realiza como de costumbre, el día de hoy su estado de salud es regular. La maestra solicita permiso para ausentarse pero la coordinadora no autoriza ya que no hay quien cubra en el nivel. La maestra no asiste el día miércoles y Jueves. El viernes realiza actividades con los niños pero debe reponer tiempo y quedarse a adelantar trabajo con la organización de historias sociales.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Se observa agotamiento por parte de la maestra, no se siente bien sin embargo, realiza el trabajo solicitado por la coordinadora. Su expresión constante es "Estoy cansada, hasta este año quiero trabajar acá"

FECHA 8 de Abril - 12 Abril

ACTIVIDAD: Pedagógica - visita domiciliaria.

OBSERVACIÓN: Las actividades pedagógicas son planeadas, pero los niños se muestran dispersos. La maestra se observa preocupada, no tiene la misma actitud con los niños como lo hace habitualmente. Realiza visita domiciliaria a uno de los niños que tiene a cargo y se observa muy afectada, ya que según ella las condiciones de la vivienda no son óptimas.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

La maestra es susceptible ante aquellas situaciones en donde los niños se muestran vulnerables. Lidera gestión para apoyar los procesos de cuidado de los niños, se observa muy comprometido y ayuda de manera económica a una familia

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 2

FECHA Abril 1 al 5 Abril

ACTIVIDAD: Pedagógica

OBSERVACIÓN: Se observa que durante toda la semana estaba feliz, al preguntar el motivo fue por la aprobación de un crédito para estudiar. Realiza las actividades con mayor agrado. Le comenta a sus compañeras las buenas noticias. Habla con una de ellas acerca de los planes que tiene para su familia y a nivel profesional.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

El conocer sus emociones hacen que sienta una satisfacción, se irradia la alegría y trabaja con los niños de una manera más alegre.

FECHA 8 de Abril - 12 Abril

ACTIVIDAD: Pedagógica - Día de la familia.

OBSERVACIÓN: Durante las actividades pedagógicas se observa que el grupo es receptivo ante las indicaciones que da para la realización de estas. Durante el día de la familia realiza apoyo en varios niveles, se observa el compromiso que tiene para que todas las actividades salgan de la mejor manera.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

Es evidente que se muestra liderazgo en la ejecución de las actividades aunque la maestra no se sienta líder. Es tranquila cuando tiene bastante trabajo, organiza el tiempo para dar cumplimiento a las tareas que le solicitan.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 3FECHA Abril 1 al 5 AbrilACTIVIDAD: Pedagógica - 1º Entregable del Proyecto de aula.

OBSERVACIÓN: La maestra durante la semana solicito apoyo por parte de los padres para la presentación de su proyecto. Los padres se sienten comprometidos y realizan ambientación. La maestra siente "estrés" según referido por ella. La maestra se siente desmotivada ya que la apreciación hecha por parte de la coordinadora no fue favorable, siente que tanto esfuerzo no es valorado.

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

La maestra no siente aprecio por parte de la coordinadora ya que siempre está en desacuerdo de las actividades que planea. No hay empatía entre ellas.

FECHA Abril 8 - 12 AbrilACTIVIDAD: Pedagógica

OBSERVACIÓN: - La maestra manifiesta "no querer hacer nada", no realiza planeación. Los niños solo juegan con juguetes. Se muestra despreocupada. Se indaga acerca de su actitud y ella responde "Tantas cosas que uno hace pero nada les gusta, entonces para que hago, que los niños solo jueguen."

ANÁLISIS DE LO OBSERVADO

La maestra continúa desmotivada por lo sucedido la semana pasada. Se observa con actitud de despreocupación por lo que hace. Tan solo se observa como cuidadora y no como maestra.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 4

FECHA 1 Abril - 5 Abril

ACTIVIDAD: Actividad artística.

OBSERVACIÓN: La maestra realiza ensayos con los niños de la muestra artística que darán, los motiva con dulces, Strickers, salidas a la zona recreacional. Se observa sonriente, salta y danza con los niños. La maestra realiza coreografías y los niños la imitan, siempre se escuchan sonrisas por parte de los niños

ANALISIS DE LO OBSERVADO

La actitud de la maestra es importante para la ejecución de las actividades ya que brinda a los niños una buena actitud para la realización.

FECHA Abril 18 - Abril 21

ACTIVIDAD: _____

OBSERVACIÓN: La maestra se encuentra incapacitada por un cuadro gripal. Los niños la preguntan frecuentemente, algunos al no verla deciden llorar y no quedarse en el aula. La maestra que se encuentra reemplazada se muestra imitable ante el llanto de los niños.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

Es evidente que los niños extrañan la presencia de la maestra, algunos al momento de los hábitos alimenticios no los consumen y recurren al llanto.

REGISTRO ANECDOTICO

MAESTRA 5

FECHA 1 Abril - 5 Abril

ACTIVIDAD: Pedagógica.

OBSERVACIÓN: La maestra realiza la planeación, pero esta tiene ajustes ya que no cumple con los criterios que el Jardín solicita. Siente frustración, no tiene autonomía según lo manifiesta ella. Busca la manera de hablar con otra compañera para vincularse y entender la manera de planear sin romper los esquemas ya establecidos.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

Se observa proactividad por parte de la maestra de igual manera se motiva por aprender y conocer otros contextos

FECHA 18 Abril - 21 Abril

ACTIVIDAD: Administrativa.

OBSERVACIÓN:
- Se observa que no se siente bien al momento de ejecutar labores administrativas, esta constantemente mirando el reloj. Preguntas frecuentemente el diligenciamiento de algunos formatos.

ANALISIS DE LO OBSERVADO

La maestra realiza apresuradamente las actividades administrativas, ya que estas son de poco agrado para ellas. Prefiere realizar el trabajo con los niños de su nivel.