

Incidentes críticos en educación infantil: mapeando situaciones y emociones experimentadas por educadoras de párvulos

Critical incidents in early childhood education: mapping situations and emotions experienced by early childhood teachers

Recibido: 15-02-2023

Aceptado: 09-02-2024

Publicado: 01-06-2024

Ignacio Figueroa-Céspedes 

Universidad Diego Portales, Chile.

Autor de correspondencia: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Esteban Fica-Pinol 

Universidad Diego Portales, Chile.

Resumen

Antecedentes: los incidentes críticos que enfrentan las educadoras de párvulos aún no han sido objeto de una investigación exhaustiva. Estudiarlos en profundidad puede ayudar a identificar áreas de mejora, fortaleciendo así su formación e identidad profesional, y elevando la calidad de la educación infantil. **Objetivo:** describir y caracterizar situacional y emocionalmente los Incidentes Críticos (IC) reportados por un conjunto de 120 educadoras de párvulos de diferentes regiones de Chile, entre 2018 y 2019. **Metodología:** se trata de un estudio cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo con orientación narrativa, desarrollado a partir de pautas de registro de IC en las que cada educadora reporta experiencias límite que han perturbado su accionar. Se obtiene un total de 173 IC. Se lleva a cabo un análisis temático narrativo en el que se agrupan los IC y se caracterizan por tipo de situación y emociones. **Resultados:** se identifican tres tipos de situaciones: incidentes de convivencia (n=102), incidentes pedagógicos (n=53) e incidentes en el abordaje de la diversidad (n=18). Las experiencias relatadas se caracterizan desde las emociones negativas, predominando la Ansiedad y Tristeza, y en menor medida, Ira y Sorpresa. **Conclusiones:** la variedad de situaciones identificadas, que abarcan desde conflictos de convivencia hasta desafíos para abordar la diversidad, subrayan la complejidad del trabajo docente en educación infantil. En este contexto, la definición de los incidentes críticos se entrelaza con su componente emocional, lo que resalta la importancia de articular el cuidado y la pedagogía desde un enfoque colaborativo.

Cómo citar este artículo (APA): Figueroa-Céspedes, I., & Fica-Pinol, E. (2024). Incidentes críticos en educación infantil: tipos y emociones experimentadas por educadoras de párvulos. *Educación y Humanismo*, 26(47), 68-95. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6366>



Palabras clave: educación infantil, infancia, docente de preescolar, práctica pedagógica, emociones.

Abstract

Background: the critical incidents faced by early childhood educators have not yet been subject to comprehensive research. Studying them in depth can help identify areas for improvement, thereby strengthening their training and professional identity, and enhancing the quality of early childhood education. **Objective:** to describe situationally and emotionally the Critical Incidents (CI) reported by a set of 120 early childhood educators from different regions of Chile, between 2018 and 2019. **Methodology:** this is a qualitative study, with a descriptive-interpretative scope and a narrative orientation, developed from guidelines for recording critical incidents in which each educator reports boundary experiences that have disrupted their actions. A total of 173 critical incidents were obtained. A narrative thematic analysis is developed in which the CIs are grouped and characterized by type and emotions. **Results:** three types of incidents were identified: coexistence incidents (n=102), pedagogical incidents (n=53) and incidents in the approach to diversity (n=18). The reported experiences are characterized with negative emotions, predominantly Anxiety and Sadness, and to a lesser extent, Anger and Surprise. **Conclusions:** the variety of identified situations, ranging from conflicts in coexistence to challenges in addressing diversity, highlights the complexity of teaching work in early childhood education. In this context, the definition of critical incidents intertwines with their emotional component, emphasizing the importance of integrating care and pedagogy from a collaborative approach.

Keywords: early childhood education, childhood, early childhood education teacher, pedagogical practices, emotions.

Introducción

Una educación parvularia (EP) o infantil de alta calidad contribuye al aprendizaje de niños y niñas, produciendo resultados positivos a largo plazo (Chaia et al., 2017). Lo anterior ha generado altas expectativas académicas y sociales, llevando al Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] a emprender reformas orientadas al desarrollo de competencias indispensables para afrontar la complejidad de los nuevos contextos pedagógicos. Esto se refleja en las bases curriculares del nivel (Mineduc, 2018), en el marco para la buena enseñanza (Mineduc, 2019) y en el Decreto Exento N.º 83 de 2015, expedido por el Ministerio de Educación que plantean que la educadora de párvulos debe ofrecer experiencias de aprendizaje oportunas y significativas, diversificando sus estrategias de enseñanza.

No obstante, las investigaciones han reportado dificultades en la calidad del apoyo pedagógico que se da a niños y niñas que forman parte de este nivel educativo (Gebauer y Narea, 2021; Treviño et al., 2013). Otras investigaciones dan cuenta de carencias en los equipos pedagógicos para desarrollar estrategias y conocimientos para favorecer la inclusión (López et al., 2021; Rubilar, y Guzmán, 2021), dificultades en la interacción en el juego (Grau et al., 2019), un bajo desafío cognitivo en las preguntas elaboradas por las educadoras (Tornero et al., 2015) y un bajo dominio de estrategias de abordaje del ámbito socioemocional en el aula (Cubillos, 2019).

Aunque se ha observado una preocupante situación en cuanto a la calidad educativa del nivel, la investigación también identifica factores contextuales que impactan en el ejercicio

docente y en los procesos formativos. Por ejemplo, se ha señalado que las educadoras en Chile tienen que lidiar con un reconocimiento profesional ambivalente (Figuroa-Céspedes et al., 2022a) y condiciones laborales deficientes (Arteaga et al., 2018), situaciones que afectan su identidad profesional docente (IPD) (Figuroa-Céspedes et al., 2022a; Robinson et al., 2021), limitando su experiencia profesional (Pardo y Opazo, 2019). Por esta razón, es importante que, además de mejorar las condiciones laborales, se fomenten identidades profesionales flexibles y dinámicas. Esto permitirá a las educadoras aprender de su experiencia, construir su desarrollo profesional continuo y abordar situaciones inciertas de manera efectiva (Figuroa-Céspedes et al., 2022b; Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023; Logan et al., 2021). Este proceso implica identificar y abordar los Incidentes Críticos (IC), es decir, hechos particulares de la práctica que, al salirse de lo habitual, generan malestar docente, desafiando la identidad estándar (Valdés y Monereo, 2012).

La literatura académica internacional ha profundizado en el análisis de los IC, especialmente en entornos escolares (Bilbao y Monereo, 2011; Del Mastro y Monereo, 2014; Halquist y Musanti, 2010; Monereo y Monte, 2011; Nail et al., 2012; Nail et al., 2019; Nazari y De Costa, 2022; Monereo, 2023). Aunque la investigación en educación infantil es menos frecuente (Rous, 2015), ha surgido un creciente interés en este campo a nivel internacional. Por ejemplo, se ha estudiado el impacto de la crisis sanitaria por COVID-19 en Australia (Logan et al., 2021), la construcción de identidad de educadoras noveles en Irán (Derakhshan y Nazari, 2022), las barreras y los facilitadores para la inclusión en Estados Unidos (Curle et al., 2017), el desarrollo de programas formativos en España (Briones et al., 2020), y reflexiones sobre ética investigativa en Finlandia (Rutanen et al., 2021).

Según la revisión realizada en revistas indexadas con revisión por pares, la investigación en Chile sobre IC en educación infantil es poco común. Por ejemplo, investigaciones como las de Robinson et al. (2021) y Figuroa-Céspedes y Guerra (2023) han examinado a través de estudios de caso, los desafíos que enfrentan tanto educadoras novatas como experimentadas en la construcción de su identidad profesional. Estos estudios destacan IC que involucran a niños, personal y familias, así como conflictos internos relacionados con la toma de decisiones ante eventos desestabilizadores. Además, se registra el trabajo de Benavides et al. (2023) que, aunque no aborda IC, identifica dificultades en la gestión pedagógica reportadas por educadoras de párvulos.

Por estas razones, este artículo busca abordar la brecha investigativa en la materia, describiendo y caracterizando los IC experimentados por un grupo de educadoras de párvulos en ejercicio. Al *mapear* estos incidentes, se busca comprender los desafíos cotidianos del profesorado de educación infantil, lo que puede guiar el desarrollo de estrategias para mejorar la práctica pedagógica. La importancia de esta investigación radica en su capacidad para abordar las dificultades desde la perspectiva de las educadoras, considerando tanto sus necesidades emocionales como profesionales. Esto fortalece su identidad profesional y proporciona habilidades para enfrentar situaciones inciertas con eficacia.

Identidad profesional y aspectos contextuales de la educación infantil

La Identidad Profesional Docente (IPD) se comprende como un proceso dinámico y relacional que refleja la percepción del profesorado sobre sus funciones y características

profesionales (Olave, 2020), enfatizando la emocionalidad como aspecto nodal en su construcción (Monereo, 2023; Zembylas, 2003).

La identidad profesional de las educadoras de párvulos está marcada principalmente por la cuestión de género (Pinzón, 2016) al ser ejercida principalmente por mujeres y asociarse a la función del cuidado del otro (Olave, 2020), quedando atrapada en el imaginario de mujer-madre (González y Torres, 2022). Guevara y Cardini (2019) critican la falsa dicotomía entre cuidado y educación, señalando que la separación de estos aspectos implica un entendimiento limitado de lo que la educación para la infancia propone. Además, enfrentan limitaciones en su confianza y satisfacción laboral debido a condiciones precarias, estrés y reconocimiento profesional ambivalente (Arteaga et al., 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2022a; Moloney et al., 2019). En su búsqueda de validación, las educadoras tienden a sacrificar sus creencias y conocimientos profesionales para cumplir con las expectativas de los demás, lo que resulta en una identidad profesional disminuida (Chan, 2019; Scherr y Johnson, 2017).

De acuerdo con diversos estudios, las vivencias en entornos laborales provocan cuestionamientos y cambios en las identidades profesionales de las educadoras (Figueroa-Céspedes et al., 2022b; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023; Logan et al., 2021; Moloney et al., 2019; Robinson et al., 2021). Por consiguiente, es crucial reconocer y analizar estas vivencias para definir ámbitos de actuación en la formación y desarrollo profesional docente.

Incidentes críticos, emociones e identidad profesional

Un IC es un evento inesperado que se produce por una situación sorpresiva y desafiante (Del Mastro y Monereo, 2014) que perturba la cotidianeidad docente. En este hecho, se ponen en juego las competencias profesionales e interpersonales de los sujetos (Monereo y Monte, 2011) requiriendo respuestas rápidas e intuitivas (Bilbao y Monereo, 2011).

Cuando aparece un IC en la práctica pedagógica se movilizan procesos que motivan cambios en la IPD, transformando sus elementos constitutivos (Bilbao y Monereo, 2011) como las emociones (Monereo, 2023), el conocimiento pedagógico (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023) y las actuaciones y sus marcos de referencia (Goffman, 2006). Así, el IC configura una especie de síntoma que permite acceder a aquellas tensiones identitarias, posibilitando comprender las necesidades emergentes del profesorado (Valdés y Monereo, 2012) a partir de la reflexión activa de aquello que acontece en el aula (Rutanen et al., 2021). La investigación revela dificultades en el profesorado para ejecutar lo planificado y fomentar la participación e involucramiento en clases y trabajos grupales (Bilbao y Monereo, 2011). También señala carencias en el conocimiento pedagógico para trabajar con estudiantes etiquetados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), evidenciando una *identidad docente parchada*, lo que implica que se ajustan algunas prácticas sin una reevaluación del rol docente para abordar la diversidad (Valdés y Monereo, 2012).

Así, los IC revelan las creencias y los motivos subyacentes del profesorado (Joshi, 2018). Según el autor, a primera vista estos incidentes parecen insignificantes, pero pronto se convierten en críticos al problematizarlos, sometiéndose a revisión. Para Nail et al. (2012), la técnica de análisis de IC incluye una descripción narrativa secuencial y detallada de lo ocurrido para posteriormente dar cuenta de las emociones, actuación profesional y los

aprendizajes experimentados. Así, los IC permiten tanto a educadoras como a investigadores indagar sobre la ética de la práctica (Rutanen et al., 2021) y reportar “cuestiones de poder, estructura y relaciones” (Halquist y Musanti, 2010, p. 459), permitiendo la exploración de las particularidades contextuales y prácticas que afectan la agencia docente.

Dependiendo de su grado de impacto emocional, los IC se transforman en experiencias que encierran un aprendizaje (Briones et al., 2022), generando un proceso de construcción y negociación de la IPD (Derakhshan y Nazari, 2022). Por añadidura, Hanhimäki y Tirri (2009) señalan que el profesorado debe ser sensible a las señales de cada situación pedagógica, a fin de visualizar distintas alternativas de respuesta. Así, el concepto de sensibilidad ética, según los autores, implica “adoptar la perspectiva de los demás, cultivar la empatía para conectar con los demás e interpretar una situación imaginando lo que podría ocurrir y a quién podría afectar” (p. 108).

Al respecto, las emociones suelen definirse como procesos adaptativos que dependen del significado y profundidad que otorgue el organismo que lo experimenta, a partir del contexto situacional y sus respectivas agencias, como las herramientas y recursos de afrontamiento (Nail et al., 2019; Zembylas, 2003). En esta línea, Bisquerra (2009) identifica cinco tipos de emociones: Negativas (Miedo, Ira, Tristeza, Asco, Ansiedad), Sociales (Vergüenza), Positivas (Alegría, Amor, Felicidad), Ambiguas (Sorpresa) y Estéticas (Respuesta emocional ante la belleza).

Según Zembylas (2003), al incluir la dimensión emocional en la enseñanza, se fortalece la autonomía docente al fomentar la reflexión y la integración de conocimientos necesarios para una práctica transformadora. Asimismo, las competencias emocionales de los docentes promueven experiencias educativas más humanas, creando un ambiente emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje (Cubillos, 2018). Por su parte, Poblete et al. (2019) destacan que el profesorado enfrenta emociones como la frustración y la felicidad al abordar la diversidad. Estas emociones se contextualizan en una cultura escolar que enfatiza el éxito y fracaso pedagógico, nociones que contradicen los principios de la inclusión educativa.

Según Chen (2021), las investigaciones sobre emoción en la docencia son limitadas, ya que conceptualizan a la emoción como irracional y ligada al género femenino, a pesar de que su relación con los procesos de construcción de la IPD ha sido documentada. La práctica educativa de la educadora de párvulos ha sido comprendida como un trabajo emocional, ya que implica interacciones cara a cara (y voz a voz) en la que se busca provocar una emoción en otra persona (Hochschild, 1983). Esto para Fu (2015) requiere de la continua autorregulación emocional en las educadoras, lo que implica un trabajo sobre sí misma, para inducir y suprimir sentimientos. En este sentido, Beltman y Poulton (2019) han argumentado que los y las docentes de alta calidad regulan eficazmente sus emociones, aunque Chen (2021) reconoce que es un aspecto para seguir estudiando.

Al respecto, las investigaciones de Logan et al. (2021) y Figueroa-Céspedes et al. (2022b) detectaron que el bienestar de las docentes de primera infancia durante el periodo de la pandemia COVID-19 se vio amenazado por incidentes y tensiones identitarias relacionadas con la exposición al riesgo físico, la incertidumbre, el miedo y la ansiedad.

Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, centrándose en la identificación de las frecuencias de los IC y la exploración detallada de la descripción de las situaciones, incluidas las emociones asociadas. Se optó por un enfoque narrativo debido a que los Incidentes representan microhistorias que, según [Kelchtermans \(2009\)](#), emergen de un proceso de condensación narrativa generado por la reflexión retrospectiva y la escritura de la educadora que los ha experimentado.

El grupo de participantes fue seleccionado mediante un muestreo por conveniencia ([Otzen y Manterola, 2017](#)), lo que implicó seleccionar participantes disponibles y accesibles para el investigador, en lugar de utilizar una selección aleatoria. Este muestreo se basó en el acceso del investigador principal a un grupo de educadoras que participaron entre 2018 y 2019 en un programa de formación continua en mediación pedagógica realizado por la Universidad Diego Portales. Todas las participantes se identifican con el género femenino y ejercen como educadoras de niños y niñas de dos a cuatro años (niveles medios) en una fundación de derecho público que labora en entornos vulnerables. La edad promedio de la muestra es de 34 a 44 años, con una desviación estándar de 7,55.

Tabla 1
Caracterización de la muestra.

Zona de Chile	Número Participantes	Número IC
Zona Norte	34	42
Zona Central	28	55
Zona Sur	58	76
Total	120	173

Es importante señalar, como elemento contextual, que en Chile la EP corresponde a aquel nivel de educación que se imparte a niños y niñas entre 0 y 6 años. El nivel cuenta con un marco curricular construido en 2002 y actualizado en 2018 ([Mineduc, 2018](#)). Además, en el nivel medio de EP, la educadora de párvulos cuenta con el apoyo de una técnico en párvulos, quien colabora a las funciones pedagógicas y de cuidado en el aula ([Viviani y Rodríguez, 2020](#)).

Como instrumento de producción de información, se utilizó una pauta de registro escrito de IC al conjunto de educadoras, abordando situaciones vinculadas a su práctica pedagógica cotidiana. Esta pauta, adaptada de [Nail et al. \(2012\)](#), permite analizar situaciones críticas en la práctica docente, comprendiendo la descripción del incidente, las emociones despertadas, la actuación profesional y la reflexión sobre el incidente. En la tabla 2 se define cada dimensión de análisis de la pauta.

Tabla 2

Pauta de registro de incidentes críticos.

Dimensión IC	Definición
Descripción del incidente	Se realiza una descripción situacional de la experiencia de forma clara y objetiva.
Emociones	Se identifican las emociones despertadas al momento de experimentar el incidente.
Actuación profesional	Se describe el manejo del incidente crítico, especificando los comportamientos emprendidos y sus resultados.
Reflexión sobre el Incidente	Se analizan y extraen lecciones o conclusiones generales a partir del incidente, contribuyendo al aprendizaje y comprensión del mismo.

De esta forma, cada educadora registró de manera anónima un máximo de dos pautas, lo que sumó un total de 173 incidentes. Para recopilar los incidentes críticos (IC), las educadoras recordaron las situaciones problemáticas que enfrentaron durante su último año de trabajo en el aula, detallando lo sucedido, su impacto emocional, las actuaciones realizadas y sus reflexiones sobre el caso. El formulario de registro abarcaba todas estas dimensiones e incluía preguntas orientadoras, una definición de cada sección y un ejemplo para guiar el diligenciamiento del formulario.

Una vez recogidas las pautas, se transcribieron y vaciaron en una matriz analítica en la que se tabulan los distintos componentes de la pauta. Particularmente, el presente estudio aborda la *descripción situacional del incidente* y las *emociones*.

El material recolectado se sometió a un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), seleccionado por su capacidad para examinar relatos de experiencias personales y detectar patrones recurrentes en las narrativas proporcionadas. Los relatos fueron desglosados en unidades de significado, comenzando con la descripción de las situaciones, para luego organizar los temas emergentes y detallar las frecuencias de los códigos identificados. Además, siguiendo la propuesta de Bisquerra (2009), se codificaron las emociones experimentadas en cada grupo de incidentes. Se estableció el criterio de una emoción predominante según su frecuencia en el relato, y en casos de múltiples emociones, se identificó una emoción asociada. Asimismo, se consideraron aspectos emergentes del relato, como expresiones coloquiales y localismos, lo que enriqueció el proceso analítico en concordancia con los relatos de las participantes.

En términos operativos, el proceso de codificación se llevó a cabo de la siguiente manera: inicialmente, los investigadores realizaron un análisis independiente del material, produciendo códigos para cada uno de los IC reportados. Posteriormente, los códigos fueron agrupados y jerarquizados en temas que abarcaban tanto la globalidad como la particularidad de los incidentes. Este proceso permitió organizar la información de manera signifi-

cativa y comprensible, proporcionando detalles sobre las frecuencias que describían las tipologías situacionales de los incidentes y las emociones relacionadas a ellos. Las codificaciones fueron sometidas a un proceso de triangulación, que consistió en comparar y contrastar las interpretaciones de los analistas para asegurar la consistencia y fiabilidad de los códigos y categorías identificados. La triangulación se utilizó como una estrategia de rigor metodológico para garantizar la estabilidad y validez de los resultados del análisis. El análisis de datos fue realizado utilizando el software Atlas ti © versión 8.

En cuanto a los aspectos éticos, las educadoras participantes fueron informadas de los objetivos de la presente investigación, firmando un consentimiento validado por el comité de ética de la universidad. Los nombres de las educadoras fueron codificados para garantizar su anonimato.

Resultados

Los IC analizados dan cuenta de tres tipos de situaciones: 1) Incidentes de convivencia; 2) Incidentes pedagógicos; 3) Incidentes asociados al abordaje de la diversidad (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de tipos de incidentes críticos.

Tipos de IC	N° IC	% IC
Incidentes de Convivencia	102	58,96%
Incidentes Pedagógicos	53	30,64%
Incidentes del abordaje de la Diversidad	18	10,4%
Total	173	100%

Asimismo, las respuestas emocionales registradas mostraron principalmente Ansiedad (29,48%) y Tristeza (29,48%) y, en menor medida, Sorpresa (18,5%) e Ira (17,34%) (Figura 1). Por otra parte, en 109 oportunidades, las participantes describieron IC con más de una emoción presente y 63 considerando solo una emoción en sus descripciones.

Incidentes de convivencia

Este apartado describe aquellos incidentes que involucran el bienestar y las relaciones interpersonales entre diversos actores de la comunidad educativa. Se observan episodios de falta de consideración y agresiones físicas o verbales entre niños y niñas, comportamientos sorpresivos y de difícil manejo para las educadoras, así como conflictos con las familias, situaciones que afectan la buena convivencia en el aula y en el jardín infantil. También, comprende situaciones de vulneración de los derechos de educandos, implicando desafíos de cuidado y bienestar (Tabla 4).

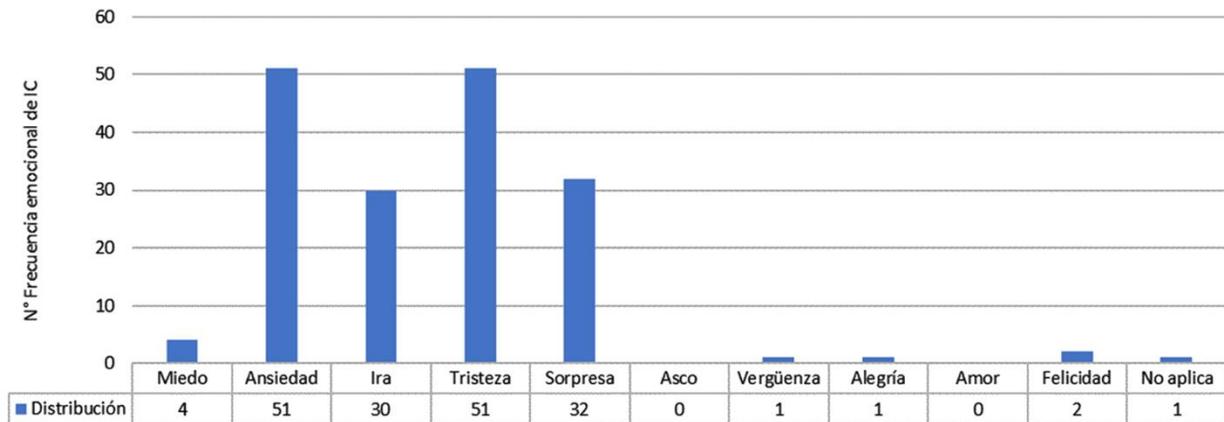


Figura 1
Distribución de respuestas emocionales ante los incidentes críticos.

Tabla 4
Distribución de incidentes de convivencia.

Subcategorías	N° IC	% IC en función a categoría	% IC en función al total de Incidentes
Conflictos de buen trato iniciados por niños y niñas	48	47,06%	27,75%
Conductas de difícil manejo para el adulto	42	41,18%	24,28%
Conflictos con Familias	12	11,76%	6,94%
Total	102	100%	58,96%

En cuanto a los aspectos emocionales (Figura 2), los relatos de las participantes tienden a priorizar emociones como la Ansiedad (34) y Tristeza (28), lo que en su conjunto dan cuenta de un 60.78% de las vivencias emocionales de la presente categoría. Además, los relatos suelen construirse señalando más de una emoción en su relato (73); mientras que en 29 oportunidades se expresa solo una emoción principal.

Conflictos de buen trato iniciados por niños y niñas

Se refiere a situaciones de convivencia que surgen entre los educandos y que van desde la falta de consideración hasta las agresiones físicas hacia sus compañeros. Estas situaciones tienen un impacto negativo en el clima socioemocional, el aprendizaje en el aula, el respeto y la comprensión mutua que surge de la experiencia de compartir un espacio y/u objetos. Es importante destacar que, en los relatos, las educadoras presencian y/o intervienen en la situación. En menor medida, también se describen situaciones en las que una integrante del

equipo educativo es agredida por un niño/a. Este tipo de incidentes es el más frecuente en la categoría, con un 48% de las narraciones.

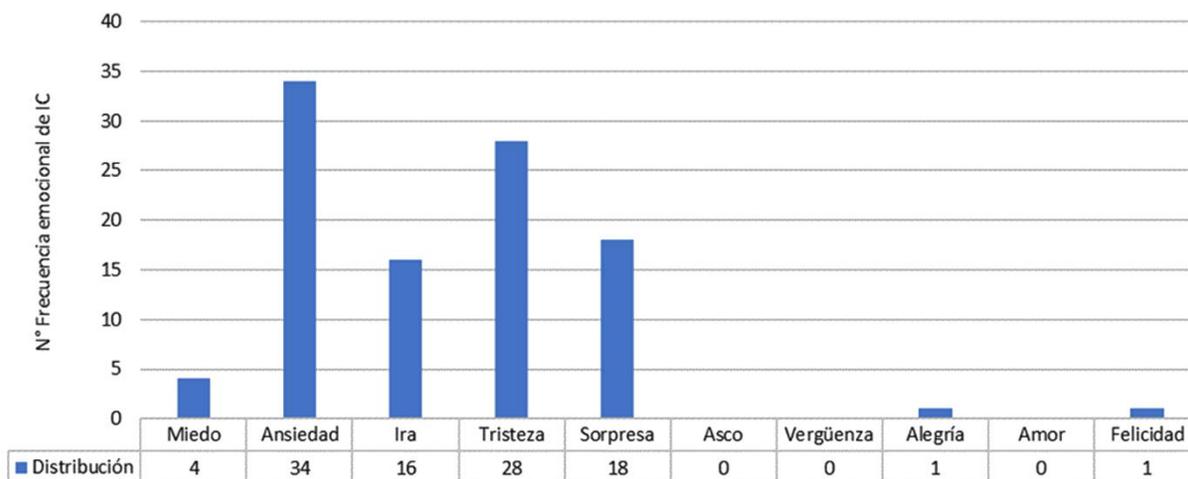


Figura 2
Distribución de respuestas emocionales ante Incidentes de Convivencia.

Ante estos incidentes, las educadoras sienten Ansiedad (16), Tristeza (13), y en menor medida Ira (9), Sorpresa (7), Miedo (2) Felicidad (1). En 14 relatos se encuentra solo una emoción protagónica, siendo la preocupación (Ansiedad) la emoción más recurrente; aunque predomina un estilo narrativo que describe más de una emoción presente (34) donde también es la Ansiedad una emoción acompañante de otras emociones dominantes en el relato (Tristeza, Ira y/o Sorpresa). Además, se aprecia una mayor profundización y exploración de detalles en la descripción emocional de la situación por parte de la docente narradora. A continuación (Tabla 5), se señala un ejemplo de este tipo de IC.

Tabla 5
Conflictos de Buen Trato iniciados por niños y niñas.

Descripción	Emociones
Durante la experiencia educativa (período opcional) de alimentación saludable me encontraba explicándoles sobre la importancia de la leche y sus beneficios para su salud. Uno de los niños comienza a agredir a otro solo porque estaba sentado al lado de él. Me acerco a contener al menor que agredía mientras la agente educativa tomaba y contenía al otro, le pregunto qué le pasa y por qué golpeaba al compañero, a lo que responde llorando y tirando su silla. (IC 39, Cohorte 2019, Zona Norte).	Me sentí preocupada por los niños y apenada por la situación. Sentí que el menor estaba siendo injusto al golpear al compañero solo porque se sentó a su lado.

Conductas de difícil manejo

Corresponden a situaciones de quiebre en la experiencia educativa, debido a comportamientos sorprendidos y desafiantes que deben ser atendidos de forma prioritaria por la educadora. Estos comportamientos se describen principalmente como *pataletas* o formas de *llamar la atención*. También, se incorporan situaciones en que niños y niñas presentan alguna enfermedad o accidente, comprometiendo a la docente a resguardar su integridad física y derivar a los sistemas de atención hospitalaria.

Estos incidentes despiertan emociones vinculadas a la Ansiedad (17) -preocupación, inquietud, angustia, etc., siendo foco del relato un cuestionamiento que interpela profesionalmente acerca de cómo contener emocionalmente a cada niño y niña involucrado. También aparece la Tristeza (13) dada por expresiones como frustración y decepción, la que tiende a acompañarse de Ansiedad o Ira, debido a la ineficacia de la actuación profesional. Además, se identifica la Sorpresa (6), manifestada a partir de reacciones inesperadas de los párvulos, y, en menor medida, relacionada con expresiones de Ira (3), Miedo (2) y Alegría (1), siendo esta última un alcance optimista de la participación inesperada y poco convencional por parte de un niño en la experiencia educativa. Además, las narrativas revelan más de una emoción que irrumpe en el incidente (30), mientras el grupo restante de incidentes se focaliza en solo una emoción (12).

A modo de ejemplo, el IC 173 (Tabla 6) que describe el comportamiento de una niña que irrumpe a la *hora del almuerzo* y el equipo pedagógico intenta calmarla, *sin obtener resultados positivos*. Así, el relato describe un tránsito emocional, asociándose la frustración (Tristeza) a una ineficaz actuación profesional en un primer momento. En un segundo movimiento, el relato incorpora vivencias del siguiente día, describiendo la presencia de rabia y molestia (Ira) hacia las técnicas en párvulos (“tías”).

Tabla 6

Conductas de difícil manejo.

Descripción	Emociones
Francisca tiene más de 2 años, pero no tiene adquirido el lenguaje ni tampoco la rutina diaria. Además, los ruidos y sacarla de lo que está haciendo, la desestructura. Hoy a la hora del almuerzo respondió muy molesta cuando la tía la llevó a lavarse las manos. Todas intentaron calmarla y no pudieron. Yo la saqué de la sala sin obtener resultado positivo hasta que, en una sala sin mayores estímulos, Pepa se quedó dormida. Al otro día, las tías me dijeron que, por atenderla a ella, estaban desatendiendo a los demás niños/as y no se lograría los resultados pedagógicos. (IC 173, Cohorte 2018, Zona Central).	Frustración de no poder hacer más por la niña. Rabia al escuchar a las tías. Molestia al no poder decir lo que realmente estaba sintiendo.

Conflictos con familias

Estas dificultades se refieren las relaciones con familias y tutores, en las que se identifica una desvalorización de las actuaciones profesionales. Lo anterior se expresa a través de reclamos, faltas de respeto y/o comentarios evaluados como injustos, en desconocimiento de la acción pedagógica y el rol profesional desempeñado. Además, se incorporan relatos en los que indirectamente se ven involucrados agentes familiares, a través de situaciones de vulneración de los derechos de la niña o el niño.

Los IC de esta sección incorporan principalmente vivencias con más de una emoción presente (9) y, en menor medida, relatos con solo una emoción protagónica (3). Las emociones asociadas corresponden con Sorpresa (5) e Ira (4), además de la Ansiedad (1), Tristeza (2).

A modo de ejemplo, el IC 46 (Tabla 7) describe una situación en la que un padre manifiesta su disconformidad ante la solicitud de un certificado médico. De esta forma, la educadora reporta *rabia e impotencia*, interpretándose desconsideración y falta de respeto hacia el equipo educativo e inatención hacia las necesidades de la niña. Asimismo, simultáneamente, aparece la Tristeza ante la pérdida de agencia en la situación y al no encontrar apoyos que le permitan enfrentar el IC.

Tabla 7
Conflictos con familias.

Descripción	Emociones
Durante el período de recepción, llega una familia con su niña. Se le menciona a los padres que la pequeña venía con un ojito hinchado, que no se podía recibir hasta que me trajera un certificado y evitar que fuera conjuntivitis para así resguardar el bienestar de los demás niños/as; por lo cual el padre de la niña se molesta faltando el respeto a educadora de sala (yo) y agentes educativas que se encontraba en el momento, señalaron de que esa no era la forma correcta de explicarse y que todo era un procedimiento procurando el bienestar de su hija y demás niños, agarra sus cosas, la niña y se va cerrando fuerte la puerta (IC 46, Cohorte 2019, Zona Sur).	<p>Rabia: por la falta de respeto hacia mí y el equipo.</p> <p>Impotencia: ya que sabía que su pequeña estaba enferma y no la lleva a médico.</p> <p>Tristeza: de no poder y no tener a nadie que nos defendiera.</p>

Incidentes pedagógicos

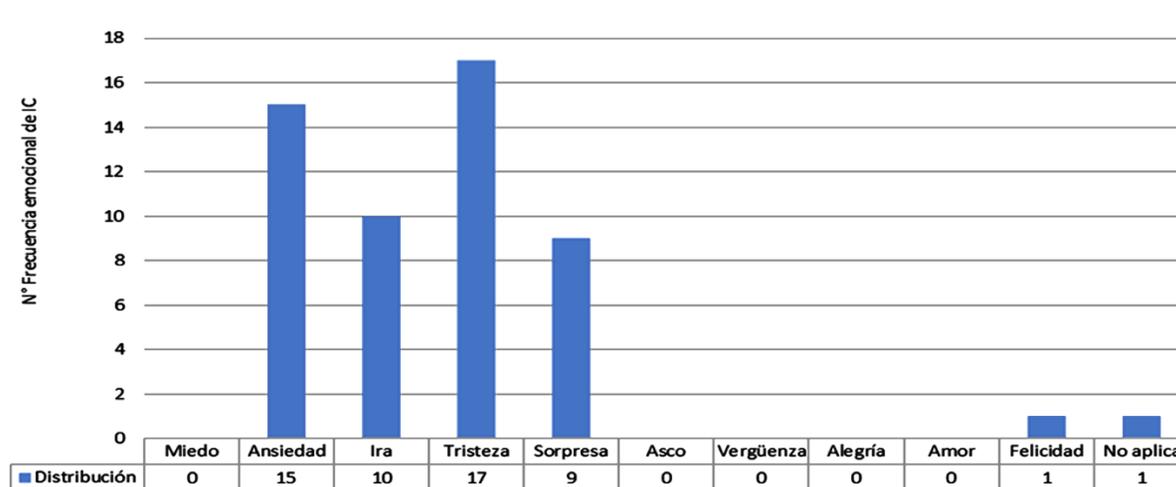
Son aquellos incidentes en los que se ve comprometido el aprendizaje de los párvulos en el aula, como contexto donde se concreta el currículo. Aquí se evidencian problemas en la colaboración de los diversos agentes educativos vinculados al aula, señales de descontextualización de las propuestas pedagógicas implementadas, dificultades en el desarrollo pedagógico de los educandos y escaso acompañamiento familiar (Tabla 8).

Tabla 8

Distribución de incidentes pedagógicos.

Subcategorías	N° IC	% IC en función a categoría	% IC en función al total de Incidentes
Problemas en el trabajo colaborativo	23	43,4%	12,72%
Propuestas pedagógicas descontextualizadas	14	26,42%	8,09%
Dificultad para incorporar perspectiva de niños y niñas	8	15,09%	5,2%
Escaso acompañamiento de las familias	8	15,09%	4,62%
Total	53	100%	30,64%

Asimismo, desde la perspectiva emocional (Figura 3), Tristeza (N=17) y Ansiedad (N=15) comprende un 60,4% de las vivencias expresadas en los incidentes; también, se visualiza cierta tendencia a describir la emocionalidad a partir de una emoción presente, evidenciándose en 30 de los 53 casos.

**Figura 3**

Distribución de respuestas emocionales ante incidentes pedagógicos.

Problemas en el trabajo colaborativo

Esta categoría revela dificultades en la colaboración, originadas por prácticas no previstas y la falta de cumplimiento de roles, lo que genera tensiones entre las partes implicadas impactando en la calidad de la experiencia educativa proporcionada. Estos incidentes refieren tanto la relación laboral con las técnicas en párvulos como la supervisión con directoras o asesoras técnicas designadas por los niveles regionales de la institución sostenedora.

Las emociones típicas de los problemas de colaboración son Tristeza (7), Ira (6), Sorpresa (5), Ansiedad (3), Felicidad (1) y un caso en que no aplica, debido a que la participante no identifica emociones en su relato. Además, los relatos presentan más de una emoción (11) y casos con una emoción principal (11). Así, la Ira en sus variantes como enojo, rabia, molestia e irritación, aparece en los relatos por sí sola o acompañando a emociones como Tristeza y/o Ansiedad.

Al respecto, el IC 51 (ver tabla 9) ejemplifica un conflicto de colaboración con una técnica en párvulos quien no está de acuerdo con las decisiones tomadas por la docente, despertando en la educadora emociones simultáneas de rabia, preocupación y pena.

Tabla 9
Problemas en el trabajo colaborativo.

Descripción	Emociones
Nos encontrábamos dispuestos a realizar una celebración en aula estilo <i>convivencia</i> como el grupo era grande decidí dividirlo en 2, a fin de que cada técnico pudiese compartir con un menor número de niños y familias, y de esta forma, evitar aglomeración de personas, potencial riesgo de accidentes en el aula, por falta de espacio. Una de las técnicas manifestó su descontento por la situación frente al grupo de niños, alzando su voz, indicando que las decisiones debíamos tomarlas en conjunto. (IC 51, Cohorte 2019, Zona Sur).	Sentí rabia y molestia por el cuestionamiento hacia la decisión tomada. Sentí preocupación porque los niños estaban visualizando esta situación. Sentí pena, por no reunir apoyo de parte del resto del equipo de técnicos

Propuestas pedagógicas descontextualizadas

Describe IC en que se perciben desajustes entre las actuaciones pedagógicas ofrecidas por la educadora y las necesidades presentadas por niños y niñas, resultando en experiencias de baja calidad. Las educadoras perciben que sus enfoques no están adaptados al contexto, lo que genera malestar al no lograr los objetivos educativos previstos, provocando una escasa participación de niños y niñas, lo que limita el impacto pedagógico de las interacciones.

Las emociones experimentadas corresponden a Ansiedad (7), Tristeza (4), Ira (2) y Sorpresa (1). Nueve relatos describen solo una emoción, principalmente caracterizadas por la soledad, mientras que los restantes 5 relatos incorporan más emociones. Particularmente, la Ansiedad se expresa en términos como *presión*, *inquietud* o *preocupación*, ya que la situación demanda una respuesta inmediata ante la intervención planteada por cada párvulo o grupo. Adicionalmente, la Tristeza y la Ira tienden a aparecer de forma simultánea, tratándose de una ira autodirigida (a sí misma como profesional o equipo docente) por no diversificar su enseñanza o considerar solo su propia perspectiva en la experiencia, como se puede observar en el siguiente ejemplo (Tabla 10).

Tabla 10

Propuestas pedagógicas descontextualizadas.

Descripción incidente	Emociones
Durante el período, quise abordar la temática de cuidado del cuerpo a través de la alimentación saludable para lo que preparé láminas de frutas; la fruta, en concreto, para manipular y una degustación de frutas. Se les mostraron las frutas mientras se contaba acerca de sus propiedades. Resultó que al momento de la degustación recordé que una de mis niñas es alérgica al plátano y como veía que todos comían, ella también lo quería probar y no le podría dar (IC 18, Cohorte 2019, Zona Sur).	Me dio mucha pena por ella y rabia conmigo, ya que al momento de planificar y elegir las frutas que utilizaría no consideré mi registro de alergias alimentarias.

Dificultad para incorporar la perspectiva de los niños y niñas

Se describen situaciones en las cuales la singularidad de un niño altera el plan pedagógico previsto por la educadora, afectando la experiencia educativa. La educadora enfrenta dificultades para integrar las necesidades específicas de los niños y niñas en el desarrollo normal de la clase.

Esta categoría describe emociones tales como: Sorpresa (4), Tristeza (3) y Ansiedad (2). Todas estas aparecen de forma única en cada relato. La Sorpresa connota expresiones como sentirse *descolocada* o *desorientada*, mientras que reporta sentir Tristeza a partir de la *frustración* y la *desilusión*, por su parte, la Ansiedad desde la *incomodidad*.

A continuación (Tabla 11), se observa la cita de una participante que señala su Sorpresa a partir de la respuesta de una niña que se había mantenido al margen de la experiencia educativa.

Tabla 11

IC: Dificultad para incorporar la perspectiva de los niños y niñas.

Descripción	Emociones
Durante la jornada de la mañana en el periodo de magicuentos me encontraba enseñando a los niños sobre la diversidad de textos utilizando diversas estrategias para motivarlos e invitando a los niños a compartir sus conocimientos previos o socializando frente al tema, cuando una niña comparte algo que no tiene ninguna relación con lo que se estaba hablando (IC 12, Cohorte 2019, Zona Sur).	Sentí desilusión conmigo misma, ya que me gustaría poder considerar a todos los niños y niñas de acuerdo a sus intereses

Escaso acompañamiento de las familias

Aborda aquellas situaciones en que la comunicación con las familias respecto a los aprendizajes esperados, cuidado o hitos del desarrollo infantil, resulta infructuosa. Las narraciones describen el trabajo de la educadora, junto con su equipo de aula, y las familias como antagonistas del incidente, ya que no continúan el trabajo realizado en el centro educativo. Esto se traduce en la ausencia de las familias como colaboradoras efectivas en las experiencias de aprendizaje y desarrollo pedagógico.

Se identifican las siguientes emociones principales en esta categoría: Ansiedad (3), Tristeza (3) e Ira (2). En su mayoría, se relata más de una emoción presente (5) y, en menor medida, narraciones con solo una emoción protagónica (3). A modo de ejemplo, el IC 33 (Tabla 12) resalta las implicancias que tiene la no incorporación de hábitos/hitos del desarrollo en los educandos.

Tabla 12

Escaso acompañamiento de las familias.

Descripción Incidente	Emociones
<p>El año pasado (mes de octubre) se preparó a las familias en una reunión de apoderados destacando la importancia que tenía el control de esfínter para que los niños puedan potenciar más sus habilidades y aprovechar un año nuevo de nuevos aprendizajes, asumiendo un compromiso y receptionando material educativo de utilidad que les permitiría poder sobrellevar dicho proceso. Al llegar a marzo llegaron 18 niños de 28 con pañales sin haber avanzado nada durante las vacaciones. (IC 33, Cohorte 2019, Zona Sur).</p>	<p>Como equipo nos sentimos frustradas, lamentablemente el coeficiente de sala había disminuido de 4 a 2 técnicos y una de las tías tenía graves problemas a la columna que le impedían totalmente hacer fuerza con niños de 13 a 18 kilos.</p>

Incidentes del abordaje de la diversidad

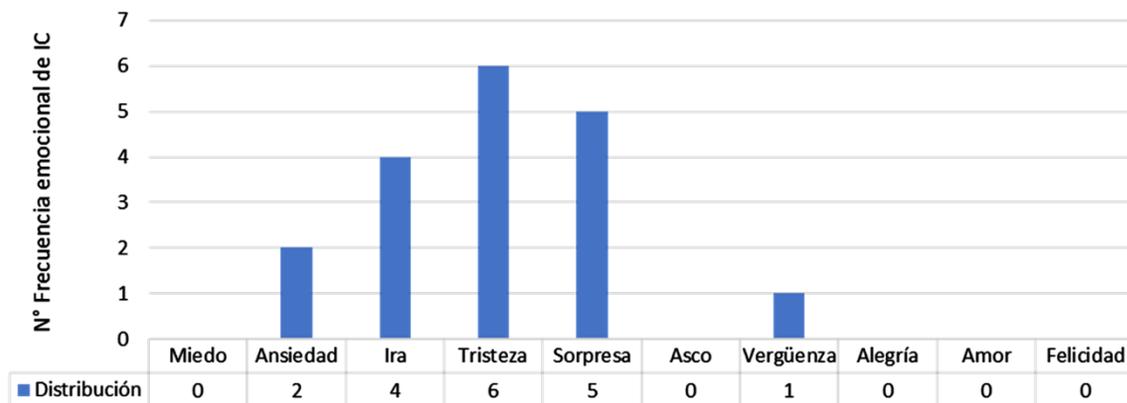
Esta categoría aborda las situaciones que reflejan confrontación con barreras hacia la inclusión social originadas en la interacción con las familias y los niños y niñas. Además, se observan situaciones en que el equipo de aula y principalmente los técnicos en EP presentan dificultades para aceptar la diversidad en el aula. Se identifican también incidentes en los que la propia educadora se reconoce con pocas herramientas para abordar la diversidad cultural y sensorial, apreciándose desafíos en torno al involucramiento, acceso y/o participación del educando y sus familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 13).

Desde el punto de vista emocional (Figura 4), se resalta principalmente la Tristeza (6) y la Sorpresa (5), las que comprenden un 61,1% del total de las experiencias. Por otra parte, en 14 oportunidades las narradoras conciben más de una emoción presente en el IC, y en 4 ocasiones se identifica una emoción solitaria.

Tabla 13

Distribución de incidentes del abordaje de la diversidad.

Subcategorías	N° IC	% IC en función a categoría	% IC en función al total de Incidentes
Aceptación de la diversidad por parte de las familias	5	27,7%	2,89%
Aceptación de la diversidad por parte de niños y niñas	5	27,7%	2,89%
Discriminación por parte de técnicos en párvulos	4	22,2%	2,31%
Afrontamiento de la diversidad cultural y sensorial	4	22,2%	2,31%
Total	18	100%	10.4%

**Figura 4***Distribución de respuestas emocionales ante Incidentes del abordaje de la diversidad*

Aceptación de la diversidad por parte de las familias

En estos relatos se destacan situaciones conflictivas entre las educadoras y algunas familias que se resisten a aceptar y comprender las diversidades de los niños y niñas que acuden al jardín. En el relato de las educadoras, se menciona que las familias tienen dificultades relacionadas con la diversidad cultural, con eje en la situación de los párvulos y familias migrantes, roles e identidad de género y la exclusión de niños y niñas etiquetados con NEE.

Desde el aspecto emocional se pesquisa una frecuencia equitativa entre la Ira (2), Sorpresa (2) y Tristeza (1). Además, prevalecen narrativas con más de una emoción en el relato del IC (4), mientras que solo un relato presenta una emoción única. La Tristeza aparece como la emoción que más acompaña a la emoción principal y la Ansiedad (*preocupación o inquietud*) aparece principalmente al describir la reacción de las familias, tal como se puede visualizar en el siguiente ejemplo (Tabla 14).

Tabla 14

IC: Aceptación de la diversidad por parte de las familias

Descripción Incidente	Emociones
<p>Un día x, temprano a la hora de llegada e inicio de jornada, saludo al apoderado y pregunto ¿por qué Agustín había faltado? Entonces su papá me respondió: <i>“tía, estuvo hospitalizado con neumonía y como acá se reciben niños enfermos de los extranjeros, mi hijo se contagia... nunca se va a mejorar”</i>. Entonces le digo que se controle, pues estaba muy alterado respondiendo, se notaba por su tono de voz que cada vez iba subiendo, lo acompañé a dejar al niño a su sala y le dije que cuando se calmara conversaríamos, contestando <i>¿para qué?, si al final igual diga lo que diga, los de afuera tienen preferencia y los de uno se las tiene que arreglar no más</i> (IC 131, Cohorte 2018, Zona Central).</p>	<p>Frente a esta situación, me sorprendió; pues no pensé recibir esa respuesta, me inquietó y me dejó preocupada tanto por sus palabras, como por su reacción.</p>

Aceptación de la diversidad por parte de niños y niñas

Refiere a aquellas situaciones de interacción entre la educadora y los párvulos en las que estos abordan su diversidad corporal y expresión de género. En general, los IC se producen cuando estas diferencias son percibidas negativamente por niños y niñas, expresando formulaciones de roles de género estereotipados, transmitidas por sus familias.

En esta categoría aparecen como emociones predominantes: Tristeza (2), Ira (1) y Sorpresa (1), Ansiedad (1). Desde donde dos relatos consignan principalmente la presencia de una emoción por sí sola, mientras que, en tres ocasiones, las narraciones describen situaciones con múltiples emociones, además de las principales, expresando preocupación (Ansiedad) y pena (Tristeza). También se aprecia un incidente en donde se involucra la rabia (Ira) junto a la seguridad y risa (Amor), mostrando una ambivalencia emocional ante la situación, en tanto el IC presenta una situación que trasciende en sí. Lo anterior debido a que las educadoras atribuyen a la familia la transmisión de sistemas de creencias excluyentes, experimentando Ira (Tabla 15).

Tabla 15

IC: Aceptación de la diversidad por parte de niños y niñas

Descripción Incidente	Emociones
<p>Nos encontramos en el momento del cepillado, uno de los niños comenta que los cepillos celestes son de niño y los rosados de niña. En ese momento, Zoe queda paralizada, ya que ella tenía un cepillo de color celeste. Esta situación me descolocó (IC 93, Cohorte 2018, Zona Central).</p>	<p>Rabia hacia los adultos que transmiten estereotipos a niños y niñas.</p>

Discriminación por parte de los técnicos en EP

Esta categoría da cuenta de situaciones de discriminación asociadas a distintos marcadores de diferencia como expresión de género, NEE y nacionalidad de procedencia. De acuerdo con el relato de las educadoras, estas experiencias se dan por parte de miembros del equipo de aula, en específico de los técnicos en EP.

Así, las narraciones expresan emociones de Sorpresa (2), Ira (1) y Tristeza (1), las que son experimentadas en su totalidad de forma conjunta con otras emociones. En general, aparecen emociones secundarias de molestia y rabia (Ira) (3), y un caso en donde Tristeza acompaña a Sorpresa. Un ejemplo de lo anterior es el que se evidencia en la tabla 16.

Tabla 16

IC: Discriminación por parte de los técnicos en EP.

Descripción Incidente	Emociones
En el mes de agosto, nos llamó la directora a la oficina. Ella nos informa que se había enterado de un caso de discriminación por parte de una de mis técnicos. Una niña de un año y 7 meses, colombiana, que según no había sido tratada como corresponde. Antes de que llamara la directora, yo había escuchado algunas palabras ofensivas contra la niña y llamé al equipo y les confié que eso no lo quería volver a escuchar y les dije de todo lo que implica el bienestar y cuidado de la menor. (IC 37, Cohorte 2019, Zona Norte).	Sentí sorpresa, inquietud, que no lo comenté con la directora. Ella se enteró por otros. Me sentí molesta y con ganas de apoyar al equipo

Afrontamiento de la diversidad cultural y sensorial

Esta categoría aborda incidentes relacionados con la falta de competencias de las educadoras para comunicarse efectivamente con niños, niñas y sus familias, incluyendo el creole o la lengua de señas, así como el desconocimiento de culturas no hegemónicas.

Tabla 17

IC: Afrontamiento de la diversidad cultural y sensorial.

Descripción Incidente	Emociones
El martes en la mañana llegó Bendjie con su mamá, ambas de nacionalidad haitiana. La mamá quería comunicarme algo por lo cual utilizamos, como de costumbre, nuestros celulares. Ella comenzó a escribir y la traducción decía algo totalmente incongruente con la realidad; yo le expliqué que no entendía, verbalizando y utilizando mi lenguaje corporal y ella me habló directamente en su lenguaje (idioma). (IC 88, Cohorte 2018, Zona Central).	Nervios, frustración, pena.

Ante estos incidentes, las educadoras experimentan emociones de Tristeza (2), Ansiedad (1) y Vergüenza (1), siendo construidos principalmente a partir de relatos que expresan más de una emoción (3 de 4). Un ejemplo es el IC 88 (Tabla 17), en donde expresan nerviosismo (Ansiedad) junto con frustración y pena (Tristeza), a partir del contacto de la docente con la familia de una niña de origen haitiano.

Discusión y conclusiones

El presente artículo analizó los incidentes críticos reportados por las educadoras, categorizándolos en situaciones de convivencia, pedagógicas y relacionadas con la diversidad. Los resultados obtenidos dan cuenta de la complejidad inherente al trabajo de las educadoras de párvulos, destacando la variedad de situaciones con las que se enfrentan en su quehacer cotidiano.

Los incidentes de convivencia fueron los más prevalentes (n=102), con las subcategorías Conflicto iniciado por los educandos (agresiones y falta de consideración) y Conductas de difícil manejo (pataletas) como las más comunes. Las educadoras manifiestan inquietudes sobre su habilidad para abordar estas situaciones de manera efectiva, destacando el peso emocional de dichos encuentros. Se observó una afectación particular en la función de cuidado ejercida, reflejando tensiones en las relaciones profesionales y generando una sensación de poco empoderamiento que coincide con hallazgos previos (Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023). Se destaca la importancia de la resolución de conflictos para abordar conductas desafiantes y conflictos interpersonales que afectan la implementación de experiencias educativas, alterando el entorno grupal y el clima de aprendizaje (Benavides et al., 2023; Briones et al., 2022; Pihlaja et al., 2015). Este tipo de incidentes conlleva un agotamiento emocional y a una reflexión sobre la vocación e identidad docente, como han indicado investigaciones previas (Figuroa-Céspedes y Guerra, 2023; Robinson et al., 2021).

En relación con los incidentes pedagógicos y los relacionados con la diversidad, estas tienden a desencadenar respuestas emocionales que se asocian, principalmente, a la falta de efectividad de las estrategias pedagógicas llevadas a cabo. Estas situaciones destacan la importancia crucial de reevaluar y enriquecer los conceptos actuales de inclusión utilizados por los equipos de aula, alineándolos con una perspectiva ecológica basada en la justicia social y los derechos humanos (López et al., 2021; Pihlaja et al., 2015; Rubilar y Guzmán, 2021). Además, subrayan la necesidad de desarrollar el conocimiento pedagógico requerido para abordar eficazmente la diversidad en el aula (Valdés y Monereo, 2012). En este sentido, la investigación de Benavides et al. (2023) resalta la importancia de aplicar integralmente la gestión técnico-pedagógica de las educadoras, centrada en la organización del aula, la mediación y el liderazgo pedagógico.

Los relatos de las educadoras muestran que en los distintos tipos de incidentes participan una diversidad de actores: 1. niños y niñas, 2. equipo docente (técnicos en EP, directivos y asesoras técnicas) y 3. las familias. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Robinson et al. (2021), que resaltó los conflictos de las educadoras con varios actores educativos, como el comportamiento de los párvulos, problemas con el personal y discrepancias con las familias. Asimismo, se subraya la correspondencia con los resultados

de [Benavides et al. \(2023\)](#) sobre las principales dificultades en la gestión pedagógica de las educadoras, que incluyen comportamientos disruptivos de niños y adultos, falta de participación de las familias y escaso apoyo del equipo técnico y directivo.

Un aspecto que merece atención es la coordinación del equipo en el aula, especialmente el rol desempeñado por los técnicos en párvulos, quienes brindan apoyo en la labor pedagógica y podrían ser consideradas más que un foco de incidentes críticos, una herramienta de resolución. Esto implica reconocer el papel afectivo y emocional de los técnicos en su trabajo con niños y niñas, destacando la importancia de las interacciones cercanas con los infantes y el uso de estrategias específicas para cultivar vínculos duraderos y positivos ([Viviani y Rodríguez, 2020](#)). En este sentido, la colaboración entre técnicos y educadoras es fundamental para abordar la diversidad en las aulas, manifestándose en prácticas como la planificación, evaluación y creación del ambiente de aprendizaje ([Rubilar y Guzmán, 2021](#); [Viviani y Rodríguez, 2020](#)). Continuar investigando y mejorando estas dinámicas es crucial para abordar eficazmente los incidentes críticos. El trabajo colaborativo emerge como un recurso esencial para abordar los desafíos cotidianos de la gestión pedagógica, resaltando la relevancia del nivel de gestión institucional para generar condiciones de coordinación, aprendizaje y mejora continua ([Benavides et al., 2023](#); [Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023](#); [Halquist y Musanti, 2010](#); [Viviani y Rodríguez, 2020](#)).

Por otro lado, las experiencias relatadas instalan la discusión normativa y comportamental ante las situaciones de crisis, donde *lo inclusivo* interpela a las educadoras a responder desde su rol pedagógico, garante de derechos y de la diversidad dentro de la comunidad educativa, como es demandado por la política educativa ([Mineduc, 2018](#)). Estas circunstancias indican una propensión a enfrentar lo que [Briones et al. \(2022\)](#) denominan *incidentes críticos éticos* en el ámbito educativo, ya que afectan la integridad, bienestar y desarrollo académico de los niños y niñas, planteando desafíos al no ser abordados de manera oportuna.

Así, se resalta la importancia de identificar y conocer los IC en la práctica pedagógica cotidiana ([Curle et al., 2017](#)), ya que constituyen una metodología y enfoque que facilita la continua revisión de creencias, promoviendo la construcción de entornos educativos inclusivos e interculturales. Fomentar la práctica reflexiva ética ([Briones et al., 2022](#)), es fundamental para promover una educación más efectiva y sensible a la diversidad. Esto implica abordar una amplia variedad de diferencias, como la discapacidad, la migración, el género y la edad, evitando el adultocentrismo, tanto en la formación inicial de los docentes como en el desarrollo profesional continuo dentro de las comunidades educativas.

Así, resulta conveniente preguntarse por los *frames o enmarcamientos* ([Goffman, 2006](#)) con los cuales los equipos de aula comprenden las situaciones sociales desplegadas en el aula. Por ejemplo, de acuerdo con [Pihlaja et al. \(2015\)](#), la definición de comportamientos desafiantes en niños pequeños está intrínsecamente ligada a la perspectiva de quien los define, lo cual conlleva un riesgo cuando estas enunciaciones o etiquetas se fundamentan únicamente en opiniones o puntos de vista personales, sin ser sometidas a un análisis crítico. Estas pueden persistir y seguir al niño de un grupo a otro, dado que existen sólidas evidencias de la permanencia de este tipo de prácticas estigmatizadoras. Así, se destaca la importancia de explorar los imaginarios predominantes sobre la infancia y la niñez, subrayando la nece-

alidad de un manejo de aula pertinente y respetuoso, respaldado por un sólido entendimiento del desarrollo infantil (Benavides et al., 2023; López et al., 2021; Rubilar y Guzmán, 2021) y de aquellas pedagogías centradas en los niños y las niñas como eje identitario (Pardo y Opazo, 2019).

Respecto a las emociones, se reporta una alta frecuencia de aparición de Ansiedad (51) y Tristeza (51) y, en menor medida, Sorpresa (32) e Ira (30), siendo estos aspectos característicos de las emociones negativas y ambiguas (Bisquerra, 2009). Las emociones registradas revelan una actitud ambivalente, marcada por inquietud, preocupación y resignación debido a la falta de recursos pedagógicos para enfrentar tales situaciones (Del Mastro y Monereo, 2014; Robinson et al., 2021). Estas emociones también están relacionadas con experiencias similares a la frustración, destacando la presión por alcanzar los objetivos pedagógicos mediante la regulación del comportamiento en el aula (Poblete et al., 2019), ámbito que en la educación para la primera infancia se encuentra en desarrollo (Pihlaja et al., 2015).

Así, las situaciones recopiladas involucran un umbral emocional al que las educadoras se enfrentan en el cumplimiento de su labor docente (Fu, 2015), lo que subraya la importancia de prestar atención al trabajo emocional realizado por las educadoras en su práctica pedagógica (Fu, 2015; Hochschild, 1983). Asimismo, este estudio muestra la relevancia del abordaje de las secuencias emocionales experimentadas en un mismo IC. Los resultados, en su mayoría, muestran que en un mismo incidente se reporta más de una emoción, dando cuenta del dinamismo de este tipo de situaciones y estableciéndose desafíos de abordaje estratégico (Bilbao y Monereo, 2011; Del Mastro y Monereo, 2014) considerando un enfoque reflexivo e inclusivo (Poblete et al., 2019) y transversal (Muñoz et al., 2022).

Igualmente, desde una perspectiva narrativa, los resultados sugieren dos tipos de construcción de relatos emocionales, ya que, por un lado, se encuentran *variaciones con similitud de tono emocional*, que permiten enriquecer la descripción del incidente a partir de emociones semejantes (por ejemplo, la Tristeza con la Ira); y *variaciones suplementarias*, desde donde se articulan emociones ambiguas (Sorpresa), profundizando en vivencias adversas a partir de emociones negativas (como la Ansiedad).

En los casos en que se destaca una emoción principal en el IC, las educadoras sienten la necesidad de detallar la situación específica que ha causado malestar, estableciendo conexiones personales y contextuales con el evento. Así, la dimensión emocional del IC permite caracterizar los cambios y transiciones afectivas, relacionándolos con marcos referenciales o *frames* recurrentes en cada situación social. En este sentido, es importante considerar cómo la alteración de la situación ideal puede afectar la enseñanza y el bienestar de la comunidad educativa, especialmente durante crisis prolongadas que suscitan temor y ansiedad en el profesorado (Logan et al., 2021) y dificultades en el manejo de la incertidumbre y complejidad (Figuroa-Céspedes et al., 2022b). Por lo tanto, además de evaluar las mejores formas de responder a las situaciones que perturban el trabajo docente, es importante examinar cómo la emocionalidad es procesada colaborativamente por las distintas comunidades de práctica (Nazari y De Costa, 2022), mejorando la coordinación de los equipos desde una óptica de cuidado (Figuroa-Céspedes et al., 2022b).

Es crucial también abordar la desigualdad de género en el estudio de la emocionalidad y el cuidado en el aula (Chen, 2021), al cuestionar la arraigada asociación de la identidad docente en educación infantil con el estereotipo de la mujer-madre dotada de habilidades innatas (González y Torres, 2022). Lo anterior permitirá fortalecer la autoeficacia docente, promoviendo un mayor empoderamiento y capacidad de agencia (Chan, 2019; Scherr y Johnson, 2017). Este enfoque debe ser parte de un proceso formativo que prepare adecuadamente al profesorado para enfrentar los desafíos de políticas educativas inclusivas apropiadas para su nivel (Curle et al., 2017; López et al., 2021) y sus potenciales tensiones e IC.

Al mismo tiempo, es importante legitimar las emociones negativas en conductas de difícil manejo dentro del entorno de la educación infantil (Pihjala et al., 2015), así como la dimensión de la conflictividad (Briones et al., 2022), contrarias a la imagen de una educadora siempre feliz y alegre (Muñoz et al., 2022). En este sentido, es necesario abordar la escasez de investigación sobre IC en educación infantil, lo que podría atribuirse a un sesgo temático arraigado en el campo, que tiende a considerar la conflictividad como inapropiada para este nivel educativo. Además, recopilar informes sobre estas experiencias por parte del profesorado de educación infantil puede presentar dificultades, ya que implica enfrentar abiertamente la efectividad de sus prácticas pedagógicas (Rous, 2015), lo cual puede ser complejo debido a la naturaleza íntima de las interacciones de cuidado. Este ámbito se ha considerado tradicionalmente privado, especialmente debido a los sesgos de género en el campo de la educación infantil (Pinzón, 2016). No obstante, es un tema que requiere un análisis más profundo.

Así, los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de seguir explorando los IC vividos por el profesorado de educación infantil, con el fin de enfatizar las prácticas basadas en la evidencia y el abordaje de la mejora de la calidad educativa en primera infancia (Rous, 2015) y de enriquecer el desarrollo de programas de formación inicial y continua (Bilbao y Monereo, 2011; Nail et al., 2012; Nazari y De Costa, 2022; Valdés y Monereo, 2012). Este proceso debe promover una construcción identitaria dinámica que articule la objetividad como la subjetividad inherente al quehacer pedagógico (Figueroa-Céspedes et al., 2022a), y la necesidad de cultivar un *capital emocional* en las educadoras (Fu, 2015). Avanzar en esta dirección implica evolucionar desde la noción de una *identidad docente parchada* (Valdés y Monereo, 2012) hacia una *reconstrucción identitaria profunda, enriquecida y estratégica*, capaz de enfrentar los desafíos pedagógicos contemporáneos sin perder la esencia del nivel educativo. De este modo, las acciones tomadas frente a estos incidentes pueden reflejar intervenciones más efectivas y coordinadas, integrando una perspectiva de aprendizaje continuo y un enfoque situado, crítico y colaborativo que promueva prácticas basadas en el cuidado y la hospitalidad.

Una limitación metodológica de este estudio radica en el hecho de que se basa exclusivamente en registros escritos proporcionados por las educadoras, sin la oportunidad de colaborar con ellas en la elaboración de los hallazgos ni de realizar observaciones directas o entrevistas por parte del equipo investigador para complementar la información. Siguiendo a Rous (2015) esta cuestión podría haber impedido obtener una perspectiva más completa y detallada de las situaciones estudiadas. También sería beneficioso disponer de una muestra más amplia y de un muestreo aleatorio que incluya una mayor diversidad institucional y

profesional. Esto permitiría explorar la temática de manera más detallada, especialmente considerando su relevancia en el ámbito educativo.

Finalmente, aunque los hallazgos de este estudio no puedan generalizarse debido a su diseño y muestra, contribuyen significativamente a la comprensión de la conflictividad en el aula de educación infantil, ofreciendo una base para investigaciones futuras. En este contexto, sería enriquecedor expandir la investigación sobre los Incidentes Críticos (IC), explorando los procesos de toma de decisiones, acciones y reflexiones del profesorado frente a estos incidentes. Esto implica considerar los aspectos institucionales, contextuales y de desarrollo profesional involucrados en dicho análisis.

Referencias

- Arteaga, P., Hermosilla, A., Mena, C., & Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Beltman, S., & Poulton, E. (2019). 'Take a step back': Teacher strategies for managing heightened emotions. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 661-679. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-019-00339-x>
- Benavides, N., Donoso, S., & Reyes, D. (2023). Gestión de aula de las educadoras de Educación inicial en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121), e0233717. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103717>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009&lng=es&tlng=es
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>
- Chaia, A., Child, F., Dorn, E., Frank, M., Krawitz, M., & Mourshed, M. (2017). *Drivers of Student Performance: Latin America Insights*. McKinsey & Company.
- Chan, W. (2019). Challenges to the infant care profession: practitioners' perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(12), 2043-2045. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1432606>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Cubillos, J. (2019). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/715>

- Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B., Zaidman-Zait, A., & Norman, N. (2017). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 131-140. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw067>
- Decreto Exento 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Congreso de Chile. <https://www.bit.ly/3kEFmDI>
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71950-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71950-X)
- Derakhshan, A., & Nazari, M. (2022). "I am Fed Up with the Criticisms": Examining the Role of Emotional Critical Incidents in a Novice Teacher's Identity Construction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-022-00666-1>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022a). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022b). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2692. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2023). Voces en la identidad docente de educadoras de párvulos experimentadas. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10014. <https://doi.org/10.1590/1980531410014>
- Fu, C. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the Mediating Effect of Psychological Capital. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 145-156. <http://www.tojet.net/articles/v14i3/14314.pdf>
- Gebauer, M., & Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psykhé (Santiago)*, 30(2), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., Müller, M., & Lorca, A. (2019). Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial. En Centro de Políticas Públicas UC (ed.), *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2018* (pp. 251-281). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, C., & Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

- Guevara, J., & Cardini, A. (2019). El lugar del currículum en la primera infancia: Aportes de una mirada comparada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 473-491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11239>
- Halquist, D., & Musanti, S. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.492811>
- Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/02607470902770880>
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Joshi, K. (2018). Critical Incidents for Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 82-88. <http://dx.doi.org/10.3126/jns.v5i0.19493>
- Kelchtermans, G. (2009). *Career stories as gateway to understanding teacher development*. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg & R. Roll (Eds.). *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 29-48). Springer.
- Logan, H., McFarland, L., Cumming, A., & Wong, S. (2021). Supporting educator well-being during the COVID-19 pandemic: A case study of leadership in early childhood education and care organisations. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 309-321. <https://doi.org/10.1177/18369391211040940>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J. & Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. Autor*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M., Calder, P., & Girlich, S. (2019). Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood education and care. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijeedu.20190801.11>
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Graó.

- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.43>
- Muñoz, G., Silva-Peña, I., Martínez, M. D., & Dobbs, E. (2022). La educadora feliz: imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cuadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053149303>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Nail, O., Valdivia, J., Rojas, D., & Monereo, C. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la educación*, (51), 281-314. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.645>
- Nazari, M., & De Costa, P. (2022). Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 366-380. <https://doi.org/10.1177/00224871211059160>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pardo, M., & Opazo, M. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education inquiry*, 6(4), 26003. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y ciudad*, (31), 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Poblete, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. Santiago. *Psykhe*. 28(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2021). La maestra de educación infantil en sus primeros años de trabajo: de la formación inicial al ejercicio de la profesión. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.8>

- Rous, B. S. (2015). Using critical incidents technique in early childhood research. En O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education, Review of research methodologies* (pp. 225-246). Information Age Publishing.
- Rubilar, F., & Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Rutanen, N., Raittila, R., Harju, K., Lucas Revilla, Y., & Hännikäinen, M. (2021). Negotiating Ethics-in-Action in a Long-term Research Relationship with a Young Child. *Human Arenas*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00216-z>
- Scherr, M., & Johnson, T. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public-school context. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324435>
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- 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/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Valdés, M., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193-208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Viviani, M. J., & Rodríguez, J. P. (2020). Análisis de los roles y responsabilidades de las técnicas en educación parvularia en el nivel sala cuna: una contribución a su formación inicial. *Calidad en la educación*, (53), 9-41. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.761>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>