










Páginas: 334-344  
Recibido: 2022-04-02  
Revisado: 2022-07-14  
Aceptado: 2022-08-10  
Publicación Final: 2022-09-15

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>

## Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas

### Self-references of early childhood educators in affective contingent situations

-   **Francisco José Lería Dulčić**  
Universidad de Atacama (Chile)
-   **Roxana Nora Acosta Peña**  
Universidad de Antofagasta (Chile)
-   **Nicole Alejandra Riveros Diegues**  
Universidad de Antofagasta (Chile)
-   **Patricia Ester Sasso Orellana**  
Universidad de Atacama (Chile)

### Resumen

El estudio de la vivencia subjetiva de la educadora de la primera infancia ha estado circunscrito predominantemente al contenido de su relato, sin ahondar en aspectos vivenciales más íntimos de su experiencia profesional. Considerando que la necesidad de una respuesta inmediata a los infantes es una característica propia del aula inicial, el presente estudio tiene por objetivo la descripción de las referencias subjetivas de estas profesionales ante situaciones educativas de carácter contingencial y afectivo. Participó un número de 30 educadoras de la primera infancia, mediante una entrevista semiestructurada con enfoque fenomenológico, dando paso a la construcción de 11 categorías de contenido emergente: ocho de carácter semántico y tres meta-esquemas de la aparición secuencial del contenido. Destaca la proclividad de estas profesionales a actuar con premura e intuitivamente; seguir procedimientos preestablecidos; sentir, reforzar y contener afectiva y constantemente al infante; identificar beneficios y tensiones en la comunicación con la familia; entre otras. Los hallazgos acentuaron varias formas de explicitar verbalmente sus acciones profesionales frente a la situación contingente de connotación afectiva, desde donde emergen las estrategias que son comúnmente utilizadas. Se delinearán algunas contribuciones para la formación en competencias socio-afectivas en educación inicial, así como nuevas líneas de investigación.

### Abstract

The study of the subjective experience of early childhood educators has been predominantly circumscribed to the talk content, without delving into more intimate experiential aspects of their professional experience. Considering that the need for an immediate response to infants is a characteristic of the initial classroom, this study aims to describe the subjective references of these professionals in educational situations of a contingency and affective nature. A number of 30 early childhood educators participated, through a semi-structured interview within a phenomenological approach, giving way to the construction of 11 categories of emerging content: eight of a semantic nature and three meta-schemes of the sequential appearance of the content. The proclivity of these professionals to act quickly and intuitively stands out; follow pre-established procedures; constantly and emotionally feel, reinforce and contain the infants; identify the benefits and tensions when communicating with the family; among others. The findings account for the ways of verbally explaining their professional actions in the face of the contingent situation with an affective connotation, from which the strategies that are commonly used emerge. Some of the contributions to training in socio-affective skills in initial education are outlined, as well as new lines of research.

### Palabras clave / Keywords

Análisis cualitativo, Docente de preescolar, Actitud del docente, Afectividad, Ambiente de la clase, Autoevaluación, Relación padres-docente, Relación profesor-alumno (Thesaurus de la UNESCO).  
Qualitative analysis, Preschool teachers, Teacher attitudes, Emotions, Classroom environment, Self-assessment, Parent teacher relationship, Student teacher relationship (UNESCO Thesaurus).

## 1. Introducción

El aula inicial es caracterizada por un sinfín de situaciones permeadas por un alto grado de dinamismo, impredecibilidad y afectividad entre los actores educativos que participan de ella. Las constantes interacciones que ocurren con frecuencia son precipitadas inesperadamente, requiriendo de una rápida y apropiada respuesta de la educadora de la primera infancia, a las demandas psicoeducativas de los infantes. Estas situaciones educativas de naturaleza contingencial se conciben con un carácter emergente, imprevisto y circunstancial, implicando la necesidad de una resolución pronta y mediada para la reposición de un estado de equilibrio o pacificación (Carrasco, & Schade, 2013). Además, se caracterizan por mostrar una explícita connotación afectiva, alta probabilidad de ocurrencia, alta proximidad física y temporal entre quienes la experimentan, así como reciprocidad en la línea conductual que se desencadena entre sus protagonistas. Este tipo de situaciones constituyen el *sine qua non* de esta etapa escolar temprana, instando a la educadora a la adquisición de competencias profesionales ad hoc para su enfrentamiento exitoso y promoción efectiva de los aprendizajes.

La influencia de la educadora de la primera infancia en el logro de los aprendizajes e hitos evolutivos de los infantes ha sugerido la examinación detenida de su perfil profesional, en el propósito de identificar aquellas condiciones, características y/o estrategias que finalmente sean plasmadas en acciones educativas exitosas. La exploración de las características de la competencia profesional en el dominio socio-afectivo, en diferentes grados, ha otorgado protagonismo a la experiencia emocional de la educadora ante las situaciones del aula mencionadas, ofreciendo varias herramientas conceptuales para su comprensión y abordaje (Guajardo et al., 2021; Humphries et al., 2018; Mujica, & Toro, 2019; Veizaga, 2017). Un moderado número de estudios que acuñan metodologías de corte cualitativo, dan cuenta de las perspectivas de las educadoras para su manejo, particularmente en consideración del componente socioafectivo. Por ejemplo, se ha mostrado que la sensibilidad emocional auto-percibida devela la habilidad de la educadora para el enfrentamiento exitoso a climas negativos de aula (Treviño et al., 2013), y/o incide en la calidad de las alianzas de colaboración con los miembros de la familia (Kelly et al., 2021; Bigras et al., 2021). Asimismo, otros trabajos han expuesto sus preferencias didácticas y la subjetividad que les soslaya en pos del trabajo con el componente socio-afectivo, por ejemplo, la consideración del silencio como una herramienta educativa y condición necesaria para la generación de espacios bien tratantes (Lería Dulčić et al., 2018).

Blewitt et al. (2021), han agrupado en cuatro categorías generales a las estrategias utilizadas por las educadoras en el trabajo con el componente socioafectivo: (1) aquellas estrategias que promueven una relación educador-infante enriquecedora y receptiva; (2) aquellas estrategias que fomentan el aprendizaje socioafectivo a través de interacciones y prácticas diarias; (3) aquellas estrategias que utilizan el entorno físico para estimular el desarrollo socioafectivo; y (4) aquellas estrategias de colaboración con la familia y cuidadores primarios. Si bien todas estas estrategias están focalizadas en el sujeto de aprendizaje, el infante o párvulo, implícitamente involucran a la educadora como un agente activo y sensible a las dinámicas afectivas que ocurren en el aula. Esta habilidad es traducida en el marco de la educación basada en competencias en varias habilidades colindantes, particularmente aquellas relacionadas a la conjunción entre la competencia verbal y la comunicación interna (Oberle, & Schonert-Reichl, 2017). De acuerdo a Lería Dulčić (2021), esta habilidad implica una especial cualidad de la experiencia subjetiva, más activa, focalizada y consciente de sí mismo y el entorno, la cual puede técnicamente considerarse como una competencia en el campo de las estrategias cognitivas de autoregulación. Lo anterior alude a una educadora necesariamente consciente de sus propios afectos en vistas de la facilitación de los procesos psicoeducativos en el aula, en cuanto es capaz de efectivamente atender a la afectividad contingente de los infantes. No obstante, algunos autores han afirmado que los docentes muchas veces no perciben con claridad el nivel de manejo que poseen de las competencias asociadas al dominio socio-afectivo, por ejemplo, visible en los trabajos de Cubillos (2019) y/o también Fernández et al. (2019). Tal debilidad puede tener implicancias que afectan no solo a la efectividad de las acciones educativas de la educadora, sino también a la propia emocionalidad que las sostiene con un potencial impacto en su satisfacción con el trabajo y entorno laboral.

El presente estudio se sitúa en la línea de investigación acerca del lenguaje disciplinar de la educadora de la primera infancia en los espacios situados de aprendizaje (Bendezú et al., 2017; Farrow et al., 2020; Juliasz, 2021; Pizarro et al., 2019), especialmente en su caracterización socioafectiva (Lería Dulčić et al., 2021a; Lería Dulčić et al., 2021b; Lería Dulčić et al., 2021c). Teóricamente se sustenta en el concepto de "elección lingüística" proveniente de los enfoques sistémico-funcionales del estudio del lenguaje, así como lo plantea Halliday (2014), y la correspondencia entre la producción de palabras y la subjetividad de la persona.

El propósito central del presente trabajo es identificar las elecciones de contenidos semánticos (autorreferencias) que las educadoras de la primera infancia realizan respecto de su propia vivencia afectiva ante situaciones típicas de carácter contingente y afectivo, en los espacios educativos habituales de su desempeño profesional.

## 2. Preguntas guías del estudio

- ¿Cuáles son las autorreferencias más comúnmente expresadas por las educadoras de la primera infancia ante situaciones contingenciales de una alta connotación afectiva, en los espacios educativos de desempeño profesional?
- ¿Cuáles son los esquemas secuenciales de aparición de los contenidos más frecuentemente referidos por las educadoras de la primera infancia, ante situaciones contingenciales de una alta connotación afectiva en sus espacios educativos de desempeño profesional?

## 3. Metodología

### 3.1. Diseño y enfoque

Se consideró un diseño cualitativo de carácter exploratorio en el marco de un paradigma comprensivo-interpretativo (Flick, 2012). Además, se utilizó una aproximación de apoyo analítico de corte fenomenológico-descriptivo según lo propuesto por Moustakas (1994) y Gaete (2019), situando en el centro de interés la descripción de la experiencia en el momento presente, en términos de la identificación progresiva de los referentes particulares y universales del relato, único y corporalmente sentido.

### 3.2. Participantes

Participaron 30 educadores de párvulos (29 de sexo femenino y 1 masculino), provenientes de establecimientos educacionales (jardines infantiles, colegios y/o escuelas), de dos ciudades de mayor tamaño. Fueron seleccionados a partir de un muestreo no-aleatorio por conveniencia de caso típico, según:

- Manejo nativo del castellano o nivel [MCER].
- Licenciatura de al menos 4 años en educación infantil.
- Experiencia de 3 o más años en el trabajo directo con infantes en el rango etario entre los 2 a los 6 años de edad.
- Contrato laboral vigente.

### 3.3. Instrumento de recolección de la información

Entrevistas semiestructuradas fueron conducidas para el acceso a datos vivenciales de acuerdo a los planteamientos de Petitmengin et al. (2018). Este enfoque de análisis focaliza el centro de su escrutinio en los contenidos del relato en primera persona, concatenados con un sentido lógico, explícito, inmediato y particular a la idiosincrasia y experiencia del entrevistado.

Se expusieron 8 situaciones de carácter contingencial, de una alta connotación afectiva y frecuente ocurrencia en los contextos educativos tempranos (aula y patio de juegos). Cuatro jueces-expertos seleccionados según criterios de similar grado académico, experiencia profesional, experticia en la disciplina y reconocimiento de la comunidad local, propusieron un número de situaciones contingenciales, que luego por unanimidad fueron seleccionadas, según:

- Pertinencia disciplinar.
- Longitud léxica: mientras más cortas más incorporables.
- Claridad léxica o facilidad comprensiva en su foco.
- Facilidad lectiva: rápida y fluida.
- Evitación de la saturación de contenido y/o redundancias.

La entrevista incluyó dos tipos de preguntas para facilitar el proceso inductivo: (a) preguntas para acceder a la dimensión sincrónica o descripción de los episodios más significativos del relato; y (b) preguntas para la

identificación de la dimensión diacrónica o descripción de la evolución temporal de los enunciados. Mediante lo anterior se instó al entrevistado a reorientar la atención al objeto de su conciencia inmediata al momento de la entrevista, de lo general a lo particular, simplificando, dilucidando y - en lo posible - ordenando los enunciados explicitados. Se consideró también flexibilidad en su aplicación (reformulación in-situ constante de las preguntas), en vistas de la inevitabilidad teórica de imponer límites al relato espontáneo, construyendo las posibilidades experienciales de los entrevistados.

Para asegurar la calidad de la entrevista se contemplaron en su confección trabajos recientes que han acuñado similar metodología (Cavaletti, & Heimann, 2020; Ollagnier-Beldame, & Cazemajou, 2019; Silva-Mack et al., 2018).

**Tabla 1.**  
*Contingencias afectivas*

---

**Situación 1:**  
En el momento educativo de la hora del cuento, se les pide a los párvulos que tomen sus respectivas sillas y cojines para trasladarse a un lugar específico de la sala. Entre los niños se encuentra Rafaela, que tiene disminución de la movilidad y debilidad en la parte izquierda del cuerpo. Un párvulo, Matías, se acerca espontáneamente a la niña y le pregunta qué quiere usar y – finalmente - le traslada el objeto al lugar físico indicado.

**Situación 2:**  
En su nivel hay una niña, María, que cuando quiere hablar no respeta su turno ni el de los demás, incluso cuando no le dan la palabra, se levanta de la silla y grita.

**Situación 3:**  
Usted está en el momento de la recepción de los párvulos y atiende los requerimientos de las familias. Llega una madre, la señora Fresia, rápidamente dejando a su hijo Juan, para retirarse a toda prisa. El niño entra a la habitación llorando desconsoladamente. Al observar esto, una niña, se acerca, le acaricia la cabeza, le dice palabras cariñosas y le ofrece agua.

**Situación 4:**  
A los apoderados se les pide que envíen a sus hijos con ropa limpia y con una muda aparte, ya que ese día trabajarán con ténpera. Cuando los niños y niñas están siendo cambiados de ropa, una niña pequeña, Rosa, se acerca a una niña que ya está con ropa limpia y la vuelve a manchar su ropa.

**Situación 5:**  
Usted está en el horario de juegos con 25 niños a su cargo sin apoyo técnico. A pesar de haber dado pautas de autocuidado, a los 10 minutos Jaime se acerca rápidamente llorando y con su dedo lesionado con sangre.

**Situación 6:**  
Todos los párvulos están en el patio de juego, la educadora nota que hay un juguete nuevo y que tres niños están peleando por él.

**Situación 7:**  
Van varias semanas de preparación para realizar el acto navideño. El día de la presentación, uno de los infantes no quiere participar justo en el momento en que todos están subiendo al escenario y la familia está ansiosa por ver a sus hijos.

**Situación 8:** Se encuentran en el almuerzo, un niño pequeño se acerca para decirles a los educadores que se siente mal, le duele la cabeza y el estómago; y que por eso no quiere comer.

---

### 3.4. Procedimiento

La conducción de las entrevistas fue realizada presencialmente a mediados del segundo semestre del 2021, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos y grabadas con un dispositivo telefónico móvil. Se prosiguieron para ello las siguientes tres fases:

- *Preparación* en la cual se entregaron sugerencias e instrucciones para generar un ambiente grato que facilitase el posterior volcamiento a la experiencia subjetiva.
- *Presentación secuencial* de las situaciones contingenciales con la ayuda de preguntas diacrónicas y sincrónicas. En esta fase se reformuló periódicamente lo expresado por el entrevistado para corroborar la exactitud de su relato.
- *Cierre* de la entrevista junto a una última pregunta abierta.

### 3.5. Estructura del análisis

El análisis cualitativo siguió los lineamientos propuestos por Kim (2019) y la identificación de las regularidades de carácter semántico en el relato de las entrevistadas. Se examinó asimismo el esquema u orden de

aparición de las autorreferencias, las cuales describen la evolución subjetiva de las unidades seleccionadas del relato, o según Valenzuela-Moguillansky y Vásquez-Rosatí: el esquema de la secuencia subjetiva. Todo el proceso de análisis siguió los lineamientos de la codificación axial, específicamente las pautas generales dadas por Charmaz (2006) en relación a: "(...) nombrar cada palabra, línea o segmento de datos seguido de un enfoque selectivo, fase que utiliza los códigos iniciales más importantes o frecuentes para ordenar, sintetizar, integrar y organizar grandes cantidades de datos (...)" (p. 46). La cantidad de entrevistas se definió según criterios de saturación teórica (30 de base, 1 añadida y 1 eliminada por acotada extensión). Los mismos cuatro jueces-expertos a lo largo de un mes prosiguieron a lo siguiente:

- *Primer paso:* Aproximación al relato de un modo receptivo e imparcial, a través de una lectura completa de cada entrevista para obtener la primera impresión global del texto.
- *Segundo paso:* Extracción de un número abierto de códigos de 1<sup>er</sup> orden (unidades de contenido semántico de tentativa selección).
- *Tercer paso:* Generación de ítems-clases, comúnmente denominados "significados texturales" (Yüksel & Yildirim, 2015), y/o categorías de 2<sup>o</sup> orden. Se reclasificaron aquí las categorías del paso anterior en el propósito de "podarlas", mediante su agrupamiento, dejando la cualidad central del fenómeno al cual tributan. Se prefirieron proposiciones que denotasen el movimiento intencional, inmediato y presente del entrevistado por sobre sus aspectos conceptuales y/o explicativos.
- *Cuarto paso:* Todas las categorías emergentes de 2<sup>o</sup> orden fueron finalmente seleccionadas según un criterio de convergencia y unanimidad, mediante la creación de categorías omniabarcantes emergidas del análisis post hoc concluyente (3<sup>er</sup> orden). Se identificaron los denominadores comunes a los relatos, descartando repeticiones o saturaciones de contenido.
- *Quinto paso:* Se repitieron los pasos tres y cuatro con el propósito de identificar las categorías referentes a los esquemas predominantes de aparición de la experiencia subjetiva en tres momentos secuenciales distintivos.

Para el ordenamiento y análisis de la información se utilizó el software Atlas.ti v22.0.6 (Scientific Software Development, GmbH). Consentimientos informados fueron considerados, además de los lineamientos éticos generales para la investigación con seres humanos de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA).

## 4. Hallazgos

La información recolectada por los jueces-expertos alcanzó una sumatoria de 40 categorías (1<sup>er</sup> orden) extraídas de los relatos, las cuales fueron reducidas a 8 categorías de 2<sup>o</sup> orden referentes al contenido autorreferencial semántico identificado como resaltable y/o relevante por los jueces-expertos (Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Categorías emergentes de las autorreferencias de las educadoras de la primera infancia ante la situación contingencial afectiva*

Familias semánticas de contenido	Descripción	Breves citas ejemplificadoras
<u>Categoría 1:</u> <b>"Proclividad por estrategias pedagógicas procedimentales"</b>	Respuestas focalizadas en el procedimiento preestablecido o esperable ante una situación contingencial y según protocolos identificables de la institución educativa de desempeño profesional.	"(...) Dejaría grabado en mi agenda mental que es un tema que debiera trabajar y planificar con las tías técnicas (...)".
<u>Categoría 2:</u> <b>"Manifestación de la propia afectividad en función de las necesidades inmediatas de los infantes"</b>	Autorreferencias a la propia afectividad emergente ante la situación contingencial y funcionalmente modulada a las necesidades de los infantes. La educadora prioriza la propia emoción sentida corporalmente frente a la situación contingencial en el momento de la entrevista, sin necesariamente expresarlo al niño o niña luego de la situación contingente.	"(...) Siento tristeza con muchas ganas de llorar. De hecho, lloré, pero cuando no estaban los niños porque en ese momento uno tiene que tratar de acogerlos y tratar de tenerlos lo más posible controlados (...)".
<u>Categoría 3:</u> <b>"Necesidad de enfatizar los inhibidores de la respuesta profesional contingente"</b>	Respuestas que explicitan los problemas y/o condiciones que impiden un proceder profesional óptimo y de calidad, ante la situación contingencial, especialmente de valencia negativa.	"(...) Me consultaría "¿Qué le habrá pasado? ¿Dónde habrá estado ese peligro en el patio?", me diría cómo no visualicé antes como para prevenir el accidente (...)".

<b>Categoría 4:</b> "Ímpetu por la entrega permanente de refuerzos positivos"	Respuestas que enfatizan la necesidad constante de connotar positivamente las conductas de los infantes ante la situación contingencial (ej.: refuerzos positivos, alabanzas, elogios, premios, etc.), como medio de su resolución y alivio.	"(...) felicitarlo y a lo mejor, no engrandecerlo frente al compañero, porque eso también genera algo en contra de repente en algunos (...) en un momento le diría que lo que hizo fue algo muy bueno y lo felicito (...)"
<b>Categoría 5:</b> "Necesidad inmediata de contener física y verbalmente al párvulo"	Respuestas orientadas a proporcionar una interacción inmediata, afectiva y corporalmente sentida al infante. La educadora prioriza el vínculo diádico y físico con los niños y niñas ante la situación contingencial.	"(...) trato de abrazarlos y decirles: ¡Tranquilo, chanchito! Busco palabras que son un poco más regalonas, un poco más significativas para ellos: ¡Vamos a estar bien! (...) ¡La mamá está trabajando ya va a volver! (...)"
<b>Categoría 6:</b> "Transmisión de valores, reglas o normas de carácter permanente y/o circunstancial"	Respuestas que aprovechan la situación contingencial como una oportunidad para la transmisión de valores, reglas, y/o normas, ya sea por su aceptación, transgresión y/o carencia.	"(...) que me siento muy orgullosa por su gesto maravilloso y que ojalá todos los amiguitos pudieran tener ese gesto (...)"
<b>Categoría 7:</b> "Perspectivas, contribuciones y temores en la interacción con la familia"	Respuestas que tributan a la colaboración con la familia y la afectividad acompañante, especialmente frente a complicaciones, temores y conflictos a consecuencia de la situación contingencial.	"(...) Rabia sentiría en el estómago, igual es como más como tirado para angustia, como un sentimiento que te aprieta el estómago pues igual los papás están mirando, así es la presión que uno tiende a sentir (...)"
<b>Categoría 8:</b> "Humor como estrategia ante el estrés propio de la situación contingencial"	Respuestas orientadas al humor frente a la tensión que la situación contingencial provoca.	"(...) Si, muchas risas que me pase justo cuando ahora está mi supervisora del periodo (...)"

Desde lo arriba presentado se construyeron 3 nuevas categorías de 3<sup>er</sup> orden referentes al esquema de verbalización de las autorreferencias. Estas categorías explicitan tres conglomerados de observaciones respecto del orden de verbalización típica de los contenidos y, por lo tanto, subjetividad asociada a las primeras 8 categorías emergentes.

**Tabla 3.**  
Metacategorías de los esquemas subjetivos de la experiencia

Esquema	Categorías
<b>Categoría 9:</b> "Acción → Reflexión → Intervención"	<b>Momento 1:</b> Enunciados focalizados primeramente en la acción y/o intervención inmediata para prevenir, resolver, disminuir y/o aliviar los efectos de la situación contingencial en curso. <b>Momento 2:</b> Enunciados concatenados hacia un análisis in situ-reflexivo, que reformula la comprensión de la condición inicial que provocó la situación contingencial, así como el nivel de impacto en el infante. <b>Momento 3:</b> Enunciados orientados a la aplicación inmediata de la estrategia pedagógica emergida de las dos condiciones anteriores, muchas veces a través de comandos directivos e instrucciones.
<b>Categoría 10:</b> "Afectividad sentida → Indagación y reflexión → Expresión modulada de la afectividad sentida"	<b>Momento 1:</b> Los enunciados explicitan la emoción inmediata que la educadora experimentaría ante la ocurrencia de la situación contingencial, sin necesariamente expresarla. <b>Momento 2:</b> Los enunciados se centralizan en preguntas dirigidas a los protagonistas de la situación contingencial (niños, niñas y/o asistentes técnicos), que permitan a la educadora comprender efectivamente su contexto y posibles causas. <b>Momento 3:</b> Los enunciados se orientan a destacar las respuestas verbales y gesticulaciones inmediatas y expresadas a los infantes (ej.: feedbacks, preguntas, exclamaciones, etc.), conteniéndolos en función de la información obtenida en el momento anterior.
<b>Categoría 11:</b> "Intervención conductual → Afectividad sentida y privada → Respuesta emocional modulada a las necesidades del párvulo"	<b>Momento 1:</b> Los enunciados se focalizan en intervenir verbalmente y tranquilizar al infante protagonista de la situación contingencial, disminuyendo su ansiedad y/o agitación (ej.: llantos, pataletas, amurramientos, onomatopeyas, etc.).

Momento 2: Los enunciados manifiestan la emocionalidad que realmente siente la educadora frente a tales contingencias, pero que no son nunca expresadas al infante.

Momento 3: Los enunciados refieren a la necesidad de una respuesta emocional funcionalmente acorde y adaptada a las necesidades educativas in-situ del infante.

## 5. Discusión

### 5.1. Categorías autorreferenciales

Algunas de las categorías emergentes han sido en esta sección elegidas para caracterizar los enunciados, giros lingüísticos y/o contenidos semánticos con una mayor precisión. Una temática que rápidamente emergió en el análisis orbita en torno a las autorreferencias de carácter procedimental o acciones emprendidas por la educadora ante la situación contingencial, aglutinadas mayoritariamente en las categorías 1, 6 y 7. Se evidenció así la inclinación de estas profesionales a actuar con premura, siguiendo los procedimientos institucionalmente predefinidos y/u otros dentro de su protocolo habitual de respuesta profesional. Los siguientes extractos ejemplifican tales tendencias y - en cierta extensión - las proposiciones condicionales que reflejan este aspecto emanado desde sus autorreferencias:

*"(...) Trataría de buscar estrategias, de conversar con la directora, para que solicite el envío de más recursos educativos para que los niños puedan compartir más y no pelearse (...)"*.

*"(...) Dejaría grabado en mi agenda mental que es un tema que debiera trabajar y planificar con las tías técnicas y en sala con los niños (...)"*.

Frente a la inducción sincrónica, contenidos de orden secundario fueron detectados, denotando vivencias de un carácter más afectivo y privado, mayoritariamente presente en las categorías 2, 7 y 8. Las siguientes citas entregan una idea de algunos de estos micro-giros comunes de encontrar, particularmente en la situación contingencial de valencia negativa:

*"(...) Preocupación, mucha preocupación y sobre todo necesidad de contenerlo, de hacerle mucho cariño, para que sepa que yo estoy ahí con él y que no está solito (...)"*.

*"(...) Sentiría angustia, porque no sabes qué le está pasando al niño, pero ahora que me lo pregunta, también hay que seguir porque no se pueden dejar a los niños de lado (...)"*.

Otra de las categorías con una mayor densidad de códigos fue pesquisada en la intersección entre la respuesta emocional de la educadora y de los infantes. Una primera examinación evidenció la diferenciación que realizan entre sus vivencias emocionales personales y aquellas emanadas desde su proceder profesional, incluso cuando la situación contingencial las obliga a manifestar una respuesta afectiva e inmediata. En este sentido, sus respuestas pueden clasificarse en dos grupos generales: Aquellas funcionales a la situación educativa en el aquí y ahora; y aquellas pertenecientes al campo de la reflexión pedagógica. Acorde a estas observaciones, frente a las preguntas de corte diacrónico se observó con mayor claridad el impulso lingüístico de la educadora por supeditar su respuesta a la emocionalidad emergente de los párvulos, así como también de acuerdo al nivel de urgencia de la situación contingencial. Estos hallazgos van en línea de lo planteado por Swartz y McElwain (2012), en relación a que mayores estrategias de regulación de las propias emociones del docente está asociado a un mayor número de respuestas de apoyo a las emociones negativas de los niños y menos respuestas de no apoyo a las emociones positivas de los niños. Ejemplos de tales dinámicas son las siguientes citas:

*"(...) Quizás sentiría un poco de pena por él, por cómo se da la relación con ellos, no debería ser así, la mamá debería tener una actitud distinta (...)"*.

*"(...) Me preocupo, porque a partir de un párvulo, todo el nivel se pone a llorar. También por lo que le pasa a Roberto, me preocupo porque no sé qué le pasará, viendo que está muy apegado a su mamá (...)"*.

Un grupo de códigos también a destacar comprendió las interacciones de la educadora con los miembros de la familia post-ocurrencia de una situación contingencial. Con cautela se refirieron a los conflictos que ocurren al comunicarle sus consecuencias debido al esperado cuestionamiento que la familia realiza a su actuar

profesional. Las educadoras fueron propensas a expandir su parecer y en ocasiones a verbalizar molestias y temores por las repercusiones indeseadas que pueden tener estos conflictos, observaciones también identificadas en similares estudios como el de Kelly et al. (2021) y/o Prado (2018). Un ejemplo de lo anterior es el siguiente:

*"(...) al final obviamente lo primero que me va a dar es pena por el niño, por verlo como su herida y ya después al comentarle a los papás, es como, no sé si miedo, pero es difícil siempre decirle a un papá que le pasó algo a su hijo. Siempre los papás son pocos los que reaccionan, así como: ya tía no se preocupe, pero siempre está como ese miedo de decirle a los papás (...)"*.

Elementos más subjetivos nacientes de estas observaciones refirieron a giros lingüísticos que dan cuenta de las vivencias implícitas relacionadas a la afectividad personal de la educadora. Una cita ejemplificadora de lo anterior se observa en lo siguiente:

*"(...) sé que tengo que actuar, pero me da como nostalgia, penita igual porque me pongo en el lugar de ese niño que dice "pucha, porque me dejaron acá". Me pongo en la situación de la mamá que se va corriendo porque o no quiere ver a su hijo llorar o que va atrasada al trabajo o tiene otro hijo enfermo, entonces, me da como pena la situación en general porque quiero entender a los dos, a la mamá y al niño (...)"*.

Un grupo de categorías con menor representación sumativa pero que llamó la atención se vincula a la importancia del humor como una estrategia no-contingencial y post-ocurrencia a situaciones de esta naturaleza (categoría 8). Esta observación denota una interesante estrategia que refleja la positividad actitudinal propia de la educadora, así como también lo señala McGhee (2019), exponiendo una faceta más privada, sentida y como una estrategia de afrontamiento al estrés profesional. Una educadora al respecto señala:

*"(...) recuerdo miles de situaciones que he vivido, de este momento en sí, recuerdo que estaba con mi técnico y a mí me dio mucha risa a pesar de lo trágico, pero no me podía reír porque él me dice "yo quise tirarlo y quise no más", entonces uno queda como asombrado, jamás terminas de asombrarte (...)"*.

Dentro de las preguntas indagatorias tuvo un especial lugar aquellas orientadas a explorar las sensaciones corporales concomitantes a la afectividad percibida. Si bien no se pretendió categorizar los contenidos semánticos en relación al uso de substantivos y adjetivos relacionados a la corporalidad, las educadoras exhibieron la tendencia a situar su afectividad en varias zonas del cuerpo típicas, principalmente cabeza, pecho, cuello y manos.

## 5.2. Categorías del esquema subjetivo de la experiencia

Las categorías aquí comprendidas tuvieron el propósito de identificar las secuencias autorreferenciales más comunes en el relato de las educadoras, que reflejen la forma básica de aparición secuencial – verbalización - de los contenidos semánticos expresados en las entrevistas (giros lingüísticos reconocibles con un orden temporal y lógica propia) y fueron recién categorizados. El análisis evidenció varios esquemas típicos, dentro de los cuales la Tabla 2 en la sección anterior, expone los más sobresalientes en vistas de la mirada de los jueces-expertos que participaron en este trabajo. Destacaron así tres esquemas categoriales de relevancia al comportamiento lingüístico de la educadora ante la situación contingencial.

En un primer esquema, se manifestó la tendencia a verbalizar la necesidad de una acción pedagógica pronta e inmediata según los conocimientos disciplinares, procedimientos y/o protocolos institucionales estandarizados y conocidos por la educadora. Luego, las verbalizaciones tendieron a circunscribirse en torno a la realización de una reflexión situada, que lleve a la subsecuente modulación de sus acciones iniciales ante la situación en curso, incorporando las necesidades de los infantes (Categoría 9).

De una manera inversa, en el segundo esquema identificado la educadora tiende primeramente a explicitar su afectividad sentida ante la situación contingencial al momento de la entrevista, para luego reinterpretar su sentir indagando reflexivamente y expresando la contención necesaria que se debe entregar al niño o niña, desde una respuesta afectiva también modulada por la reflexión previa (Categoría 10).

El último esquema (Categoría 11), hizo referencia a las autorreferencias orientadas a, en primer lugar, calmar psicofísicamente al infante (ej.: agitación, llanto, gritos, pucheros, etc.), aliviarlo y resolver la urgencia de la situación. Luego, en un segundo momento, da lugar la reflexión necesaria para que la educadora repiense y



vuelva a intervenir e instruirlo en un estado más receptivo, sin el descontrol propio de la urgencia, sobre todo en aquellas situaciones contingenciales de valencia negativa.

## 6. Conclusiones

El presente estudio examinó los reportes subjetivos de algunas de las vivencias más comunes de las educadoras de la primera infancia, ante situaciones propias del aula inicial con un componente afectivo manifiesto en la interacción con los infantes. Fueron así connotadas varias de las disposiciones, proclividades y/o preferencias profesionales para su enfrentamiento exitoso, destacándose una educadora que supedita su afectividad a su capacidad reflexiva y de deliberación en función de las necesidades de aprendizaje y evolutivas de sus infantes. Se comparte así lo señalado por Espinosa y Leal (2020), en relación al rol de la reflexión pedagógica en los procesos educativos del aula inicial y como constituye una herramienta situada a la dinámica interaccional que ocurre al interior de la misma. Las aproximaciones pedagógico-didácticas se ven así beneficiadas, añadiéndose que esta reflexión debe necesariamente alcanzar elementos más privados y vivenciales de la educadora. Esto le permitirá a posteriori recalibrar sus intervenciones educativas y así mejorar su eficacia profesional ante situaciones educativas de una particular exigencia y complejidad. Destaca también su inclinación por aprovechar estas instancias como una oportunidad para el desarrollo del componente valórico y normativo, lo cual otorga varias luces respecto de los perfiles de estas profesionales. Se espera contribuir a la indagación de los elementos constitutivos de la competencia socio-afectiva docente en su fuente primaria y/o capacidad de atención y reconocimiento de la propia experiencia afectiva, como condición prima para el trabajo con la dimensión emocional de los infantes. Futuros estudios pudiesen considerar los lineamientos aquí presentados y ampliar el horizonte investigativo a estudios mixtos, que incorporen complementariamente aspectos cuantificables y observables de la mencionada competencia, así como otros de carácter subjetivo más específico en la línea de indagación micro-fenomenológica.

## Apoyos

Este trabajo fue financiado por el departamento de educación parvularia de la Universidad de Atacama. Además, fue parcialmente realizado durante la visita del Dr. Francisco Lería Dulčić a la Universidad de Antofagasta, y la Dr. Roxana Acosta Peña a la Universidad de Atacama, con el apoyo del proyecto MINEDUC-UA, código ANT 1999.

## Referencias

- Bendezú, J. J., Cole, P. M., Tan, P. Z., Armstrong, L. M., Reitz, E. B., & Wolf, R. M. (2017). Child language and parenting antecedents and externalizing outcomes of emotion regulation pathways across early childhood: A person-centered approach. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1–16. <https://doi.org/10.1017/s0954579417001675>
- Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J. et al. (2021). Early Childhood Educators' Perceptions of Their Emotional State, Relationships with Parents, Challenges, and Opportunities During the Early Stage of the Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 775–787. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01224-y>
- Blewitt C., O'connor A., Morris H., Nolan A., Mousa A., Green R., Ifanti A., Jackson K., & Skouteris H. (2021). "It's Embedded in What We Do for Every Child": A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–162. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Carrasco, A., & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104–116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-253>
- Cavaletti, F., & Heimann, K. (2020). Longing for tomorrow: phenomenology, cognitive psychology, and the methodological bases of exploring time experience in depression. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19, 271–289. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-09609-y>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Cubillos, J. (2019). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106. <https://bit.ly/3LqGHez>

- Espinosa, X. C., & Leal, D. E. (2020). Self-study: Comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en las futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>
- Farrow, J. M., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Fernández, M., Bravo, A., & Fernández, P. (2019). Profiles of perceived emotional intelligence in future preschool teachers: Implications for teacher education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gaete, M. I. (2019) Micro-phenomenology and traditional qualitative research methods. *Constructivist Foundations* 14(2): 146-149. <https://bit.ly/3Dibbfy>
- Guajardo, C., Moraga, M., Ocaña, C., Sandoval, B., & Gárate, F. (2021). Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1236-1249. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.324](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.324)
- Halliday, M. (2014). *Introduction to functional grammar* (4th edition). Routledge.
- Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Juliasz, P. C. S. (2021). The Role of Language in the Construction of Spatial Thinking in Early Childhood Education. In: Vanzella Castellar, S. M., Garrido-Pereira, M., Moreno Lache, N. (eds) *Geographical Reasoning and Learning. International Perspectives on Geographical Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79847-5_13)
- Kelly, E. M., Harbin, S. G., Spaulding, S. A., Roberts, C. A., & Artman-Meeker, K. (2021). A Qualitative Examination of Family and Educator Perspectives on Early Childhood Behavior Supports. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121420986868>
- Kim, J. H. (2019). Problems of categorization in micro-phenomenological analysis. *Constructivist Foundations*, 14(2), 153-156. <https://bit.ly/3N9synD>
- Lería Dulčić, F. J. (2021). The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa*, 47(e224651), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224651>
- Lería, F. J., Acosta, R. N., & Sasso, P. E. (2021a). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>
- Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., & Acosta Peña, R. N. (2021b). Characteristics and language-responsiveness of early childhood educators' affective-speech inside the classroom. *Revista Fuentes*, 23(3), 268-279. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12943>
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Sasso Orellana, P. E., & Collao Jofré, D. A. (2021c). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional vs regulative directive commands. *Suvremena lingvistika*, 47(92), 247-265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>
- Lería Dulčić, F. J., Salgado, J. A., & Sasso, P. E. (2018). Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 77-97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- McGhee, P. (2019). Humor in the ECE Classroom: A Neglected Form of Play Whose Time Has Come. In: Loizou, E., Recchia, S. (eds) *Research on Young Children's Humor. Educating the Young Child*, vol 15. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_6)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mujica, F., & Toro, M. A. (2019). Affective formation in the Preschool Education of Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 57-71. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2907>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In: MATSON, Johnny. *Handbook of social behavior and skills in children*. Cham: Springer, p. 175-198.
- Ollagnier-Beldame, M., & Cazemajou, A. (2019). Intersubjectivity in first encounters between healthcare practitioners and patients: Micro-phenomenology as a way to study lived experience. *The Humanistic Psychologist*, 47(4), 404-425. <https://doi.org/10.1037/hum0000133>
- Petitmengin, C., Remillieux, A., & Valenzuela-Moguillansky, C. (2018). Discovering the structures of lived experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18, 691-730. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O., & Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los niños en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.6>
- Prado, A. (2018). Instancias de participación de la familia en educación inicial. *Revista Educación Las Américas*, 6, 1-6. <https://bit.ly/37UShQm>

- Silva-Mack, V., Araya-Véliz, C., Martínez-Pernía, D., & Aristegui Lagos, R. (2018). La experiencia de estar presente en meditadores zen. *LÍMITE, Revista Interdisciplinaria De Filosofía Y Psicología*, 13(43), 29-38. <https://bit.ly/3JOKge6>
- Swartz, R. B., & McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations With Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200005>
- Valenzuela-Moguillansky, C., & Vásquez-Rosati, A. (2019). An analysis procedure for the micro-phenomenological interview. *Constructivist Foundations*, 14(2), 123-145. <https://bit.ly/3wv8GFu>
- Veizaga, K. (2017). Programa de capacitación en abrazoterapia, para fortalecer habilidades socioafectivas en educadoras de centros infantiles municipales. *Revista de Investigación Psicológica*, 18, 21-42. <https://bit.ly/37ZeQDv>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>