



**Pre-proyecto de investigación**  
**Trabajo Final de Grado**

# **“Impacto emocional en educadoras que trabajan en Primera Infancia dentro del Plan C.A.I.F.”**

Estudiante: Mariana de Pena

CI: 4.412.028 -6

Tutor: Mag. Darío De León

Montevideo, Julio 2015

1. Resumen	02
2. Fundamentación y antecedentes	03
3. Referentes Teóricos	06
• Primera Infancia y educación	06
• Historia de la educación inicial en Uruguay	07
• Políticas públicas en infancia	08
• Plan C.A.I.F	08
• Emociones y educación	09
• Educación Emocional	10
• Competencia Emocional	11
• Trabajar en primera infancia: Rol del educador y sus implicancias	13
• Dimensión organizacional de los centros educativos	16
4. Delimitación del problema	16
5. Diseño Metodológico	18
6. Consideraciones Éticas	19
7. Resultados esperados	19
8. Cronograma de investigación	20
Bibliografía	22

## 1. Resumen

Este pre-proyecto de investigación pretende analizar el impacto emocional de las educadoras que trabajan en primera infancia dentro del programa Centro de Atención a la Infancia y la Familia (C.A.I.F).

El trabajo con niños pequeños no es tarea fácil ya que se presentan múltiples demandas, institucionales, sociales, de los niños y las familias, que recaen sobre el rol del educador. Existen estudios que apuntan a rescatar el papel que juegan las emociones, estableciendo que la falta de atención a las mismas puede ocasionar disfunciones de tipo psicológico y afectivo. En este trabajo se profundizará sobre las emociones en el desempeño del rol y cómo estas repercuten en estos profesionales. En varias investigaciones se establece que la profesión del maestro y docente está atravesando por una crisis, donde se vivencia malestar de parte de los mismos. Por consiguiente este trabajo pretende visibilizar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en el cuidado de estos profesionales y contribuir en su bienestar.

Este estudio es de índole cualitativo, de carácter exploratorio; por ello prevé el abordaje desde un estudio de caso, seleccionando un centro C.A.I.F en donde se buscará obtener información pertinente y profundizar sobre el impacto emocional en las educadoras, mediante entrevistas, cuestionarios y observación participante.

**Palabras clave:** Impacto Emocional, Educadoras, Primera Infancia, Plan C.A.I.F.

## 2. Fundamentación y antecedentes

Este pre-proyecto de investigación pretende indagar y profundizar en torno a las repercusiones emocionales que implica el trabajo en primera infancia para las educadoras<sup>1</sup> que se desempeñan en el Centro de Atención a la Infancia y la Familia (C.A.I.F).

Desde hace algunos años en nuestro país y en toda la región se ha ido incrementando la preocupación y la relevancia otorgada a la calidad de la atención y el cuidado de los niños pequeños. De acuerdo a la perspectiva de diversas disciplinas se ha destacado la necesidad de brindar una cobertura de calidad educativa a la Primera Infancia, resaltando la importancia de las vivencias en esta etapa evolutiva que perduran para toda la vida.

En Uruguay las políticas públicas orientadas a asegurar los derechos de todos los niños sin distinción alguna, vienen desarrollándose hace ya varios años. En este caso se toma sólo el Plan C.A.I.F, creado en 1988, con el objetivo de “[...] garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social” (Equipo plan C.A.I.F).

Dentro de este plan se desarrollan dos programas, por un lado el programa de Experiencias Oportunas y por el otro el de Educación Inicial. El primero está dirigido a niños de 0 y 1 año, y trata de promover “el desarrollo integral y el fortalecimiento del vínculo con los adultos referentes”. En el programa de Educación Inicial, por su parte, se atienden a los niños de 2 y 3 años, enmarcados en una propuesta pedagógica basada en las orientaciones definidas en el diseño básico curricular del M.E.C (Ministerio de Educación y Cultura) y el CEIP-ANEP.

Dentro del Plan C.A.I.F se atienden a una población de contexto desfavorable, donde hay niños en situación de vulnerabilidad. La vulnerabilidad se entiende como un “proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas” (MIDEPLAN, 2002: 32 en: Fiabane, F. Yañez Oyarzún. 2008; p. 87); y es dentro de este contexto de vulnerabilidad, movilizador a nivel emocional, que el educador despliega su ejercicio profesional.

Desempeñarse como educador en primera infancia implica movimientos a distintos niveles de complejidad para la persona. En este sentido, la repercusión a nivel emocional es una de las variables a considerar en esta investigación, pues la enseñanza es una acción vincular cargada de connotaciones emocionales (Marchesi, A., 2012).

Las emociones (...) aparecen en respuesta a lo que ocurre en el mundo (...) desde la amenaza de sufrir daño físico hasta las oportunidades sociales. Las emociones nos motivan a adaptar nuestra

---

<sup>1</sup> A los efectos de agilizar la lectura, en este trabajo se utilizará el genérico femenino para referirse tanto a los educadores como a las educadoras.

conducta para conseguir aquello que deseamos y evitar aquello que tememos (S. Aamodt, 2008, p.171 en García Carrasco, J. 2012.34)

Son estos profesionales los que mantienen contacto diario y directo con los niños y sus familias, así como también, deben dar respuesta a las demandas institucionales, teniendo la responsabilidad del cuidado, educación y atención de esta etapa evolutiva. Según M. González el compromiso afectivo que despliegan los educadores, involucrándose desde el juego de identificaciones y proyecciones, las tramas transferenciales y contratransferenciales, son determinantes “de la atención, el cuidado y la enseñanza” destinada a niños pequeños que fundan una importante carga para el psiquismo de los involucrados en la educación de la Primera Infancia (2001: p.54).

Se ha teorizado mucho sobre la educación emocional en la primera infancia y en cómo los niños pequeños aprenden a autorregular sus emociones en base a sus interacciones con el entorno (Pérez, C. F; Santelics, M. 2012). Asimismo se puede constatar la existencia de varias investigaciones que profundizan sobre la importancia que tienen las emociones en el acto educativo y cómo impactan las mismas en los docentes de nivel escolar y liceal; pero hay pocas que se ocupen de esta temática en los educadores en primera infancia, es decir en las emociones que transcurren en el educador en su ejercicio profesional y cómo las mismas repercuten en su vida psico-afectiva. Esta falta de producción académica constituye un problema pues la poca relevancia dada a las emociones desplegadas en el vínculo educativo de la primera infancia (niño-adulto) puede llevar a que aparezcan síntomas graves en el desempeño profesional, produciendo cierto desgaste del rol docente, perjudicando de esta manera a todos los involucrados.

Se han realizado investigaciones que relacionan como afecta la salud laboral de los docentes con la calidad de enseñanza. A comienzos de este siglo se ha constatado un aumento en los estudios que revelan importantes a las emociones y la regulación de las mismas en la tarea docente, como prevención del malestar. Pena Garrido & Extremera Pacheco (2010) realizaron su investigación, “Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo”, con el objetivo de examinar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los maestros están ‘quemados’ en su trabajo, así como también sus niveles de vigor, dedicación y absorción (engagement). Estos autores concluyen que los estudiantes de Magisterio notan la falta de recursos personales, como ser las competencias emocionales, dándole mayor importancia que a otros factores que también son desencadenantes como la falta de preparación académica, o la falta de experiencia laboral. Por ello sugieren como esencial desarrollar la dimensión socioemocional desde la formación inicial del profesorado.

Cabe destacar la contribución de Mayer y Salovey (1997) aportando la teoría de inteligencia emocional, la cual se ha tomado en varias investigaciones sobre las emociones y el trabajo. Destacan la importancia del conocimiento y la regulación de las emociones en el bienestar

personal, social y laboral de los individuos. Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones,

(..)las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas o manejarlas (Mayer et ál., 1997; Mayer et ál., 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). (Mayer, Salovey y Caruso, 2008 citado en Pena Garrido; Extremera Pacheco 2010. p. 608).

Las investigadoras Correida de Almeida y Veiga (2014) realizaron un estudio partiendo de la problemática del sentimiento de malestar de los profesores, teniendo como objetivo reconocer a la formación en educación emocional como potenciadora de las competencias emocionales de los educadores y profesores, “en el sentido de capacitarlos con más estrategias para enfrentar el malestar y potenciar el bienestar” (Barredo Gutiérrez., et. al.,2014; p.328). Para esto crearon e implementaron una formación en educación emocional, en la que participaron 75 profesores, entre “educadores de infancia”, “profesores de enseñanza básica” y docentes de secundaria. El curso se ideó para conocer la percepción de los involucrados en cuanto a la relación posible de la formación y cómo esta influye en las competencias emocionales en las vertientes intrapersonales, interpersonales y profesionales (Bisquerra & Pérez, 2007). En cuanto a las competencias emocionales la que tuvo mayores unidades discursivas fue la conciencia emocional destacando la importancia que le dieron los docentes que participaron de la investigación.

En nuestro país, se ha investigado sobre Primera Infancia y hay un camino trazado desde varias disciplinas generando saberes y prácticas muy valiosas. Desde la perspectiva de las emociones en maestros y educadores se destacan las investigaciones realizadas de los docentes que integran el Instituto de Educación y Desarrollo Humano de Facultad de Psicología. En el libro *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones* Etchebehere.,et.al(2008), recogen gran parte de las prácticas y saberes que se han desarrollado desde la Facultad de psicología en diferentes centros de educación inicial. Aportes de gran valor, utilizados en este pre-proyecto de investigación, sobre el rol de los maestros y educadores destacando las exigencias que implica esta etapa evolutiva. *Acercas de la vulneración en el trabajo docente*” llevada a cabo por los docentes Verónica Cambón y Darío De León (2008) que desempeñan sus funciones en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo de la Facultad de psicología (Udelar). Concluyen que las vivencias del docente, tanto con el afuera (contextos críticos) como con el adentro de la institución educativa, repercuten en la vida emocional de los maestros, si le sumamos otros aspectos los profesionales pueden llegar a desarrollar el Síndrome de Burnout.

Se ha constatado la escasa producción de investigaciones sobre este tema en educadoras de primera infancia, por lo que este estudio cobra particular relevancia para seguir pensando sobre las temáticas que hacen a una atención de calidad de esta etapa evolutiva, y contribuir al bienestar profesional de las educadoras.

### 3. Referentes Teóricos

#### Primera Infancia y Educación

Dado que el objetivo de este pre-proyecto de investigación - como se expresó anteriormente - consiste en indagar y profundizar en torno a las repercusiones emocionales que implica el trabajo en primera infancia, se considera necesario realizar una puesta a punto de las diferentes concepciones que enmarcan la futura investigación.

La Convención internacional de los Derechos del Niño (C.D.N) el 20 de noviembre de 1989 marcó una diferencia importante en cuanto a la concepción de niño, estableciendo los mismos como sujeto de derechos, competentes, activos y capaces. Estos cambios que hacen al cómo pensamos a la infancia fueron acompañados por la educación inicial y las modalidades que fueron adoptando las instituciones. El niño como sujeto de derecho, que viene a sustituir al niño objeto de protección del estado, provocó el surgimiento de una nueva orientación social, apareciendo el niño como sujeto activo de su desarrollo personal “y agentes relevantes de la sociedad” (Mayol lassalle, M. et al., 2009) De acuerdo a esta visión dejó de ser un “pequeño” adulto, pasando a ser considerado una persona con atributos propios y características que da lugar a asegurarle un periodo de formación adecuado y coherente con las mismas.

Se considera a la infancia, en este trabajo, como la etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y los 6 años de edad, reconociendo las potencialidades del niño desde que nace, contemplando “el complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, sociales, afectivos; así como considerarlo como ser humano activo, imaginativo, competente y capaz”. (Etchebehere, et al; 2008.p.84).

Susana Mara se refiere las múltiples miradas existentes sobre la primera infancia, etapa discutida y analizada desde diferentes contextos socio-históricos, hasta llegar al presente donde se reconoce su importancia para el futuro del desarrollo del individuo.

Ha llevado mucho tiempo reconocer la trascendencia de este período no solo como una etapa educativa, sino como la más trascendente en toda la vida del ser humano (...) Se trata, más que ninguna otra etapa, de un período donde la acción, el cuidado, la atención y la educación, forman parte de la sobrevivencia del niño pequeño. (Mara, 2009; p.21)

Sandra Carli (2005) nos dice acerca de la infancia que

se ha convertido en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de las distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectando hacia el futuro, por las políticas de estado y transformando en metáfora de utopías sociales y pedagógicas” (Mayol lassalle, M. et al., ;2009; p.27 )

Parte de la infancia como una construcción social, en donde cada tiempo histórico influye en la misma, siendo el resultado de “un conjunto de ideas, valores y maneras de actuar propias de una sociedad en un momento determinado”. (Mayol lassalle, M. et al., 2009; p.27)

La familia juega un rol preponderante en el desarrollo del niño desde su nacimiento, y durante mucho tiempo el cuidado, la atención y la educación de los pequeños se daba solo en el seno familiar. Los cambios que fueron incidiendo en la estructura familiar, fueron modificando la dinámica de la misma, como consecuencia de la incorporación de la mujer en el mercado laboral. Estos cambios provocaron el surgimiento de instituciones que se hicieron cargo del cuidado de los niños pequeños, llevando al proceso de formalización de la educación. Estas instituciones decimonónicas estaban enmarcadas desde el asistencialismo, pues se priorizaba el cuidado y la protección de los niños desvalidos, ya sea por las carencias económicas o por la situación laboral de las madres (Etchebehere, 2012). Durante varios años prevaleció este tipo de encuadre, donde las “salas cunas” fueron un ejemplo de ello. (Etchebehere, et al, 2008)

### **Breve historia de la educación Inicial en el Uruguay.**

En Uruguay la preocupación por la primera infancia es bastante temprana creándose el primer jardín de infantes en 1892. Este dato da cuenta del interés y el lugar que ocupaban los niños pequeños. No obstante, se demoró casi un siglo en legislar la universalización de la educación inicial, producto de la ley 17.015 del año 1998 (Etchebehere, 2012). Es decir existe una relación paradójica con la educación inicial donde se nota un primer impulso a finales de la primera modernización en el Uruguay y un largo periodo del siglo XX donde las políticas educativas no estuvieron focalizadas en esa etapa, hasta los periodos post dictadura y principios del siglo XXI(Etchebehere. et. al. 2008)

En la década del 90' se desarrolló la reforma educativa que universalizó la educación inicial a partir de los cuatro años. Esta política fue criticada, porque se focalizó sobretodo en contextos críticos o desfavorables, y se la ligó a la educación primaria realizándose en los mismos edificios. Para muchos actores sociales esto era una política social destinada a mitigar el impacto de los efectos de la política económica neoliberal que había puesto a la infancia en una situación de emergencia social, por esto se priorizó el cuidado (asistencialismo) sobre lo pedagógico. (Etchebehere, et al. 2008)

Como forma de gestionar a los jardines privados se creó el área de educación en la primera infancia dentro de la dirección de educación del M.E.C. Este control estatal se explica por el auge de las guarderías y jardines privados, producto del aumento de la demanda de las familias que precisaban que cuidaran de sus hijos (Etchebehere, 2012).



En nuestro país, en la actualidad, encontramos un universo variado en lo que respecta la atención de niños de 0 a 5 años. Se encuentran funcionando Centros de educación infantil privados (contemplados en la Ley 16802) centros administrados o supervisados por el Consejo de Educación Primaria, Centros del Plan CAIF (INAU), Centros del Programa Nuestros Niños de la IMM y Centros diurnos de INAU.

Dentro de toda esta variedad de centros que brindan servicios a la primera infancia se tomará como referencia los centros que están dentro del Plan CAIF, ya que son en gran medida los que atienden a gran mayoría de los niños y niñas de 0 a 3 años del país, teniendo mayor acceso la población de sectores más vulnerados.

### **Políticas públicas en primera Infancia**

En el campo de las Políticas Sociales, la preocupación por la infancia y adolescencia aparece en el Estado uruguayo desde el siglo XIX, desarrollando estrategias específicas dirigidas a ese sector de la población.

En Uruguay, las políticas públicas en los últimos diez años han colocado a la infancia en la agenda pública. En respuesta a las necesidades de esta etapa evolutivas que se crean programas y se articulan recursos interinstitucionales como C.A.I.F y Uruguay Crece Contigo centradas ambas en el componente educativo.

“Uruguay Crece Contigo”, nace como un espacio de articulación y fortalecimiento de los planes que ya viene desarrollando el Estado, para atender las necesidades de la primera infancia desde las diferentes instituciones. Tiene como objetivo principal acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria del desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar. (Uruguay Crece Contigo – Julio 2014).

### **Plan C.A.I.F.**

A modo de aclaración, se desarrollaran del Plan C.A.I.F los puntos pertinentes para este pre-proyecto de investigación, ya que la información sobre esta política pública es muy amplia.

El Plan C.A.I.F. en Uruguay apuesta a una atención de calidad, que apunta a la integralidad, a la interinstitucionalidad, y a la interdisciplina, con una metodología que acompaña los resultados de las investigaciones en relación a la Primera Infancia.

Se proponen comenzar con un abordaje interdisciplinario que se inicia en la gestación del niño, vinculándose con la familia desde los servicios de salud, quienes conforman un equipo de trabajo con los funcionarios de los centros C.A.I.F. Tiene carácter de política pública intersectorial manteniendo una alianza entre el Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil (O.S.C) e Intendencias Municipales.

Dentro del Plan hay dos programas, uno es el Programa de Experiencias Oportunas dirigido a niños de 0 y 1 año en donde se trata de promover “el desarrollo integral y el fortalecimiento del

vínculo con los adultos referentes” (plan C.A.I.F). El otro programa esta destinado a niños de 2 y 3 años, en donde se realiza una “propuesta pedagógica basada en las orientaciones definidas en el diseño básico curricular del MEC y el CEIP-ANEP”. A su vez esto se articula con varios programas como ser el alimentario nutricional, “otro de promoción y cuidado de la salud, y otro dirigido al desarrollo de las potencialidades de los adultos en el marco de sus comunidades”.

Los centros dentro del Plan se organizan en diferentes tipos según el convenio atendiendo los aspectos operacionales. Existen seis tipos diferentes de convenio que responden a la cantidad de niños que atienden y están relacionados con la cantidad de recursos humanos y materiales para responder a los objetivos propuestos. (Equipo plan C.A.I.F., 2007)

Los Centros Tipo VI darán atención a 252 niños desde el nacimiento hasta los 3 años y 11 meses. Contando con 10 educadoras que se dividen en los programas de Educación Inicial y Estimulación oportuna. A su vez se presupuestan técnicos, psicomotricista, psicóloga/o, maestra y funcionarios que desempeñan otras tareas como elaborar la comida, limpieza y mantenimiento.

Además de las horas impartidas en la tarea directa con los niños, existe un espacio de encuentro entre los diferentes profesionales que trabajan en los centros educativos. Uno de los pilares que postula como fundamental para la intervención interdisciplinar es el trabajo en equipo. Los autores Giorgi, Alvarez, Ferrando, Scantamburlo y Cerutti (2007) definen al equipo de trabajo como “un grupo de personas colectivamente responsables del logro de los objetivos y tareas que se proponen, donde las habilidades y actividades que cada miembro asume, se interrelacionan cual si fueran piezas de un rompecabezas” (p.1). En cuanto a lo interdisciplinar los mismos plantean que esta intervención brinda una mejora en la calidad de atención, ayudando en la comprensión de los procesos complejos, como también da una mirada compartida de la comprensión de los problemas. Está acordado, entonces, un espacio en donde se discuten temáticas relevantes que hacen a la tarea educativa en común. Se plantea como una necesidad que haya reflexión de parte del equipo de trabajo, no solo en los aspectos formales que hacen a la atención de los niños, sino que también “sobre sí mismo, sobre las relaciones entre sus miembros, sobre sus afectos, sus transferencias, sus roles” (p.2).

Dentro de los requisitos que se establecen en el plan, las educadoras deberán contar con una formación adecuada para desempeñar su tarea en los centros. Dentro de las formaciones que están aprobadas se encuentra la Carrera de Educador en Primera Infancia que está enmarcada dentro del Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (CENFORES), en el Programa de Formación de Educadores en Primera Infancia. “Se trata de una propuesta de enseñanza terciaria no universitaria” con una duración de dos años (INAU, 2014).

## **Emociones y Educación**

López Cassá (2005) plantea que las emociones están presentes desde que nacemos, jugando un rol preponderante en la construcción de nuestra personalidad y en las interacciones

sociales. Es así que en cualquier espacio y tiempo están presentes las emociones; ya sea con la familia, los amigos, nuestro entorno, en la escuela, con los educadores, etc. Cuando nos posicionamos en los centros educativos – entonces - la pensamos como un ámbito más en donde se desarrollan las emociones. López Cassá (2005) propone que

Educación significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivo y emocionales (p.153)

En los centros educativos no sólo se educa a los niños, en cuanto a las competencias emocionales, sino que también es importante educar a “todos aquellos agentes, tanto maestro, familias, monitores, etc.” (p.155); partiendo de la base que son éstos los que luego repercutirán en el crecimiento personal de los niños.

Cuando hablamos del acto de educar trae consigo repercusiones emocionales, tanto en el adulto que desempeña el rol como también en los niños. Podemos decir que en las instituciones educativas hay un mundo afectivo producido por los vínculos que allí se despliegan que tanto se da entre niños-adultos, como entre los mismos adultos, sumándose las familias. Según M. C. Díez (2013; en Mihura, A. 2014) cuando hablamos de los afectos dentro de la institución Escuela, estamos haciendo referencia a la materia prima con la que se trabaja. Esta autora le da un valor muy importante a las emociones, reflexionando acerca de cómo se expresan éstas en los diferentes involucrados. Es por ello que en este trabajo se pondrá énfasis en las emociones de las educadoras.

En esta misma línea, G. Hué (2012) hace referencia al trabajo del docente como una profesión que está llena de emociones, ocupado éstas un papel determinante en la satisfacción profesional que hacen al bienestar emocional de estos profesionales (p.70). Bisquerra (2008) plantea que este bienestar emocional parte de cómo una persona juzga favorablemente su calidad “global de vida” (en Hué, G. 2012)

Investigar en el terreno de las emociones se torna caótico en el sentido de la gran complejidad que el mismo concepto trae. Se puede decir que las emociones forman parte de los denominados fenómenos afectivos. Si se hace un recorrido histórico de esta acepción se encuentra una deficiente integración teórica y falta de un concepto de emoción que goce de aceptación general (García Fernández, 1991).

Al querer teorizar sobre qué es una emoción se está frente a un gran problema que es definir con exactitud a qué se llama emociones, ya que hay otros conceptos que se utilizan en situaciones similares como son: los sentimientos, el afecto, estado de ánimo y, en los autores clásicos, aparece la pasión. La emoción según N. Depraz (2012) en un sentido etimológico, tiene una estrecha relación con el movimiento. Es así que “e-mover” significa “poner en movimiento” viniendo del latín “exmovere”: “mover, propulsar, poner o llevar fuera de sí”

“Si *“é-motionner”* —y su adjetivo correspondiente *“émotionnel”* (al que corresponde el “estar emocionado”)[...] traduce sin embargo con gran precisión ese carácter de la e-moción, como movimiento impulsado por otra cosa que yo mismo, que me conduce fuera de mí, sin que tal movimiento contenga implicaciones de dirección o de finalidad (Depraz, N., 2012 p:40)

La emoción entonces, refiere a vivencias de la persona que suelen ir acompañadas de cambios y reacciones que generalmente incluyen componentes conductuales, fisiológicas y cognitivos. (García Fernández, 1991) (Aguado, L., 2005). Al decir de Bisquerra (2000) la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como una respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61)

La emoción está compuesta por tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitiva. Lo neurofisiológico son las respuestas involuntarias que se manifiestan en los cambios corporales, como ser la sudoración, la taquicardia, la sequedad en la boca, etc., que se dan como consecuencia de emociones fuertes. Bisquerra (2003) plantea que es necesario atender estos efectos ya que son perjudiciales para la salud, y son reversibles educando con técnicas de relajación accesibles. En cuanto a lo conductual, cuando observamos a una persona podemos inferir qué emociones siente, visualizando las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, lo que nos aportan sobre el estado emocional. Aprender a regular estas expresiones “se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales” (Bisquerra, 2003.p.13). Lo cognitivo de una emoción sería lo que se denomina sentimiento (miedo, angustia, rabia, ansiedad, alegría, etc.), cuando le ponemos nombre, lo etiquetamos, lo que a veces repercute negativamente ya que el lenguaje restringe la capacidad de darle el significado exacto de lo que nos está pasando. A su vez se ve afectada la toma de conciencia de las propias emociones, provocando en varias ocasiones “la sensación de «no sé qué me pasa»”. Esto puede tener efectos negativos sobre la persona, en consecuencia Bisquerra (2003) plantea la importancia de la educación emocional para un mejor conocimiento de las propias emociones y así poder dominar el vocabulario emocional (p.14)

### **Educación emocional**

López Cassá (2005) plantea que educar emocionalmente

significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas (p:156)

Bisquerra (2000) conceptualiza a la educación emocional como un proceso educativo “continuo y permanente”, que busca potenciar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, siendo ambos elementos fundamentales para el desarrollo de “la personalidad integral”:

[...] el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (2000: 243; en De Souza Barcelar, L. s/ref.).

Correida de Almeida & Veiga (2014) hacen referencia al sentimiento de malestar docente generalizado, reconociendo a la formación en educación emocional como potenciadora de las competencias emocionales de los educadores, y entienden que estas competencias promueven la capacitación, teniendo los educadores más herramientas para enfrentar el malestar y así incidir en potenciar el bienestar. En este sentido De Pablos & González, (2012) plantean que no alcanza sólo con la formación inicial en donde se contemplen las emociones, las competencias y capacidades del profesorado,

(..)Sino que se desarrollan, se afianzan, se complementan o se deterioran a lo largo de la carrera profesional. Por tanto, la consolidación de cada una de esas habilidades o competencias profesionales pasa por diferentes fases o etapas. En consecuencia, los profesores deben adquirir, actualizar y consolidar a lo largo de su vida profesional sus competencias técnicas, pero también cuidar su equilibrio afectivo y defender su responsabilidad ética (p.73)

En cuanto a la formación de educadores en el Uruguay en el Cenfores no se encontró en la malla curricular referencia acerca de la educación emocional para las educadoras. Sería pertinente cuestionarse acerca de la importancia de las emociones en el desempeño del rol, y brindar conocimiento acerca de las competencias emocionales como estrategias de afrontamiento mejorando el bienestar profesional

### **Competencia Emocional**

Educar en competencia emocional contribuye a un mejor bienestar personal y social, considerándolas como una competencia básica para la vida. Bisquerra & Pérez (2007) hacen una revisión sobre las múltiples definiciones de competencia, refiriéndose a la gran discusión que hay sobre éste término y proponen a la misma como la capacidad de mover adecuadamente el cúmulo de “conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia” (p: 63). De esta noción se desprenden las siguientes características: en primer lugar las competencias son atribuidas a personas (de forma individual o grupal). Implica, por lo tanto, unos “saberes” (conocimientos), “saber-hacer” (habilidades), “saber estar” y “saber ser” (actitudes y conductas) integrados entre sí. Está aparejada con la “noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia”. Compone un “capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción”. Se establece en un ámbito determinado que tiene “unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad” (Bisquerra, R., Pérez, Escoda, N., 2007; p: 63).

En cuanto a las competencias emocionales Bisquerra & Pérez (2007) las definen como el cúmulo de “conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes” que son fundamentales para

“comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p: 69). Proponen agrupar las competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

En el rol del educador es importante la conciencia emocional, ya que es la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y de las de los demás, sumándole la habilidad para reconocer el clima emocional del contexto en el que participa (Bisquerra, R., Pérez, Escoda, N., 2007).

La regulación emocional es la capacidad de manejo apropiado de las emociones. A su vez supone para la persona “tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.”(Bisquerra, R, Pérez, Escoda, N., 2007; p: 71)

La autonomía emocional está relacionada con la autogestión personal siendo parte de esto la “autoestima, la actitud positiva ante la vida, responsabilidad, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p: 71).

En cuanto a la competencia social estos autores (Bisquerra, R, Pérez, Escoda, N., 2007; p: 71) refieren a la capacidad para establecer buenas relaciones con las demás personas. Para esto es necesario dominar “las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”(p: 72)

El último bloque de las competencias emocionales son las competencias para la vida y el bienestar. Con esto hacen referencia a la

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar( Bisquerra, R, Pérez, Escoda, N ., 2007; p: 73).

Sería importante entonces conocer las emociones desplegadas por las educadoras en el ejercicio de su rol, para luego poder trabajar desde éstas, para aprender a interpretarlas y así contribuir al mejor desempeño y bienestar profesional.

### **Trabajar en primera infancia: rol del educador y sus implicancias**

Es pertinente profundizar en las acciones y las implicancias que están en juego cuando se trabaja en primera infancia y como las competencias emocionales cumplen un rol importante en la tarea educativa de las educadoras. Desde que nacen los niños dependen de los adultos para que los protejan, alimenten y cuiden, además de ir ayudándolos a regular sus conductas y adaptarse al medio. Etchebehere et. al. (2008) plantean que es a partir de esta interacción con el adulto que se da la intervención educativa, que será la forma de responder de éstos a las necesidades de los niños: “Trabajar en primera infancia exige hacerse cargo de las necesidades de los niños, [...] Esto

a su vez exige la capacidad de dar respuestas acordes a las situaciones planteadas” (p: 288). El cuidado de esta etapa evolutiva implica, según Bedregal & Prado (2004) acciones integradas que aseguren al niño la combinación de protección y apoyo para el desarrollo (citado en Etchebehere et. al. 2008).

Trabajar en primera infancia implica varias exigencias intrapsíquicas en el desempeño del rol. Requiere a la educadora “representarse al otro (niño)”, ocupando un lugar en su registro mental, para poder identificar sus necesidades e interpretar sus señales, exigiendo dar respuestas acordes. (Etchebehere et. al 2008. p: 290). Se puede transpolar lo que señaló Winnicott (1957), acerca de la devoción que tienen las madres sobre el bebé, al rol de la educadora, en donde también es necesario que construya ese sentimiento por ese niño con que compartirá un año lectivo. A nivel intrapsíquico esto envuelve mecanismos de regresión e identificación para poder ponerse en el lugar del niño (Etchebehere et. al 2008). Es en el vínculo niño-educadora, en la interacción que se sufre las

“vicisitudes de todo vínculo, con sentimientos ambivalentes, ante lo que se le exige que predominan los aspectos libidinales (sentimientos de amor). También opera el temor a lo desconocido, de lo que trae ese niño, de lo inesperado, que lleva a dudas con respecto a lo propia eficacia de la tarea” (p: 290)

Cada año la educadora - como las maestras - sufren la separación, implicando un proceso de pérdida de lo vivido y lo que éste significa en cuanto a su rol, para luego con el comienzo de cada año lectivo reencontrarse con otros niños que en general sugieren los mismos procesos de adaptación, pero generando relaciones únicas y particulares.

En esta etapa evolutiva se suma la cercanía que hay con las familias ya que la edad lo demanda. Esto expone a la educadora a la imagen que las familias puedan tener de su desempeño lo que hace a su estima y autoimagen. Podemos decir que hay más de una demanda hacia las cuidadoras en cuanto a su rol, lo que implica la construcción de vínculos con el niño, las familias brindando y continuando con la tarea educativa desde la seguridad y confianza, desechando la competencia y rivalidad que pueda surgir con los involucrados.

Continuando con esta línea Mayol Lassalle (2005) aporta que

la construcción del rol de la maestra del jardín maternal es muy desafiante en el ámbito personal y profesional: se enfrenta al reto de desempeñar un rol educador y maternal frente al bebé que, de alguna manera, le ha sido delegado por la familia (p: 127)

Barbara Rogoff (1993) habla de la intersubjetividad en la infancia y dice al respecto que supone emociones compartidas y un compromiso mutuo (En Mayoll, M., 2005). La subjetividad de la educadora se ve afectada desde sus implicancias según Loureau en Giorgi (2003). Un conjunto de vínculos concientes e inconscientes que amarran al operador con las situaciones y personas con que trabaja. La toma de conciencia de la implicación no es sino la conciencia de estar tomados (citado en Etchebehere, G. et. al., 2008; p: 291)

Acerca del rol profesional Cambón & De León plantean que en toda construcción del mismo existe una tensión entre la “praxis concreta y un supuesto ideal al cual se aspira” (p: 26). Esta tensión existente en la construcción del rol puede llevar al descontrol emocional de parte de los educadores, producido por la falta de adecuación de este hacer, con aquel ideal que nos gustaría ser (De Pablos, J. y González-Pérez, A. 2012).

Podemos visualizar varios factores que hacen a la conformación de ese rol. Por un lado tenemos las propias vivencias de la persona del educador que se le suma la formación de cada uno y la concepción de niño que se trazó a lo largo de la misma.

Se toma el concepto de Dominguez (2011) cuando hace referencia al maestro como persona y pensamos al educador “como un ser singular que genera visiones, actitudes y construcciones personales de la realidad, las cuales comparte en una cultura con otros docentes, además, tales construcciones y visiones constituyen buena parte de la realidad social en que transitamos y convivimos todos (p.27).

Acerca del concepto de representación social (RS) Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos (2012) plantean que alude “siempre a la representación de algo o alguien y al proceso por el cual se establece la relación entre un contenido con un objeto, y también en relación con otro sujeto”

(...)cuando hablamos de RS estamos pensando en una construcción psicológica y social contextualizada, que expresa una de las manifestaciones del conocimiento, el *sentido común*, en el cual adquieren una particular importancia no tanto los mecanismos internos, como las interacciones con los otros y con los objetos.

Conocer acerca de las representaciones que las educadoras tienen acerca del ser niño nos ayuda entender desde dónde lo piensan; es decir desde sus valores, las creencias que puedan interpretar sobre su rol, y como piensan su realidad cotidiana. Las representaciones sociales son entendidas como formas de organización que contienen características del entorno social, material e ideal que orientan las conductas y las comunicaciones. Aportan al establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o natural. Este conocimiento se construye a partir de las experiencias personales, las informaciones, los conocimientos científicos (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos. 2012)

Las emociones en la tarea educativa según los autores De pablos y Gonzalez-Pérez (2012), dependen en gran parte de las creencias sociales que influyen sobre la enseñanza, de la regulación cultural del mundo emocional y del contexto en el que los profesores desarrollan su actividad. En cuanto a esta última variable, es importante conocer la dimensión organizacional de los centros educativos para pensar en qué contexto estos profesionales desempeñan su rol.



## **Dimensión Organizacional de los centros educativos**

Hasta aquí se ha tratado de establecer la importancia de las emociones en el acto educativo y cómo impactan en el rol del educador. Se torna trascendente que las instituciones educativas puedan visualizar la importancia de atender las emociones y darles el lugar que merecen, contribuyendo en la colaboración del bienestar de estos profesionales. De Pablos & González-Pérez (2012) hablan acerca del bienestar subjetivo del profesor y cómo este podría estar condicionado “por la cultura y el ambiente en el que educa” (p.74).

Por su parte, Marchesi (2008) señala que las emociones de los docentes no dependen de una única variable, sino que son consecuencia de múltiples interacciones, tanto con los alumnos, como con sus compañeros, “aunque también dependen de las demandas y exigencias del sistema educativo” (en De Pablos, J. y González-Pérez, A. p.70)

Las instituciones son organizaciones complejas atravesadas por múltiples variables, dándole a cada una su “personalidad” y forma única de funcionamiento:

(..)suelen ser diferentes (...) en un mismo contexto sociocultural. La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora. ( Garín Sallán, 2000. p.34)

Tomando de Garín el concepto de “organizaciones que aprenden”, se contempla a éstas como instituciones que ponen su foco en el “aprendizaje de todos sus miembros” llevando a la continua transformación de sí mismas. En cuanto al desarrollo de la organización este autor hace hincapié en el “desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan” (Garín Sallán, J., 2000; p. 37). Podemos pensar en el desarrollo de estrategias, dentro de los centros educativos, que apunten al cuidado de los trabajadores. Sería pertinente introducir herramientas de autocuidado institucional siendo éstas un factor de mucha ayuda a la hora de sobrellevar las exigencias a la que están expuestos los profesionales que trabajan en centros educativos. A su vez en los centros C.A.I.F se cuenta con un equipo de trabajo multidisciplinario, en dónde se podrían generar instancias de aprendizaje sobre las emociones y la educación emocional de suma importancia para la tarea educativa y el bienestar profesional.

## **4. Delimitación del Problema**

La atención, el cuidado y la enseñanza en niños pequeños constituyen un gran peso para el psiquismo de las personas que se comprometen con la educación inicial .El trabajar como educadora en primera infancia trae consigo varias exigencias en el desempeño del rol. En primer lugar el cuidado de un niño en esta etapa evolutiva requiere de un nivel mayor de exigencia y un funcionamiento diferente con respecto a los siguientes eslabones del sistema educativo (Guerra, 2010). A esto se suman la multiplicidad de demandas como ser: el excesivo trabajo dentro del

horario continuando en el hogar, ambigüedad y conflictos del rol, demandas emocionales de las familias y de los niños pequeños, desvalorización social de la tarea docente, exigencias de la institución educativa. Por ello este estudio pretende analizar, cómo impacta a nivel emocional esta tarea en los profesionales que la desempeña

#### Objetivo general

Analizar el impacto emocional que tiene el trabajo con primera infancia en las educadoras de los centros CAIF del programa educación inicial.

#### Objetivos específicos:

- Identificar las emociones que se despliegan en el trabajo con primera infancia
- Conocer las estrategias de afrontamiento que las educadoras despliegan en el ejercicio del rol.
- Conocer cuáles son las representaciones sociales que las educadoras tienen sobre los niños pequeños
- Releva la percepción del apoyo organizacional que tiene las educadoras en el ejercicio de su rol.

#### Preguntas de investigación

¿Qué representaciones sociales tiene las educadoras de lo que significa ser niño?

¿Qué importancia le dan a su vida emocional?

¿Qué emociones se ponen en juego en el trabajo con primera infancia?

¿Qué estrategias de autocuidado despliegan las educadoras para afrontar las exigencias en el cumplimiento de su rol?

¿Qué incidencias tiene el apoyo organizacional en el desarrollo de su rol?

## **5. Diseño Metodológico**

Este pre-proyecto de investigación cualitativo, pretende describir, profundizar y comprender el impacto emocional que perciben las educadoras en el desarrollo de su rol. Según Baptista, Fernández y Hernández la investigación cualitativa trata de generar teoría a partir de las perspectivas y puntos de vista de los participantes, teniendo en cuenta sus emociones, expresiones, significados, representaciones, entre otros aspectos subjetivos, llevándolo por un camino de tipo inductivo (explorar, describir y comprender) (2010, p:9)

El diseño es una investigación cualitativa de tipo exploratoria, que se desarrollará a través de un estudio de caso. Esta pretende brindarnos una visión general de un determinado objeto de estudio, Hernández Sampieri, R. et. al. , (2008) Plantea que este tipo de estudios nos da la

posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (p.100)

En cuanto al método de estudio de caso, su fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Martínez Carazo, P., 2006). El objetivo de la muestra de casos tipo, es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información que se puede obtener, pero no la cantidad y la estandarización de la misma (Hernández Sampieri, R. et. al. , 2008; p: 397)

Eisenhardt nos dice acerca del “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente” (1989 en Martínez Carazo, P., 2006, p: 183). Como criterio de selección de la muestra, la investigación se llevará a cabo en un centro C.A.I.F con las educadoras del mismo y deberá cumplir con los siguientes criterios. Se pensó que un centro CAIF tipo VI en el nivel organizacional del Plan C.A.I.F., ya que son los que atienden a más niños, por lo cual cuentan con más recursos humanos trabajando, en total 10 educadoras. A su vez es necesario que la institución se la de mayor antigüedad en el sistema, y estabilidad en el staff, se pretende que haya un porcentaje del 80 % de las educadoras con una antigüedad de 4 años en el centro. Esto último se pensó para descartar posibles periodos de adaptación a las modalidades del centro, lo que hace que el trabajador este tomado por esa situación particular.

En cuanto a la recolección de la información se optará por la observación participante y entrevistas en profundidad. A su vez se aplicaran técnicas para evaluar el apoyo institucional y para indagar las competencias emocionales que despliegan en su rol las educadoras. Se recomienda según Yin (1989, p: 29, en Martínez Carazo, P., 2006; p: 185) la utilización de varias técnicas de recolección de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para dar mayor validez interna a la investigación.

Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio. (Martínez Carazo, P., 2006p:185)

La observación participante es muy útil para recolectar datos acerca de fenómenos, temas o situaciones en donde el observador tiene una participación activa, lo cual no implica mezclarse del todo con los participantes, manteniendo siempre el rol de investigador (Hernández Sampieri, R. et. al., 2008). La entrevista en profundidad nos otorga la posibilidad a través de las preguntas y respuestas con los participantes, lograr una comunicación y la construcción en conjunto de significados respecto a un tema. A su vez la información la obtenemos en el lenguaje propio de los sujetos involucrados (Hernández Sampieri, R. et. al., 2008). En cuanto a los cuestionarios, se emplearan con el objetivo de conocer el apoyo institucional, las conductas de autocuidado y las emociones. Para el apoyo organizacional se utilizara un cuestionario basado en la escala “Perceived Organizational Support” (versión en español). En cuanto a las conductas de autocuidado se

propone la *Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos* (Betta, Morales, Rodríguez & Guerra, 2008). Consiste en una escala de autoreporte la cual da cuenta de la frecuencia con que las personas emiten conductas de autocuidado en su trabajo y si su ambiente laboral favorece las condiciones de autocuidado. Si bien fue elaborado para psicólogos, es una herramienta válida para otras profesiones como es la de las educadoras. Consta de 10 ítems, de los cuales 8 representan conductas de autocuidado y 2 incorporan condiciones laborales de autocuidado. Para indagar sobre emociones se utilizará el cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A) que permite evaluar el nivel de competencia emocional en adultos, basado en el marco teórico de la educación emocional desarrollado por el GROPE (Bisquerra, 2000 y 2007). Es un cuestionario en forma de auto-informe, en su versión extensa consta de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, competencias sociales, autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar (Alzina, R., Bisquerra, R., Filella, G. Pérez, N., Soldevila, A., 2010).

Si este estudio se fuera a realizar, se detallarán en profundidad las técnicas de recolección de datos, ampliando la información sobre los cuestionarios.

## **6. Consideraciones Éticas**

Este pre-proyecto en el caso de realizarse se regirá respetando la ética en investigación. En investigación de cualquier tipo es necesario tener extremo cuidado con el objeto de estudio, y en este caso por tratarse de una metodología cualitativa en donde participaran personas brindando sus vivencias y experiencias de vida, se partirá de los principios éticos de investigación como ser la integralidad, beneficencia y no maleficencia, justicia, respeto por las personas.

Es así que se brindará información a las educadoras que participen con el motivo y las características del estudio, asegurado la protección de datos personales y participación voluntaria. Se les entregará un consentimiento informado con los datos necesarios para que puedan decidir si quieren participar.

## **8. Resultados esperados**

Se espera mediante este estudio acercarse y conocer, desde la psicología, la perspectiva de las educadoras, otorgando la oportunidad de comprender la realidad del desempeño de la tarea, sustentado desde un marco teórico acorde. Este estudio en caso de realizarse podría contribuir a visualizar las emociones como importantes para la formación inicial de las educadoras. En varias investigaciones hacen referencia al resultado positivo de la educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales, como herramientas fundamentales para el desempeño profesional de los docentes. De esta manera, se podrían generar herramientas y estrategias para

contribuir al bienestar profesional de las educadoras, teniendo consecuencia en la colaboración de una educación inicial de calidad y comprometerse con la primera infancia.

### 8. Cronograma

<u>Tareas</u>	Primer semestre 2015	Segunda semetres2015	Primer semestre 2016	Segunda semestre 2016
Revisión bibliográfica				
Elaboración del proyecto				
Trabajo de campo en el centro C.A.I.F				
Análisis de datos y conclusiones				

## BIBLIOGRAFÍA

- Alzina, R., Bisquerra, R., Filella, G., Pérez, N., Soldevila, A. (2010) "Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A)". Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2010, vol. 21, num. 2, p. 367 -379 <http://hdl.handle.net/2445/51184>
- Amarante, V. y Armin, R. (2005) "Políticas sociales de protección a la infancia" En inversión en la infancia en el Uruguay. Análisis del gasto público social: tendencias y desafíos"/ UNICEF.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- ANEP-CIEP/ INAU/ Plan CAIF/ MIDES-INFAMILIA (2009) Convenio de cooperación interinstitucional. Plan CAIF. Recuperado de: <http://caif.org.uy/documentos-plan-caif/>
- Amelia (Coords.). I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional/I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Document electrònic. 328-342 [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/58585>].
- Bayón de Diego, A., "La vida emocional y el bienestar del educador", Responsable del Área Educativa instituto Superior de Inteligencia Emocional, s/ref.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa", 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 6182
- Cambón, V y De León, D (2008), *Acerca de la vulneración en el trabajo docente*. Presentación de la investigación "Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de educación inicial". Análisis comparativo en diferentes contextos. Montevideo, PSICOLIBROS universitario.
- Caldo, M; Graziano, N; Martinchuk E y Ramos, M (2012) Claves "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso Perfiles educativos vol.34 n.135 México Jan. 2012
- Depraz, N. (2005) "At the Source of Time: Valence and the Constitutional Dynamics of Affect", Journal of Consciousness Studies vol. 12, 8-10 61-81. Investigaciones Fenomenológicas, n. 9, 2012, 39-68. e-ISSN: 1885-1088
- De Pablos, J.; González Pérez, A. (2012). "El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza". Revista Fuentes de Universidad de Sevilla, 12, 69-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317769>
- De Souza Barcelar, L (s/ref), Tesis doctoral competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado en: [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lb/educacion\\_ensenanza\\_formal.htm](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lb/educacion_ensenanza_formal.htm)
- Diez, M.C. (2013). *10 Ideas clave: La Educación Infantil*. Barcelona: Grao.

- Domínguez, C. (2011). "El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro". Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2, 24-45. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2011-2/exploraciones1.pdf>  
Eisenberg
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- Etchebehere, G. (2012), *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo, Universidad de la república Uruguay CSIC.
- Fernández Domínguez, María Rosario, Palomero Pescador, José Emilio & Teruel Melero, María Pilar (2009). "El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros". REIFOP, 12 (1), 33-50. Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):
- García Fernández, (1991) La comunicación de las emociones. Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid.
- Giorgi, V., Alvarez, C., Ferrando, J., Scantamburlo, F. & Cerutti, A. (2007) "Perfiles del equipo de trabajo requerido para los centros CAIF". Recuperado de: <http://caif.org.uy/documentos-plan-caif/>
- González, M. (2001, Setiembre). "Ser educadora infantil, encuentros y desencuentros entre el querer y el poder. La Educación en los primeros años", 4(39), 50-63.
- Flavia Fiabane Salas Nadiezhda Yañez Oyarzún (2008). "Rol docente en contextos vulnerables". Construcción de subjetividad DOCENCIA N° 35 AGOSTO 2008
- García Carrasco, J. (2005). "Sistema emocional, función educativa y educación informal", Revista Fuentes de Universidad de Sevilla, 12, 13-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=317769>
- GUERRA, Cristóbal; RODRIGUEZ, Karla; MORALES, Grace y BETTA, Rafaella. Validación Preliminar de la Escala de Conductas de Autocuidado para Psicólogos Clínicos. *Psykhé* [online]. 2008, vol.17, n.2, pp. 67-68. ISSN 0718-2228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200006>.
- Guerra, V. (2008). "Alegato por el desamor de la educadora". Ponencia en II Jornadas del servicio de Educación Inicial, Investigaciones actuales en primera Infancia y en el ámbito de la Educación Inicial. Facultad de Psicología, UdelaR-CSIC. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/ALEGATO%20POR%20EL%20DESAMOR%20-%20Guerra%20JFIT.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hué, C. (2012). "Bienestar docente y pensamiento emocional". Revista Fuentes, 12, 47-68. <http://www.revistafuentes.es/>

- INAU (2014) Reglamento de carrera programa de formación de educadores en primera infancia recuperado en: <http://www.inau.gub.uy/index.php/primera-infancia/formacion-de-educadores-en-primera-infancia>
- López Cassà, E. (2005). "La Educación emocional en la escuela infantil. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado", 19(3), 153-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=274&numero=11927>
- Mara, S. (comp), (2009) Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas PRIMERA INFANCIA: La Etapa Educativa de Mayor Relevancia. Montevideo: Unesco-MEC
- Marchesi, Á.; Díaz Fouz, T. (s/ref.). "Las emociones y los valores del profesorado". Cuadernos Fundación SM, 5, 7-107. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>
- Martínez Carazo, P.C., (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica Pensamiento & Gestión, núm. 20, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia
- Mayol Lassalle, M (comp.) et.al. , (2009) *Grandes temas para los más pequeños*. Buenos Aires: Puerto creativo.
- Mihura, A (2014) Impactos del período de familiarización sobre la persona del referente pedagógico. Montevideo, Universidad de República Trabajo final de Grado, Facultad de Psicología (sin publicar)
- Pena Garrido, M. y Extremera Pacheco, N. (2012) "Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)" revista de educación (madrid)
- Perrenoud, P (2006). Construir competencias desde la escuela. Santiago, Ed. Noreste.
- Plan CAIF 1988-2008 (2008) El Plan CAIF.20 años del Plan CAIF. Recuperado de: <http://caif.org.uy/documentos-plan-caif/>
- Pérez Gómez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Ros Guasch, J. A. (2006) Análisis de Roles de Trabajo en Equipo: Un enfoque centrado en comportamientos. (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma, Barcelona, España



