



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos

Muñoz Zamora, Graciela

Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775003>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>

Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos

Graciela Muñoz Zamora graciela.munoz@umce.cl
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen: El artículo presenta la sistematización de la asignatura de educación emocional, como parte del rediseño curricular de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que busca responder a una necesidad formativa detectada por los docentes y estudiantes de la carrera. Esta actividad curricular se desarrolló con estudiantes del primer semestre de la carrera y pretende potenciar las capacidades emocionales, de autoestima y de comunicación para posibilitar una relación positiva con los niños y niñas y los actores educativos, propiciando el desarrollo de una identidad personal y profesional. La experiencia se desarrolla desde la vivencia a través de metodologías que favorecieran la expresión de las estudiantes y la construcción de confianza. En los resultados se evidencian las creencias respecto a los cuerpos, emociones y relaciones interpersonales y su vinculación con el ser docente. Lo significativo de la experiencia es relevar la importancia de la educación emocional en la formación de las futuras y futuros educadoras y educadores de párvulos.

Palabras clave: Identidad; afectividad; cuerpo; emociones.

Abstract: A systematization of the Emotional Education Course, as a part of curriculum redesigning of the Early Childhood Education Program at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, to respond to a formation need detected by faculty and students in the area, is described. This curricular activity was carried out with first-semester students and its objective is enhancing self-esteem, emotional, and communication capacities to foster positive professional and personal identity. The activity is developed using life experiences and a methodology that encourages student expression and confidence building. The results show the beliefs concerning bodies, emotions, and interpersonal relationships, and their link with the educator's role. The experience highlights meaningfully the value of emotional education in the formation of future first-infantry educators.

Keywords: Identity, affectivity, body, emotions.

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 19, núm. 39, 2020

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Recepción: 03 Octubre 2019
Aprobación: 16 Marzo 2020

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775003>

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia presentada es la sistematización del primer año de la implementación de la asignatura de la Educación Emocional en la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en el marco del rediseño curricular, que se comenzó a implementar en el año 2018.

Esta actividad curricular surge desde un diagnóstico realizado en el año 2017, en que los docentes consensuaron algunas dificultades observadas en las estudiantes como: la falta de tolerancia a la frustración, problemas de comunicación y en algunos casos, se observaba una conducta distanciada con los niños y niñas. Este diagnóstico se complementó con la realización de un focus group con estudiantes del VII semestre, en que manifestaron como necesidad importante poder contar con

una formación en el ámbito afectivo y emocional. Otro antecedente considerado fue- ron los resultados de la investigación imaginarios de la infancia, en que se observa una distancia en la relación pedagógica con los niños y niñas, lo que evidenciaba la necesidad de generar estrategias de acercamiento y de confianza en la formación de las futuras profesionales (Martínez y Muñoz, 2015).

Por las razones antes mencionadas se incorpora en el primer semestre la asignatura “Desarrollo emocional del educador y Educadora de párvulos” que pertenece al área de Liderazgo e identidad docente. Entre sus objetivos se plantea favorecer la autoestima a través del reconocimiento de sus capacidades y habilidades, emociones y juicios en la comunicación consigo misma/o y con los demás, propiciando relaciones positivas con los niños y niñas, familias y equipos de trabajo.

Actualmente, existe consenso que la educación emocional se debe incorporar al aula y especialmente en la formación de los profesores (Bisquerra, 2005; Palomero, 2009). Se entiende que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente en el desarrollo integral de la persona, ya que a través del conocimiento de las emociones se puede enfrentar los desafíos en el plano personal y profesional, por lo que estar presentes en un proceso formativo (Bisquerra, 2001; Casassus, 2007). Sin embargo, uno de los problemas que enfrenta el desarrollo de la educación emocional es que es excesivamente teórica, poco vivencial y práctica (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; Fernández, Palomero y Teruel, 2009; Palomero, 2009).

La metodología que propone la asignatura tiene un carácter vivencial que permita a las estudiantes reflexionar y generar un proceso de autoaprendizaje y de aprendizaje con los otros. Esta asignatura también pretende fortalecer el desarrollo de su identidad profesional, principalmente, pensando en las y los estudiantes de primer semestre, pues en el segundo deben realizar su primera práctica en el aula, por tanto, requieren cuestionar creencias y dificultades en la expresión de emociones, además de las que se producen en las relaciones interpersonales para potenciar su autoestima, aspectos claves que les va a permitir continuar con su trayectoria formativa.

Estos resultados corresponden a una primera etapa del proceso de sistematización de la experiencia vivenciada por las estudiantes. Una segunda etapa contempla ver su actuación en la práctica profesional, siendo parte del proyecto FGI 1618, “Los imaginarios acerca de la subjetividad, la creatividad y la afectividad en la experiencia pedagógica de los estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica”.

1.1 Antecedentes teóricos

En Chile, la formación docente ha sido una preocupación de la política educativa para mejorar los aprendizajes en el aula, por lo que aspectos como la identidad profesional, la práctica pedagógica y el saber pedagógico son dimensiones relevantes que orientan los procesos formativos desde lo que deben saber y hacer los docentes y que se materializan en los Estándares de la Formación Docente, el Marco de la Buena Enseñanza, entre otros. Estos instrumentos no necesaria- mente dan cuenta de la

subjetividad presente en la formación docente, ya que en un contexto de una política de eficiencia y de rendición de cuentas que se ha instalado en el contexto neoliberal de la educación chilena (Etcheberrigaray et al., 2017), no se considera el papel que juega en la formación ni en la práctica pedagógica.

La subjetividad es definida como un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de los cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. En esta producción de sentido se encuentran normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas y emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (Torres, 2000, p. 8). Sin duda esto tiene un peso significativo en la formación de la identidad docente.

El trabajar desde la subjetividad implica reconocer que el aspecto emocional es un componente importante en la construcción de la identidad profesional docente (Day, 2011; García, 2012). Esto conlleva reconocer que el aprendizaje ocurre a través de tres procesos simultáneos: la pre-disposición del individuo, el carácter emocional del sujeto con que este asume dicho proceso de aprendizaje, integrando experiencias que son interpretadas y comprendidas, además de lo que la persona es y siente (Bisquerra, 2005; García 2012).

La identidad profesional no es sólo un proceso que se desarrolla en la formación docente, sino que se vincula al desarrollo de un proyecto de vida y a un proceso reflexivo vital, en que las futuras y futuros profesionales de la educación puedan ir construyendo el significado respecto a su proyecto de vida profesional a través de una construcción de sentido que le permita desarrollarse como especialista de la educación (Tejeda y Canto, 2014). Lo anterior constituye un desafío para las instituciones formadoras.

La propia historia personal, el proyecto de vida y las relaciones con los otros van conformando la identidad profesional porque tienen un peso significativo en la construcción de la identidad, incluso más que los aspectos técnicos o formativos (Day y Gu, 2012; Hargreaves, 1999; Venegas, 2001). Esto ha propiciado el desarrollo de trabajo de narrativas autobiográficas en la formación docente, como una forma de rescatar aquellos aspectos de la subjetividad que han sido relevantes, para la elección de la profesión y en el ejercicio profesional.

Por otra parte, Zabalza y Zabalza (2012) plantean que la autoestima y la autoimagen son claves en la construcción de la identidad docente y reafirma su importancia para la interacción con los niños y las niñas: “Lo que somos como persona y la forma en que vivimos como tales es un factor de fondo importante para el desempeño del papel de educador/a de niños pequeños” (p. 6). Desde esta perspectiva es importante que, en los procesos formativos de las/os educadoras/es de párvulos, se promueva la propia valorización, el estado de ánimo, el conocimiento de las capacidades personales, el juicio respecto a sí mismo y la percepción que se tiene sobre el propio trabajo, que le permita orientar su acción

hacia determinados fines y objetivos, lo que permitiría una incidencia positiva o negativa sobre la motivación de ejecución de las tareas y en las relaciones en el aula (Hargreaves, 2000; Shapiro, 2010; Zembylas, 2003). Esta disposición afectiva, incide en la disposición para mejorar la práctica pedagógica y favorece el compromiso de la profesión (Gómez-Torres, 2015; Lasky, 2005).

El estudiante en formación, desde las primeras prácticas profesionales, se debe relacionar con los distintos sujetos de la comunidad. Desde este primer momento se enfrenta a un escenario complejo y cambiante, ya que en el trabajo en el aula con la primera infancia es altamente demandante, necesario y fundamental, resguardar el bienestar y velar por las necesidades de los niños y niñas pequeños y el trabajo con las familias (Ortiz, Castelvi y Espinoza, 2010). Por este motivo, el profesional debe tener conciencia de sus propias emociones, capacidad de empatía y regulación emocional, ya que en la medida que pueda adquirir estas capacidades podrán prever el desgaste emocional que se ha manifestado en los docentes noveles (Viloria y Paredes, 2002). A esto se le agregan problemáticas propias del nivel como la desvalorización del rol profesional, bajos sueldos y condiciones laborales como largas jornadas de trabajos (Tokman, 2010). Por otra parte, son pocos los jardines infantiles que tienen espacios de autocuidado para los equipos educativos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SUS RESULTADOS

Esta sistematización se centró en la asignatura de Educación Emocional del rediseño curricular de la carrera de Educación Parvularia, año 2018. Este primer año cursaron la asignatura 63 estudiantes de primer año de la carrera y la actividad se focalizó en 20 estudiantes elegidas al azar.

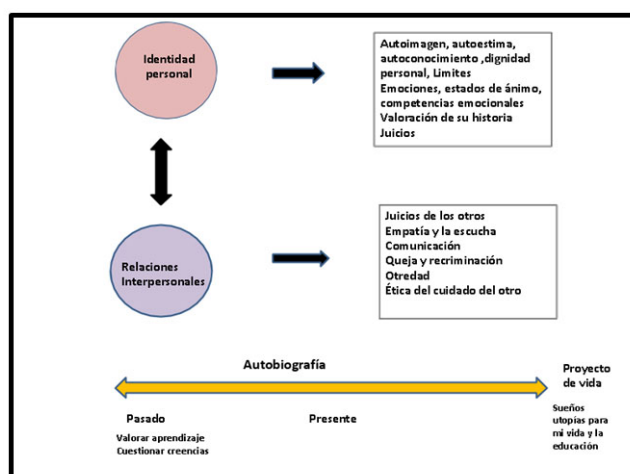
La edad promedio del grupo de estudiantes es entre 18 y 19 años. Un 85% proviene de la enseñanza media humanista; un 10%, de colegios técnicos profesionales y el 5% restante provienen de otras carreras que no cumplían con sus expectativas. Además, un 95% estaba segura de que su primera opción era estudiar la carrera. Otro dato relevante es que el 21, 7% se encuentra en tratamiento por trastornos de la ansiedad, crisis de pánico o depresión, producto de situaciones de bullying o algún tipo de maltrato en la familia o en la escuela.

El diseño metodológico de las clases recoge los aportes de la educación biocéntrica, principalmente lo referido al valor de la vivencia, entendida como “una experiencia que abarca la existencia completa, posee efectos profundos y duraderos donde participa el organismo como totalidad, está centrada en el aquí y ahora” (Toro y Toro, 2019, p. 55). Perlo (2019) menciona que la “vivencia es la expresión de la emoción, sin interpretación (reflexión) de quién la vive” (p. 82). Esto lleva a la persona a darse cuenta, conocerse y a desarrollar sus potenciales.

Las temáticas se abordaron a través de distintas metodologías que favorecieran la expresión progresiva de las estudiantes, en este sentido se trabajó con biodanza que es un sistema que favorece la reeducación

afectiva (Toro, 2005). Para esto, se desarrollaron ejercicios de integración motora, que favorece una integración del movimiento-cuerpo; ejercicios afectivo-motor, actividades que permiten un acercamiento progresivo a la afectividad y finalmente, ejercicios de comunicación afectiva y comunión que favorecen la comunicación de propios sentimientos y emociones en el grupo. Esto favoreció el desarrollo del movimiento, la expresión de las emociones, el desarrollo de la afectividad y el potencial de la expresividad propia, buscando una sensación de bienestar general (Toro, 2005), integrando movimiento- música y vivencia. Por otra parte, y entendiendo que la palabra y la narración de hechos permite la concienciación de las experiencias personales y grupales, se complementó con técnicas expresivas libres como Mandalas, juegos, simulación de situaciones comunicativas que permitieran desarrollar una reflexión propia desde la expresión de sus emociones, sentimientos y opiniones. Con esto se buscaba promover un ambiente enriquecido que permitiera la expresión de las estudiantes.

El diseño del curso se estructuró desde los siguientes ejes: identidad personal; relaciones interpersonales y proyecto de vida, desde el análisis de su autobiografía y sus proyecciones. Ver figura 1.



1

Figura 1. Esquema de contenidos de la asignatura

Fuente: Elaboración propia

Inicio de la asignatura

Respecto de las expectativas de la asignatura, las estudiantes responden distintas respuestas, desde “controlar las emociones” a “mejorar la expresión emocional”. En general, existe un desconocimiento de la temática y manifiestan mucha incertidumbre por la asignatura. También manifiestan que la asignatura de Educación Emocional “me va a ayudar más adelante a ser como más sociable y a poder compartir más mis experiencias” (Sujeto 7). Esto manifiesta el desconocimiento de esta propuesta desde la experiencia escolar.

En las primeras sesiones se observa una tendencia de las estudiantes a sentir vergüenza y sentirse “observadas” por sus compañeras, principalmente en las actividades corporales en que se observa disociación

de movimiento. Uno de los aspectos que aparece como un mecanismo de resistencia es la risa nerviosa, que incluso ellas mismas no logran comprender. Existe una tendencia a hablar, a no escucharse y poca capacidad de tener un espacio de intimidad para ellas mismas. También se manifiesta la falta de autonomía para tomar decisiones y manifestar una expresividad propia en las primeras actividades. Señalan que no están acostumbradas a este tipo de metodología. Esto da cuenta de los años escolarización y el disciplinamiento que ha organizado el tiempo y el espacio con el objetivo de construir socialmente cuerpos normalizados (Foucault, 2008).

Respecto de las emociones, se reconocen una serie de creencias que provienen de su historia de vida, como “guardar las emociones”, “que no me vean mal” (Sujeto 8). Algunas se remiten a sus aprendizajes en el núcleo familiar. Durante las primeras clases, esto se manifiesta en timidez para expresarse y compartir experiencias con el resto de las compañeras; de allí la importancia de ir creando un ambiente de confianza progresiva. También aparece la creencia de que las emociones son “buenas” y “malas”, entre las últimas, se encuentra la tristeza, el miedo y la rabia, ya que son las emociones menos aceptadas socialmente (Casassus, 2007).

Se aprecia que las experiencias previas productos de su historia escolar instauran creencias en las estudiantes respecto del quehacer docente y las emociones. Una de estas se verbaliza como el control de las emociones suponen que los educadores deben controlarlas para no desbordarse: “Lo que más trato es de controlar, que va a haber esa gotita que rebalsa el vaso y... y va a hacer que yo esté mal, entonces yo creo que igual sería tratar de controlar mis emociones” (Sujeto 3). Conciben el papel docente como una interpretación de un “personaje”, ya que la persona que entra el aula, debe ser “otra”, ya que sus problemas y emociones deben quedar fuera, como afirma la estudiante: “Yo creo que mi meta ahora es poder dividir eso, poder lograr como el nirvana (...) no sé cómo decirlo, tener un papel, como actuar, de la puerta del aula soy una persona y fuera de ella me pueden preocupar mis problemas” (Sujeto 2). Además, mencionan que la educadora debe mantenerse “neutra”, como si las emociones no pasarán por su vida laboral.

Otra tendencia que se observa es la inseguridad personal frente a determinadas situaciones y a la dificultad de relacionarse con otros/as, como: “Me cuesta crear lazos, no creo lazos afectivos... me cuesta mucho” (Sujeto 15). Algunas manifiestan una incapacidad para relacionarse con sus compañeras, como se expresa en las primeras sesiones: “A veces así me siento mal y necesito como apoyo, pero yo, al ser antisocial, no hablo con nadie de mi sección; yo no hablo, hablo con tres o cuatro personas y somos treinta y tantas, [...] no poder expresarme con las demás personas que están más cerca de mí” (Sujeto 4).

El espacio de vivencia

En las clases se incorporó el principio de la progresividad para facilitar la expresión y la generación de confianza entre las estudiantes. Al respecto manifiestan: dejar la vergüenza, “Sentí libertad, por primera vez en la clase puedo despojarme de mi vergüenza y mostrarme como soy”, “en

estos momentos siento una confianza infinita”. Por otra parte, algunas mencionan que van dejando la timidez: “Al principio estaba tímida y tiesa como de costumbre; luego me fui relajando y liberando de todo eso, me emocioné, conocí cualidades de mí a partir de otras y finalmente solo me dediqué a disfrutar, cantar, reír y bailar” (Sujeto 10).

En forma progresiva van adquiriendo confianza en sí mismas y esto se reafirma al sentir confianza, cariño y la reafirmación que entregan las compañeras, como menciona una de ellas: “Siento que, a pesar de ser muy callada, mis compañeras me quieren y aprecian mucho más de lo que me imaginaba” (Sujeto 3); “Aprendo a expresarme de la mejor manera posible, sin temor al qué dirán o a sus risas” “Me siento querida y con menos miedos. Confío en mí y en lo que puedo hacer”. En este sentido, el grupo va posibilitando, a través de la reafirmación, una mayor conciencia de sus capacidades y va mejorando su autoestima.

Frente a la incomodidad que les puede provocar algunos ejercicios, valoran el relacionarse con el conjunto de compañeras: “Me hacen sentir un poco incómoda este tipo de actividades. Sin embargo, también me hacen sentir mucho cariño por mis compañeras, ya que se forma un ambiente muy acogedor” (Sujeto 12). La confianza que se genera va permitiendo desarrollar vínculos y va favoreciendo un espacio para expresarse en forma autónoma.



2

Figura 2. Creaciones de las estudiantes. Símbolo que representa su vida.

En este sentido, la vivencia es un espacio que va posibilitando progresivamente el acercarse a un reconocimiento de sí mismas en relación con los/as demás. Transitando desde una cultura individualista a una más comunitaria, lo que les permite autoconocerse, construir confianza y facilitar la participación: “Siento que logramos formar un círculo de confianza donde puedo actuar sin preocupaciones, puedo ser yo sin vergüenza. Es una sensación muy buena nos mantiene felices y dispuestas a participar” (Sujeto 7).

Aprendizajes al final de la asignatura

Al final del curso se van consolidando aprendizajes. Las estudiantes valoran el autoconocimiento a partir de sus propias experiencias y de su relato autobiográfico: “El último trabajo que hicimos fue de historia de

vida y me costó demasiado hacerlo; me di cuenta de que no sabía quién era y fui buscando, averiguando más de mí, quién soy yo y bueno, conocerme a mí” (Sujeto 9). Reconocen que van perdiendo la timidez, salen del espacio de confort, lo que les permite reconocer aspectos que deben mejorar de sí mismas.

En este espacio de conocimiento y reafirmación de las capacidades, el grupo juega un papel muy importante a través del respeto, la empatía y la valoración positiva: “Aprendo que debo dejar de ser tan tímida y callada, ya que mis compañeras son muy respetuosas y no me juzgan, lo comprenden” (Sujeto 7). Los ejercicios de biodanza van favoreciendo la conexión con el otro: “Aprendí que no es necesario conocer a una persona para percibirla”, “También aprendí a destacar las cualidades de las otras personas sin sentir vergüenza”. “Aprendí a percibir al otro, a sentir como se siente el otro”. También destacan la importancia de la aceptación de la diversidad.

Se incorpora una mayor conciencia del cuerpo y el desarrollo de su expresividad: “Aprendí a no tener miedo a expresar lo que siento con mi cuerpo a dejarme luir más”. Aquí uno de los aspectos más valorados fue el trabajo con los límites personales como un componente importante del autoconocimiento y del autocuidado, mencionando: “La importancia del autoconocimiento, de la autoestima, de la dignidad personal, de los límites que hay que establecer” (Sujeto 13); “uno puede establecer límites a otras personas, de no dejar pasarse a llevar por nadie” (Sujeto 5). Esto fue especialmente relevante para una carrera en su mayoría de mujeres y en un contexto de movilizaciones feministas.

Manifiestan como aprendizaje la ampliación de su repertorio emocional, la expresión y la regulación de sus emociones: “Muchas veces me he visto envuelta en una emoción, a veces sin poder controlarlo y para eso debo seguir pasos, como tomar conciencia de lo que gatilló esa emoción, ya que al estar consciente del sentimiento es más fácil calmar el estado de ánimo” (Sujeto 5). También logran vincular su aprendizaje con el futuro ejercicio profesional: “Yo diría es como lo más importante en un aula, porque si los niños se sienten en confianza, van a confiar en ti, te van a contar cosas” (Sujeto 10). Además, consideran que en la medida que el educador pueda expresar sus emociones, va a posibilitar un aprendizaje para los niños y niñas.

Por último, reconocen que las clases les proporcionaban un bienestar emocional y corporal. En primer lugar, ellas expresaban que venían con “ganas a la clase” y que se generaba una sensación de calidez en el curso. Esto se sintetiza en la siguiente opinión de la estudiante: “Me siento querida e integrada en mi curso; en este momento me siento llena de amor y ternura y valoraré y guardaré esta experiencia en mi corazón, estoy muy feliz y llenita de cariño” (Sujeto 3).

La importancia de los aprendizajes de la asignatura de educación emocional la vinculan con su ejercicio profesional, ya que mencionan que en el trabajo con los niños y niñas es clave la confianza, la conexión con el otro, la afectividad y la regulación de las emociones, como lo menciona una de ellas: “En el momento de estar con los niños, o sea, si un niño

esta, no se llorando así, o sea, saber cómo acercarse (...) no ser fría no ser una barrera, entonces como que la parte emocional va a ayudar en que haya una conexión entre la persona mayor y el niño, que se sienta protegido” (Sujeto 5).

3. DISCUSIÓN

Los resultados pretendieron mostrar el proceso vivenciado por las estudiantes, evidenciando sus aprendizajes durante el semestre. Uno de los aspectos que genera sentido en la construcción de su identidad profesional es la vinculación de la educación emocional a sus propios relatos y experiencias autobiográficos para ir generando un mayor conocimiento de sí misma, cuestionar creencias sobre el cuerpo, las emociones y las formas de relacionarnos con los otros. Estas creencias están influenciadas por la historia familiar y escolar, en que principalmente la escuela nos impone una forma de ser y sentir (Foucault, 2008). En esta perspectiva, en el cuerpo y en las emociones están inscritas las experiencias y creencias que el sistema ha impuesto como una forma de disciplinar al sujeto.

Las voces de las estudiantes dan cuenta que el desarrollo emocional y afectivos se encuentran atravesadas por las relaciones de poder, ya que “vivimos en un mundo en el que algunas personas tienen significativamente más limitaciones (u oportunidades) emocionales que otras” (Abramowski, 2012, p. 3). En este sentido, pasa por cuestionar el sistema educativo y el paradigma dominante en que el exitismo y el individualismo han predominado en el sistema educativo chileno y que no ha posibilitado un desarrollo emocional y afectivo en las personas (Naranjo, 2014; Toro, 2005).

Las estudiantes se van a relacionar desde sus primeras prácticas pedagógicas con los niños y niñas en edad de 3 meses a 6 años; esto implica que deben tener conciencia de su cuerpo y deben generar vínculos afectivos, ya que juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus vidas las capacidades emocionales y afectivas de los niños y niñas. La asignatura pretendió ser una oportunidad para que las estudiantes lograran tener un aprendizaje para la vida y para su desarrollo profesional, pero también para que incorporaran como profesionales de la educación la ética del cuidado en las relaciones con los otros (Cullen, 2014; Ojalvo, 2016). Cullen (2014) menciona “la formación es capacidad de dar respuesta a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, comienza siempre por ser hospitalidad, acogida del rostro del otro” (p. 593). Este aspecto es relevante desde un quehacer profesional, en que en el centro se encuentra el acoger a otro distinto como son los niños y niñas y la responsabilidad de promover y cuidar su desarrollo y aprendizaje.

Vivas (2003) menciona que propiciar el desarrollo emocional debe ser responsabilidad de las instituciones formadoras de docentes: se debe relevar la triada emoción-cuerpo-afectividad y esta debe ser incorporada transversalmente al currículo de los especialistas en educación. También en este tipo de aprendizajes se requieren metodologías que permitan

trabajar con la subjetividad, como la biodanza, los juegos y las técnicas que movilicen el cuerpo y las emociones, para así favorecer la expresión y la autorreflexión. Esto significa salirse de una educación tradicional y academicista para desarrollar la educación emocional donde el/la docente debe facilitar una experiencia vital en el aprendizaje de los futuros educadores y educadoras.

La primera implementación de esta actividad curricular permitió diseñar una fundamentación de la asignatura, la que debe nutrirse desde la teoría de la sociología de las emociones y el cuerpo. Por lo tanto, es una asignatura que requiere desarrollar un trabajo interdisciplinario y formar a los docentes formadores para que este componente de la identidad pueda estar presente en la formación de las/os educadoras/es de Párvulos.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar*. Argentina: FLACSO.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3). Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernandez-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado. REIFOP*, 13 (1), 1-9.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional* (2da. ed.). Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Valiação, Campinas; Sorocaba*, 19 (3), 585-602.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). La persona del profesional: Aprendizaje, identidad y bienestar emocional. En: *Profesores: Vidas Nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos* (pp. 41-53). Madrid, España: Editorial Narcea.
- Etcheberrigaray Torres, G., Lagos Almuna, J., Cornejo Chávez, R., Albornoz Muñoz, N., y Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1) 1-13.
- Fernández, M., Palomero, J., y Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. *Revista electrónica interuniversitaria del profesorado*. Recuperado de : http://w.aufop.com/aufop/uploaded_iles/articulos/1240872524.pdf.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación* 36 (1), 1-24. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=44023984007>.
- Gómez-Torres, F. (2015). Los sentimientos y las Emociones en la identidad profesional del profesor. *Praxis Pedagógica*, (16), 41-49.

- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency, and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Martínez-Núñez, M. D., y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 343-355.
- Ortiz, M., Castelv, M., y Espinoza, L. (2010). *Tipos de personalidad y síndrome de burnout en educadoras de párvulos en Chile*. Universidad Católica de Temuco. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/657/1532>.
- Ojalvo, V. (2016). *Por qué educación socio-afectiva en la universidad cubana*. Ponencia, XIII Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario, Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana, La Habana.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, 4(12) 68-88.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: La Llave.
- Tejeda, M., y Canto, J. (2014). La cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 3 (7), 57-69.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago de Chile: Expansiva.
- Toro, R. (2005). *Biodanza*. Chile: Ed. Cuarto Propio.
- Toro, R., y Toro, C. (2019). *Neurobiología y Biodanza*. Santiago: Cuarto Propio.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 616-621.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación Popular. *Pedagogía y Saberes*, 15, 5-14.
- Viloria, H., y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, (17), 29-36.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-21.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2012). *Los Profesores y Profesoras como profesionales. Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"* (pp. 109-113) Madrid: Narcea.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and Practice*, 9 (3), 213-238.