Más allá del aula: Experiencias personales, laborales y socioafectivas en el desarrollo de competencias socioemocionales de docentes del grado transición

Karen Acosta Gonzalez
Lizbeth Yomaira Naranjo Restrepo

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

Asesor (a)
Paola Andrea Mesa Villa, Magíster en estudios en Infancias

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Pregrado en Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2026 -1

Cita	(Naranjo Restrepo & Acosta Gonzalez, 2026)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Naranjo Restrepo, L., & Acosta Gonzalez, K. (2026). *Competencias socioemocionales desde las dimensiones del docente en la práctica educativa de dos docentes de transición de una Institución Educativa de un corregimiento del sur de Medellín.* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

creative commons CC BY NC SA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Vicerrectoría de Docencia

Sistema de Bibliotecas

Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor

Dedicatoria

A mi familia, por estar siempre presente apoyándome incondicionalmente. A mi asesora de grado Paola Mesa Villa, quien guio esta etapa tan importante en mi proceso académico de forma amable y sincera. A mi maestra cooperadora, por abrirme las puertas y compartir su sabiduría desde el amor, su acompañamiento fue clave para fortalecer mis experiencias en aula. Y, por último, a mi compañera, amiga y alma gemela Karen Acosta Gonzalez, por la constancia, resiliencia y esfuerzo demostrado en este camino. Por sostenernos mutuamente, motivarnos y no rendirnos ante los retos.

Lizbeth Yomaira Naranjo Restrepo

Esto ha sido posible gracias al esfuerzo y constancia que me han caracterizado, así como al apoyo de personas maravillosas que he encontrado en el camino. Dedico este logro a mi familia, por ser el pilar en mi vida, mi fuerza y mi mayor motivación. A Lizbeth Yomaira Naranjo, por ser la persona más maravillosa que conozco, mi mejor amiga y quien estuvo presente desde el primer momento de esta *chocoaventura*, gracias por tu constancia, disciplina y amor. Además, a mi asesora de grado por Paola Andrea Mesa y mi docente cooperadora, por ser guías desde el cariño, por compartir sus conocimientos y acompañarme con dedicación, brindándome bases sólidas para mi formación. Finalmente, a todos los niños, niñas y familias que llenaron mi corazón con sus sonrisas y palabras, motivándome a continuar y recordándome, día a día que iba por el camino correcto y que estaba haciendo las cosas bien.

Karen Acosta Gonzalez

Tabla de contenido

Resumen 10

Abstract 11

Introducción 12

1 Planteamiento del Problema 14

Descripción del Problema 14

Antecedentes 20

INTERNACIONAL 21

NACIONAL 23

2 Justificación 28

3 Objetivos 29

Objetivo General 29

Objetivos Específicos 29

5 Marco teórico 30

Contextualización Sobre las Emociones y la Educabilidad de las Mismas a través de la Práctica Educativa 30

Relación de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional con el Desarrollo Socioemocional 31

Las Competencias Socioemocionales en la Práctica Educativa en el Grado de Transición: Perspectivas Dentro del Aula 34

6 Metodología 42

Enfoque Cualitativo en Investigación: Investigación Cualitativa 42

Método Narrativo 42

Población 43

Muestra 44

Criterios de Inclusión y Exclusión 44

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos 45

Confiabilidad y Validez 47

Salida a Campo 48

Plan de Análisis 50

Consideraciones Éticas 52

7 Resultados 54

Descripción de los Resultados 54

Entrevista Narrativa 55

Entrevista a Profundidad 60

Dibujo Conversación - Foto Elucidación 64

8 Discusión de los resultados 73

HALLAZGO 1. *Hay un acercamiento a la biografía personal de cada maestra. Aquí se evidencian narrativas marcadas por el dolor, el aprendizaje y la resignificación, dando cuenta que su historia personal no es ajena a su quehacer pedagógico, sino que se entrelaza.* 73

HALLAZGO 2. *En sus palabras, reconoce que la vinculación afectiva con su familia fue indispensable, pues desde su infancia estuvo rodeada de un entorno que fortaleció su confianza y su decisión de ser maestra: "desde que usted estaba muy pequeñita, usted decía que quería ser profe" (EN- DT1)* 75

HALLAZGO 3. *La gestión emocional docente se construye desde lo cotidiano, pero requiere procesos formativos que favorezcan su desarrollo consciente.* 76

HALLAZGO 4. Al poner en diálogo ambas perspectivas (relatos brindados por los niños, niñas y docentes), se evidencia una clara sintonía en torno al valor del vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento. Sin embargo, mientras los niños lo expresan desde lo cotidiano ("jugamos", "me abraza", "me ayuda") las docentes lo interpretan desde una mirada pedagógica que les da un sentido formativo a estas experiencias. 77

HALLAZGO 5. *"Ser docente hoy va más allá de rellenar hojas o cuadernos y más allá de estar en el aula de clases, ser docente hoy se trata de diversificar la práctica y de vivir la experiencia desde diferentes espacios, formas y modos de percepción y a través de proponer diferentes tipos de experiencias" (FE - DT1)*..... 79

9 Conclusiones 83

10 Recomendaciones 85

Referencias..... 87

Anexos 94

Lista de tablas

Tabla 1. Cronograma de actividades para el trabajo de campo 48

Tabla 2. Matriz sobre los Instrumentos de recolección de Información 50

Tabla 3. Experiencias Personales Dentro y Fuera del Aula 59

Lista de figuras

Figura 1. La experiencia en las Competencias Socioemocionales y su relación con las Dimensiones del maestro en la Práctica Educativa 34

Figura 2. Organización de los resultados según objetivos de investigación 54

Figura 3. Dibujo de Na2T2 (Mariangel, 5 años) 65

Figura 4. Dibujo de No5T1 (Maximiliano, 5 años) 66

Figura 5. Dibujo de Na1T2 (Susana, 5 años) 67

Figura 6. Collage experiencias docentes, niños y niñas y familias 68

Figura 7. Dibujo de Na1T1 (Sofía, 5 años) 70

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DT1	Docente Transición 1
DT2	Docente Transición 2
DC	Dibujo Conversación
EN	Entrevista Narrativa
EP	Entrevista a Profundidad
FE	Foto Elucidación
Na1T1	Niña 1 Transición 1
Na1T2	Niña 1 Transición 2
Na2T2	Niña 2 Transición 2
No5T1	Niño 5 Transición 1

Resumen

En la actualidad, el desarrollo socioemocional en la primera infancia se ha convertido en un aspecto fundamental dentro de los procesos educativos; sin embargo, su integración en la práctica pedagógica no siempre se da de manera intencionada o constante. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de una institución educativa del corregimiento de San Antonio de Prado, Medellín, a partir de sus experiencias personales, laborales y socioafectivas.

Para ello, se desarrolló un enfoque cualitativo con método narrativo, que permitió comprender las vivencias y significados construidos por las docentes en su práctica educativa. La población estuvo conformada por dos maestras y dos grupos de transición, y la muestra incluyó nueve niños y niñas. Se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas (narrativa y en profundidad), así como estrategias basadas en las artes como el dibujo-conversación y la foto elucidación Luego de recolectar la información, los resultados arrojaron que las competencias socioemocionales no se configuran de manera homogénea ni lineal, sino que están profundamente influenciadas por la historia de vida, los vínculos afectivos y las experiencias profesionales de las docentes. Asimismo, se identificó que la gestión emocional se construye en lo cotidiano, aunque en muchos casos desde un plano intuitivo, lo que resalta la necesidad de procesos formativos más conscientes. De igual manera, se destacó la importancia del vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento en la experiencia educativa.

Se revela que, la práctica docente se configura como un proceso integral donde lo personal y lo profesional se entrelazan, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación socioemocional docente para promover prácticas pedagógicas más conscientes, sensibles y coherentes con las realidades de la educación inicial.

Palabras clave: Educación emocional, práctica educativa, transición, biografía docente, interacciones socioafectivas, la experiencia

Abstract

Today, socio-emotional development in early childhood has become a fundamental aspect of educational processes; however, its integration into teaching practice is not always intentional or consistent. In this regard, the objective of this study was to identify the social-emotional competencies evident in the educational practice of two kindergarten teachers at an educational institution in the San Antonio de Prado district of Medellín, based on their personal, professional, and socio-emotional experiences.

To this end, a qualitative approach using a narrative method was developed, which allowed for an understanding of the experiences and meanings constructed by the teachers in their educational practice. The study population consisted of two teachers and two transition groups, and the sample included nine children. Techniques such as participant observation, interviews (narrative and in-depth), as well as arts-based strategies such as drawing-conversation and photo-elucidation were employed. After collecting the information, the results showed that social-emotional competencies do not develop in a uniform or linear manner, but are deeply influenced by life history, emotional bonds, and the professional experiences of the teachers. Furthermore, it was found that emotional regulation is built in daily life, although in many cases on an intuitive level, highlighting the need for more conscious training processes. Similarly, the importance of emotional bonds, play, and support in the educational experience was emphasized.

It is revealed that teaching practice is a holistic process in which personal and professional aspects are intertwined, highlighting the need to strengthen teachers' social-emotional training in order to promote pedagogical practices that are more mindful, sensitive, and consistent with the realities of early childhood education.

Keywords: emotional education, educational practice, transition, teaching biography, socio-emotional interactions, the experience

Introducción

Desde el proceso de formación como futuras docentes en educación infantil, surge el interés por comprender y promover el desarrollo de las competencias socioemocionales en los niños y las niñas, reconociendo que estas constituyen un aspecto fundamental en la formación integral desde los primeros años de vida. En este sentido, la educación no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que debe propiciar espacios en los que se favorezca el reconocimiento de las emociones, la construcción de vínculos afectivos y el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad.

Por ello, es de suma importancia reflexionar sobre el papel del docente en estos procesos, dado que no solo acompaña el aprendizaje, sino que también influye de manera directa en la manera en que los niños y las niñas comprenden, expresan y regulan sus emociones. Así pues, las prácticas pedagógicas no son ajenas a las experiencias personales, creencias y trayectorias de vida de quienes enseñan, lo que implica reconocer al docente como un sujeto integral cuya dimensión socioemocional permea su quehacer educativo. En este trabajo se parte de reconocer que las competencias socioemocionales no se desarrollan de manera aislada, sino que emergen en la interacción constante con los otros y con el contexto. Por consiguiente, resulta fundamental comprender cómo estas competencias se hacen visibles en la práctica educativa, especialmente en el nivel de transición, donde los niños y las niñas se encuentran en un momento clave de su desarrollo emocional y social, por ende, el aula se configura como un espacio en el que no solo se aprende, sino también se siente, se construyen relaciones y se configuran formas de habitar el mundo.

A partir de las experiencias vividas durante todo el trayecto de las prácticas pedagógicas, se ha evidenciado que, si bien algunas docentes integran de manera intencionada estrategias orientadas al desarrollo socioemocional, otras presentan dificultades para incorporarlas en su cotidianidad. En efecto, esta situación pone en evidencia una tensión entre los lineamientos que promueven la educación socioemocional y su implementación en el aula, lo que lleva a cuestionar las condiciones, experiencias y factores que inciden en el actuar docente. De acuerdo con lo anterior, el interés investigativo se orienta a comprender las razones por las cuales el desarrollo

socioemocional no siempre ocupa un lugar central en las prácticas pedagógicas. Así, se hace necesario indagar de qué manera las experiencias personales, laborales y socioafectivas de las docentes inciden en su forma de enseñar y de relacionarse con esta dimensión.

De esta manera, el objetivo de esta investigación es reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de una institución educativa del corregimiento de San Antonio de Prado, en Medellín, a partir de sus experiencias personales, laborales y socioafectivas. Así, este estudio busca aportar a la comprensión de la relación entre la dimensión socioemocional del docente y su quehacer pedagógico, favoreciendo la reflexión sobre prácticas educativas más conscientes, sensibles y coherentes con las necesidades de los niños y las niñas. Finalmente, este trabajo se estructura en varios apartados: en primer lugar, se presenta el planteamiento del problema que orienta la investigación y los antecedentes; posteriormente, se abordan los referentes conceptuales que sustentan el estudio; seguido de la descripción metodológica; y, por último, se exponen los hallazgos, análisis y conclusiones que emergen del proceso investigativo.

1 Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

En la actualidad en los entornos educativos, el hogar y la sociedad, se ha venido observando mayor preocupación e interés respecto al tema de las emociones con relación a la primera infancia. Los especialistas de la Salud OMS (2020) mencionan que la educación emocional es una habilidad educativa, por ello, es promulgado por esta organización como una disciplina que impulsa y permite la salud, fortaleciendo las competencias y habilidades de los niños para así evitar comportamientos negativos, además, Esther Kuisch Laroche, directora de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, nombra que "al seguir fomentando la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación, estamos ayudando a construir una generación más resiliente, consciente del otro y preparada para los retos del futuro"

De manera que, este es un tema relevante para abordar desde los primeros años de vida, pues estos son los más importantes en el desarrollo de un ser humano, ya que allí, se crean vínculos socio afectivos, se forja el carácter y la personalidad del individuo a través de las interacciones sociales, se explora el entorno y se configuran esas primeras impresiones del mundo.

También es valioso resaltar el contexto del COVID[1] el cual generó un impacto emocional y afectó específicamente a los niños y adolescentes. Este acontecimiento socio histórico es el que ha llevado a que la sociedad se ocupe más de cuidar y acompañar el desarrollo socioemocional en la educación. De este modo, el Ministerio de Educación (2020-2021) considera fundamental desarrollar diferentes estrategias para fortalecer el proceso con el objetivo de promover el bienestar emocional de las y los estudiantes, para ello, ha diseñado e implementado una herramienta de diagnóstico pedagógico que permite evaluar los aspectos socioemocionales en el contexto del COVID. La herramienta pedagógica es una entrevista de 10 preguntas de opción

[1] Los coronavirus (CoV) son una gran familia de virus que causan enfermedades que van desde el resfriado común hasta enfermedades más graves. La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020

múltiple que explora aspectos socioemocionales del estudiantado. Incluye la identificación de alertas, una hoja de ruta para su atención y recursos para desarrollar habilidades para la vida, junto con guías complementarias sobre convivencia, acompañamiento psicoemocional y apoyo en contextos de emergencia.

Simultáneamente la UNESCO (2023) dice que “Desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional permite abordar las situaciones estresantes, como las heredadas de la pandemia por el COVID 19, con respuestas emocionalmente reguladas y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones y medidas mejor informadas. Es de esta manera que, se facilita sobrellevar el impacto negativo en la salud y en las habilidades para aprender, que son afectadas por el estrés y la inseguridad”.

Así pues, se comienzan a configurar programas y leyes desde el gobierno colombiano para promover y desarrollar un mejor entorno en las escuelas con relación a la educación emocional. Empezando por el Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026 del Ministerio de Educación Nacional (2017) el cual indica de manera clara los lineamientos estratégicos específicos, en donde uno de ellos expresa que se busca “garantizar en la formación inicial, continua y avanzada de educadores el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos, el uso pedagógico de las TIC y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, para la construcción de paz y equidad” (p. 48)

Es también de suma importancia mencionar la “Ley 2383 de 2024: por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia” específicamente en el artículo 4°, apartado 2 “Formación permanente en educación: socioemocional para los educadores y educadoras, y los maestros con título de normalista superior y/o licenciados" el cual garantiza las oportunidades de educación socioemocional de los niños; niñas y adolescentes, y de to-dos los agentes educativos involucrados en el proceso.

Por otro lado, La Oficina para la Convivencia Escolar (OCE) y la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) en 2024, implementan el Programa Escuelas con Emociones. De este modo, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, trabaja de forma articulada e interinstitucional para favorecer el bienestar emocional y la salud

mental de niñas, niños y jóvenes de las instituciones educativas distritales, empleando el programa “Escuelas con Emociones”. Además, de buscar un mejoramiento del clima escolar a través de cinco estrategias llamadas: entornos escolares inspiradores, aulas con emoción, fortalecimiento familiar, construcción de ciudadanía y educación integral de la sexualidad.

Por ello, las instituciones educativas empiezan a implementar estrategias y métodos que guíen este camino de la educación emocional acompañado de los docentes y cuidadores. Desde Hoyos y Aguilar (2022) comentan que la educación socioemocional ha sido un apartado utilizado ampliamente en áreas del saber cómo la psicología y la neurociencia, pero en educación no es muy visible en los países latinoamericanos, especialmente hablando del contexto colombiano y esto sucede porque a pesar de que ya hace unos años han tenido en cuenta la educación socioemocional en el “contexto educativo internacional”, solo hasta hace un tiempo se han empezado a tramitar a los países latinoamericanos las leyes que permiten incluirlas en el currículum escolar (p. 19)

Con respecto a la búsqueda de documentos gubernamentales con enfoque en la educación socioemocional en transición desde los lineamientos curriculares se encuentran únicamente los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): “El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición” (p. 5) Desde el MEN (2016) los DBA son aprendizajes fundamentales que niñas y niños desarrollan mediante experiencias pedagógicas basadas en el juego, el arte, la exploración y la literatura, a través de su relación con el entorno, los demás y consigo mismos, específicamente abordan este tema en los lineamientos 3° y 7º.

De este modo, existen también algunos de los aportes significativos que se hallan en forma de herramienta pedagógica, en este caso de la UNESCO (2023) la cual entrega material educativo para el aprendizaje de emociones en su texto “*Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*” el cual facilita contenidos para el docente y sus estudiantes, con el fin de construir capacidades socioemocionales. Además de entregar un modelo diseñado para fomentar oportunidades de aprendizaje socioemocional en cuatro ámbitos: el aula, la escuela, la comunidad y el sistema educativo en su totalidad.

En cuanto al Valle de Aburrá, se socializó en el año 2022 un plan para el Área Metropolitana del que hacen parte las diez secretarías de Educación de los municipios de Caldas, La Estrella, Sabaneta, Envigado, Itagüí, Medellín, Bello, Copacabana, Girardota y Barbosa. En este, se anunció la creación del "*Observatorio Metropolitano de Educación y la Red de Aprendizaje Socio Emocional Ambiental (RASEAME)*". Este plan metropolitano es una herramienta a largo plazo para contribuir a mejorar las condiciones educativas de las zonas rurales y urbanas de los 10 municipios del Valle de Aburrá. Además de tener como enfoque una gran cantidad de ejes temáticos donde se encuentra la educación emocional y convivencia escolar. De esta manera, también se tiene como propósito cerrar brechas en cuanto a inequidad de educación entre territorios. Mencionan desde la página del Área Metropolitana del Valle de Aburrá que "El aprendizaje socioemocional ayuda a que los niños y niñas trabajen en el manejo de las emociones y el establecimiento de metas. También ayuda con las habilidades interpersonales como trabajar en equipo y resolver conflictos"

Adicional a ello, en un contexto más cercano, la Alcaldía de Medellín (s.f) desde el *Programa Entorno Escolar Protector* crea el botiquín de la vida, el cual es una herramienta pedagógica que permite desarrollar habilidades comunicativas, afectivas y socioemocionales en los niños y las niñas, adolescentes y jóvenes, para el mejoramiento de la convivencia escolar y la defensa de la diversidad, pues permite a través de las diferentes actividades el desarrollo de las competencias ciudadanas. Asimismo, invita a desarrollar y abrazar el enojo, la confianza, empatía, el respeto por la diversidad y el amor.

Con respecto a lo anterior, durante la formación como licenciadas en educación infantil, específicamente en las experiencias de la práctica pedagógica en diferentes centros educativos entre los años 2022 y 2023, se ha evidenciado que algunas maestras le dan un espacio meticuloso en las salas de desarrollo a estas prácticas educativas socioemocionales "que tiene como propósito el desarrollo de competencias emocionales tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Gómez y Velásquez, 2015, p. 18) esto demuestra el interés y la importancia que algunas de ellas le dan a este aspecto.

Por el contrario, durante las mismas experiencias de la práctica pedagógica en los años 2022 y 2023, se logró observar otra realidad que demuestra que aún existe por parte de unas pocas maestras una resistencia a poner en práctica dichas propuestas socioemocionales que se encuentran en el currículum escolar, en ocasiones y dentro de las mismas conversaciones resultaba que era por falta de preparación en dicho aspecto y capacitación, puesto que, dentro de la misma institución o a nivel nacional no hay las suficientes herramientas que guíen a los maestros en este tema, como se ha mencionado anteriormente, además en medio de tantas otras ocupaciones del día a día el enfoque emocional pasaba a un segundo plano.

Justamente Hoyos y Aguilar (2022) esclarecen que hoy en Colombia la realidad es que a pesar de contar con "El plan decenal de educación" el cual se enfoca en el desarrollo de competencias socioemocionales, aún no se ha construido una estructura formal para llevarlo al sistema educativo e implementarlo en las competencias. Además de enfatizar la ausencia de compromiso por parte del gobierno y el estado, que muestra un desinterés por el ámbito educativo y un conocimiento limitado sobre el mismo y de la misma manera la insuficiente preparación y capacitación de la mayoría de los docentes en relación con la educación emocional y el desarrollo de competencias socioemocionales (pp 22-23)

Lo que genera que los profesores lleguen a las aulas con muchos vacíos, juicios de valor, creencias, cargas personales y sociales que lo acompañan e influyen directamente en sus prácticas pedagógicas, quehacer docente y objetivos a alcanzar. Por consiguiente, algunos infantes crecen con carencias en la educación y conciencia socioemocional, lo que es un detonante, pues "Los especialistas de la educación emocional dan a conocer que más del 70% del éxito en la adultez, depende de las habilidades emocionales que se desarrollan en la infancia, quiere decir que el aprendizaje estaría enlazado indiscutiblemente a las emociones" (Kusaka, 2020, p.13)

De manera que, estas cuestiones que acontecen y que han sido observadas con algunas maestras en el desarrollo de los encuentros de las prácticas pedagógicas en diferentes instituciones educativas perpetúan que esto se siga replicando. Aun así, no se busca generalizar, ya que, las herramientas como la observación, entrevistas y momentos de intervención han permitido el acercamiento a los diferentes agentes educativos en relación con los infantes, conociendo acerca del proceso formativo, experiencias vividas, trabajo en campo, proyecto de

vida, entre otros aspectos. Con esto, se precisa decir que no solo existe un lado de la historia y que tampoco se quiere clasificar el modo de ser de una persona en su cargo educativo, puesto que intervienen variedad de factores y permean un sin fin de posibilidades aquellas decisiones que se toman en momentos de la clase. Sin embargo, no se puede dejar de lado que no se le está dando una mirada y solución a este tipo de situaciones que continúan sucediendo en la sala de desarrollo.

Ahora bien, según Hoyos y Aguilar (2022) “el modo tradicional de concebir la educación centrada en el aprendizaje académico e intelectual está quedando en el olvido” o eso es lo que se ha venido trabajando, sin embargo, esto no sucede en su totalidad, ya que, se sigue evidenciando que aún con el progreso que se ha tenido hasta el día de hoy, un par de maestros se resiste a cambiar sus estrategias de enseñanza, aspecto que se ha observado desde las diferentes interacciones con los agentes educativos en los espacios de la práctica pedagógica. Puesto que, esa totalidad que aún no se completa, se visualiza ligada a una educación conductista, lo que conduce a mirar el pasado donde los métodos de enseñanza estaban basados en la reproducción de conocimientos y conductas, en conseguir una buena calificación, además de los constantes castigos, manipulación emocional, violencia psicológica y física que se generaban. Esto no quiere decir que los maestros tengan como obligación casarse con un enfoque o metodología específica, si no, reevaluar aquellas prácticas en el aula que a medida del tiempo quedan obsoletas y deben ser transformadas. (p. 24)

Desde el comienzo de la investigación, el interés principal se encamina a la emocionalidad de los niños y niñas, por experiencias dentro de los espacios educativos de la práctica pedagógica, de la cual surgen incógnitas. Sin embargo, los sujetos no nacen hechos y derechos, pasan por un proceso de adaptación y de construcción de conocimiento por varios años hasta llegar a la adultez. Por ello, ponemos la mirada en los adultos que se encargan de la educación de los más pequeños, puesto que, lo más sensato para tener respuestas es empezar por la raíz de la situación. En el siguiente apartado de Antecedentes se propone una serie de investigaciones que abordan las diversas situaciones de los maestros desde diferentes países tanto a nivel internacional como nacional.

De acuerdo al análisis anterior, surgen algunas preguntas: ¿Por qué algunos maestros a pesar de los lineamientos no acatan las oportunidades de acompañar el desarrollo socioemocional? Además, si la educación socioemocional es elemental para la labor docente ¿Por qué tiene tan poca relevancia dentro del pensum formador de los mismos? ¿Cuál es el proceso personal y profesional esperado en los maestros de los diferentes grados para acompañar y educar emocional y socialmente a los niños y las niñas?

Antecedentes

La educación emocional está cobrando protagonismo dentro de la sociedad, ha sido un tema particular dentro de una cantidad considerable de investigaciones. En este proceso de indagación se utilizaron bases de datos como el repositorio de la Universidad de Antioquia, Mendeley y ResearchGate, las cuales fueron recolectadas y organizadas en una matriz en el programa de Excel. Asimismo, para encontrar la mayor cantidad de antecedentes que aportaran y dieran bases a esta investigación, se usaron palabras claves y ecuaciones de búsqueda como gestión emocional, emociones AND docentes, niños AND emociones y educación emocional. Esta búsqueda nos dio como resultado 12 antecedentes entre los años 2015 y 2024 dentro de los cuales se encontraron artículos de revista, trabajos de grado profesional y tesis doctoral, donde centran su estudio y propósito en el desarrollo de competencias emocionales tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Gómez y Velásquez, 2015, p. 18)

Entre esos 12 antecedentes que aportarán al trabajo de investigación se puede encontrar un panorama amplio, ya que, se cuenta con seis internacionales y seis nacionales. Entre ellos, los internacionales son de España, Perú, Chile y México y los nacionales pertenecientes a Colombia con una ubicación geográfica específica del Oriente Antioqueño, Bogotá y Medellín. Así pues, se incluyen investigaciones que abordan como el nulo proceso de no incluir en el currículum escolar habilidades socioemocionales desde los niveles más altos de educación provoca vacíos en los espacios pedagógicos (Barrientos, 2016) Es necesaria la implementación de programas socioemocionales dirigidos a maestros en el proceso de seguir construyéndose a través de los

años (Martínez, et al, 2024) Además de esclarecer que los criterios de búsqueda de información científica se ajustaron al grado escolar de transición, al contenido relacionado con el quehacer docente, en contextos de escuela.

INTERNACIONAL

Las investigaciones internacionales que aportaron a este trabajo son seis en totalidad, que pertenecen a países como Chile desde Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., & Arias Ortega, K (2022) *Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno,* dos españolas, la primera con Barrientos, F. A (2016) *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* y la segunda desde Martínez Saura H. F, Luquin A. C, Sánchez López M. C (2024) *Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática,* desde México con Urrutia Aguilar, M. E., Ortiz León, S., & Jaimes Medrano, A. L (2021) *Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el Covid-19* y finalmente dos de Perú de Kusaka Espinoza, L. B (2020) *La educación de las emociones en niños y niñas de preescolar: Una revisión sistemática* y como último Abarca Gálvez, C., Ramírez Gutiérrez, L., & Caycho Rodríguez, T (2020) *Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho.*

De manera que, desde la investigación que se realizó, se constató que en Chile, Fernández (2022) existen experiencias incipientes que buscan incorporar la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que se constituyen en experiencias aisladas y no sostenibles en el tiempo (García, 2013; Orrego et al., 2013) Esta realidad permite sostener que en general, se carece de conocimientos que permitan dar cuenta respecto a cómo está la educación emocional se ha incorporado al currículum escolar chileno. En esta misma línea, al revisar nueve itinerarios formativos de Formación Inicial Docente en distintas universidades a nivel nacional, se ha constatado que sólo en dos de ellas se explicitan cursos sobre educación emocional. La situación es preocupante si se considera que son estos futuros profesores quienes se desempeñarán en la escuela y que, no necesariamente, poseerán las competencias, conocimientos

y habilidades para el desarrollo de la educación emocional en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, al menos en la formación inicial docente, el desarrollo de la dimensión emocional ha estado ausente (García, 2012)

Desde Barrientos (2016) se hallaron resultados donde muestra 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, lo que puede generar estrés constantes, adicional a ello, las situaciones que se presenten en el día a día como el aumento de la cantidad de estudiantes, las lamentables condiciones de infraestructura, las situaciones que se presenten en la comunidad educativa y las largas jornadas pueden generar "pérdida de ánimo, disminución de la creatividad, baja motivación, menor optimismo, así como sentimientos de hostilidad hacia los niños y padres de familia" (Abarca Gálvez, et al, 2020, p. 32)

En la misma línea de ideas, se piensa en esas posibilidades que pueden crearse en los espacios educativos, pero dedicados especialmente a los maestros, como pueden ser programas o proyectos en el camino de construir o seguir construyendo las habilidades emocionales. Mencionan Martínez et al (2024) que "actualmente, se percibe un incremento de publicaciones sobre programas de formación socioemocional, justificado en que implican una mejora en el bienestar docente y la creación de entornos de aprendizaje de mayor calidad" (p. 22). Puesto que, la inteligencia emocional en este momento de la historia (contemporaneidad) se entiende como una variable indispensable en el ámbito educativo. Además, mencionan como la problemática del COVID-19 provocó y alteró las formas de relación entre la población más joven como el aislamiento social, el uso excesivo de la tecnología, estrés y ansiedad, perdida en las rutinas tanto familiares como educativas y los cambios en la convivencia familiar, por ende, es necesario que los maestros desarrollen competencias socioemocionales para que puedan construir con facilidad estrategias ante casos por dicha situación del pasado pero no lejana al presente.

Además de tener esa capacidad de resiliencia que les permita afrontar de una mejor manera situaciones críticas como esta; Urrutia Aguilar (2021) menciona que lo ideal es que el docente se construya de manera personal y relacional a partir de tres dimensiones: cognitiva,

actitudinal y emocional. La primera se refiere a la capacidad de generar planes y estrategias viables para la solución de la situación adversa; la segunda se orienta la búsqueda de elementos o alternativas de solución para sí mismo y los demás, y la tercera que es más experiencial y predispone a la persona a expresar empatía (Notas de coyuntura del CRIM, 2020)

Todo lo anterior revela la necesidad e importancia de trabajar la inteligencia emocional en los docentes, pues esto les permitirá gestionar de una mejor forma las demandas por las que se debe enfrentar en su labor cotidiana, desde el desarrollo de actividades, situaciones con padres de familia/estudiantes y comunidad académica en general y así evitar como mencionan Maslach y Jackson (1981), García, Escorcia y Pérez (2017) y Posada, et al (2019) el burnout conocido como el estrés crónico y sentirse agotado emocionalmente, este síndrome está constituido por tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización del mismo modo, el burnout puede generar consecuencias a nivel físico, social y psicológico, como fatiga crónica, dolores de cabeza, pecho, actitudes negativas hacia los demás, distanciamiento de su entorno, ideas de fracaso, pérdida de expectativas, entre otros (García et al., 2017)

Todo es una cadena, si el maestro se encuentra emocionalmente estable y con las herramientas necesarias, puede ser un espejo para el niño y ayudarlo en ese proceso de conocer e identificar las emociones propias (Kusaka, 2020, p. 35 citando a Vergara, 2019) llegaron a la conclusión que es en la infancia cuando los niños son conscientes de sus emociones y comienzan a ser capaces de reconocer las emociones de los demás, siendo este un proceso fundamental, para generar relaciones sociales más sanas en el presente y a futuro.

NACIONAL

Las diversas investigaciones nacionales que aportaron en este apartado son seis, entre ellas de la ciudad de Medellín contamos con cuatro, comenzando por Rentería García, L (2022) *Retos y posibilidades de la gestión emocional del docente de básica primaria: una narrativa de su práctica pedagógica Experiencia en la I.E Federico Carrasquilla de la ciudad de Medellín,* siguiendo con Suárez Ríos, J (2022) *Niñas y niños invisibilizados Relatos de emociones en el*

aula, así también con Gómez Marín, A., & Velásquez, I. C (2015) *La experiencia emocional de ser maestro de la infancia: significaciones construidas por licenciados en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia* y por último con Caucalí Pérez, C., & Pertuz Ríos, J (2020) *Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad educativa,* desde Bogotá Muñoz Martínez, Maryluz., Garay Garay, Fredy (2015) con el texto *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas* y para terminar con el oriente Antioqueño desde Marín Soto, L., Giraldo Quintero, O., Vargas Cardona, N (2024) *Relación entre el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional en la primera infancia: una revisión sistemática*.

En esta relación de abordar la emocionalidad en los maestros, puesto que ellos llevan consigo sus propias construcciones del mundo, conocimientos, saberes y creencias que se ponen en juego en el día a día y que pueden influir en el proceso educativo y objetivos que deseen alcanzar con los estudiantes; Caucalí y Pertuz (2020) hacen eco en cuanto la importancia de tener unas buenas bases socioemocionales y pedagógicas construidas, pues desde las interacciones con la comunidad educativa y los diversos actores que allí se encuentran "se afloran un sin fin de situaciones, que ponen de manifiesto sus emociones, mismas que hacen parte de las relaciones que surgen en la escuela" (p.9)

Asimismo, Gómez y Velásquez (2015) hacen referencia a la necesidad de consolidar y darle fuerza a los pensum de las universidades formadoras de docentes al aspecto socioemocional, pues lo más relevante no debería ser la construcción de teorías y conocimientos estructurados específicamente, sino darle más fuerza a la resignificación emocional, el cómo viven, sienten y nombran los maestros de la infancia lo que implica la dimensión emocional de su oficio en su experiencia vital en tanto profesionales y sujetos es la motivación, pues teniendo esto presente, se deja en manifiesto que el oficio del maestro debe caracterizarse, por sobre todo, la supervivencia de su humanidad, por el sentido de la compasión del otro a quien se acompaña en su proceso formativo, es ese el acto de mayor resistencia del maestro frente a las iniciativas que pretenden tecnocratizar su función y hacer de la escuela un dispositivo empresarial. De ese modo sería posible conservar, como enseña Mèlich, la sensibilidad hacia el rostro del otro (Gómez y Velásquez, 2015, p. 68)

Puesto que, otra de las razones por las que se enfatiza en el desarrollo de habilidades socioemocionales constantemente es porque los docentes llevan una carga encima con respecto a los requerimientos y etiquetas que se instauran desde la sociedad y la misma academia. Dice Muñoz Martinez, et al (2015) una práctica docente profesional requiere profesores comprometidos con la educación y la responsabilidad social, con dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; autónomos, éticos, dispuestos al cambio, críticos, capaces de trabajar en equipo, investigar y formarse continuamente para transformar su práctica y la escuela. Por lo que no solo basta con las diversas dinámicas del aula que enfrenta un maestro, sino también con las diferentes miradas cuando no cumples con los estándares desde colegas, directivos, padres de familia y la sociedad.

Por ello, darle el lugar a la emocionalidad del maestro desde bases sólidas se verá reflejado en las decisiones que tome día a día, en las actitudes y acciones de los niños y niñas y en la vida personal del docente. Desde Renteria Garcia (2022) en el entorno escolar, una buena gestión emocional del docente favorece su bienestar y ayuda a prevenir problemas como la deserción, el bullying o el consumo de drogas, al tiempo que promueve una formación integral al acompañar los procesos de aprendizaje. Asimismo, el lenguaje que se emplea con los niños y niñas impacta en la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la interacción social, lo cual repercute en las relaciones emocionales e interpersonales, en sintonía con las exigencias del entorno (Cardona Vargas, et al, 2024 citado de Rosas & Sebastián, 2001)

Para dar continuidad, Cardona et., al (2024) expande la mirada, en relación a generar entornos enriquecidos con el acompañamiento de adultos sensibles, sean docentes, padres de familia, cuidadores, entre otros agentes que tengan contacto con los niños y niñas, que estén dispuestos a apoyar el desarrollo emocional y la regulación de este, pues son factores fundamentales para el bienestar y la adaptación de los niños con la sociedad. Por ello, se hace no solo pertinente, sino también necesario, ahondar en este aspecto desde una comprensión más profunda del proceso de la regulación emocional. Además de generar espacios donde se escuchen las voces de los niños y evitar que se replique uno de los principales obstáculos para la participación infantil que es el arraigo de doctrinas tutelares en el imaginario sociopolítico, que,

pese a sus diferencias, suelen ver a los niños como sujetos pasivos de protección, ya sea para ser atendidos o representados por adultos (Suarez Rios, 2022, p. 23 citado de Osorio, 2016)

Luego de la búsqueda de los antecedentes, se encuentra que el repertorio de artículos científicos coincide en varios aspectos y se llega a la conclusión de cómo se convierte en una responsabilidad de todos construir un sistema educativo más consciente con respecto a la población con la que trabaja en el sentido emocional, ya que, esto permea el diario vivir. En este sentido desde las ya mencionadas investigaciones, entran en juego varios factores como el burnout[2], la carga laboral, la presión social, la competitividad con otros colegas, los tiempos de trabajo autónomo por fuera de la institución, entre otros, lo que termina ejerciendo en el maestro tomar decisiones que alivianen ese peso hasta el punto de retirarse.

También es pertinente destacar la importancia de fortalecer el trabajo emocional no solo en el ámbito escolar, sino también en el nivel universitario. Las instituciones de educación superior forman a los futuros profesionales que, eventualmente, asumirán la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones. Por ello, resulta esencial que durante su formación se promuevan competencias emocionales que les permitan desempeñar su labor con empatía, responsabilidad y sensibilidad hacia las necesidades de la infancia. De manera que si se tiene lo anterior en cuenta, los docentes podrán actuar con coherencia y poner en práctica aquello que enseñan en el aula, ya que, su conducta constituye un modelo para los estudiantes, por lo que se hace necesaria construir y fortalecer esa relación constantemente.

Finalmente, el planteamiento inicial de la problematización ha recorrido un camino que comienza desde las circunstancias que se presentan en las salas de desarrollo con respecto al trato con los niños y niñas, el manejo del lenguaje, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la relación que se establece con los infantes y la visibilidad que toma el tema socioemocional en la actualidad, pero como bien se ha mencionado aún falta *mucha tela por cortar*[3]. Por ende, se debate entre los siguientes cuestionamientos: ¿Qué habilidades socioemocionales adquieren los

[2] El burnout, también conocido como síndrome de desgaste profesional, es un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por un estrés crónico relacionado con el trabajo.

[3] Con la frase "mucha tela por cortar" hace referencia a que aún hay un camino largo por recorrer dentro de los sistemas educativos en relación con el tema socioemocional

maestros en su proceso formativo? ¿Qué estrategias emplean los docentes en su vida cotidiana para regular su emocionalidad, especialmente frente a las exigencias y cargas propias de la profesión? ¿Incluyen los sistemas educativos, en sus planes de formación, el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas con las prácticas pedagógicas que enfrentarán los maestros en su ejercicio profesional? Todo ello con la intención de enfocarnos en las competencias socioemocionales del docente que le permiten afrontar las situaciones del día a día desde sus diferentes dimensiones (laboral, socioafectiva y personal) y de la relevancia que tiene el trabajo de grado darle fuerza a esta desde diferentes investigaciones a nivel internacional y nacional. Es fundamental no dejar de lado a los niños y niñas y destacar el papel de ellos en este espacio, ya que sus perspectivas y voces, al ofrecer una visión del mundo distinta a la de los adultos, enriquecen significativamente la comprensión de las realidades sociales y culturales desde una mirada más amplia e inclusiva.

***Formulación del Problema*.** Por ello, finalmente nace la pregunta de investigación: ¿Qué competencias socioemocionales se evidencian en la práctica educativa de dos docentes del grado transición en una I.E de un corregimiento de Medellín desde las experiencias personales, laborales y socioafectivas?

2 Justificación

Este trabajo de grado nace de la necesidad de reconocer y comprender la dimensión emocional del quehacer docente, a partir de las vivencias de dos maestras de una Institución Educativa en un corregimiento del sur de la ciudad de Medellín, tanto en su proceso de formación universitaria como en su desempeño dentro del contexto escolar. Asimismo, se destaca la relación que establecen con los niños y las niñas, quienes desempeñan un papel fundamental en los espacios educativos, ya que sus voces y perspectivas ofrecen una visión del mundo distinta a la adulta, lo cual enriquece profundamente la comprensión de las realidades sociales y culturales desde un enfoque más amplio, inclusivo y sensible.

Los antecedentes revisados evidencian que, en el sistema educativo actual, aún se perpetúan prácticas que no consideran al ser humano en su totalidad, y que ubican al docente en escenarios de alta exigencia en los planos emocional, profesional y social, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de sus competencias socioemocionales. Se señalan factores como la sobrecarga laboral, el desgaste emocional (burnout), la presión por alcanzar estándares de competitividad, así como las demandas del trabajo autónomo fuera del espacio institucional. Estas condiciones impactan directamente la salud mental y emocional del maestro, afectando no solo su continuidad en el sistema educativo, sino también la calidad de su práctica pedagógica. Esta última, cuando se ejerce desde el bienestar emocional, permite construir una educación basada en la empatía, la responsabilidad y la sensibilidad frente a las necesidades de la infancia.

3 Objetivos

Objetivo General

Reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición en una I.E de un corregimiento de Medellín desde sus experiencias personales, laborales y socioafectivas.

Objetivos Específicos

- Identificar las experiencias personales de las docentes en el desarrollo y manifestación de sus competencias socioemocionales en el aula
- Analizar las experiencias laborales de las docentes con el desarrollo de las competencias socioemocionales que se movilizan en su práctica educativa diaria
- Develar las experiencias socioafectivas de las docentes con los niños y las niñas durante las interacciones cotidianas en el aula como parte de su práctica educativa

5 Marco teórico

En la búsqueda de alcanzar los conocimientos que se acerquen a comprender la parte teórica que convoca en esta investigación, se realizará un recorrido por diferentes conceptos extraídos de diversos autores conocedores de la temática, así como: Desarrollo socioemocional del cual se desglosan otros como emociones, educación emocional y competencias emocionales.

Contextualización Sobre las Emociones y la Educabilidad de las Mismas a través de la Práctica Educativa

Según Bisquerra (s.f) desde su texto "*Viajar al universo de las emociones*" dice que las emociones son el núcleo de nuestra existencia. En nuestro tiempo libre, solemos buscar actividades que despierten en nosotros sensaciones placenteras. Sin emociones, seríamos como autómatas. Estas reacciones del cuerpo generan vivencias internas que no se pueden percibir físicamente, lo que complica su entendimiento en una sociedad que tiende a valorar lo tangible. Por ejemplo, a menudo demostramos el amor mediante obsequios. Nos resulta más fácil comprender aquello que podemos ver o tocar.

Desde otra mirada, la emoción está muy relacionada con los sentimientos, aunque ambos son procesos distintos en el cerebro. De acuerdo con Damasio (2005) las emociones se producen antes que los sentimientos. La emoción es la reacción del cuerpo ante un estímulo con relevancia biológica, es decir, algo que tiene importancia para nuestra supervivencia o bienestar. En cambio, los sentimientos son la vivencia subjetiva y más duradera de esa emoción, pero sin manifestaciones físicas evidentes.

En esa misma línea de ideas, cuando el cerebro interpreta y organiza las consecuencias de una emoción, surgen los sentimientos, que son representaciones mentales de esa emoción y de sus efectos en el cuerpo. Los sentimientos también tienen una base física relacionada con la actividad del sistema nervioso, pero su aspecto mental se enfoca no tanto en evaluar el estímulo, sino en procesar las imágenes, recuerdos, experiencias y pensamientos que le dan forma y sentido a la emoción.

Las emociones también son un aspecto que se trabaja y educa, por ello Bisquerra (s.f) comparte un acercamiento a la educación emocional, donde expresa que esta puede entenderse como un proceso educativo continuo y permanente que busca fortalecer el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, ambos esenciales para una personalidad integral. Su objetivo es formar en el conocimiento y manejo de las emociones para afrontar mejor los desafíos diarios y así mejorar el bienestar personal y social.

También dice que la educación emocional es un proceso constante que debe integrarse en todo el currículo académico y mantenerse a lo largo de la vida. Su enfoque abarca todo el ciclo vital, ya que, en cualquier etapa pueden surgir conflictos emocionales que necesitan orientación y apoyo psicopedagógico. Si hay una buena adquisición de herramientas para transitar las emociones, habrá unas buenas respuestas ante las diferentes circunstancias que se puedan presentar, dentro o fuera del aula de clase, por ejemplo.

De manera que, las emociones constituyen una parte relevante en el sujeto, por ello, se hace elemental entenderlas, transitarlas y aprender de ellas, pues con el tiempo estas se transforman en sentimientos ya sean positivos o negativos, de ahí la necesidad de abordarlas con las dos docentes de la I.E San Antonio de Prado, pues desde su práctica educativa generan unos cimientos sobre sí mismas y los niños y las niñas y desde este trabajo se busca analizar la relación e impacto que tienen estas en su labor.

Relación de las Inteligencias Múltiples y la Inteligencia Emocional con el Desarrollo Socioemocional

En este apartado se retomarán elementos relevantes de las inteligencias múltiples, las emocionales, intrapersonales e interpersonales en relación con el desarrollo socioemocional y la relevancia de estos elementos en el individuo desde su infancia hasta su adultez y cómo las maestras juegan un papel fundamental para el reconocimiento, gestión y desarrollo de habilidades sociales, entre otros aspectos…

De manera qué, Gardner (1983 citado por Slavit 2001) “define inteligencia como una habilidad para resolver un problema o manufacturar un producto valorado por lo menos en un

contexto cultural" (p.1) De allí se extiende la mirada a 8 inteligencias que pueden adquirir las personas desde lingüística, lógico- matemáticas, musical, espacial, entre otras, expandiendo la mirada a las habilidades que poseen cada uno de los niños y las niñas por ejemplo, lo que significa que las docentes deben tener gran capacidad de adaptación y resignificación de sus prácticas educativas para adecuarlas a las necesidades de sus estudiantes. Lo que "significa que los educadores de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner deberán reconocer la diversidad intelectual y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada" (Slavit, 2001, pp. 10-11)

Por otra parte, se encuentra, la inteligencia emocional, la cual le permite a las personas comprender, reconocer y gestionar sus propias emociones en relación con los demás, desde los primeros años de vida se hace necesaria su abordaje y conceptualización, pues esta se hace presente en todo momento y prepara al sujeto incluso para la vida tanto personal, como profesional. Además, Bisquerra (s.f) menciona que es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, etc."

Desde otra mirada, Goleman (1995) profundiza en la inteligencia emocional al definirla como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar de forma adecuada las emociones. El autor identifica cinco componentes fundamentales: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estos elementos resultan esenciales para la vida escolar y profesional, pues permiten al individuo desarrollar competencias de interacción social, resolución de conflictos y regulación emocional, aspectos que se articulan directamente con el desarrollo socioemocional. Así, mientras Gardner planteaba la inteligencia interpersonal e intrapersonal, Goleman logra expandirlas hacia un marco práctico que evidencia cómo las emociones impactan en el aprendizaje, la convivencia y la adaptación a distintos contextos.

En el ámbito educativo, el papel de la inteligencia emocional se hace especialmente relevante. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también median en la formación socioemocional de sus estudiantes. La empatía, la autorregulación y las habilidades sociales que plantea Goleman son competencias indispensables en el trabajo docente, pues

favorecen la creación de un clima escolar positivo, la resolución pacífica de conflictos y la atención a la diversidad de necesidades emocionales de los niños y las niñas. Tal como señala Bisquerra (2009), la educación emocional constituye un proceso continuo y permanente que debe integrarse en la formación desde edades tempranas, con el fin de promover el bienestar personal y social.

Así pues, ambas tienen una relación directa con las inteligencias intrapersonales (propia) e interpersonales (sociales); donde según Gardner (2016) la inteligencia personal es la que permite a los individuos manejar exitosamente sus vínculos con otras personas. En resumen, lo que para Gardner era conocido como inteligencia personal es como lo conocemos ahora como inteligencia emocional. Las personas con inteligencia interpersonal tienen la capacidad de comunicarse eficazmente tanto con palabras como a través de gestos y otros elementos no verbales. Son hábiles para entender a los demás, incluso cuando existen diferencias, y destacan por su empatía. Gracias a estas cualidades, suelen adaptarse con facilidad a distintos contextos y establecer relaciones sociales con mayor soltura.

Todas estas inteligencias entran en relación directa con el desarrollo socioemocional, un elemento importante que se aborda desde los primeros años de vida y como se manifestó anteriormente es algo que permite afrontar la emocionalidad propia en relación con los demás. Según Darling y Lippman (2016) El desarrollo socioemocional abarca la formación de vínculos afectivos sólidos y seguros, la capacidad de vivir, controlar y manifestar emociones de manera adecuada según las normas sociales y culturales, así como la exploración del entorno y el aprendizaje dentro del entorno familiar y comunitario. Las escuelas tienen la responsabilidad no solo de fomentar el crecimiento intelectual de los niños, sino también de apoyar su desarrollo socioemocional. Este tipo de desarrollo constituye un aspecto particular del crecimiento humano y se da de forma progresiva e integral. A través de él, los niños aprenden a reconocer, vivir, comunicar y regular sus emociones, así como a relacionarse de manera significativa con los demás (Thompson y Virmani, 2012)

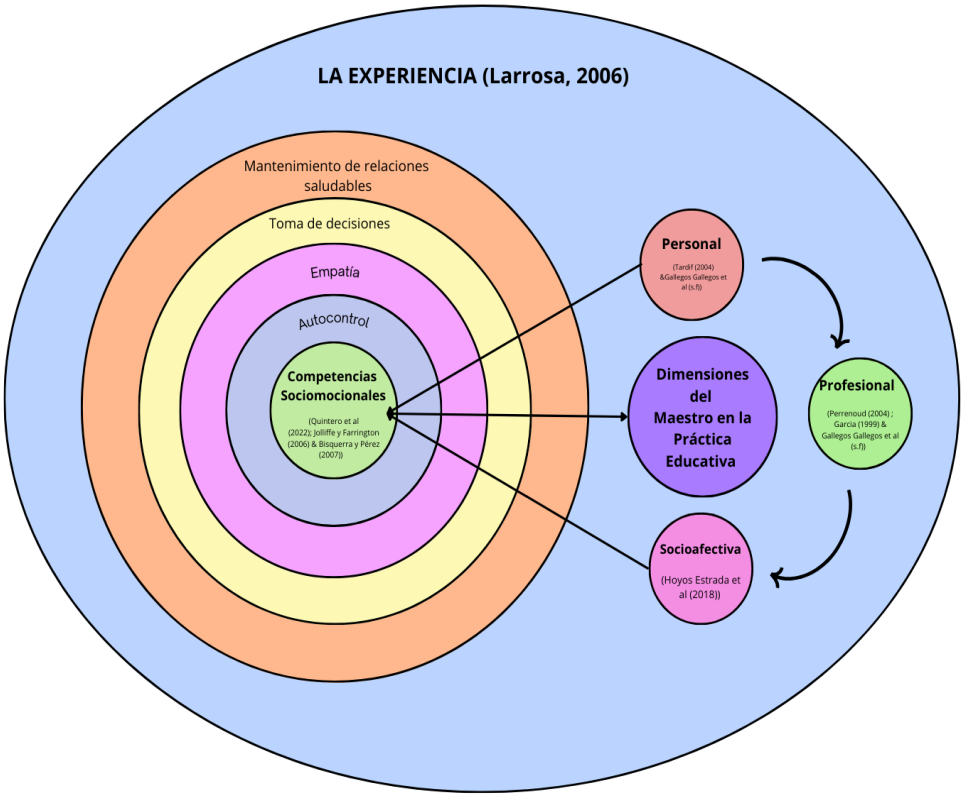
Todo lo anterior permite reflexionar entorno a la relevancia de fortalecer en las maestras la emocionalidad propia, pues si hay un trabajo interno de gestión, comprensión y manejo de las mismas, los procesos dentro y fuera del aula serán significativos y están ligados al respeto,

comprensión y autorregulación y con ello habrá una mejor relación con los niños y las niñas, teniendo presente los aspectos de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, pues estos dan una visión amplia de las habilidades que cada uno de ellos puede tener, sus diferentes formas de aprender y relacionarse con los demás. Generando de esta forma, una relación emocional no solo para la escuela sino también para la vida en sociedad y una adaptabilidad y respuesta a las necesidades de los niños y las niñas.

Las Competencias Socioemocionales en la Práctica Educativa en el Grado de Transición: Perspectivas Dentro del Aula

Para este apartado se elaboró un diagrama circular (Grafica 1) inspirado en la gráfica 1 "*Intersección de prácticas educativas y de crianza"* elaborada por Mesa y Rendón (2020, p.16) pero adecuado a los intereses particulares de esta investigación. Esta permitirá entender la relación entre los diferentes conceptos y cómo se conectan cada uno de ellos a lo largo de la lectura. De manera que, como concepto globalizador se encuentra la Experiencia desde la mirada de Larrosa (2006) en la parte inferior al lado izquierdo, se encuentran las competencias socioemocionales como tema principal y a su alrededor de forma inmersa está el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones y el mantenimiento de relaciones saludables, aspectos que están presente y nutren la dimensión del maestro en la práctica educativa, a través de su desarrollo en las diferentes etapas a nivel personal, profesional y socioafectiva.

Figura 1.
La experiencia en las Competencias Socioemocionales y su relación con las Dimensiones del maestro en la Práctica Educativa



Nota. Elaboración propia (2025) con inspiración de la Gráfica 1 *"Intersección de prácticas educativas y de crianza"* de Mesa y Rendón (2020, p.16) en su trabajo

Para una mayor comprensión se desarrollarán las 4 competencias socioemocionales: La primera es *el autocontrol* como la capacidad que tiene el individuo para ejercer dominio sobre sí mismo, lo cual implica la regulación de emociones, conductas y deseos. Al lograr una gestión emocional adecuada, se evita que las emociones dominen el comportamiento, permitiendo así expresar tanto emociones negativas como positivas de forma apropiada (Quintero et al., 2022). Este es un aspecto fundamental que se va desarrollando y fortaleciendo a lo largo de la vida del sujeto y que en este caso le va a permitir al docente tener la capacidad de afrontar con mayor tranquilidad las situaciones desafiantes que se le presenten en su diario vivir de forma serena y actuando de forma más efectiva y consciente y los vínculos que genere serán más sanos.

La segunda sería *la empatía*, la cual se destaca según Jolliffe y Farrington (2006) como la capacidad de comprender y experimentar los sentimientos de los demás, y es una variable de

personalidad que predice el funcionamiento emocional y social. Esta es la puerta de entrada a un entorno reflexivo, de entendimiento, que muestra un fortalecimiento emocional y ayuda a construir relaciones personales y profesionales fuertes.

La tercera sería *la toma de decisiones*, este es un proceso complejo, en el que intervienen factores de índole personal e interpersonal (Bisquerra y Pérez, 2007) e implica adquirir la seguridad y la autonomía para resolver problemas y asumir las consecuencias de la actuación personal. Siendo entonces este, uno de los aspectos quizá más complejos para los docentes, pues hay situaciones que hacen confrontar los pensamientos, creencias y sentimientos propios, por ello, se hace necesario tener herramientas emocionales fuertes, que permitan resolver conflictos de forma adecuada, responsable, en pro del bienestar no solo propio, sino de los demás.

Y como cuarta se encuentra *el Mantenimiento de relaciones saludables*, esta última va muy de la mano de las 3 anteriores, pues si hay una gestión apropiada de ellas, se lograrán construir vínculos fuertes, duraderos, donde la comunicación sea la base y con ella se desarrolle la capacidad de poner límites para mantener la integridad del maestro y demás actores institucionales (estudiantes, padres de familia y/o cuidador, entre otros)

De modo que, cada una de estas competencias hacen parte de las 3 dimensiones del maestro, a medida que se reconozcan, trabajen y apropien y del acercamiento que se tenga con lo otro y el otro, dentro y fuera del aula, permitiendo así generar un ambiente personal y social más saludable, con una gestión emocional adecuada, asertiva y en respuesta a las situaciones retadoras y movilizadoras del diario vivir.

Así pues, a lo largo de la vida de un maestro, tanto en su desarrollo académico como en su formación personal y profesional, se atraviesan diversos procesos adaptativos que buscan que supere y aprenda a resolver las situaciones que se le presentan en los distintos contextos educativos y sociales. Estos procesos no solo implican adquirir conocimientos pedagógicos o dominar contenidos curriculares, sino también desarrollar habilidades blandas, como la empatía, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la resiliencia. Enfrentar entornos cambiantes, atender a la diversidad en el aula, establecer vínculos significativos con los estudiantes y mantener un equilibrio emocional ante la presión del sistema educativo son desafíos constantes. Por ello, la formación docente debe contemplar un enfoque integral que reconozca la

importancia de las competencias socioemocionales como herramientas clave para ejercer una práctica educativa ética, reflexiva y humanizante.

Todas estas circunstancias por las que se enfrenta el sujeto formador y el que es formado, generan un proceso nombrado por Larrosa (2006) como *Experiencia*, esta es singular y única para cada participante y es entendida a su vez como ese encuentro y proceso situacional, formativo y movilizante para ambas partes, pues hace que las creencias, pensamientos, palabras y sentimientos se vean confrontadas y con ello la persona se muestre abierta, sensible, vulnerable y muchas veces se sienta expuesto (p.45) Por ello, se hace necesario tener y generar una bases sólidas en cuanto a las competencias socioemocionales, para que las experiencias vividas y construidas, transiten de una forma significativa y trascendente en el tiempo de forma positiva en respuesta a las necesidades del entorno.

En esta línea de ideas, es importante diferenciar las competencias socioemocionales de las habilidades sociales. Según López et al (2004) resulta una visión reducida interpretar la competencia social únicamente como un conjunto de habilidades o logros sociales concretos, especialmente considerando que estos pueden diferir dependiendo del contexto cultural. Además, “en este sentido, es necesario conocer un conjunto de habilidades comportamentales, así como ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y saber y querer poner en práctica dichas habilidades” (p. 146). Desde la perspectiva que transita este trabajo, se puede decir, que en la etapa infantil, es esencial que el niño crezca en un entorno que le brinde oportunidades favorables para interactuar con otros, y que esté libre de bloqueos emocionales que puedan interferir en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Por otro lado, las habilidades sociales desde distintos autores como Merrell y Gimpel, 1998; Michelson y Cols., 1987; Monjas, 1999; Paula, 1998, coinciden en señalar que las habilidades sociales no deben entenderse como un rasgo innato de la personalidad, sino como un conjunto de comportamientos, capacidades o destrezas interpersonales que se aprenden. Estas son fundamentales para establecer relaciones e interactuar de manera eficaz tanto con los pares como con los adultos.

Desde ambas perspectivas se entiende dicen García (1995), McFall (1982) y Vallés y Vallés (1996) que se plantea un análisis en dos niveles: uno molecular y otro molar. Con esto se

refiere a que las habilidades sociales se refieren a conductas específicas y visibles (moleculares), como una sonrisa, que pueden observarse directamente. En cambio, la competencia social implica aspectos más amplios y complejos, de carácter global y no siempre observables (molares), como la capacidad para decidir en qué momento es apropiado emplear una determinada conducta social. Puesto que, estas diferencias hacen que el concepto de competencias socioemocionales sea más amplio y completo, donde abarca más aspectos y que apunta más a la visión de este trabajo y de lo que se busca.

De modo que, las competencias socioemocionales entran en juego en la práctica educativa del maestro entendiendo a esta última, desde García Cabrero et al (2008) como "una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula" (p. 2)

Así pues, los antecedentes revelan que, en el sistema educativo actual, persisten prácticas que no abordan al ser humano de manera integral y que someten a los docentes a elevadas demandas en los ámbitos emocional, profesional y social, especialmente en lo relacionado con sus competencias socioemocionales. Se evidencian factores como la sobrecarga de trabajo, el agotamiento emocional (burnout), la presión por alcanzar estándares de competitividad, la débil separación entre la vida personal y laboral, y la carga de actividades autónomas fuera del espacio institucional. Todos estos aspectos repercuten negativamente en la salud mental y emocional del docente, afectando no solo su permanencia dentro del sistema educativo, sino también la calidad de su práctica pedagógica. Una práctica que, cuando se ejerce desde el equilibrio y el bienestar, puede dar lugar a una educación fundamentada en la empatía, la responsabilidad y la sensibilidad hacia las necesidades propias de la infancia.

De manera que, es indispensable prestar atención al acompañamiento educativo en los procesos que se dan desde la infancia hasta la adultez en sentido de competencias socioemocionales. Ya que, siempre existirán situaciones problemáticas que influyen en las diferentes dimensiones del sujeto (personal, laboral y socioafectiva) y que, si no se comprenden, es probable que se experimente una serie de dificultades tanto a nivel emocional como en sus

relaciones y toma de decisiones. Como, por ejemplo: generar reacciones impulsivas o desbordadas ante el estrés. Además, la falta de autocontrol y empatía dificulta la toma de decisiones acertadas y el mantenimiento de relaciones saludables, aumentando el riesgo de conflictos y aislamiento social. Esta carencia también reduce la capacidad de resiliencia, impidiendo que la persona se adapte y aprenda de las adversidades. En consecuencia, la ausencia de competencias socioemocionales no solo afecta el bienestar emocional y mental, sino que también limita la capacidad para enfrentar retos de manera constructiva y mantener vínculos positivos con los demás.

Desde las dimensiones del sujeto, enfocadas en el maestro, es preciso mencionar que son 3: laboral, personal y socioafectiva. La dimensión laboral, se centra en el ejercicio profesional del rol docente en contextos institucionales. Abarca las competencias pedagógicas, didácticas y organizativas necesarias para responder a las demandas del sistema educativo. Perrenoud (2004) señala que el profesorado debe desarrollar competencias clave, tales como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los mismos, implicar a los alumnos en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión escolar y reflexionar sobre su propia práctica. Estas competencias constituyen la base del desempeño laboral y son evaluadas en función de los resultados educativos alcanzados.

En la misma línea de ideas, García (1999) sostiene que la profesionalización docente implica una formación permanente que articula teoría y práctica, permitiendo al docente asumir su labor como un proceso dinámico y reflexivo. La dimensión laboral no solo remite al cumplimiento de tareas escolares (cómo planificar, evaluar o controlar la disciplina) sino también a la capacidad de innovar, investigar y adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos que surgen en la educación.

Según Gallegos Gallegos et al, (s.f) precisa que la dimensión laboral, tiene que ver con esas habilidades y veracidad que tiene el mismo para relacionarse con otras personas que pueden movilizar desde la cotidianidad sus emociones, a la vez con esa capacidad para reflexionar e identificar eso que lo estimula y mueve al realizar su trabajo, lo que influirá directamente en su labor docente y actividades cotidianas.

Por otra parte, la dimensión personal hace referencia al ser humano que existe detrás del rol profesional. Esta comprende la vida afectiva, los valores, las motivaciones, el autoconocimiento y las experiencias que configuran la identidad docente. Según Tardif (2004) el saber del profesorado no solo proviene de la formación académica, sino también de la biografía personal, de las vivencias escolares y de los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve. Dichas experiencias se convierten en un capital simbólico que orienta su manera de enseñar y de vincularse con los estudiantes.

En esa misma línea, Gallegos Gallegos et al (s.f) retoma que "si un docente cuenta con un adecuado desarrollo del aspecto personal manifestará un real interés por las personas y su mejoramiento, tendrá una visión positiva del futuro y por objetivo de trabajo la promoción de los estudiantes y claridad en su papel como agente de cambio" (p. 30). Así pues, es en esta dimensión es donde se evidenciará si el docente es capaz de manejar sus propios desafíos personales y profesionales, si posee una autoestima sólida, confianza en sí mismo y apertura hacia nuevas ideas. Un docente que haya desarrollado adecuadamente esta dimensión asumirá su compromiso de manera consciente y voluntaria, lo cual se reflejará en su comportamiento (Gallegos Gallegos et al, s.f)

Hoyos Estrada et al (2018) La dimensión socio-afectiva implica el fortalecimiento de habilidades personales como el reconocimiento de las emociones y manejo de las mismas y en relación con los demás como es el trabajo en el afecto, preocupación y la empatía, elementos que permiten actuar de manera ética para comprender las emociones de quienes los rodean. Al trabajar en ello desde edades tempranas se va a generar a largo plazo el tener la capacidad de tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles "Proceso que es abordado principalmente en tres componentes: el primero relacionado con las habilidades que permiten el desarrollo emocional; el segundo referido al proceso de desarrollo moral, que va desde la regulación externa o heteronomía hasta la interna o autonómica, y el tercero, referido al desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros" (p. 22)

Es importante poner en relación las diferentes dimensiones mencionadas con la inteligencia social y práctica que menciona Sternberg (1992) donde se fundamentan en la evaluación de distintas habilidades a partir de enfoques como la "decodificación no verbal" y el

"conocimiento tácito", los cuales, aunque distintos entre sí, se complementan y contribuyen al desarrollo de un equilibrio emocional en la persona, favoreciendo su desempeño en los ámbitos social y laboral. En más detalle, el conocimiento tácito hace referencia a aquellas habilidades que se manifiestan en situaciones concretas y que pueden entenderse como una expresión implícita de la inteligencia práctica. Una de sus principales características es que, por lo general, no se expresa de manera formal o verbal; en cambio, se presenta como un "saber cómo" aplicado a contextos determinados, como el entorno escolar, el ámbito laboral o la vida cotidiana en el hogar (Contini, 2004)

6 Metodología

Enfoque Cualitativo en Investigación: Investigación Cualitativa

Las competencias socioemocionales de las maestras de grado transición fueron abordadas desde la investigación cualitativa, donde se reconoció su lugar con respecto a las dimensiones del maestro (socioafectiva, personal y laboral) sin dejar a un lado las perspectivas de los niños y las niñas que aportan una visión enriquecida en los diferentes contextos. Así pues, la investigación cualitativa, permitió abordar las experiencias y los encuentros significativos donde se pudo convivir con los diferentes agentes que participaron en dicha investigación. Para ello, Galeano (2014) plantea que el impulso de las metodologías cualitativas estuvo influenciado por el "retorno del sujeto" en las ciencias sociales. Este retorno implicó centrar la atención en las experiencias, discursos, memorias y acciones de los individuos o colectivos, desplazando progresivamente los enfoques estructurales tradicionales y dando lugar a nuevas formas (no necesariamente cuantitativas) de interpretar la realidad social.

La investigación cualitativa no es solo una forma de observar o estudiar la realidad social, sino que también implica una reflexión más profunda sobre cómo se investiga y desde qué ideas o marcos se interpreta esa realidad. Por ello, Galeano (2014) expone que “La investigación cualitativa no constituye solamente una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas pues sus propósitos se inscriben también en un esfuerzo de naturaleza metodológica y teórica” (p. 11). Así pues, no se trata solo de aplicar técnicas para obtener información, sino también de pensar críticamente sobre el modo en que se investiga y el sentido que se le da a lo que se encuentra. Por eso, la investigación cualitativa es, a la vez, una práctica y una forma de construir conocimiento con fundamentos teóricos.

Método Narrativo

Por lo anterior, el método a utilizar es el Narrativo, pues según Silva (2017) “La investigación narrativa se ubica dentro el Paradigma Cualitativo, que supone una aproximación natural e interpretativa de la subjetividad y ofrece muchas posibilidades para investigar el yo, lo

personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades, las culturas y la estructura u organización" (p. 127) Por tanto, este método permitió tener un acercamiento a la subjetividad de las maestras, a sus construcciones personales en relación a su identidad emocional, además de que, permitió una aproximación a los cimientos dentro de su formación profesional y las experiencias que se evidenciaron en la práctica educativa dentro y fuera del aula en relación a las competencias socioemocionales.

De manera que, los maestros tienen una responsabilidad muy grande en su práctica educativa, pues lo ideal es mantener un equilibrio entre las tres dimensiones del sujeto, personal, social afectiva y laboral, por esto, esta investigación permitió tener un acercamiento y reconocimiento a cómo viven y manejan esta realidad las dos docentes de la institución educativa en relación a su práctica docente y generaron reflexiones entorno a los datos recopilados. Así que, el enfoque narrativo en el ámbito educativo, es un conjunto de procesos que facilitó unos instrumentos para la recolección de datos durante la fase del trabajo de campo. Además, le brindó al investigador la posibilidad de tomar notas y elaborar relatos sobre lo que se observó, converso o se llevó a cabo, con el fin de reflexionar posteriormente y tomar decisiones que enriquezcan su investigación (Silva, 2017)

Población

La población según (López, 2004) consiste en un grupo total de personas y cosas que se selecciona para el previo estudio de una investigación**.** Por ende, **la** población que participó en la ejecución de la investigación fueron dos maestras y 2 grupos de grado transición de una Institución Educativa ubicada en el corregimiento de San Antonio de Prado, el primero con 23 y el segundo con 25 niños y niñas. Así pues, este corregimiento es perteneciente a la comuna 80 de Medellín. Esta institución es de carácter público con un acompañamiento a niños, desde pre jardín hasta quinto de primaria, con una jornada en la mañana y otra en la tarde. Además, está conformada por un personal administrativo, docentes titulares, docentes de apoyo, personal de servicios generales, entre otros.

Muestra

El muestreo por conveniencia, es un método de muestreo no probabilístico que consiste en seleccionar a los participantes de un estudio según su fácil acceso o disponibilidad. En lugar de elegirlos al azar, se incluyen aquellas personas que se encuentran presentes y accesibles en el momento y lugar en que se realiza la investigación. Según Behar Rivero (2008), una muestra representa una parte de la población de la cual se obtienen datos necesarios para llevar a cabo una investigación, permitiendo seleccionar un número específico de elementos sobre los que se aplicará el estudio. Manterola y Otzen H (2013) destacan que trabajar únicamente con una muestra ofrece ventajas importantes, como mayor rapidez en el análisis, mejor aprovechamiento de los recursos y una mejora en la calidad de los resultados.

Con respecto a lo anterior, la investigación se realizó en una Institución Educativa en el corregimiento de San Antonio de Prado en el municipio de Medellín. La atención para transición es de 6 horas comenzando desde las 7 am hasta las 12 del mediodía, contando con licenciadas en educación infantil y con los espacios adecuados para recibir a los niños y niñas toda la jornada. Además, cuentan con restaurante, cancha para las actividades físicas, biblioteca, zona de descanso específicamente para transición y jardín y accesibilidad a la ludoteca del INDER.

En la etapa actual del estudio, se optó por seleccionar una muestra compuesta por nueve niños/niñas (1 niño/8 niñas) de ambos grupos de transición. La elección de los participantes se basó en criterios relacionados con las actitudes observadas durante la fase inicial de acercamiento, tales como la capacidad de escucha en las sesiones de clase, la participación activa, la disposición frente a las actividades propuestas por la docente, así como los comportamientos manifestados a lo largo de la jornada escolar. Esta estrategia buscó asegurar una muestra diversa que permita recoger múltiples perspectivas, enriqueciendo así el análisis de la investigación.

Criterios de Inclusión y Exclusión

La investigación se enfocó en la participación de dos docentes, 8 niñas y 1 niño pertenecientes a dos grupos del grado transición, considerando los distintos enfoques de las dimensiones del rol docente. A partir de esta participación, se recogieron relatos, comentarios y

narrativas que den cuenta de las experiencias afectivas vinculadas al contexto familiar, a la interacción con los agentes educativos de la institución y a otras personas significativas en la vida escolar. No obstante, no se estableció un contacto directo con estos actores externos, con el fin de mantener la coherencia metodológica, preservando el enfoque central del estudio y asegurando la obtención de resultados pertinentes y alineados con los objetivos de la investigación.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

En el desarrollo de esta investigación se emplearon cuatro técnicas que contribuyeron al cumplimiento de los objetivos propuestos. Se tuvo como primera herramienta la observación participante, para ello se construyó una matriz con tres categorías y 6 subcategorías (ver Anexo 1) la cual acompañó todo el proceso en trabajo de campo, pero se le dió mayor relevancia las primeras semanas. Desde Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1996) la observación se define como “una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (p. 185). De una manera más profunda se plantea que la observación participante es una técnica cualitativa donde el investigador se sumerge en el ambiente que estudia para experimentar, observar y comprender la realidad desde la perspectiva de los actores sociales.

Continuando por la identificación de las competencias socioemocionales en la práctica educativa de las docentes del grado transición por medio de sus experiencias personales, la cual se sostendrá a través de la entrevista narrativa, para la cual se elaboró una matriz con tres subcategorías y dentro de ellas una serie de preguntas para el acercamiento a la dimensión personal de las docentes (ver Anexo 2). Según Silva (2017) la narrativa es un enfoque de investigación cualitativa que consiste en contar historias personales o colectivas sobre experiencias sociales, culturales o educativas, ya sea de forma espontánea o guiada por preguntas. Para el investigador, implica reflexionar, escribir, leer y dialogar con diversos actores. Por ello, fue de gran interés aproximarnos de manera narrativa a las vivencias de las docentes, alcanzando a profundizar lo que han construido y deconstruido a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

Siguiendo con la indagación de las experiencias de las docentes de grado transición con respecto al desarrollo de competencias socioemocionales desde la dimensión laboral se usó la técnica de la entrevista a profundidad, con una matriz que contiene cinco categorías y subcategorías con una serie de preguntas para el acercamiento a la dimensión laboral (ver Anexo 3). Según Selltiz, et al (1980) “A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación en particular.” (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1980, citado en 1library.co).

Para finalizar, se describieron las perspectivas de los niños y las niñas en relación con el vínculo socioafectivo y las interacciones que tienen día a día con las maestras en la sala de desarrollo por medio del dibujo-conversación (ver anexo 4) y la foto elucidación (ver anexo 5) para las cuales se elaboraron dos matrices correspondientes a cada técnica para el acercamiento a esa dimensión socioafectiva. Citando a Mitchel et al (2011) desde Alba y Gonzalez (2023) dice que el dibujo además de su aplicación en la psicología clínica, se ha incorporado como una técnica de investigación en las ciencias sociales y humanas, dentro de los llamados métodos basados en las artes (art-based methods). Estos métodos utilizan recursos visuales (como dibujos, fotografías, imágenes de medios, videos o cine) para explorar y analizar fenómenos sociales y culturales desde diversas disciplinas.

Agregando, la foto elucidación, dicen Meo y Dabenigno (2011) citando a Hurworth (2003, p. 17) “es una técnica tipo entrevista utilizando fotografías como estímulo de la conversación entre la persona que entrevista y la que es entrevistada” Además “las fotografías se integran en este diálogo con el objetivo de provocar respuestas, interpretaciones, memorias, y sentimientos” (p. 16) Así pues, la foto elucidación favorece la evocación de recuerdos y narrativas ligadas a la experiencia vivida, mientras que el dibujo-conversación posibilita la proyección de pensamientos, deseos y percepciones de manera simbólica. Al combinarse, estas técnicas no solo estimulan la memoria y la imaginación, sino que también potencian la participación activa de los sujetos, reducen barreras comunicativas y generan un ambiente más lúdico y motivador.

Confiabilidad y Validez

Para revisar la fiabilidad y validez de los instrumentos a implementar con las docentes de transición y los diez niños y niños, se realizó una prueba piloto inicialmente, como menciona Mayorga-Ponce et al (2020, p.1) "la Prueba Piloto forma parte de la metodología de investigación que sirve para crear aproximaciones reales de los proyectos de investigación antes de establecer la prueba final" Para ello, una docente de Licenciada en Educación Infantil, reviso lo propuesto con anterioridad y a través de la observación, conversación y comentarios analíticos, ayudo a la fiabilidad del trabajo, para así, realizar las correcciones necesarias para proceder a implementarlas durante los meses de septiembre y octubre.

De manera que, estos instrumentos fueron implementados y permitieron un acercamiento a las realidades y experiencias de las maestras desde sus construcciones personales, laborales y sociales respecto a qué es ser docente y todo los retos y desafíos que significa serlo, además de analizar la apropiación e implementación que tiene sobre las competencias socioemocionales dentro de su práctica educativa y cómo los niños y niñas lo perciben y adquieren en sus comportamientos y las relaciones afectivas que construyen no solo con ellas sino con sus pares en las dinámicas del diario vivir.

Todo ello es analizado a través de la Triangulación de datos cualitativos, la cual es "es una estrategia que implica desde los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa recurrir a la comparación y combinación de distintas fuentes de datos, pero que se extiende también a distintos métodos e investigadores, y hasta múltiples teorías para confirmar y validar los resultados de la investigación en torno a un fenómeno determinado (Medina Romero et al. 2023; Osorio González & Castro Ricalde, 2021). Fortaleciendo así, la validez y confiabilidad de los hallazgos, al permitir contrastar y complementar las narraciones derivadas de las entrevistas, las imágenes fotográficas con aquellas surgidas de las representaciones gráficas y la observación participante que estuvo presente en todo el proceso investigativo.

Así pues, los resultados obtenidos son unas categorías interpretativas, que se respaldan por relatos, fotografías, dibujos, y evidencias que responden a cada objetivo y con ello, se dio paso a la reflexión del yo en relación con el otro, en la adquisición además de herramientas

psicológicas, comportamentales, prácticas y sociales afectivas y emocionales tanto para las docentes que ya ejercen, como para quienes tengan acercamiento a este trabajo.

Salida a Campo

La salida de campo se desarrolló en diferentes etapas, distribuidas entre los meses de septiembre y octubre, con el fin de aplicar diversas técnicas cualitativas que permitan la recolección de información de manera progresiva y sistemática. Durante las cuatro primeras semanas de septiembre se llevó a cabo la observación participante, con el propósito de familiarizarse con el contexto, comprender las dinámicas cotidianas de los participantes y registrar de manera detallada comportamientos, interacciones y prácticas relevantes para la investigación.

Posteriormente, en la segunda semana de octubre, se realizó la entrevista narrativa y la entrevista a profundidad, orientadas a recuperar las experiencias, percepciones y significados construidos por los sujetos de estudio a partir de sus vivencias, generando un diálogo abierto que permita acceder a perspectivas individuales y colectivas. Finalmente, durante la tercera y cuarta semana de octubre, se aplicaron las técnicas de dibujo-conversación y foto elucidación, las cuales facilitaron la expresión simbólica, emocional y creativa de los participantes, enriqueciendo la comprensión de la realidad investigada y complementando la información obtenida en fases anteriores.

Tabla 1.
Cronograma de actividades para el trabajo de campo

FASES	Actividades	SEMANA																PRODUCTOS Y MOMENTOS EVALUATIVOS:
		Agosto		Septiembre					Octubre					Noviembre				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Planeación y preparación de Instrumentos	Revisión y ajuste general de diseño de investigación considerando las observaciones dadas por la profesora asesora. Además, en estas semanas se realizará la prueba piloto	X	X	X	X													- Elaborar la guía para las entrevistas narrativas y a profundidad, además del diseño de taller para la foto elucidación y dibujo conversación para las docentes y los niños y niñas. - Realización de la prueba piloto para verificar la viabilidad y validez de los instrumentos
Presentar el consentimiento informado	Elaboración de los consentimientos informados para ser entregados a los participantes de la investigación, teniendo en cuenta las consideraciones éticas		X	X														Se realizan los ajustes propuestos por la asesora y se disponen para ser entregados a los participantes.
Observación Participante	Preparación de entrada a campo (contacto con sujetos de investigación, precisión de citas, consentimiento informado diligenciado) acorde al diseño.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					Se lleva a cabo el derrotero de preguntas/observables descritos en la guia de trabajo de campo
Entrevista Narrativa	Estrategia que permitirá tener un acercamiento a los cimientos personales y construcciones socioafectivas que han apropiado y desarrollado las docentes a lo largo de su vida y su influencia dentro de la práctica educativa. Esto ayudará a realizar un análisis de los primeros datos, conforme al plan de tratamiento descrito en la metodologia. (**Martes 7 de octubre, 9:00 - 12:00 pm)**								X	X								Se lleva a cabo el derrotero de preguntas/observables descritos en la guia de trabajo de campo y se transcriben los datos
Entrevista a Profundidad	Para ella se dispondrá el espacio para generar un momento de conversación y reflexión de mayor profundidad con las docentes de forma individual, siguiendo la matriz de word, con el derrotero de preguntas **(Viernes 10 de octubre, 9:00 - 12:00 pm)**								X	X								Se lleva a cabo el derrotero de preguntas/observables descritos en la guia de trabajo de campo y se transcriben los datos
Dibujo conversación-Foto Elucidación	Con antelación se les comunica a las docentes para que tomen fotos en momentos especiales, significativos y que den respuesta a esas interacciones socioafectivas que se tejen en la cotidianidad, las cuales servirán de insumo cuando se trabajen las preguntas y el dibujo con los niños **(17, 21 y 24 de octubre, 7:20 - 9:20 am y 10:00 - 12:00 pm)**										X	X	X					Se lleva a cabo el derrotero de preguntas/observables descritos en la guia de trabajo de campo y se transcriben los datos

| | | |

Objetivo General: Reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de una I.E de un corregimiento de Medellín desde sus experiencias personales, laborales y socioafectivas			
Objetivo específico	**Técnica de recolección**	**Estrategia de análisis**	**Producto esperado**
Identificar las experiencias personales de las docentes en el desarrollo y manifestación de sus competencias socioemocionales en el aula	**Entrevista Narrativa**	Análisis narrativo	Acercamiento a las historias personas y/o construcciones sobre ser docente y con ello su impacto dentro de su rol docente en ejercicio
Analizar las experiencias laborales de las docentes con el desarrollo de las competencias socioemocionales que se movilizan en su práctica educativa diaria	**Entrevista a Profundidad**	Matriz categorial	Estudiar el impacto de estas competencias socioemocionales en su relación con estudiantes y colegas y la interpretación y significado sobre los desafíos y retos que se presentan en la práctica educativa
Develar las experiencias socioafectivas de las docentes con los niños y las niñas durante las interacciones	**Dibujo Conversación y Foto Elucidación**	Interpretación/Análisis fotográfica y dibujos	Fotografías y dibujos que den cuenta de la relación socioafectiva y los vínculos que construyen docentes y niños y niñas en

cotidianas en el aula como parte de su práctica educativa			las interacciones cotidianas, desde las miradas y perspectivas de ambos actores
Tiene en cuenta los 3 objetivos específicos mencionados anteriormente	**Observación Participante**	Análisis narrativo de interacciones	Relato interpretativo sobre vínculos afectivos dentro de la práctica docente

Nota. Elaboración propia (2025)

Consideraciones Éticas

Esta investigación cumple con los principios éticos que orientan los procesos de indagación social y educativa, garantizando el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. En primer lugar, se aplicará el consentimiento informado para las docentes participantes de la investigación (Ver Anexo 6) en el cual se explicaron los objetivos, alcances, procedimientos y posibles implicaciones del estudio, asegurando que la participación sea voluntaria y libre de presiones. Asimismo, se garantizó el asentimiento informado (Ver Anexo 7) en el caso de participantes menores de edad, acompañado del consentimiento informado (ver Anexo 8) de sus acudientes o responsables legales.

En relación con la confidencialidad y protección de datos personales, se dió cumplimiento a lo establecido en la Ley 1581 de 2012, asegurando que la información recolectada sea utilizada exclusivamente con fines académicos y manteniendo el anonimato de los sujetos mediante el uso de códigos o seudónimos. Igualmente, se siguió lo dispuesto por la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, que regula los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, clasificando el presente estudio como de riesgo mínimo, dado que no implica intervenciones de tipo físico o clínico, sino únicamente la aplicación de técnicas de carácter cualitativo.

De igual manera, se observó lo estipulado en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), garantizando la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes participantes, velando por su bienestar y evitando cualquier situación que pueda vulnerarlos. Finalmente, se mantuvo en todo momento una actitud de respeto, empatía y escucha activa, procurando generar un ambiente seguro, participativo y no coercitivo durante las distintas fases del trabajo de campo.

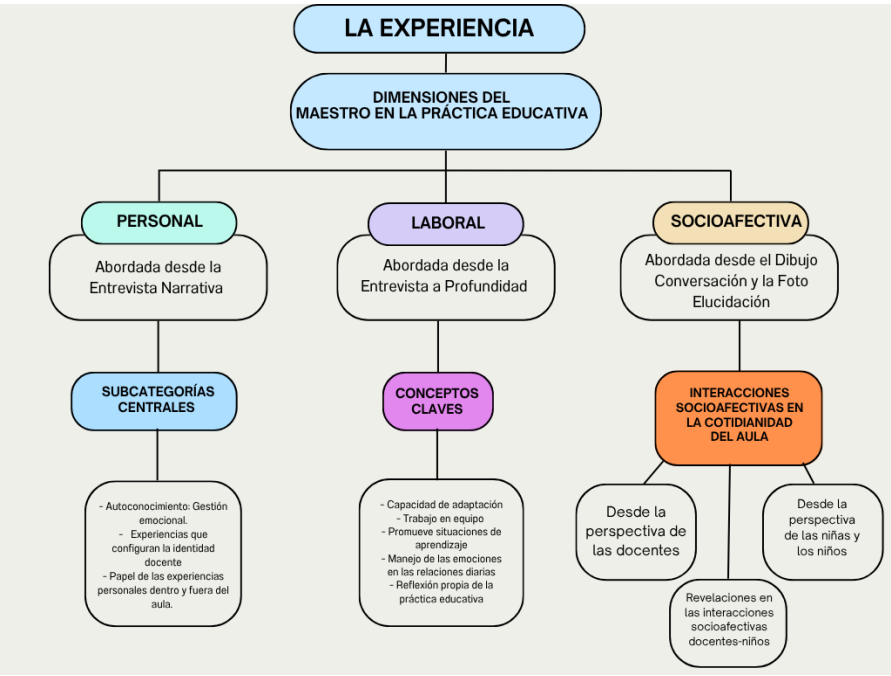
Así también, con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, que establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, este estudio se clasifica como de riesgo mínimo, puesto que no involucra procedimientos invasivos ni intervenciones físicas, sino la aplicación de técnicas cualitativas de carácter conversacional y visual. En coherencia con lo señalado en sus artículos iniciales, se garantizó la revisión ética del proceso, el respeto por la integridad de los participantes y el cumplimiento de los lineamientos metodológicos que aseguren la protección de los derechos humanos, la confidencialidad de la información y la pertinencia científica de la investigación.

7 Resultados

Descripción de los Resultados

Para dar respuesta al objetivo principal de esta investigación "reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de la I.E. San Antonio de Prado, desde sus experiencias personales, laborales y socioafectivas" se llevó a cabo un análisis tipo cualitativo, en donde participó una muestra compuesta por nueve niños y niños de transición 1 y 2 y sus respectivas docentes y como instrumento de recolección de información se aplicaron entrevistas narrativas, a profundidad, dibujo conversación y foto elucidación. De manera que, los datos arrojados se convierten en información que nutre la investigación. Allí se rescatan códigos in- vivo que son algunos relatos importantes de los participantes. Además, se realizan una serie de categorizaciones como se observa en la gfrafica 2 "*Organización de los resultados según objetivos de investigación "*que dan cuenta de la mirada minuciosa que se hizo, rescatando los elementos más significativos del proceso.

Figura 2.
Organización de los resultados según objetivos de investigación



Nota. Elaboración propia (2026)

Entrevista Narrativa

A continuación, se presentan los resultados del análisis realizado en la entrevista narrativa con las dos docentes participantes, que da respuesta al primer objetivo específico de investigación "Identificar las experiencias personales de las docentes en el desarrollo y manifestación de sus competencias socioemocionales en el aula" de allí emergieron tres subcategorías centrales que dan cuenta de sus experiencias personales en tanto a su práctica educativa: 1) Autoconocimiento: Gestión emocional, 2) Experiencias que configuran la identidad docente, 3) Papel de las experiencias personales dentro y fuera del aula.

Autoconocimiento: Gestión Emocional. En el análisis de las narrativas de la DT1, se evidenció que la gestión emocional constituye un eje central en su proceso personal y profesional. Para ella, el manejo de las emociones supone no sólo una construcción desde la experiencia docente, sino que también tiene un lugar desde su historia de vida. En sus palabras, reconoce que la vinculación afectiva con su familia fue indispensable, pues desde su infancia estuvo rodeada de un entorno que fortaleció su confianza y su decisión de ser maestra: *"desde que usted estaba muy pequeñita, usted decía que quería ser profe"* (EN - DT1)

Asimismo, la docente comprende que las emociones son una parte intrínseca del aprendizaje y del crecimiento personal. Puesto que, sus comentarios revelan unas reflexiones en torno a esas emociones, reconociéndolas como herramientas de autoconocimiento y mejora continua. En este sentido, afirma que aceptarlas hace parte del proceso formativo de cada persona y entendiendo que *"las emociones ni son buenas, ni son malas, sino que te ayudan a crecer personalmente"* (EN - DT1), permitiendo regular las acciones propias con conciencia y cuidado hacia el resto.

Desde esta perspectiva, la docente señala que la gestión emocional también conlleva la capacidad de reconocer y respetar la manera en que cada sujeto entiende y expresa sus necesidades educativas. De este modo, el aprendizaje profesional se une a la sensibilidad ante diferencia y la aceptación de que otros docentes pueden tener perspectivas pedagógicas diferentes, lo que va *"dando claridad y nos va volviendo sensibles al respeto a la diferencia" (EN - DT1)*

Igualmente, en su relato muestra una reflexión sobre los límites de las relaciones que se tienen con los estudiantes. Para la docente, la construcción de vínculos afectivos debe coexistir con normas claras y una distancia profesional necesaria para proteger tanto al docente como al estudiante. Al respecto afirma, "debe existir una relación solamente entre docente y estudiante", resaltando que las normas y límites no son negociables porque están garantizados para un bienestar colectivo. Según ella, el docente debe tener claro hasta donde llegar o involucrarse emocionalmente, ya que *"no nos podemos dejar permear por ciertas situaciones que realmente no están dentro de nuestro manejo"* (EN - DT1)

Experiencias que Configuran la Identidad Docente. Para este segundo momento, se evidencia que la identidad docente se configura como un proceso tanto personal como colectivo, construido de manera continua a partir de experiencias tempranas, profesionales e interacciones sociales, puesto que, a fin de cuentas "todos tenemos una historia de vida que nos permea" (EN - DT1). En los relatos de ambas docentes, dichas experiencias no solo recuerdan, sino que adquieren un sentido formativo que orienta su práctica educativa. En este sentido, la DT1 resignifica una experiencia de protección vivida en su infancia como un referente para su quehacer educativo, mientras que la DT2 reconoce una vocación construida desde el contacto temprano con la niñez, posteriormente fortalecida en su formación profesional. Estas vivencias permiten comprender que la identidad docente no emerge de forma aislada, sino que se nutre de experiencias afectivas y relacionales que se transforman en criterios de acción pedagógica, así como comenta DT1 "trato de ser como esa maestra que me marcó mi vida" (EN - DT1). De este modo, ambas docentes configuran su práctica desde principios como el respeto, la sensibilidad y el cuidado por el otro.

Por otra parte, la familia es un ente fundamental dentro del ejercicio docente y la formación de carácter profesional, en tanto que permite comprender las realidades de los estudiantes y orientar la práctica pedagógica. Tanto la DT1 como la DT2 coinciden en la importancia de este vínculo, aunque mediado por límites éticos y emocionales, reconociendo que el docente *"acompaña, pero no reemplaza los otros sistemas de apoyo del niño"* (EN - DT1 y DT2). Esta postura evidencia una apropiación consciente del rol profesional, donde el equilibrio entre el involucramiento y la regulación emocional posibilita actuar de manera pertinente en contextos complejos. Además, las experiencias relatadas dan cuenta de la capacidad de respuesta que han desarrollado y la adaptación a situaciones retadoras.

Continuando con los hallazgos, se pudo observar una motivación transformadora, la cual se configura como un proceso de autoconocimiento y apertura emocional, en el que ambas docentes resignifican sus experiencias para fortalecer su práctica educativa, ya que, "*uno no siempre es consciente de sus emociones y aceptarlas hace parte de un proceso"* (EN - DT1 y DT2). Mientras que una orienta su motivación desde la acción y el reconocimiento profesional, la otra lo construye desde la reflexión emocional y la empatía, lo que da cuenta de diversas formas

de movilizar su quehacer docente. Por ende, la motivación trasciende el ámbito instrumental y se posiciona como un motor de transformación personal y profesional. donde la apertura no solo implica adoptar nuevas estrategias, sino también reconfigurar las maneras de sentir, pensar y relacionarse. Así, la práctica docente se basa en una ética del cuidado, la reflexión y el crecimiento continuo.

***Papel de las Experiencias Personales Dentro y Fuera del Aula*.** En este apartado se da un foco a la vida afectiva de las docentes, donde los relatos de ambas docentes muestran las experiencias personales que han incidido de manera significativa en la construcción de su dimensión emocional tanto en el ámbito personal como profesional. Las vivencias tempranas, los vínculos familiares y el acompañamiento afectivo configuran formas particulares de relacionarse consigo mismas y con los demás, lo que se refleja en su trabajo en el aula, puesto que, "los niños también traen sus emociones a este espacio" (EN - DT2). En este sentido, emergen emociones como la frustración, la desmotivación y la satisfacción frente al ejercicio docente, dando cuenta de una labor que resulta emocionalmente exigente, pero a la vez formativa. Asimismo, ambas docentes reconocen la importancia de establecer vínculos y gestionar las emociones en el contexto educativo, siendo una manera de "conectar a los estudiantes" (EN - DT2), al tiempo que señalan carencias en la educación emocional en la infancia. Esta tensión permite comprender que la vida afectiva no sólo influye en la identidad, sino que también orienta el proceso en las prácticas pedagógicas donde estas se transforman en una forma más sensible, empática y centrada en el reconocimiento de las emociones como parte fundamental del proceso educativo.

Por consiguiente, también hay un acercamiento a la biografía personal de cada maestra. Aquí se evidencian narrativas marcadas por el dolor, el aprendizaje y la resignificación siendo este *"un proceso muy difícil y que marcó"* (EN - DT1), dando cuenta que su historia personal no es ajena a su quehacer pedagógico, sino que se entrelaza. Además, se observa una diferencia en la forma en que cada docente se vincula con su pasado: mientras una logra identificar y narrar con claridad episodios que la marcaron y que impulsaron transformaciones en su vida, la otra representa dificultades para recordar o expresar ciertas experiencias, lo que puede interpretarse como una forma de resguardo o distanciamiento emocional. Puesto que, la biografía personal se vuelve muy importante porque da cuenta de un componente dinámico donde este no solo

recuerda el pasado, puesto que, orienta la manera en que las docentes comprenden su rol, interpretan sus experiencias y proyectan su práctica educativa en el presente.

También afloran las vivencias educativas a lo largo de las diferentes trayectorias escolares en las cuales pasaron por situaciones difíciles que marcaron sus vidas. DT1 creció en contextos de violencia, mientras que DT2 convivió con compañeros consumidores de sustancias psicoactivas. Sin embargo, a pesar de estas condiciones, ambas destacan la presencia de docentes que se convirtieron en figuras de apoyo y referencia, lo que permite comprender que no todas las experiencias fueron negativas. En este sentido. Por ende, la primera reconoce que la docente Cecilia *"incidió positivamente"* (EN - DT1) en sus expectativas profesionales, mientras que la segunda recuerda con afecto a sus profesores, quienes influyeron en su forma de comprender la escuela como un espacio formativo y emocional.

Asimismo, estas vivencias se reflejan en su práctica actual, puesto que ambas resaltan la importancia de generar *"espacios de confianza"* (EN- DT2), ambientes seguros, efectivos e inclusivos, donde la gestión emocional tenga un lugar central. De igual manera, mencionan que las situaciones de tensión en el ámbito laboral han sido parte del proceso, ya que, les han permitido fortalecer su carácter, establecer límites y comunicarse de manera asertiva. Por lo tanto, se puede afirmar que estas vivencias educativas no solo hacen parte de su historia, sino que también configuran su manera de enseñar, entendiendo la educación emocional como un proceso que se construye desde lo vivido, de manera que, *"todo lo vivido se refleja en el aula"* (EN - DT2) y se proyecta en su quehacer pedagógico.

Tabla 3.
Experiencias Personales Dentro y Fuera del Aula

Categoría	Dentro del Aula	Fuera del Aula
Vida Afectiva	Experiencias desde prácticas más sensibles y empáticas entorno a las emociones	Experiencias personales y familiares que influyen en su dimensión emocional (frustración, desmotivación, satisfacción)
Biografía Personal	Orienta la forma en que comprenden su rol y desarrollan su práctica educativa actualmente	Se develan historias marcadas por el dolor y aprendizaje significativo: una docente expresa su pasado con claridad y a la otra se le dificulta hacerlo
Trayectorias Escolares	Marcada por vivencias difíciles (violencia, consumo de sustancias) pero con figuras docentes de apoyo e inspiración	Influye grandemente en sus visiones de la escuela, como espacio formativo y emocional
Práctica y Educación Emocional	Identifican carencias en relación a la educación emocional en sus infancias	Capaces de promover ambientes seguros, inclusivos y con relación directa a la gestión emocional

Nota. Elaboración propia (2026)

Entrevista a Profundidad

En este apartado, se presentan los resultados del análisis realizado en la entrevista a profundidad con las dos docentes participantes, que da respuesta al segundo objetivo de investigación “Analizar las experiencias laborales de las docentes con el desarrollo de las

competencias socioemocionales que se movilizan en su práctica educativa diaria" se abordarán a partir de cinco conceptos claves: 1) Capacidad de adaptación, 2) Trabajo en equipo, 3) Promueve situaciones de aprendizaje, 4) Manejo de las emociones en las relaciones diarias y 5) Reflexión propia de la práctica educativa

Capacidad de Adaptación. Esta se entiende como un proceso articulador entre las intenciones y disposiciones personales y las configuraciones institucionales, en el cual el tiempo, la práctica y el discurso se constituyen como elementos clave para su desarrollo. No obstante, se evidencia que no es un proceso lineal ni homogéneo, sino que se construye de manera progresiva, dependiendo de las concepciones pedagógicas y las trayectorias profesionales del sujeto.

De este modo, para la DT1, este proceso se alcanza a través de la gestión emocional en las dinámicas profesionales, aunque resalta la necesidad de ampliar estos espacios, reconociendo que *"se brindan como tal esos espacios de bienestar para gestionar y reconocer esas situaciones emocionales que atañen a la dinámica profesional, pero son muy pocos"* (EP - DT1). Por su parte, la DT2 considera que este se logra mediante el reconocimiento de la diversidad estudiantil, así como la flexibilidad dentro de las prácticas, reflexionando sobre la importancia de *"conocerlos a cada uno; uno trata, de acuerdo a lo que cada uno es, de hacer o no hacer ciertas cosas que le ayuden a estar mejor"* (EP - DT2) Así pues, se hace necesario propiciar espacios seguros que favorezcan tanto el fortalecimiento y despliegue de la gestión emocional como el reconocimiento de la diversidad estudiantil, con el fin de generar una adecuada adaptación institucional.

Trabajo en Equipo. Aquí se resalta una concepción compartida respecto a la constitución de este elemento, rescatando aspectos como la comunicación, la confianza y la corresponsabilidad, para garantizarlo de forma óptima, aunque influyen factores institucionales que nutren o limitan que esto se dé, demostrando que, aunque haya una voluntad individual, no siempre es suficiente para lograrlo.

En este orden de ideas, para la DT1 el trabajo colaborativo se manifiesta en la articulación constante con las familias *"yo procuro establecer una comunicación respetuosa, pero cercana*

con cada familia, que ellos a partir de esa relación que establezcan conmigo tengan la confianza de manifestarme esas particularidades de sus hijos" (EP - DT1) y en la búsqueda de aportes con sus colegas, reconociendo virtudes y saberes pedagógicos en otros "porque hay compañeras que pueden ser muy buenas en el proceso pedagógico"

Y para la DT2 es importante reconocer el acompañamiento de sus colegas y la ayuda mutua, pero también señala las barreras del tiempo, la planeación que no se termina, *"pero el tiempo se va pasando, pasando y no, no tenemos el tiempo, no lo sacamos, no lo hacemos"* (EP - DT2) además de las diferencias institucionales y limitaciones que no permiten espacios de encuentro más profundos, mencionando que *"hay cierta prevención o límites, no tenemos un espacio de encuentro donde nos reunamos tales días"* (EP - DT2)

Promueve Situaciones de Aprendizaje. En este punto, las situaciones de aprendizaje se abordan desde la diversidad y las concepciones pedagógicas que ambas maestras han ido construyendo. La DT1 por su parte le da alto valor al aprendizaje desde una mirada social, en conjunto, como un constructo, desde una formación emocional y ética, mientras que la DT2 lo destaca desde un trabajo más autónomo del sujeto, la confianza propia y el empoderamiento individual. Todo ello permite identificar que las experiencias educativas son intencionadas, dan paso y valor a las emociones, empoderamiento individual y con ellos las relaciones sociales que se van tejiendo.

Además, hacen zoom a la educación emocional dentro de su ejercicio docente desde un pequeño paralelo entre el accionar concreto y la formación continua sobre las mismas. De manera que, la DT1 determina la relevancia de la autorregulación docente desde su práctica educativa, como adulto ayuda a ser un referente respecto al tema, pues expresa las emociones ante el grupo y enseña gestionarlas desde su comportamiento y la DT2 reconoce que se necesitan más espacios seguros para hablar sobre las emociones dentro y fuera del aula, además genera una reflexión hacía el fortalecimiento propio de las emociones y la búsqueda continua de espacios formadores sobre el tema.

Manejo de las Emociones en las Relaciones Diarias. Este es un elemento fundamental en la práctica docente, donde ambas coinciden con que el manejo de las emociones implica un proceso consciente de autorregulación, empatía y límites claros. Así pues, la DT1 concibe las competencias socioemocionales como la capacidad de comprender y gestionar las propias emociones para relacionarse con otros de forma adecuada, destacando la empatía como algo esencial.

Su discurso demuestra un proceso lineal frente a situaciones problemáticas como la angustia al comienzo, luego una toma de conciencia y finalmente una regulación racional antes de actuar, además, rescata lo valioso de tener bases sólidas emociones, para no generar cargas personales a los demás, nombrando que *"todos tenemos situaciones muy difíciles que solucionar, cada uno vive dinámicas muy complejas al interior del aula, entonces tampoco podemos recargar al otro esas situaciones que realmente uno tiene que aprender a regular y a controlar, entonces pienso que ese tema de comunicación y empatía debe ser muy necesario y saberlo conocer y saberlo tramitar"* (EP - DT1)

Por otro lado, la DT2, reconoce estrategias personales como la escritura para canalizar sus emociones, y le da un enfoque a el acompañamiento personalizado en cada estudiante. Su práctica muestra una mezcla entre afecto y firmeza, buscando el equilibrio entre una corrección y con qué formas de hablar hace llegar esa corrección, afirmando que *"cuando tengo que poner el límite, lo pongo, independientemente de sea quien sea, cuando tengo que regañar, regaño, pero cuando tengo que abrazar, abrazo"* (EP - DT2)

De manera que, estas situaciones demuestran que la gestión emocional es algo que se construye desde las vivencias diarias, pero que previo a, hay que hacer un trabajo interno de conciencia emocional, para responder a las situaciones diarias de forma asertiva, asimismo, se refleja una necesidad de fortalecer procesos formativos que permitan pasar de estrategias intuitivas a prácticas más conscientes y sostenidas.

Reflexión Propia de la Práctica Educativa. Es aquí donde ambas docentes refuerzan la idea de generar espacios de confianza, con seguridad psicológica y un clima afectivo para el establecimiento de normas y límites claros entre los participantes institucionales, donde el error se vea no como un fallo a castigar, sino una oportunidad de mejora para cada individuo. La DT1 privilegia el bienestar emocional como herramienta para un ambiente laboral armónico, de aprendizaje y convivencial y la DT2 reconoce la importancia de un buen clima afectivo a través del establecimiento de límites para garantizar el orden dentro y fuera del aula.

Ambas docentes también, reflexionan sobre su práctica educativa de forma constante y le dan valor fuerte al discurso socioemocional, la DT1 es coherente sobre sus principios, desde una observación constante, intervenciones preventivas y espacios seguros para una garantía de derechos, mientras que la DT2 tiene presente estos factores, pero presenta una dicotomía entre *"el deber ser"* y *"el hacer"* pues esto se ve limitado en situaciones particulares, donde los ideales se ven cuestionados por la impulsividad del momento, lo que demuestra las contradicciones inherentes en la práctica real.

Donde finalmente, comparten una fuerte vocación hacia su profesión, la DT1 desde su relato evidencia una perspectiva hacia el impacto social y la familia como ente a vincular y la DT2 va más hacía el reconocimiento afectivo y la satisfacción a raíz de las experiencias significativas en el aula, adicional, la DT2 pone una mirada de autocrítica constante sobre su práctica atravesada por el síndrome del impostor, donde hay una identidad docente sólida, pero con constantes cuestionamientos.

Dibujo Conversación - Foto Elucidación

Los resultados se construyen a partir de la implementación de dos estrategias complementarias: el dibujo–conversación con los niños de transición 1 y 2, y la foto-elucidación con las docentes. Esta combinación permitió aproximarse a las vivencias educativas desde la voz infantil y, a su vez, desde la interpretación pedagógica de las maestras.

A partir de la articulación entre el dibujo-conversación y la foto-elucidación, se configuró un espacio expresivo en el que los niños pudieron comunicar sus ideas, emociones y experiencias

desde múltiples formas de lenguaje. En este sentido, las imágenes y los dibujos no solo funcionaron como apoyos visuales, sino como detonantes que posibilitaron la evocación de vivencias, facilitando el diálogo y la construcción de sentido desde sus propias voces en sintonía con las narrativas de las docentes. Por consiguiente, se evidenció que el dibujo permitió a los niños representar aspectos que, en muchos casos, no emergen de manera inmediata en la conversación. A su vez, la foto-elucidación actuó como mediadora, ampliando sus relatos y las experiencias cotidianas con las docentes. De esta manera, la conversación se fue enriqueciendo progresivamente, pasando de respuestas breves a narrativas más elaboradas, cargadas de significado.

Puesto que, esta combinación de técnicas permitió reconocer que la voz de los niños no se limita únicamente a lo verbal, sino que también se construye a través de lo gráfico y lo visual. En este sentido, sus producciones evidencian formas particulares de interpretar el entorno, donde cada dibujo, elección y comentario aporta a la comprensión de sus vivencias. En consecuencia, se puede afirmar que esta estrategia metodológica favorece una aproximación más integral a las perspectivas infantiles, al reconocerlos como sujetos activos que producen sentido desde diferentes lenguajes, y no únicamente desde la palabra hablada.

Figura 3.
Dibujo de Na2T2 (Mariangel, 5 años)



Nota. Elaborado por Na2T2 (2025) Producción gráfica obtenida durante la actividad de dibujo–conversación

En relación con los niños, el dibujo–conversación evidenció que sus experiencias escolares están fuertemente mediadas por el vínculo afectivo con la docente. Expresiones como "*me abraza*", "*me ayuda a calmarme*", "*me trata bien*" o "*me gusta que me acompañe*" dan cuenta de una percepción positiva del rol docente, asociada al cuidado y la contención emocional. Asimismo, se destacan actividades significativas como el juego y el compartir, reflejadas en frases como "*me gusta jugar*", "*dibujar y jugar*" o "*ir a la ludoteca*", lo que sugiere que los espacios lúdicos ocupan un lugar central en su experiencia escolar.

Figura 4.
Dibujo de No5T1 (Maximiliano, 5 años)



Nota. Elaborado por No5T1 (2025) Producción gráfica obtenida durante la actividad de dibujo–conversación

De igual manera, los dibujos permitieron ampliar estas narrativas, evidenciando escenas donde aparecen la docente, los compañeros y actividades cotidianas, lo que refuerza la idea de la escuela como un espacio de interacción y bienestar. En varios casos, aunque las respuestas verbales son breves, el apoyo gráfico facilita la evocación de experiencias, permitiendo que los niños profundicen en sus relatos durante la conversación.

No obstante, desde los datos recogidos no emergen tensiones explícitas o valoraciones negativas hacia la experiencia escolar o la figura docente. Por el contrario, predomina una narrativa positiva centrada en el afecto, el acompañamiento y el disfrute. Esta ausencia de elementos críticos puede interpretarse, por un lado, como una percepción genuinamente favorable de su experiencia; sin embargo, también invita a considerar las condiciones de producción de la información, donde la edad de los niños, el contexto escolar y la relación con la docente podrían influir en la forma en que expresan sus vivencias.

Figura 5.
Dibujo de Na1T2 (Susana, 5 años)



Nota. Elaborado por Na1T2 (2025) Producción gráfica obtenida durante la actividad de dibujo–conversación

Por su parte, la foto-elucidación con las docentes permite ampliar lo que expresan los niños desde una mirada más reflexiva. Retomando lo que la DT1 menciona “Estas imágenes también revelan mi manera de relacionarme con mis niños y niñas, mostrando una práctica pedagógica sensible, humanizada y abierta a los afectos, donde los educandos se sienten lo suficientemente seguros como para expresar sus emociones libremente” (FE- DT1) A partir de las imágenes, las maestras resaltan el acompañamiento emocional, la construcción de vínculos y la importancia de generar ambientes de confianza, donde el afecto, la escucha y el cuidado ocupan un lugar central en la práctica educativa.

Además, las docentes plantean una visión de la labor educativa que trasciende la transmisión de conocimientos y se vincula con el acompañamiento integral de los estudiantes. En este sentido, las imágenes funcionan como un recurso que permite visibilizar la dimensión humana del trabajo docente, evidenciando que la enseñanza implica también comprender,

escuchar y sostener emocionalmente a los estudiantes en su proceso de desarrollo. Esta reflexión resalta la importancia del rol docente en la construcción de experiencias educativas significativas.

Asimismo, le dan un valor importante a la participación de las familias y a las experiencias compartidas en el aula, entendiendo que estos aspectos fortalecen tanto los procesos educativos como el bienestar de los niños, situando sus vivencias dentro de una mirada más amplia del desarrollo integral. Así pues, *"ser docente hoy va más allá de rellenar hojas o cuadernos y más allá de estar en el aula de clases, ser docente hoy se trata de diversificar la práctica y de vivir la experiencia desde diferentes espacios, formas y modos de percepción y a través de proponer diferentes tipos de experiencias; asuntos que, a mi forma de ver, reflejan las fotografías"* (FE - DT1)

Se refleja aquí la capacidad de innovar, adaptarse, explorar y ofrecer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que tiene la docente, donde entiende que no hay una única forma de enseñar, sino que existen múltiples experiencias significativas que dan paso a que esto suceda. Esto demuestra que es una persona capaz de salir de su zona de confort para dar respuesta a las necesidades propias de los contextos en los que se encuentre. Además, se refuerza la relevancia de vincular ambas figuras familia y escuela, porque al entrelazarse, hacen del proceso de desarrollo de los niñas y niñas un momento íntegro, formador y significativo, porque los intereses se alinean positivamente, se generan acuerdos, existe una comunicación y participación activa en la formación personal y académica dentro y fuera del aula de los estudiantes.

Figura 6.
Collage experiencias docentes, niños y niñas y familias



Nota. Fotografías tomadas por la DT1 y la DT2 (2025) Composición con recortes de fotografías tomadas en el ejercicio de la práctica educativa

Al poner en diálogo ambas perspectivas (relatos brindados por niños, niñas y docentes) se evidencia una clara sintonía en torno al valor del vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento. Sin embargo, mientras los niños lo expresan desde lo cotidiano (“jugamos”, “me abraza”, “me ayuda”) las docentes lo interpretan desde una mirada pedagógica que les da un sentido formativo a estas experiencias. En este sentido, la articulación de estas técnicas no solo permite visibilizar las voces de los niños, sino también comprender cómo estas son leídas y resignificadas en la práctica docente, construyendo una visión más integral de las vivencias educativas en el aula.

Figura 7.
Dibujo de Na1T1 (Sofía, 5 años)



Nota. Elaborado por Na1T1 (2025) Producción gráfica obtenida durante la actividad de dibujo–conversación

En síntesis, los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas de recolección de información, permiten comprender que las competencias socioemocionales en la práctica docente no se configuran de manera aislada, sino que emergen de un entramado de experiencias personales, trayectorias profesionales y relaciones cotidianas que atraviesan tanto la vida dentro como fuera del aula. Desde las narrativas de las docentes, se evidencia que el autoconocimiento, la gestión emocional y la construcción de la identidad docente están profundamente vinculados con las historias de vida, las cuales se resignifican constantemente en el ejercicio pedagógico.

Asimismo, las experiencias laborales muestran una brecha entre el reconocimiento de la importancia de lo socioemocional y las condiciones reales de su implementación, donde factores como la falta de tiempo, los límites institucionales y la ausencia de espacios formativos inciden en que muchas de estas prácticas se mantengan en un nivel intuitivo más que estructurado. En

este sentido, la práctica docente se configura en un escenario de constante negociación entre el deber ser pedagógico y las posibilidades reales del contexto. Por su parte, la articulación entre las voces de los niños y las docentes resalta el valor del vínculo afectivo, el acompañamiento y el juego como elementos centrales en la experiencia educativa.

Así pues, los resultados obtenidos a partir de las técnicas de recolección permiten afirmar que, la educación socioemocional se construye desde lo vivido, se fortalece en la reflexión y se proyecta en la práctica, posicionando al docente no solo como mediador del aprendizaje, sino como un sujeto que, desde su propia historia, configura formas de enseñar, relacionarse y acompañar a otros. En consecuencia, se reconoce la necesidad de seguir fortaleciendo espacios formativos que favorezcan el desarrollo consciente de estas competencias, tanto a nivel individual como profesional, en pro de una educación más humana, sensible e integral.

8 Discusión de los resultados

En este apartado se realizará el análisis de aquellos hallazgos relevantes en relación con los antecedentes de investigación y/o autores del marco teórico/conceptual, a través de la triangulación de datos cualitativa, la cual permitirá una mayor validez y confiabilidad en la información obtenida y analizada. De manera qué, se pretende afirmar, contrarrestar y/o articular las diferentes teorías, los aportes que se han ido tejiendo a lo largo de la investigación y los relatos vivenciales de cada uno de los participantes.

Así pues, los hallazgos obtenidos son:

HALLAZGO 1. *Hay un acercamiento a la biografía personal de cada maestra. Aquí se evidencian narrativas marcadas por el dolor, el aprendizaje y la resignificación, dando cuenta que su historia personal no es ajena a su quehacer pedagógico, sino que se entrelaza.*

Según Bisquerra (s.f) la inteligencia emocional, les permite a las personas comprender, reconocer y gestionar sus propias emociones en relación con los demás, desde los primeros años de vida se hace necesario su abordaje y conceptualización, pues esta se hace presente en todo momento y prepara al sujeto incluso para la vida tanto personal, como profesional. En esta misma línea, Caucalí Pérez y Pertuz Ríos (2020) plantean que las emociones emergen constantemente en las interacciones escolares, lo que permite comprender que dichas respuestas emocionales no son espontáneas, sino que están atravesadas por experiencias previas que configuran la manera en que el docente se relaciona con los otros.

A partir del análisis de las narrativas, se evidencia que las biografías de las maestras están marcadas por experiencias significativas de dolor, aprendizaje y procesos de resignificación. Estas vivencias no permanecen estáticas, sino que son reinterpretadas con el tiempo, influyendo directamente en su forma de asumir la práctica pedagógica. Es decir, aquello que en algún momento representó una experiencia difícil o significativa, se transforma en un referente desde el cual las docentes comprenden y acompañan a sus estudiantes.

No obstante, este hallazgo permite ir más allá de la simple relación entre vida personal y práctica docente, al mostrar que la resignificación de estas experiencias no es un proceso automático ni garantizado. Por el contrario, implica un trabajo interno que no siempre es promovido en los espacios de formación, lo que puede llevar a que ciertas vivencias incidan en la práctica sin haber sido elaboradas de manera consciente.

De manera que, a la luz del marco teórico, por medio de los relatos de las docentes emergen competencias socioemocionales como el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones y el mantenimiento de relaciones saludables, las cuales se configuran a partir de la trayectoria vital de las maestras y por ello se hace importante tener bases sólidas emocionales para responder a las situaciones que se presentan dentro y fuera del aula. Además, este hallazgo revela que dichas competencias no surgen de forma espontánea, sino que se construyen y resignifican en la interacción entre las diferentes dimensiones personal, laboral y socioafectiva, afirmando así que la práctica pedagógica está profundamente mediada por las experiencias vividas y su elaboración emocional, en coherencia con la pregunta de investigación.

En esa misma línea, las narrativas evidencian que cuando estos procesos de resignificación sí ocurren, se convierten en una potencia pedagógica, pues la experiencia personal, es transformada activamente dentro del mismo proceso de la práctica, convirtiéndose es una oportunidad de movilizarse, transformarse en el accionar del aula. Así dicha potencia permite a las maestras actuar con mayor sensibilidad, empatía y comprensión frente a las realidades de los niños y niñas. Así, la experiencia personal deja de ser únicamente un antecedente biográfico para convertirse en un recurso que orienta y enriquece el quehacer docente.

Así pues, la relación biográfica de la mano de la dimensión emocional, permite enlazar la historia personal con la identidad laboral, que se construye en la práctica educativa, la cual se vuelve una oportunidad para resignificar lo que los docentes sienten, interpretan y su forma de actuar según las situaciones que se presenten en el día a día, respaldado de aquellas competencias socioemocionales que orientan su manera de gestionar conflictos, establecer límites y construir relaciones en el contexto escolar.

De este modo, el quehacer docente es influido por dicho entrelazamiento, evidenciando que la práctica educativa es también un escenario donde se ponen en juego procesos emocionales

que inciden en la toma de decisiones pedagógicas y en la manera de habitar la profesión, por ello se hace necesario el acto de reconocer y fortalecer estos aspectos en los procesos y espacios de formación docente, especialmente en los que van orientados al área de primera infancia.

HALLAZGO 2. *En sus palabras, reconoce que la vinculación afectiva con su familia fue indispensable, pues desde su infancia estuvo rodeada de un entorno que fortaleció su confianza y su decisión de ser maestra: "desde que usted estaba muy pequeñita, usted decía que quería ser profe" (EN- DT1)*

De acuerdo con Gómez Marín y Velásquez (2015) la experiencia de ser maestro está profundamente atravesada por las vivencias personales, en tanto las emociones, los significados y las historias de vida se entrelazan con el ejercicio pedagógico. En este sentido, la identidad docente no se construye únicamente desde la formación académica, sino también desde los procesos emocionales y relacionales que han marcado la vida del sujeto. Asimismo, Kusaka Espinoza (2020) resalta que desde la infancia se configuran las bases del reconocimiento emocional, las cuales influyen en la manera en que las personas comprenden, expresan y gestionan sus emociones a lo largo de la vida.

En el análisis de las narrativas de la DT1, se evidenció que la gestión emocional constituye un eje central en su proceso personal y profesional. Para ella, el manejo de las emociones no solo se construye desde la experiencia docente, sino que tiene un anclaje significativo en su historia de vida. En sus palabras, reconoce que la vinculación afectiva con su familia fue fundamental, pues desde su infancia estuvo rodeada de un entorno que fortaleció su confianza y su decisión de ser maestra: *"desde que usted estaba muy pequeñita, usted decía que quería ser profe"* (EN - DT1).

En esa misma línea, este hallazgo permite comprender que los vínculos afectivos tempranos no solo inciden en la construcción de la identidad personal, sino también en la configuración de la identidad profesional. Las experiencias familiares, cargadas de afecto y reconocimiento, se convierten en un soporte emocional que orienta las decisiones vocacionales y

fortalece la manera en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los otros en los diferentes contextos.

Así pues, se pone de manifiesto que la gestión emocional no puede entenderse como un proceso aislado del recorrido vital de las maestras, sino como una construcción que integra lo personal y lo profesional. En consecuencia, este hallazgo refuerza la necesidad de reconocer la historia de vida como un elemento clave en los procesos de formación docente, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de competencias socioemocionales, donde se generen espacios y se promuevan acciones orientadas al autoconocimiento, a la gestión emocional y en relación con la historia de vida, para generar reflexiones conscientes en relación con la práctica educativa, estos deberían ser elementos centrales dentro del proceso formador docente.

Además, es fundamental que este proceso se vincule y articule con la Ley 2383 de 2024, principalmente con lo relacionado con la formación permanente en educación socioemocional, de manera directa con el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículos de formación docente, todo ello con la intención de que lo educadores tengan la inteligencia emocional y la capacidad de responder a las demandas del contexto educativo en el que se encuentren.

HALLAZGO 3. *La gestión emocional docente se construye desde lo cotidiano, pero requiere procesos formativos que favorezcan su desarrollo consciente.*

De acuerdo con Gómez Marín y Velázquez (2015) la experiencia emocional del maestro no puede separarse de su quehacer pedagógico, ya que, las emociones hacen parte de su vivencia como individuo y atraviesan constantemente su práctica educativa. En este sentido, la dimensión emocional no es un elemento adicional, sino que hace parte del ejercicio docente. Asimismo, Caucali Perez y Pertuz Rios (2020) señalan que las interacciones cotidianas dentro de la escuela originan situaciones que ponen en evidencia las emociones del docente, las cuales influyen directamente en las relaciones que se construyen en la comunidad educativa.

De este modo, las situaciones analizadas muestran que la gestión emocional docente se configura a partir de las vivencias diarias en el entorno escolar, donde las maestras responden a

unas demandas del contexto desde lo que han construido a lo largo de su experiencia personal y profesional. No obstante, se identifica que estas respuestas en ocasiones pueden desarrollarse en un plano intuitivo, sin mediar necesariamente procesos conscientes de reconocimiento y regulación emocional.

Aun así, este hallazgo permite comprender que la experiencia, aunque significativa, no garantiza por sí sola una gestión emocional asertiva. Por el contrario, se hace evidente la necesidad de procesos formativos que fortalezcan la conciencia emocional, permitiendo a las docentes reflexionar sobre sus emociones, comprenderlas y transformarlas en función de su práctica educativa. Así pues, se pone de manifiesto la importancia de trascender las respuestas inmediatas o intuitivas, hacia prácticas más intencionadas y sostenidas en el tiempo. En consecuencia, esto refuerza lo planteado en los antecedentes respecto a la necesidad de consolidar la formación socioemocional en los docentes, tanto en su proceso inicial como en su ejercicio profesional, como lo señalan Barrientos (2016) al evidenciar vacíos en la formación emocional docente, y Martínez et al. (2024) quienes destacan la importancia de programas formativos en este ámbito para el bienestar y la calidad educativa. Además de, autores como Rentería (2022) y Gómez Marín y Velásquez (2015) los cuales coinciden en reconocer la emocionalidad como un eje fundamental del quehacer educativo, al incidir directamente en la práctica pedagógica y educativa y con ello en las relaciones que se van tejiendo en el aula.

HALLAZGO 4. *Al poner en diálogo ambas perspectivas (relatos brindados por los niños, niñas y docentes), se evidencia una clara sintonía en torno al valor del vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento. Sin embargo, mientras los niños lo expresan desde lo cotidiano (“jugamos”, “me abraza”, “me ayuda”) las docentes lo interpretan desde una mirada pedagógica que les da un sentido formativo a estas experiencias.*

Las escuelas tienen la responsabilidad no solo de fomentar el crecimiento intelectual de los niños, sino también de apoyar su desarrollo socioemocional. Este tipo de desarrollo constituye un aspecto particular del crecimiento humano y se da de forma progresiva e integral. A través de

él, los niños aprenden a reconocer, vivir, comunicar y regular sus emociones, así como a relacionarse de manera significativa con los demás (Thompson y Virmani, 2012)

De acuerdo con Suárez Ríos (2022), es fundamental reconocer las voces de los niños y niñas dentro del contexto educativo, ya que estas permiten comprender sus experiencias desde su propia perspectiva, evitando que sean interpretadas únicamente desde la mirada adulta. En este sentido, lo que los niños expresan a través de sus palabras y acciones da cuenta de aquello que realmente tiene significado en su vida escolar. Asimismo, Cardona Vargas et al. (2024) plantean que el acompañamiento de adultos sensibles y emocionalmente disponibles favorece el desarrollo integral de los niños, especialmente en lo relacionado con la regulación emocional y las interacciones sociales.

Al poner en diálogo ambas perspectivas, se evidencia una clara sintonía en torno al valor del vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento. Mientras los niños lo expresan desde lo cotidiano *"jugamos", "me abraza", "me ayuda"*, las docentes lo interpretan desde una mirada pedagógica que les otorga un sentido formativo a estas experiencias, reconociéndolas como parte fundamental del desarrollo emocional y social.

En esa misma línea, se evidencia que el reto no radica únicamente en generar experiencias afectivas y lúdicas, sino en lograr que estas mantengan su sentido genuino para los niños, sin quedar reducidas a una función instrumental dentro del proceso educativo. Es decir, que el juego, el afecto y el acompañamiento no pierdan su valor en sí mismos al ser incorporados como estrategias pedagógicas.

Desde los procesos cotidianos que se dan en la escuela se fortalecen tanto procesos cognitivos, como emocionales y físicos, las docentes juegan un papel fundamental para acompañar estos procesos, aportando conscientemente y con intencionalidades claras a su crecimiento íntegro. Este hallazgo rescata la perspectiva socioemocional que tienen las maestras y que perciben positivamente los niños y las niñas desde los vínculos seguros que construyen con ellas.

En consecuencia, este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de articular ambas miradas, reconociendo la experiencia infantil como un saber válido dentro del aula. Esto implica no solo diseñar prácticas pedagógicas intencionadas, sino también escuchar y comprender cómo

estas son vividas por los niños y niñas, favoreciendo así, procesos educativos más coherentes, sensibles y significativos en el contexto de la educación inicial.

HALLAZGO 5. *"Ser docente hoy va más allá de rellenar hojas o cuadernos y más allá de estar en el aula de clases, ser docente hoy se trata de diversificar la práctica y de vivir la experiencia desde diferentes espacios, formas y modos de percepción y a través de proponer diferentes tipos de experiencias" (FE - DT1)*

Slavit, 2001 propone "que los educadores deberán reconocer la diversidad intelectual y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada" (pp. 10-11) Por su parte, Muñoz Martinez, et al (2015) propone que una práctica docente profesional requiere profesores comprometidos con la educación y la responsabilidad social, con dominio disciplinar, pedagógico y didáctico; autónomos, éticos, dispuestos al cambio, críticos, capaces de trabajar en equipo, investigar y formarse continuamente para transformar su práctica y la escuela.

Es entonces que, desde este hallazgo se hace un fuerte análisis al concepto existente en la contemporaneidad de lo que significa *"ser docente"* donde hay una mirada más holística sobre el mismo, trascendiendo de lo tradicional, que se centraba en una transmisión unilateral de contenidos y se tomaba el aula como único escenario legítimo de enseñanza, a un espacio más amplio, de construcción conjunta de saberes, donde la educación es más flexible, con prácticas intencionadas y experiencias pensadas en la construcción de sujetos críticos, capaces de responder a diferentes situaciones retadoras, no solo en la escuela, sino para la vida.

Así pues, se hace necesario un trabajo de retrospección constante y reflexión propia sobre la práctica pedagógica y educativa, pues sólo quien es capaz de realizar un trabajo interno, exterioriza mejoras que rompan con los esquemas tradicionales para generar experiencias significativas, que respondan no solo a la diversidad cognitiva, sino a la exigencia de incorporar multiplicidad de escenarios, lenguajes y formas de interacción, lo que sugiere una ampliación del campo pedagógico hacia experiencias más integrales y sensibles al contexto.

De manera que, desde ambas perspectivas se refleja la necesidad de que los docentes tengan la capacidad de innovar, adaptarse, explorar y ofrecer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, además, se evidencia una tensión clave: la necesidad de romper con prácticas estandarizadas frente a contextos educativos diversos y cambiantes. Donde finalmente, el docente se configura como un agente que no solo implementa estrategias, sino que construye experiencias pedagógicas desde la exploración, la sensibilidad y la lectura del contexto, lo que implica salir de la zona de confort, asumir riesgos, redefinir su rol y ampliar los límites de la escuela como espacio de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades propias de los contextos en los que se encuentren.

Para dar claridad y garantizar la integralidad entre los hallazgos obtenidos, los objetivos (general y específicos) y la pregunta de investigación, se presenta a continuación una articulación que evidencia la unión entre estos. Así que, en relación con el primer objetivo específico, orientado a *identificar las experiencias personales de las docentes*, son los hallazgos 1 y 2 los que permiten reconocer cómo la biografía personal, los vínculos afectivos tempranos y los procesos de resignificación, son los encargados de configurar competencias socioemocionales como el autoconocimiento, la conciencia emocional, la empatía y la toma de decisiones principalmente.

A su vez, el segundo objetivo específico, relacionado con *analizar las experiencias laborales*, se evidencia en lo hallazgos 3 y 5, en el cual el accionar cotidiano en la práctica docente permite el despliegue de competencias como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva, la adaptabilidad y la reflexión sobre la propia práctica, estas se tejen a partir de los momentos tensionantes y la posibilidad de accionar de acuerdo al contexto en el que se encuentren.

En cuanto al tercer objetivo específico, el cual busca *develar las experiencias socioafectivas en la interacción con los niños y niñas*, el hallazgo 4 evidencia competencias como la empatía, la construcción de vínculos afectivos y las habilidades sociales, demostrando que el acompañamiento el juego y el cuidado son elementos centrales de la experiencia educativa y son significativos para ambos actores (niños, niñas y docentes)

En síntesis, los resultados obtenidos a través de la triangulación entre las narrativas de los participantes y los referentes teóricos, permiten comprender que, la práctica docente está profundamente atravesada por la dimensión socioemocional, la cual, se configura a partir de las experiencias de vida, los vínculos construidos a lo largo del tiempo y las dinámicas propias del contexto educativo. En este sentido, las historias personales no sólo influyen, sino que se resignifican y orientan las formas de enseñar y relacionarse, evidenciando que la identidad docente se construye en una constante interacción entre lo personal y lo profesional. No obstante, aunque la gestión emocional se fortalece en la experiencia cotidiana, también se hace visible la necesidad de prácticas estructuradas en la formación académica por medio del desarrollo de competencias socioemocionales que estén enmarcadas o transversalizadas en las competencias de los programas de las licenciaturas.

A su vez, la relación entre las vivencias de los niños y la mirada de las docentes resalta la centralidad del vínculo afectivo y el acompañamiento, al tiempo que invita a reflexionar sobre la importancia de preservar el sentido genuino de estas experiencias en el aula. Con ello, emerge el desafío de mantener la originalidad en estas experiencias, para no caer en prácticas tradicionalistas des- subjetivantes y mejor abordar una práctica educativa desde el reconocimiento a los niños y niñas como sujetos activos, capaces, que nutren procesos, con puntos de vista significativos que enriquecen las intencionalidades pedagógicas.

En relación con la pregunta de investigación, las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente son principalmente la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones y las habilidades para establecer relaciones, estas no responden a un proceso único, ni lineal, sino que se construye de manera situada, a partir de la articulación entre la historia y las experiencias personales, sus emociones, las condiciones del contexto y los procesos de reflexión que cada docente realiza sobre su quehacer, desde esa dimensión laboral y socioafectiva, donde cada docente analiza su práctica, con el fin potenciarla, respondiendo a las exigencias del entorno y con una capacidad adaptativa, analítica y una revisión constante del ejercicio propio, en favor siempre de procesos educativos más humanos, sensibles y coherentes con las realidades de la educación inicial.

Finalmente, a través de todos los relatos y análisis realizados durante este estudio, se logra comprender lo complejo que es la labor de los docentes, pues es de las prácticas más complejas que hay, requiere de mucha entrega, dedicación, se pone mucho en juego la dicotomía entre *"el deber ser"* y *"el hacer"* en las situaciones del día a día, además de que requiere una profunda parte humana, en la que enseñar implica no solo impartir saberes teóricos, también requiere del sentir, resignificar y construir con otros, dando paso a la posibilidad de seguir indagando, investigando y transformando los espacios educativos desde una perspectiva más reflexiva e integral.

9 Conclusiones

En relación con la pregunta de investigación y a partir del desarrollo de este estudio, se puede comprender que las competencias socioemocionales en la práctica educativa de las docentes de grado transición no se configuran de manera homogénea ni responden a un proceso único o lineal. Por el contrario, estas se construyen de manera situada, a partir de la articulación entre la historia y experiencias personales, las emociones, las condiciones del contexto y los procesos de reflexión que cada docente realiza sobre su quehacer. En este sentido, se evidencia que el ejercicio docente trasciende lo pedagógico, posicionando al maestro como un sujeto integral cuya historia de vida influye directamente en su forma de enseñar, relacionarse y acompañar a los niños y las niñas. De este modo, la práctica pedagógica se comprende como un proceso en constante construcción, que exige adaptación, revisión continua y una intencionalidad orientada a potenciar experiencias educativas más humanas, sensibles y coherentes con las realidades de la educación inicial.

De igual manera, los hallazgos permitieron identificar que, aunque existe un reconocimiento general de la importancia del desarrollo socioemocional en la primera infancia, su integración en las prácticas pedagógicas no siempre se da de forma intencionada o sistemática. En efecto, mientras una de las docentes evidencia estrategias más conscientes orientadas al acompañamiento emocional, la otra presenta ciertas dificultades para incorporar esta dimensión, lo que pone de manifiesto la existencia de tensiones entre los lineamientos educativos y la realidad del aula.

En relación con lo anterior, se logró comprender que factores como la formación docente, las creencias personales, las cargas laborales y las condiciones institucionales influyen en la manera en que se abordan las competencias socioemocionales. En efecto, se identificó que muchas de las respuestas de las docentes emergen desde lo intuitivo, lo que reafirma la importancia de fortalecer procesos de formación inicial y continua que permitan desarrollar competencias como la conciencia emocional, la autorregulación y la toma de decisiones desde una perspectiva más reflexiva e intencionada. Por ello, no basta con la existencia de políticas o

lineamientos que promuevan la educación socioemocional, sino que es necesario fortalecer los procesos de formación y acompañamiento docente para lograr una implementación más coherente y significativa.

Asimismo, esta investigación permitió evidenciar que el aula no solo es un espacio de aprendizaje cognitivo, sino también un escenario donde se construyen vínculos, se gestionan emociones y se configuran formas de interacción social. En este sentido, las competencias socioemocionales del docente se constituyen como un elemento clave para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, especialmente en una etapa tan determinante como la primera infancia.

Retomando la pregunta de investigación, se concluye que las competencias socioemocionales que emergen en la práctica docente (como la empatía, la autorregulación, la conciencia emocional, la toma de decisiones y las habilidades relacionales) se construyen en la intersección entre lo personal y lo profesional. Estas no son estáticas, sino que se transforman continuamente a partir de la experiencia, la reflexión y las dinámicas propias del contexto educativo. Asimismo, se evidenció que el vínculo afectivo, el juego y el acompañamiento constituyen elementos centrales en la experiencia educativa, siendo reconocidos tanto por las docentes como por los niños y las niñas. Sin embargo, mientras los estudiantes los viven desde lo cotidiano y significativo, las maestras tienden a interpretarlos desde una intencionalidad pedagógica. Esto permite concluir la necesidad de articular ambas perspectivas, garantizando que estas experiencias no pierdan su sentido genuino, sino que se consoliden como espacios auténticos de desarrollo socioemocional.

Finalmente, se concluye que comprender las prácticas pedagógicas desde la dimensión socioemocional implica reconocer la complejidad del ejercicio docente y la necesidad de generar procesos educativos más humanos, reflexivos y contextualizados. Así, este estudio aporta a la reflexión sobre la importancia de seguir fortaleciendo la educación socioemocional no solo como un componente adicional, sino como un eje transversal en la formación de los sujetos desde los primeros años de vida.

10 Recomendaciones

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se vuelve importante plantear una serie de recomendaciones orientadas a posibles líneas futuras de estudio que permitan profundizar en la comprensión de las competencias socioemocionales en el ámbito educativo. En este sentido, los resultados revelan que la integración de esta dimensión en las prácticas educativas no depende únicamente de los lineamientos establecidos, sino que se encuentra atravesada por múltiples factores relacionados con las experiencias personales, laborales y socioafectivas de los docentes.

En primer lugar, se sugiere ampliar el alcance de la investigación hacia un mayor número de docentes y contextos educativos, tanto rurales como urbanos, con el fin de identificar similitudes y diferencias en la manera en que se configuran las competencias socioemocionales en la práctica educativa. Esto permitiría obtener una visión más amplia y diversa del fenómeno, superando las limitaciones propias de estudios con muestras reducidas. De igual manera, sería pertinente desarrollar investigaciones que aborden de manera específica los procesos de formación inicial y continua de los docentes en relación con la educación socioemocional. Puesto que, resulta relevante indagar cómo las instituciones formadoras están integrando esta dimensión en sus programas y de qué manera esto impacta en las prácticas educativas.

Por otra parte, se recomienda profundizar en estudios que asocien las competencias socioemocionales del docente con el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, con el propósito de establecer posibles vínculos entre ambas dimensiones. Esto permitiría comprender con mayor claridad el impacto del actuar docente en la construcción emocional de la primera infancia. Asimismo, se propone investigar el papel de las condiciones institucionales, tales como el acompañamiento pedagógico, la carga laboral y los recursos disponibles, en la implementación de estrategias socioemocionales en el aula. Lo anterior podría aportar elementos clave para el diseño de políticas y programas educativos más contextualizados.

Finalmente, se sugiere explorar estrategias pedagógicas concretas que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales en el nivel de transición, con el fin de generar

propuestas aplicables que fortalezcan el quehacer docente, de modo que, estas líneas de investigación permitirán continuar profundizando en un campo que resulta fundamental para la formación integral de los niños y las niñas.

Referencias

Ada. (2022). Síndrome de burnout o de desgaste profesional. https://ada.com/es/conditions/burnout/

Aguado, J. (2016). Inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Pampas. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

Área Metropolitana del Valle de Aburrá. (2022). Área Metropolitana del Valle de Aburrá socializó el Plan Metropolitano de Educación https://www.metropol.gov.co/Paginas/Noticias/area-metropolitana-del-valle-de-aburra-socializo-el-plan-metropolitano-de-educacion.aspx

Barrientos, F. A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Mendeley http://eprints.ucm.es/40450/1/T38117.pdf

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (1996). *Metodología de la investigación*. (1.ª edición). México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A.

Bisquerra, R. (s.f). La Inteligencia Emocional

Bisquerra, R. (s.f). Viajar al universo de las emociones. https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, *21*(10), 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297

Cardona Vargas, A. Soto Marín, L, Quintero Giraldo, O. (2024). Relación entre el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional en la primera infancia: una revisión sistemática. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/32186

Caucalí Pérez, C., & Pertuz Ríos, J. (2020). Maestras y emociones: un acercamiento a la vivencia emocional de tres maestras en la escuela, a partir de su relación con la comunidad

educativa [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/30006

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica

Darling, K. y Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002

De Alba, M. y Pastor, F (2023) El dibujo como expresión de representaciones sociales. El caso de un Centro de Asistencia Social en la Ciudad de México. En Girola, L. (Coord.), Teorías y metodologías. Indagaciones y propuestas para el estudio de representaciones e imaginarios sociales (pp. 166-187). Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167. Recuperado en 09 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Ensuncho Hoyos, C & Aguilar Rivero, G. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/download/348085/20807706/247569

Galeano Marín, M. (2014). Estrategias de investigación cualitativa: el giro en la mirada. Editorial: La Carreta. https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/04/galeano-m.-2004.-estrategias-de-investigacion-social-cualitativa.pdf

Gallegos Gallegos, M. L., Moreno Ramos, V & Torres Carrillo, C. (s.f). Las diversas dimensiones del trabajo del docente y la necesidad de formación

García, V. G. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases: una mirada desde el contrato didáctico. Diálogos educativos, (26), 60-95

García Cabrero, B., Loredo Enriquez, J., Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345

Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books

Gómez Marín, A., & Velásquez, I. C. (2015). LA EXPERIENCIA EMOCIONAL DE SER MAESTRO DE LA INFANCIA: SIGNIFICACIONES CONSTRUIDAS POR LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/32186

GOV. (2024). Escuelas con Emociones, la apuesta para promover la salud mental en la comunidad educativa. https://educacionbogota.edu.co/boletin-prensa/escuelas-con-emociones-la-apuesta-para-promover-la-salud-mental

Hermoso Quintero, J.P. (s.f). LA CATEGORIZACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r08-08.-hermoso-jose-eduardo.pdf

Hernández González, Osvaldo. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37*(3), . Epub 01 de septiembre de 2021. Recuperado en 07 de junio de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.

Hoyos Estrada, K, J., Monsalve Franco, A. P & Velasco Díaz, Z. F. (2018). LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA: UN DESAFÍO FORMATIVO PERMANENTE PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Jolliffe, D., y Farrington, DP (2006). Desarrollo y validación de La escala básica de empatía. Revista de la adolescencia, 29 (4), 589- 611. doi: 10.1016/j.adolescencia.20 05.08.010

Kusaka Espinoza, L. B. (2020). La educación de las emociones en niños y niñas de preescolar: Una revisión sistemática. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69806

Larrosa, J. (2006). Sobre La Experiencia. Separata Revista Educación y Pedagogía. Disponible en: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286

López, N., Iriarte, C., Gonzalez, C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social»

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experience burnout.Journal of Occupational Behavior, 2 (2), 99 -103. doi: https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Marcelo García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Editorial Síntesis.

Martínez Saura H. F, Luquin A. C, Sánchez López M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación

Mayorga-Ponce, R.B; Virgen-Quiroz, A. K; Martínez -Alamilla, A & Salazar-Valdez, D. (2020). Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Publicación semestral, Vol. 9, No. 17. 69-70. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/issue/archive

Medina Romero, M. Á., Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Morillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izúndegui Ordóñez, G. (2023). Método Mixto de Investigación Cuantitativo y Cualitativo. Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología https://doi.org/10.35622/inudi.b.105

Meo, A., & Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (22), 13-41.

Mesa Villa, P. A., y Rendón Uribe, M. A. (2020). Crianza, educación socioemocional y práctica educativa en la perspectiva de agentes educativos de un jardín infantil del programa Buen Comienzo.Uni-Pluriversidad, 20 (2), e20202015. doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.015

Ministerio de Salud de Colombia. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Diario Oficial No. 41.148. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resolucion-8430-de-1993.pdf

MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf

MEN. (2017). PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026 EL CAMINO HACIA LA CALIDAD Y EQUIDAD. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

MEN. (2021). PLAN EDUCATIVO - Sección 5: Socioemocional https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf

Orrego, T. M., Milicic, N., y Valenzuela, P. Á. (2013). Impacto en los niños de un programa de Desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 167-186. https://doi.org//10.15366/riee2020.13.1.008

Posada, J., Molano, P., Parra, R., Brito, F., & Rubio, E. (2019). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 37 (2), 119 - 133. doi: 10.21772/ripo.v37n2a04

Osorio Ballesteros, Abraham. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. Sociológica (México), 31(87), 111–142. Recuperado en 31 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187017320160001000004&lng=es&tlng=es

Osorio González, R., & Castro Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. NovaRua: Revista Universitaria de Administración, 13 (22), 65- 84.

OPS. (2020). Enfermedad por el Coronavirus (COVID-19). https://www.paho.org/es/enfermedad-por-coronavirus-covid-19

Quintero, G. J., Álvarez, P. P., & Restrepo, E. S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. Journal of Neuroeducation, 2(2). doi: https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37387

Rendón et al. (2016). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Editorial: Universidad de Antioquia. Extraido de: https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=4JPGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP8&dq=info:_5iC23xseKEJ:scholar.google.com&ots=IOslg5gUki&sig=AMTp6B90yWcoUMR7SqJmwhIZub4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Rosas, R., & Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces (1st ed.). https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana Constructivismo-a-tres-voces.pdf

Salazar, Karla. «Notas de coyuntura del CRIM». Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2020. https://doi.org/10.22201/crim.001r.2020

Secretaria de Educación. (s.f). Escuela Entorno Protector, herramientas pedagógicas https://www.medellin.edu.co/escuela-entorno-protector/herramientas-pedagogicas/

Selltiz, C., Wrightsman, L., & Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

Silva Batatina, M. D., (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. Revista de Investigación, 41(91), 124-142. https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277008.pdf

Slavit, G. E. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIX, 2. (pp. 1-14)

Suin Juriscol. (2024). LEY 2383 DE 2024 https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30051863

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Thompson, R. y Virmani, E. (2012). Socioemotional Development. Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6

UNESCO. (2023). La UNESCO entrega herramientas para el aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-entrega-herramientas-para-el-aprendizaje-socioemocional-de-ninos-ninas-y-jovenes#:~:text=Desarrollar%20habilidades%20de%20aprendizaje%20socioemocional,decisiones%20y%20medidas%20mejor%20informadas

UNESCO. (2024). La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america.

UNEMI. (s.f). Metodología de la investigación educativa. https://sga.unemi.edu.ec/media/archivocompendio/2021/07/19/archivocompendio_20217 19134718.pdf

Vergara, A. (2019). Estrategias para el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños del nivel inicial https://cutt.ly/dhm2HEi

Anexos

En este apartado se presentan una serie de anexos que contienen documentos de interés para el proceso esta investigación, que permiten dar mayor claridad, transparencia y profundidad a la investigación. De manera que, se incluyen los Instrumentos de recolección de información, para las técnicas aplicadas de la Entrevista Narrativa, Entrevista a Profundidad, Dibujo Conversación y Foto Elucidación, además de los consentimientos Informados para las docentes, los padres de familia y/o cuidadores y los niños y las niñas participantes de esta investigación.

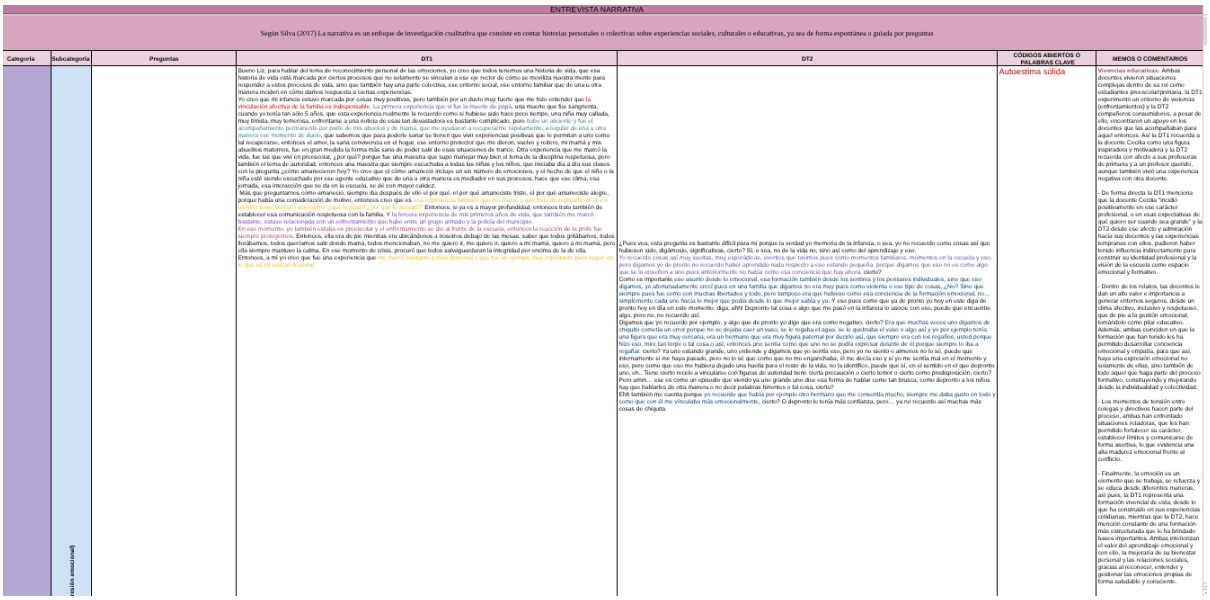
Anexo 1. Matriz Observación Participante

A	B	C	D	E
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE				
Lucio (1996) la observación se define como "una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis" (p. 185)				
Categoría	**Subcategoría**	**Aspectos a Observar - Observables (Declaraciones)**	**DT1**	**DT2**
Experiencias personales de las docentes	**Manejo de las emociones propias**	- Regula tono de voz en situaciones de tensión - Se observa autocontrol ante conductas disruptivas - Expresa emociones de forma comprensible para los niños	La docente muestra un manejo emocional sólido y coherente dentro de la sala de desarrollo. En situaciones de tensión regula su voz, mostrando autoridad mas no gritando, favoreciendo un ambiente agradable para los estudiantes. Asimismo, ante situaciones dificiles mantiene el autocontrol y responde de forma serena, aplicando estrategias que previenen continuar el conflicto. De igual forma expresa sus emociones de manera clara para sus estudiantes, utilizando un lenguaje adecuado para su nivel de desarrollo.	Se observa que la docente es altamente capacitada para afrontar situaciones tensionantes dentro y fuera del aula, tiene hablidades de autocontrol, toma de decisiones, empatía, su voz muestra autoridad y seguridad, pero nunca llega a los gritos, busca otras estrategias para resolver conflictos. Es el caso del pasado 03/10/2025 cuando se presentó una situación con un estudiante el cual no acataba la normal y ponía resistencia a la autoridad, la docente tuvo un comportamiento análitico, de resolución y control total, el cual permitió afrontar el momento de una forma adecuada y continuar posteriormente con las actividades de día
	Autoconciencia emocional	- Reconoce y verbaliza cómo se siente - Usa expresiones que muestran conciencia de sus emociones ("me siento tranquila", "estoy preocupada	Se observa un nivel de conciencia emocional, ya que reconoce y verbaliza de manera explicita como se siente en distintas situaciones de la sala de desarrollo. Si usa diversas expresiones para que los niños y niñas entiendan lo que esta sucediendo y aprendan formas saludables de nombrar y gestionar sus propias emociones.	Es una docente con mucha consciencia emocional, lo que le permite expresar sus emociones en todo momento, claramente llevadas desde el control, tiene la capacidad de expresar sus sentires y comunicar de forma asertiva, es clara con lo que quiere, piensa y comunica
	Modelamiento socioemocional	- Sirve como ejemplo en la forma de relacionarse y resolver conflictos - Explica a los niños cómo afrontar emociones.	Se constituye en un modelo positivo para sus estudiantes para los niños en la manera de relacionarse y resolver conflictos. Su forma calmada, respetuosa y dialogada de abordar las situaciones sirve como ejemplo directo para los niños y niñas comprendan como actuar ante las diferencias de manera constructiva. Además, acompaña a los niños y niñas para que aprendan como afrontar las diferentes emociones, brindando estrategias sencillas y adecuadas a su edad.	Gracias a su trayectoria es una docente capacitada para enfrentar asertivamente los retos y su habilidad para manejar un lenguaje apropiado para ser comprendido por los niños, hace que todo lo que explique sea entendido con mucha claridad y precisión, lo que permite la creación de un ambiente seguro y tranquilo. La cotidianidad es utilizada para explicar las emociones y el uso de material didático como canciones y cuentos, permite un explicación más cercanas del manejo de las emociones y es muy importante finalmente, el reflejo que ven los niños en la docente, porque gracias a ella, en gran parte los niños observan cómo relacionarse y solucionar las diversas situaciones que se presentan, pues ella lo hace desde la calma amor y los límites

Nota. Está ubicada la primera pestaña del Excel

Link de Acceso:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kyEJqOKK8zogDrj0fnT7oeAVse1uEJoX/edit?usp=sharing&ouid=112767031410288008660&rtpof=true&sd=true

Anexo 2. Matriz Entrevista Narrativa



ENTREVISTA NARRATIVA

Según Silva (2017) La narrativa es un enfoque de investigación cualitativa que consiste en contar historias personales o colectivas sobre experiencias sociales, culturales o educativas, ya sea de forma espontánea o guiada por preguntas

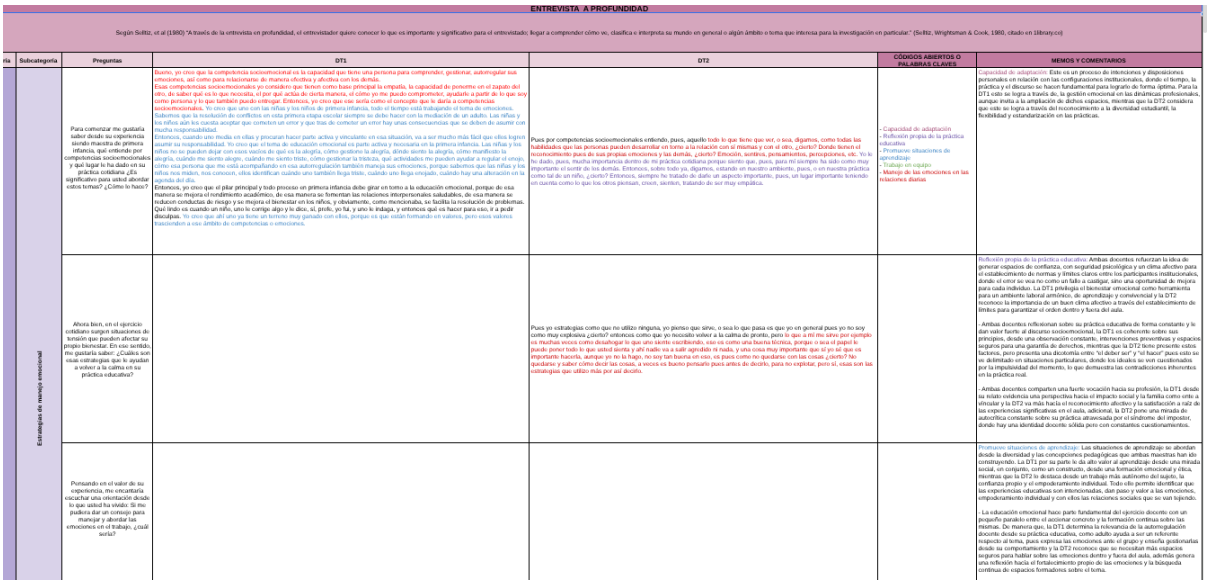
Categoría	Subcategoría	Preguntas	DT1	DT2	CÓDIGOS ABIERTOS O PALABRAS CLAVE	MEMOS O COMENTARIOS
			Bueno Liz, para hablar del tema de reconocimiento personal de las emociones, yo creo que todos tenemos una historia de vida, que esa historia de vida está marcada por ciertos procesos que no solamente se vinculan a ese ejc nector de cómo se moviliza nuestra mente para responder a estos procesos de vida, sino que también hay una parte colectiva, ese entorno social, ese entorno familiar que de una u otra manera inciden en cómo damos respuesta a ciertas experiencias. Yo creo que mi infancia estuvo marcada por cosas muy positivas, pero también por un duelo muy fuerte que me hizo entender que la vinculación afectiva de la familia es indispensable. La primera experiencia que vi fue la muerte de papá, una muerte que fue sangrienta, cuando yo tenía tan sólo 5 años, que esta experiencia realmente la recuerdo como si hubiese sido hace poco tiempo, una niña muy callada, muy tímida, muy temerosa, enfrentarse a una noticia de esas tan devastadora es bastante complicado, pero hubo un aliciente y fue el acompañamiento permanente por parte de mis abuelos y de mamá, que me ayudaron a recuperarme rápidamente, a regular de una u otra manera ese momento de duelo, que sabemos que para poderlo sanar se tienen que vivir experiencias positivas que lo permitan a uno como tal recuperarse, entonces el amor, la sana convivencia en el hogar, ese entorno protector que me dieron, vasitos y nobre, mi mamá y mis abuelitos maternos, fue un gran medida la forma más sana de poder salir de esas situaciones de trance. Otra experiencia que me marcó la vida, fue las que viví en preescolar, ¿por qué? porque fue una maestra que supo manejar muy bien el tema de la disciplina respetuosa, pero también el tema de autoridad, entonces una maestra que siempre escuchaba a todas las niñas y los niños, que iniciaba día a día sus clases con la pregunta ¿cómo amanecieron hoy? Yo creo que el cómo amaneció incluyo un sin número de emociones, y el hecho de que si niño o la niña esté siendo escuchado por ese agente educativo que de una u otra manera es mediador en sus procesos, hace que ese clima, esa jornada, esa interacción que se da en la escuela, se dé con mayor calidez. Más que preguntarnos cómo amaneció, siempre iba después de ello el por qué, el por qué amaneciste triste, el por qué amaneciste alegre, porque había una consideración de motivo, entonces creo que es otra experiencia también que me marcó y que hizo de replicarla. Si hay a un niño triste, genero escuchar ¿qué le pasó?, ¿por qué lo sucedió? Entonces, si ya vis a mayor profundidad, entonces trato también de establecer esa comunicación respetuosa con la familia. Y la tercera experiencia de mis primeros años de vida, que también me marcó bastante, estuvo relacionada con un enfrentamiento que hubo entre un grupo armado y la policía del municipio. En ese momento, yo también estaba en preescolar y el enfrentamiento se dio al frente de la escuela, entonces la reacción de la profe fue siempre protegernos. Entonces, ella era de pie mientras era ubicándonos a nosotros debajo de las mesas, saber que todos gritábamos, todos llorábamos, todos queríamos salir donde mamá, todos mencionaban, no me quiero ir, me quiero ir, quiero a mi mamá, quiero a mi mamá, pero ella siempre mantuvo la calma. En ese momento de crisis, procuró que todos salvaguardaran la integridad por encima de la de ella. Entonces, a mí yo creo que fue una experiencia que me marcó bastante a nivel personal y que fue un ejemplo muy importante para seguir en lo que es mi vida profesional.	¿Pues vea, esta pregunta es bastante difícil para mí porque la verdad yo memoria de la infancia, o sea, yo no recuerdo como cosas así que hubiesen sido, digámoslo, significativas, cierto? Sí, o sea, no de la vida no, sino así como del aprendizaje y eso. Yo recuerdo cosas así muy sueltas, muy esporádicas, eventos que tuvimos pues como momentos familiares, momentos en la escuela y eso, pero digamos yo de pronto no recuerdo haber aprendido nada respecto a eso estando pequeña, porque digamos que eso no es como algo que se le enseñen a uno pues anteriormente no había como esa conciencia que hay ahora, cierto? Como es importante ese asunto desde lo emocional, esa formación también desde los sentires y los pensares individuales, sino que eso digamos, yo afortunadamente creo pues en una familia que digamos no era muy pues como violenta o esa tipo de cosas, ¿No? Sino que siempre pues fue como con muchas libertades y todo, pero tampoco era que hubiese como esa consciencia de la formación emocional, no, simplemente cada uno hacía lo mejor que podía desde lo que mejor sabía y ya. Y eso pues como que ya de pronto yo hoy en este diga de pronto hoy en día en este momento, diga, ahh! Dejpronto tal cosa o algo que me pasó en la infancia lo asocio con eso, pueda que vivaentre algo, pero no, no recuerdo así. Digamos que yo recuerdo por ejemplo, y algo que de pronto yo digo que era como negativo, cierto? Era que muchas veces uno digamos de chiquito comettía un error porque no se dejaba caer un vaso, se le regaba el agua, se le quebraba el vaso o algo así y yo por ejemplo tenía una figura que era muy cercana, era un hermano que era muy figura paternal por decirlo así, que siempre era con los regaños, usted porque. Nizo eso, mire tan torpe o tal cosa o así, entonces uno sentía como que uno no se podía expresar delante de él porque siempre lo iba a regañar, cierto? Ya uno estando grande, uno entiende y digamos que yo sentía ese, pero yo no sentía o sintiendo no lo sé, pueda que internamente sí me haya pasado, pero no lo sé que como que no me enganchaba, él me decía eso y sí yo me sentía mal en el momento y eso, pero como que ese mu hubiera dejado una huella para el resto de la vida, no la identifico, puede que sí, en el sentido en el que dejpronto ahí, eh.. Tiene cierto recelo a vincularse con figuras de autoridad tiene cierta precaución o cierto temor o cierto como predisposición, cierto? Pero ahm... ese es como un episodio que viendo ya uno grande uno dice esa forma de hablar como tan brusca, como dejpronto a los niños hay que hablarles de otra manera o no decir palabras hirientes o tal cosa, cierto? Ehh también me cuenta porque yo recuerdo que había por ejemplo otro hermano que me consentía mucho, siempre me daba gusto en todo y como que con él me vinculaba más emocionalmente, cierto? O dejpronto lo tenía más confianza, pero... ya no recuerdo así muchas más cosas de chiquita	Autoestima sólida	Vivencias educativas: Ambas docentes vivieron situaciones complejas dentro de su rol como estudiantes preescolar/primaria, la DT1 experimentó un entorno de violencia (enfrentamientos) y la DT2 compañeros consumidores, a pesar de ello, encontraron un apoyo en los docentes que las acompañaban para aquel entonces. Así la DT1 recuerda a la docente Cecilia como una figura inspiradora y motivadora y la DT2 recuerda con afecto a sus profesoras de primaria y a un profesor querido, aunque también vivió una experiencia negativa con otra docente. - De forma directa la DT1 menciona que la docente Cecilia "incidió positivamente en ese carácter profesional, o en esas expectativas de qué quiero ser cuando sea grande" y la DT2 desde ese afecto y admiración hacia sus docentes y las experiencias tempranas con ellos, pudieron haber tenido influencia indirectamente para construir su identidad profesional y la visión de la escuela como espacio emocional y formativo. - Dentro de los relatos, las docentes lo dan un alto valor e importancia a generar entornos seguros, desde un clima afectivo, inclusivo y respetuoso, que de pie a la gestión emocional, tomándolo como pilar educativo. Además, ambas coinciden en que la formación que han tenido les ha permitido desarrollar conciencia emocional y empatía, para que así, haya una expresión emocional no solamente de ellas, sino también de todo aquel que haga parte del proceso formativo, constituyendo y mejorando desde la individualidad y colectividad. - Los momentos de tensión entre colegas y directivos hacen parte del proceso, ambas han enfrentado situaciones retadoras, que les han permitido fortalecer su carácter, establecer límites y comunicarse de forma asertiva, lo que evidencia una alta madurez emocional frente al conflicto. - Finalmente, la emoción es un elemento que se trabaja, se refuerza y se educa desde diferentes maneras, así pues, la DT1 representa una formación vivencial de esta, donde lo que ha construido en sus experiencias cotidianas, mientras que la DT2, hace mención constante de una formación más estructurada que le ha brindado bases importantes. Ambas interiorizan el valor del aprendizaje emocional y con ello, la mejoraría de su bienestar personal y las relaciones sociales, gracias al reconocer, entender y gestionar las emociones propias de forma saludable y consciente.

Nota. Está ubicada la segunda pestaña del Excel

Link de Acceso:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kyEJqOKK8zogDrj0fnT7oeAVse1uEJoX/edit?usp=sharing&ouid=112767031410288008660&rtpof=true&sd=true

Anexo 3. **Matriz Entrevista a Profundidad**



ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Según Sellitz, et al (1980) "A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación en particular." (Sellitz, Wrightsman & Cook, 1980, citado en 11library.co)

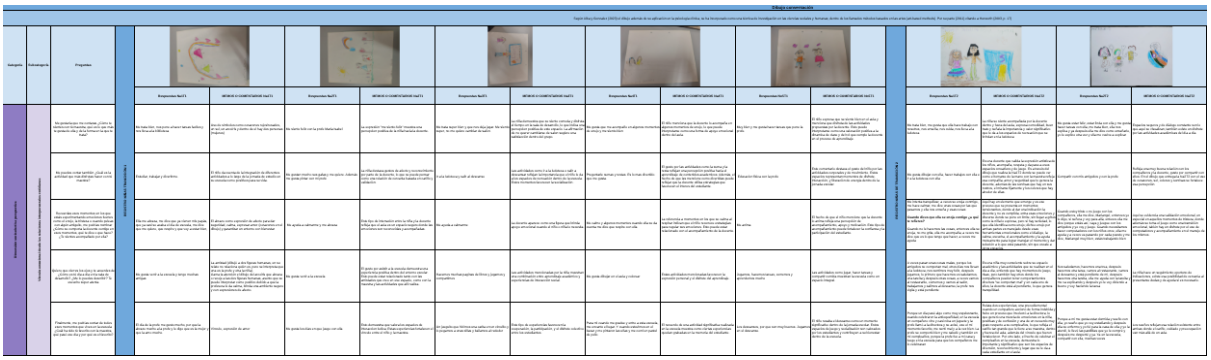
ría	Subcategoría	Preguntas	DT1	DT2	CÓDIGOS ABIERTOS O PALABRAS CLAVES	MEMOS Y COMENTARIOS
	Estrategias de manejo emocional	Para comenzar me gustaría saber desde su experiencia siendo maestra de primera infancia, qué entiendo por competencias socioemocionales y qué lugar le ha dado en su práctica cotidiana ¿Es significativo para usted abordar estos temas? ¿Cómo lo hace?	Bueno, yo creo que la competencia socioemocional es la capacidad que tiene una persona para comprender, gestionar, autorregular sus emociones, así como para relacionarse de manera efectiva y afectiva con los demás. Esas competencias socioemocionales yo considero que tienen como base principal la empatía, la capacidad de ponerme en el zapato del otro, de saber qué es lo que necesita, el por qué actúa de cierta manera, el cómo yo me puedo comprometer, ayudarlo a partir de lo que soy como persona y lo que también puedo entregar. Entonces, yo creo que ese sería como el concepto que le daría a competencias socioemocionales. Yo creo que uno con las niñas y los niños de primera infancia, todo el tiempo está trabajando el tema de emociones. Sabemos que la resolución de conflictos en esta primera etapa escolar siempre se debe hacer con la mediación de un adulto. Las niñas y los niños aún les cuesta aceptar que cometen un error y que trae de cometer un error hay unas consecuencias que se deben de asumir con mucha responsabilidad. Entonces, cuando uno media en ellas y procuran hacer parte activa y vinculante en esa situación, va a ser mucho más fácil que ellos logren asumir su responsabilidad. Yo creo que el tema de educación emocional es parte activa y necesaria en la primera infancia. Las niñas y los niños no se pueden dejar con esos vacíos de qué es la alegría, cómo gestiono la alegría, dónde siente la alegría, cómo manifiesto la alegría, cuándo me siento alegre, cuándo me siento triste, cómo gestionar la tristeza, qué actividades me pueden ayudar a regular el enojo, como esa persona que me está acompañando en esa autorregulación también maneja sus emociones, porque sabemos que las niñas y los niños nos miden, nos conocen, ellos identifican cuándo uno también llega triste, cuándo uno llega enojado, cuándo hay una alteración en la agenda del día. Entonces, yo creo que el pilar principal y todo proceso en primera infancia debe girar en torno a la educación emocional, porque de esa manera se mejora el rendimiento académico, de esa manera se fortalecen las relaciones interpersonales saludables, de esa manera se inducen conductas de riesgo y se mejora el bienestar en los niños, y obviamente, como mencionaba, se facilita la resolución de problemas. Qué lindo es cuando un niño, uno le corrige algo y le dice, sí, profe, yo fui, y uno le indaga, y entonces qué es hacer para eso, ir a pedir disculpas. Yo creo que ahí uno ya tiene un terreno muy ganado con ellos, porque es que están formando en valores, pero esos valores trascienden a esa ámbito de competencias o emociones.	Pues por competencias socioemocionales entiendo, pues, aquello todo lo que tiene que ver, o sea, digamos, como todas las habilidades que las personas pueden desarrollar en torno a la relación con sí mismas y con el otro, ¿cierto? Dondo tienen el reconocimiento pues de sus propias emociones y las demás, ¿cierto? Emoción, sentirse, pensamientos, percepciones, etc. Yo le he dado, pues, mucha importancia dentro de mi práctica cotidiana porque siento que, pues, para mí siempre ha sido como muy importante el sentir de los demás. Entonces, sobre todo ya, digamos, estando en nuestro ambiente, pues, o en nuestra práctica como tal de un niño, ¿cierto? Entonces, siempre he tratado de darle un aspecto importante, pues, un lugar importante teniendo en cuenta como lo que los otros piensan, creen, sienten, tratando de ser muy empática.	- Capacidad de adaptación - Reflexión propia de la práctica educativa - Promueve situaciones de aprendizaje - Trabajo en equipo - Manejo de las emociones en las relaciones diarias	Capacidad de adaptación: Este es un proceso de intenciones y disposiciones personales en relación con las configuraciones institucionales, donde el tiempo, la práctica y el discurso se hacen fundamental para lograrlo de forma óptima. Para la DT1 esto se logra a través de, la gestión emocional en las dinámicas profesionales, aunque invita a la ampliación de dichos espacios, mientras que la DT2 considera que esto se logra a través del reconocimiento a la diversidad estudiantil, la flexibilidad y estandarización en las prácticas.
		Ahora bien, en el ejercicio cotidiano surgen situaciones de tensión que pueden afectar su propio bienestar. En esa sentido me gustaría saber: ¿Cuáles son esas estrategias que le ayudan a volver a la calma en su práctica educativa?		Pues yo estrategias como que no utilizo ninguna, yo pienso que sirve, o sea lo que pasa es que yo en general pues yo no soy como muy explosiva ¿cierto? entonces como que yo necesito volver a la calma de pronto, pues lo que a mí me sirve por ejemplo es muchas veces como desahogar lo que uno siente escribiendo, eso es como una buena técnica, porque o sea el papel le puede poner todo lo que usted sienta y ahí nadie va a salir agredido ni nada, y una cosa muy importante que sí yo sé que es importante hacerla, aunque yo no la hago, no soy tan buena en eso, es pues como no quedarse con las cosas ¿cierto? No quedarse y saber cómo decir las cosas, a veces es bueno pensarlo pues antes de decirlo, para no explotar, pero sí, esas son las estrategias que utilizo más por así decirlo.		Reflexión propia de la práctica educativa: Ambas docentes refuerzan la idea de generar espacios de confianza, con seguridad psicológica y un clima afectivo para el establecimiento de normas y límites claros entre los participantes institucionales, donde el error se vea no como un fallo a castigar, sino una oportunidad de mejora para cada individuo. La DT1 privilegia el bienestar emocional como herramienta para un ambiente laboral armónico, de aprendizaje y convivencial y la DT2 reconoce la importancia de un buen clima afectivo a través del establecimiento de límites para garantizar el orden dentro y fuera del aula. -Ambas docentes reflexionan sobre su práctica educativa de forma constante y le dan valor fuerte al discurso socioemocional, la DT1 es coherente sobre sus principios, desde una observación constante, intervenciones preventivas y espacios seguros para una garantía de derechos, mientras que la DT2 tiene presente estos factores, pero presenta una dicotomía entre "el deber ser" y "el hacer" pues esto se ve delimitado en situaciones particulares, donde los ideales se ven cuestionados por la impulsividad del momento, lo que demuestra las contradicciones inherentes en la práctica real. -Ambas docentes comparten una fuerte vocación hacia su profesión, la DT1 desde su relato evidencia una perspectiva hacia el impacto social y la familia como ente a vincular y la DT2 va más hacia el reconocimiento afectivo y la satisfacción a raíz de las experiencias significativas en el aula, adicional, la DT2 pone una mirada de autocrítica constante sobre su práctica atravesada por el síndrome del impostor, donde hay una identidad docente sólida pero con constantes cuestionamientos.
		Pensando en el valor de su experiencia, me encantaría escuchar una orientación desde lo que usted ha vivido. Si me pudiera dar un consejo para manejar y abordar las emociones en el trabajo, ¿cuál sería?				Promueve situaciones de aprendizaje: Las situaciones de aprendizaje se abordan desde la diversidad y las concepciones pedagógicas que ambas maestras han ido constituyendo. La DT1 por su parte le da alto valor al aprendizaje desde una mirada social, en conjunto, como un constructo, desde una formación emocional y ética, mientras que la DT2 lo aborda desde un trabajo más autónomo del sujeto, la confianza propio y el empoderamiento individual. Todo ello permite identificar que las experiencias educativas son intencionadas, dan paso y valor a las emociones, empoderamiento individual y con ellos las relaciones sociales que se van tejiendo. - La educación emocional hace parte fundamental del ejercicio docente con un paquete paralelo entre el accionar consciente y la formación continua sobre las mismas. De manera que, la DT1 determina la relevancia de la autorregulación docente desde su práctica educativa, como adulto ayuda a ser un referente respecto al tema, pues expresa las emociones ante el grupo y enseña pautas/rutinas desde su comportamiento y la DT2 reconoce que se necesitan más espacios seguros para hablar sobre las emociones dentro y fuera del aula, además genera una reflexión hacia el fortalecimiento propio de las emociones y la búsqueda continua de espacios formadores sobre el tema.

Nota. Está ubicada la tercera pestaña del Excel

Link de Acceso:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kyEJqOKK8zogDrj0fnT7oeAVse1uEJoX/edit?usp=sharing&ouid=112767031410288008660&rtpof=true&sd=true

Anexo 4. **Matriz Dibujo Conversación**

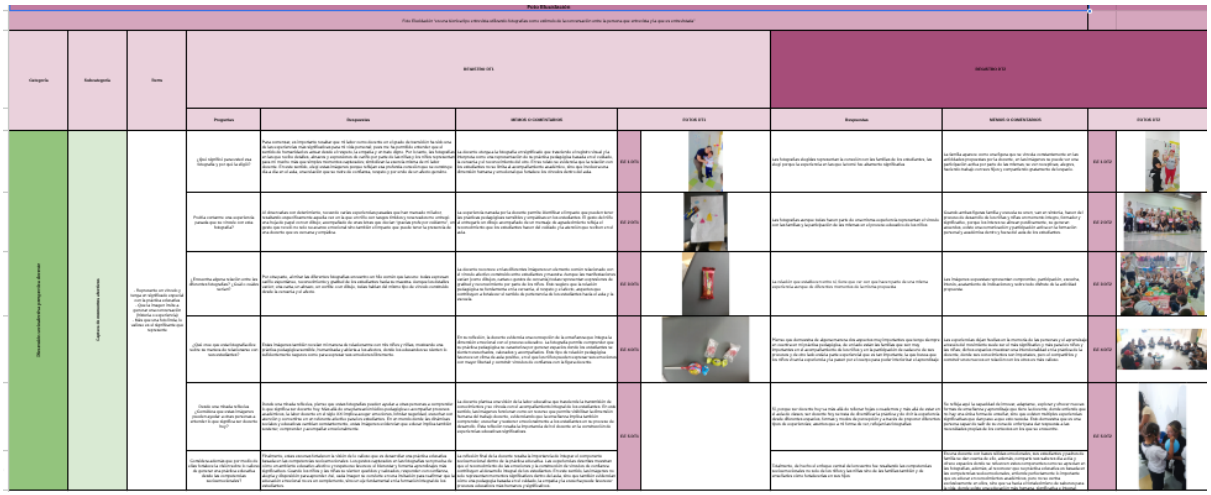


Nota. Está ubicada la cuarta pestaña del Excel

Link de Acceso:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kyEJqOKK8zogDrj0fnT7oeAVse1uEJoX/edit?usp=sharing&ouid=112767031410288008660&rtpof=true&sd=true

Anexo 5. **Matriz Foto Elucidación**



Nota. Está ubicada la cuarta pestaña del Excel

Link de Acceso:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kyEJqOKK8zogDrj0fnT7oeAVse1uEJoX/edit?usp=sharing&ouid=112767031410288008660&rtpof=true&sd=true

Anexo 6. Consentimiento Informado Docentes

Consentimiento Informado para las Docentes

Más allá del aula: Experiencias personales, laborales y socioafectivas en el desarrollo de competencias socioemocionales de docentes del grado transición

Investigadoras: Karen Acosta Gonzalez y Lizbeth Naranjo Restrepo
Asesora: Paola Andrea Mesa Villa
Universidad de Antioquia - Facultad de Educación - Licenciatura en Educación Infantil

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad invitarla a participar en una investigación sin riesgo, por favor léala cuidadosamente.

Información general del proyecto de investigación
El proyecto contiene un objetivo general y tres específicos

General: Reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de una I.E en un corregimiento de Medellín, desde sus experiencias personales, laborales y socioafectivas.

Específicos:

- Identificar las experiencias personales de las docentes en el desarrollo y manifestación de sus competencias socioemocionales en el aula
- Analizar las experiencias laborales de las docentes con el desarrollo de las competencias socioemocionales que se movilizan en su práctica educativa diaria
- Develar las experiencias socioafectivas de las docentes con los niños y las niñas durante las interacciones cotidianas en el aula como parte de su práctica educativa

Momentos o fases del trabajo de campo

Acercamiento y familiarización: Las investigadoras realizarán visitas a la Institución Educativa San Antonio de Prado – sede Mallarino, con el fin de conocer el entorno, a las maestras y a los niños, generando un ambiente de confianza para el desarrollo de las actividades.
Observación participante: Las investigadoras asistirán de manera frecuente a las aulas de transición para observar las prácticas educativas relacionadas con el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, reconociendo aquellas que aportan al desarrollo integral de los estudiantes, registrando las experiencias en un diario de campo.

Aplicación de técnicas de recolección de información:

- **A nivel individual**: En este estudio se implementará la observación participante como técnica principal de recolección de información. Esta modalidad se

Link de Acceso: https://docs.google.com/document/d/1Feo7MV5OTObayuI5WeUsFDOAtawf-_4t/edit?usp=sharing&ouid=105024074228199678820&rtpof=true&sd=true

Anexo 7. Asentimiento Informado Niños y Niñas de Transición

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Más allá del aula: Experiencias personales, laborales y socioafectivas en el desarrollo de competencias socioemocionales de docentes del grado transición

ASENTIMIENTO INFORMADO:
TRANSICIÓN 1 Y 2
2025

Hola, nosotras somos Lizbeth Naranjo y Karen Acosta, estudiantes de la Universidad de Antioquia. Vamos a estar en tu institución educativa. Queremos invitarte a participar en actividades donde:

Hablaremos de cómo te llevas con tu maestra



Haremos juegos y talleres divertidos



Queremos saber cómo te sientes y cómo aprendes mejor

Link de Acceso:
https://docs.google.com/document/d/1ZSi6DUzoWpkKaAcXTJLG4aMEccFKDMV3/edit?usp=sharing&ouid=105024074228199678820&rtpof=true&sd=true

Anexo 8. Consentimiento Informado Padres de Familia y/o Cuidadores

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICIÓN 1 Y 2

Título del proyecto de investigación para optar el título de Licenciadas en Educación Infantil: Más allá del aula: Experiencias personales, laborales y socioafectivas en el desarrollo de competencias socioemocionales de docentes del grado transición

Universidad De Antioquia: Facultad de Educación

Investigadoras responsables en Práctica Pedagógica IX: Lizbeth Naranjo lizbeth.naranjo@udea.edu.co

Karen Acosta karen.acostag@udea.edu.co

Asesora: Paola Andrea Mesa Villa pandrea.mesa@udea.edu.co

Su hijo(a) está siendo invitado(a) a participar en un proyecto de investigación con fines académicos. El objetivo general de este proyecto es "reconocer las competencias socioemocionales que se evidencian en la práctica educativa de dos docentes de grado transición de una I.E de un corregimiento de Medellín, desde sus experiencias personales, laborales y socioafectivas"

¿Qué implicará la participación de su hijo(a)?

En este espacio realizaremos talleres divertidos con los niños y niñas, dinámicas, juegos y se utilizará la técnica de dibujo conversación, que permite construir ideas y facilitar el diálogo grupal e interpersonal y con ello, recolectar la información importante para nuestra investigación, todo esto se desarrollará dentro de la Institución en la jornada escolar entre septiembre y octubre, los cuales nos ayudarán a desarrollar uno de nuestros objetivos de investigación "Develar las experiencias socioafectivas de las docentes con los niños y las niñas durante las interacciones cotidianas en el aula como parte de su práctica educativa".

Cabe aclarar que la participación es completamente voluntaria y si su hijo o usted en algún momento desean retirarse lo pueden hacer sin tener ningún tipo de consecuencia negativa

Link de Acceso:
https://docs.google.com/document/d/1HYpjJ3CS9tGE07bHgMYhocdxADDGD2zd/edit?usp=sharing&ouid=105024074228199678820&rtpof=true&sd=true