

Las emociones en la educación inicial ecuatoriana

Emotions in Ecuadorian initial education

Ana Jaramillo-Zambrano¹

Universidad de Buenos Aires, Argentina

(Recibido 1 de octubre de 2018; Aceptado 17 de enero de 2019)

Resumen

El desarrollo emocional en los contextos áulicos tiene gran incidencia en la formación integral de la persona, aún más si se lo procura a temprana edad. Las emociones son el eje central para el accionar, es decir, que determinan la conducta del ser humano. Si esto se lo aplica a la educación, establecemos que una educación llena de emoción positiva da cabida a un aprendizaje significativo y a la autorregulación emocional del sujeto que aprende. El objetivo de esta investigación es comprobar si se procura o no el desarrollo emocional en los niños y niñas del nivel inicial de educación de entre 3 a 4 años de edad. Esto bajo el enfoque cualitativo y el modelo interactivo de Maxwell siguiendo la metodología de la etnografía, acompañada de grabaciones de voz y observaciones a ocho aulas de clase de tres escuelas de la ciudad de Ambato, Tungurahua. El soporte teórico se basa en el enfoque sociocultural de Vygotski, permitiéndonos considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial; y en el Interaccionismo Socio-Discursivo de Bronckart, que nos permite abordar la actividad de la enseñanza de la lengua en los contextos áulicos. Los resultados de esta investigación se centraron en que la mayoría de las docentes observadas sí procuran el desarrollo emocional en los niños, utilizando tonos de voz llenos de emoción positiva a través de las consignas de trabajo, facilitando el aprendizaje y la autorregulación emocional en los pequeños.

Palabras clave: *Emociones, desarrollo, contexto áulico, nivel inicial*

Abstract

The emotional development in the aulic contexts has great incidence in the integral formation of the person, even more, if it is sought at an early age. The emotions are the central axis for the action, that is to say, that determine the behaviour of the human being. If this is applied to education, we establish that an education full of positive emotion accommodates significant learning and the emotional self-regulation of the subject who learns. The objective of this research is to check whether or not emotional development is sought in children of the initial level of education between 3 and 4 years of age. This under the qualitative approach and Maxwell's interactive model following the methodology of ethnography, accompanied by voice recordings and observations to eight classrooms of three schools in the city of Ambato, Tungurahua. The theoretical support is based on the sociocultural approach of Vygotsky, allowing us to consider the individual as the result of the historical and social process where language plays an essential role; and in the Socio-Discursive Interactionism of Bronckart, which allows us to address the activity of language teaching in the classroom contexts. The results of this research focused on the fact that most of the teachers observed do seek emotional development in children, using voice tones full of positive emotion through the slogans of work, facilitating learning and emotional self-regulation in children.

Keywords: *emotions, development, aulic context, level initial*

¹ Contacto: analijz89@gmail.com

Introducción

Dentro del campo académico es inevitable percibir la dinámica de las emociones como trasfondo del accionar de las personas que conforman la institución educativa. En el departamento de Consejería Estudiantil de una escuela de la ciudad de Ambato en Ecuador, siempre llegan situaciones académicas por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y directivos solicitando ayuda, porque se encuentran sin herramientas para afrontar las emociones que implican los conflictos académicos. Estos conflictos se ven aún más acentuados en el contexto del nivel inicial, pues es un nivel de enseñanza reciente en el Ecuador. Por lo que las autoridades en educación del país, así como las autoridades institucionales formadores de docentes y los mismos docentes, se encuentran estudiando y orientándose sobre nuevos estilos y temáticas de abordaje con los niños y las niñas de 3 y 4 años de edad.

Por esta razón, despierta el interés por entender si se procura el desarrollo emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños en el nivel inicial entre 3 a 4 años de edad. Convirtiendo este cuestionamiento en el objeto de esta investigación, sabiendo que el docente y los estudiantes se encuentran insertos en un medio ambiente, en una cultura y en una sociedad que determinan el manejo de las emociones de una manera específica. Particularidad que le permite construir al docente un clima de enseñanza apto o no apto dentro del aula de clases.

En este trabajo, se trabajó con el enfoque sociocultural, sabiendo que tanto Vygotski (1926) como

Maturana (1990) consideran que la emoción nace desde la palabra y que se realiza en el lenguaje y en lo racional. Además, entienden a la persona como un individuo atravesado por un medio ambiente, por una cultura, dándole una particularidad exclusiva al entendimiento, vivencia y expresión de la emocionalidad en su educación. Se complementa este enfoque con el aporte teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997), para entender cómo el lenguaje interviene en la transmisión de la emocionalidad entre el docente y el estudiante. Además, la interacción verbal se la estudió en base a la postura teórica de Riestra (2014) con respecto a las consignas de trabajo, afirmando que son los instrumentos mediadores en la interacción verbal entre el docente y los estudiantes.

La pertinencia de esta investigación radica en que poco se ha investigado sobre el desarrollo emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en correlación al medio ambiente del docente y de los estudiantes de nivel inicial en Ecuador, demostrando que existe un campo investigativo nuevo y amplio dentro de la escuela ecuatoriana y las emociones. A raíz de lo que se plantea, se pretende discutir el desarrollo emocional desde el enfoque sociocultural junto con una mirada particular de las emociones en el contexto ecuatoriano. Y junto a esta discusión, guiarnos en base a la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo para entender el intercambio emocional por medio del lenguaje oral y escrito entre el docente y el estudiante.

Desarrollo

Investigaciones realizadas en Latinoamérica por Ramírez y Henao (2007), hacen énfasis en la importancia de establecer acciones educativas que posibiliten el incremento de conductas positivas en los niños/as, para el desarrollo social, socioafectivo y cognitivo. Dentro de la escuela, Parra (2010), sugiere la ocupación significativa del juego y uso del tiempo libre como mediación para la educación del pensamiento y el desarrollo de la emocionalidad. Pues apunta a que la emocionalidad tiene una influencia directa en el desarrollo cognitivo de los pequeños. En esta mediación, el lenguaje y el idioma viene a representar un papel importante en la trasmisión de la emocionalidad. Es por ello que Sales Cordeiro (1998), resalta la influencia de las transformaciones sociales a través de la acción, afirmando que el ser humano tiene acceso al mundo físico y social. Y es la acción social la que da paso a que el mundo cobre sentido y se transforme en conocimiento y lenguaje en los niños/as. Además, el autor en otra de sus investigaciones (1998), abre un debate sobre el lugar de los géneros formales en la enseñanza de la lengua oral en el ciclo de educación infantil. Resaltando que los géneros orales formales pueden ser un objeto en la enseñanza y el aprendizaje relevante en las clases de la primera infancia. Tomo estas investigaciones para entender la dinámica de la lengua en los procesos de

formación cognitiva de los niños, pues la cognición va de la mano con el desarrollo emocional de los mismos. En medio de esta convivencia social en la escuela, nacen dificultades en los procesos interpersonales de los niños y niñas y provocando problemas conductuales y académicos persistentes.

Borges y Maturano (2009) proponen un programa para mejorar la convivencia entre los estudiantes de primer grado por medio de una intervención multifactorial, incluyendo la enseñanza de solución de problemas interpersonales, valores humanos y control de las emociones, obteniendo resultados positivos en el cambio conductual de los niño/as.

Enfocándonos en los docentes, Lousinha y Guarino (2013), resaltan el papel moderador de ciertas diferencias individuales como la sensibilidad emocional, la tolerancia a la incertidumbre y los estilos de afrontamiento en la relación estrés-salud de docentes universitarios, revelando que el estilo de afrontamiento emocional y la sensibilidad egocéntrica negativa, actúan como moderadoras de la relación entre el estrés y la salud percibida de los profesores.

En Argentina, el Instituto de Educación Superior Sara C. de Eccleston cuenta con un Espacio de Definición Institucional (EDI) dedicado a la orientación en lenguajes artísticos-expresivos. Bianchi (2009) da una propuesta educativa en la que los estudiantes puedan enriquecer su capacidad de tener recursos intelectuales, sensoriales, emotivos y otros para crear y para significar lo creado. El arte se constituye como un sistema simbólico y es necesario alimentar en los niños esas capacidades sensibles, perceptivas, afectivas y cognitivas y así formar sujetos con valores éticos y estéticos, con criterios propios de elección y decisión, con sentido crítico, con sensibilidad, con capacidad creativa, con respeto por las diferencias que trascenderán el campo de la educación para pasar a formar parte de otros órdenes de su vida.

Palamidessi (2015) a raíz de sus investigaciones y observaciones de campo, afirma que los docentes de educación inicial tienen la gran misión de introducir a los niños en la sociedad ya que es el primer espacio social al que llegan después de su vínculo familiar. Asimismo, afirma que lo primero que aprenden los niños son los afectos, los cuales dan sentido a las palabras que los niños escuchan y emiten. Para el autor, el lenguaje es el principal código cultural para dar sentido y entender el mundo, concluyendo con que la mezcla de lenguaje y afectos es lo que forma la matriz para todos los aprendizajes posteriores.

Por otra parte, Calmels (2015), en sus investigaciones sobre *El cuerpo en sus manifestaciones* resalta que este es el soporte de la acción, de la expresión y la comunicación, convirtiéndose en una manifestación. Rescata la importancia de la función 'espejante' del adulto para que el niño se mire en él y así se pueda corporizar, ya que, a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, el cuerpo cobra existencia. Así también asegura que el gesto y la actitud son expresiones de su estado emocional interno que al ser captado por el otro se convierte en un código de comunicación, y es por ello que las primeras comunicaciones con el otro son gestuales, actitudinales, donde la corporeidad está en juego, haciendo que el cuerpo se construya en relación a los otros.

Milei (2016) en cambio, relata una experiencia desarrollada en un Jardín Maternal comunitario de la ciudad de Bariloche en relación al Proyecto institucional "jugamos porque es la manera que tenemos de descubrir el mundo" (2012). Los docentes organizan escenarios lúdicos de aprendizajes para el despliegue del

juego simbólico, exploratorio, para el disfrute, para crecer y aprender junto a otros. Rebagliati y Silvia (1998), asegura que el niño puede aprender cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de encuentros vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento.

Investigaciones realizadas en Ecuador destacan que la relación más importante en la vida del niño es con su madre o cuidador primario, determinando el molde biológico y emocional para todas sus relaciones futuras. Es así que Orozco y Paccha (2009), afirman que las maestras colaboran oportunamente en la formación integral del niño/a, viéndose responsables en ayudarles a adaptarse social y emocionalmente con el contexto que se encontrarán conviviendo durante un tiempo significativo de su vida. Por ello, el maestro debe gozar de un equilibrio emocional y conductual, ya que él es responsable de las situaciones conductuales que se crean en los procesos de aprendizaje, lo que el niño/a haga o sea capaz de manifestar, en base a sus propias emociones.

Por otro lado, Granda e Izquierdo (2011), sugieren metodologías, técnicas y recursos psicopedagógicos que ayuden a los estudiantes practicantes para la docencia al mejoramiento y eficacia de su práctica profesional, cuyo objetivo es mejorar la estabilidad emocional en los niños de Primer Año. Finalmente, Carrión y Quizhpe (2010) discute la apatía que expresan las maestras parvularias hacia los procesos de aprendizaje, teniendo que enfrentarse al rechazo de sus estudiantes a la metodología pasiva que implementan en clases.

En base al recorrido establecido, el aporte de la presente investigación a las discusiones expuestas se centra en dar una mirada más amplia y profunda sobre la importancia del emocionar para que el accionar de la enseñanza y el aprendizaje sea significativo al momento de interactuar con los estudiantes por medio del lenguaje en los contextos áulicos. Con esto se desea destacar el papel fundamental del lenguaje para transmitir la emoción, cuya dinámica influye directamente en el desarrollo emocional de los niños en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se pretende generar un nuevo conocimiento sobre las emociones en el contexto educativo ecuatoriano, mismo que nutra desde el enfoque sociocultural y la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo a las discusiones mencionadas en este punto.

Metodología

La presente investigación se realizó con una muestra de 8 aulas de Nivel de educación inicial con niños de 3 a 4 años de edad de tres escuelas del sector público de Ambato, Tungurahua en el periodo lectivo 2017 - 2018. Es decir, se contó con 8 docentes y 164 niños y niñas. Con la muestra establecida se realizaron

observaciones no participantes con transcripción de la oralidad y análisis de los textos para sustentar la participación de los niños y niñas junto con la docente durante la investigación.

Es una investigación que se la planteó bajo los lineamientos de un diseño cualitativo que pertenece a

un “modelo interactivo” (Maxwell, 1996, p. 2). Es cualitativa porque es un tipo de investigación que involucra “*virajes* (Geertz, 1976, p. 235) hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y amenazas de validez de uno por el otro” (Maxwell, 1996, p. 2). Y es interactiva porque a pesar de ser una estructura determinada, dentro de ella está interconectada y flexible entre los componentes, pues se encuentran interconectados entre sí durante toda la investigación. En este modelo, “los componentes forman una totalidad integrada e interactuante con cada componente estrechamente ligado a varios otros, en lugar de estar ligados en una secuencia lineal o cíclica” (p. 3).

El enfoque que se utilizó es el Sociocultural de Vigotski (1988) que hace énfasis en el desarrollo personal como una construcción cultural por medio de la interacción con otras personas de una determinada cultura a través de actividades sociales compartidas. Sobre la base de este enfoque, se pretende explicar las relaciones que se establecen entre la enseñanza y el aprendizaje con las emociones, entendiendo al lenguaje como base fundamental para el emocionar y posterior conversar, como líneas de reflexión teórica que guían la elaboración del entramado conceptual y las aproximaciones empíricas que se hace en la muestra planteada.

Dado que no existen instrumentos prefigurados para la extraordinaria variabilidad de

sistemas socioculturales, ni siquiera bajo la aparente uniformidad de la globalización, el investigador social sólo puede conocer otros mundos a través de su propia exposición a ellos. “Esta exposición tiene dos caras: los mecanismos o instrumentos que imagina, crea, ensaya y recrea para entrar en contacto con la población en cuestión y trabajar con ella, y los distintos sentidos socioculturales que exhibe en su persona”. (Guber, 2001, p. 7).

Se empleó el método Etnográfico para el tercer y último objetivo específico de la investigación que corresponde a la caracterización de la interacción verbal de los docentes respecto de la emoción en la práctica profesional, pues este método permite elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen las personas que son objetos de estudio y no sólo reportando el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad- sino que constituyen la interpretación/descripción problematizada sobre lo que el investigador vio y escuchó de algún aspecto de la “realidad de la acción humana” (Jacobson 1991:3; nuestra traducción [n.t.]. Citado en Guber, 2001. p. 6).

Cabe recalcar que la observación no participante se empleó dentro del aula de clases con grabaciones para poder analizar la entonación de los enunciados de docentes y niños y así distinguir el ir y venir de las emociones entre ellos para conocer si se considera el desarrollo emocional en los alumnos. De este modo participan los niños y niñas de 3 a 4 años de edad en esta investigación.

Resultados

Al ser una investigación cualitativa, se categorizó la información recolectada de las observaciones hechas en las aulas, a través de la manera tradicional, consiguiendo que el análisis sea secuencial, sistemático y ordenado. El método tradicional implica la no utilización de ningún software, sino que se hizo de manera manual la selección de la información para categorizarla por momentos dentro del aula de clases.

Por lo tanto, la jornada de actividades se dividió en dos momentos, el primero llamado “Momento del Saludo y ubicación en espacio y tiempo” y el segundo “Momento de las Consignas de Trabajo”. El análisis se hace por medio de gráficos comparativos de la frecuencia con la que las docentes emiten los tonos de voz en base a una emoción a través de las consignas que formularon, junto con los gráficos de las respuestas de los niños de sus tonos de voz a raíz de la consigna dadas por las docentes.

Primer Momento: “El saludo y ubicación en espacio y tiempo”

Este momento se caracterizó por tener una interacción verbal fluida entre las docentes y los niños. Las actividades a realizar se centraban en cantar, hacer mímicas y determinar la fecha, el día junto con el clima. Así

también se hacía el reconocimiento de los compañeros que han asistido como los que no y se daba un diálogo con respecto de las experiencias durante el fin de semana o del día anterior.

Haciendo un análisis general como se observa en la gráfica 1, en comparación de las consignas emitidas por las docentes de todas las aulas observadas, se puede determinar que las docentes, con más frecuencia, emiten en tono de cariño las consignas, seguido por el tono de alegría en menor medida que el tono de cariño. En el aula de la Unidad Educativa “Rumiñahui” de la sección vespertina aula 1, es la única docente que el tono de cólera es un poco más elevado que el tono de cariño al emitir consignas. Algunas otras docentes utilizan el tono de cólera en muy pocas ocasiones, siendo casi imperceptible en el gráfico.

Lo mismo ocurre con el tono de sorpresa, siendo un tono utilizado por 3 docentes y en poca frecuencia. El resto de los tonos como el de sobrecogimiento, orgullo, miedo y tristeza no lo emplean durante este momento. En las aulas de la Unidad Educativa “Atahualpa” sección matutina aula 1 y en la Unidad Educativa “Pasa” sección matutina aula 1 figuran con la presencia de más tonos de alegría que de cariño, no siendo muy amplia la diferencia, pero en rigor esta es la dinámica de estas 2 aulas en particular.

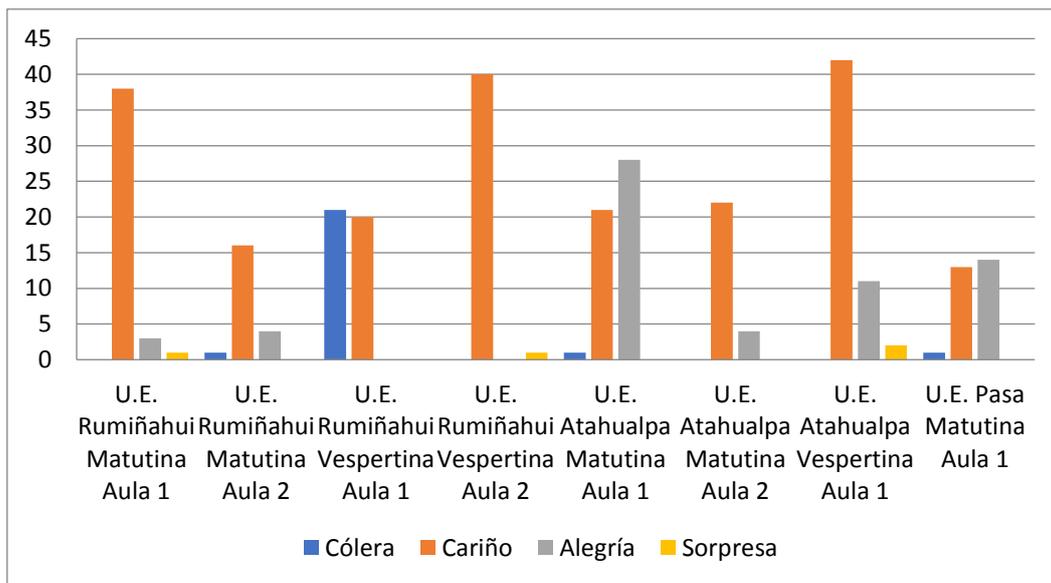


Gráfico 1. Consignas: Momento "El saludo y ubicación en espacio y tiempo"

Con respecto a las respuestas que dan los niños ante las consignas de las docentes podemos observar según la gráfica 2 que las respuestas a las consignas son en tono de alegría en su mayoría, seguido del tono de cariño. Tan solo en el Unidad Educativa "Atahualpa" en la sección vespertina aula 1 se da lo contrario, observando que hay más tonos de cariño que de alegría. Se registra más interacción con distintos tonos de voz, más que en las consignas.

Los niños utilizan 6 tonos a comparación de los 4 tonos utilizados por las docentes. Así tenemos el tono de sorpresa empleado en 2 aulas, el tono de sobrecogimiento registrado en 2 aulas, el tono de orgullo identificado en 2 aulas y el tono de cólera distinguido en una sola aula. Estos últimos 4 tonos utilizados en muy poca frecuencia.

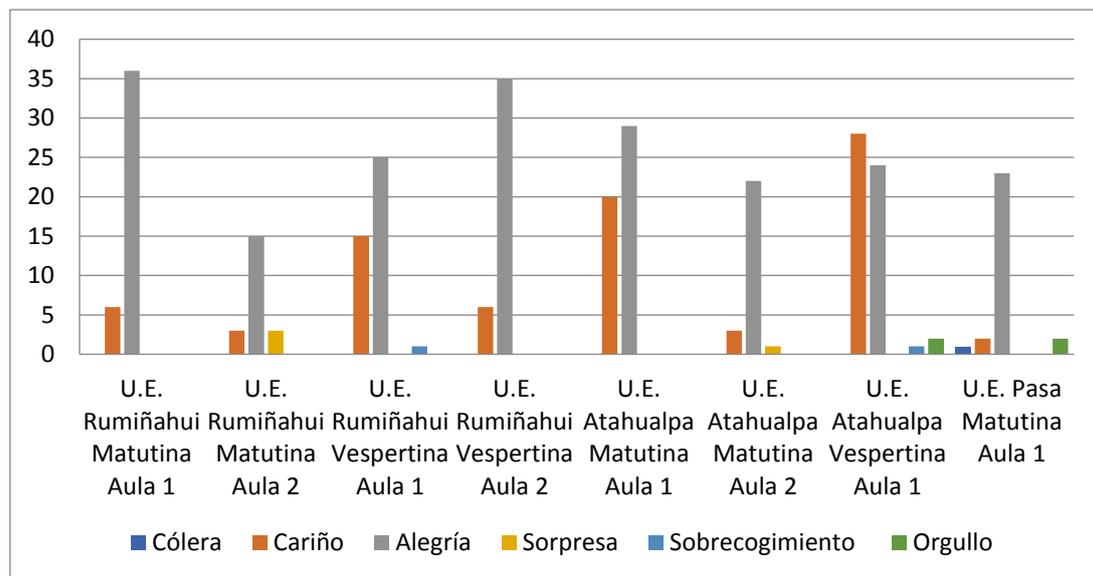


Gráfico 2. Respuestas: Momento "El saludo y ubicación en espacio y tiempo"

Segundo Momento: "de Consignas de Trabajo"

En este momento las docentes impartían las consignas con respecto a las temáticas y técnicas del aprendizaje, tales como los medios de transporte, las señales de tránsito, los colores, los números, el medio

ambiente, los animales domésticos y salvajes, las figuras geométricas y otros. Fue un momento en el que se daban muchas consignas que no permitían una interacción verbal con los niños ya que ellos recibían instrucciones de lo que debían hacer y se limitaban a

cumplirlas sin acotar algo a las docentes. Sin embargo, se registraron muchas más consignas a comparación del momento anterior. Esto se debió a que este momento duraba más tiempo lo cual hacía que las docentes formulen más consignas.

Al igual que el momento anterior, en la gráfica 3 se observa que se mantiene la tendencia de las consignas emitidas en tono de cariño con mayor frecuencia. Esto sucede en la mayoría de las aulas. En el aula de la Unidad Educativa "Rumiñahui" de la sección matutina aula 1 predomina el tono de cólera, tal cual sucede en el anterior momento. El tono de alegría es el

que le sigue al tono de cariño. Después se distingue al tono de cólera que se lo puede identificar en 3 aulas; el tono de sobrecogimiento que se da en 2 aulas; el tono de orgullo que se observa en un aula; el tono de sorpresa que está en 3 salas; y el tono de miedo que se lo identifica en un aula.

Las clases que cuentan con mayor interacción verbal con respecto a la utilización de tonos de voz son la tercera, la sexta y la séptima. En este momento, las docentes utilizan más tonos de voz a comparación del otro momento.

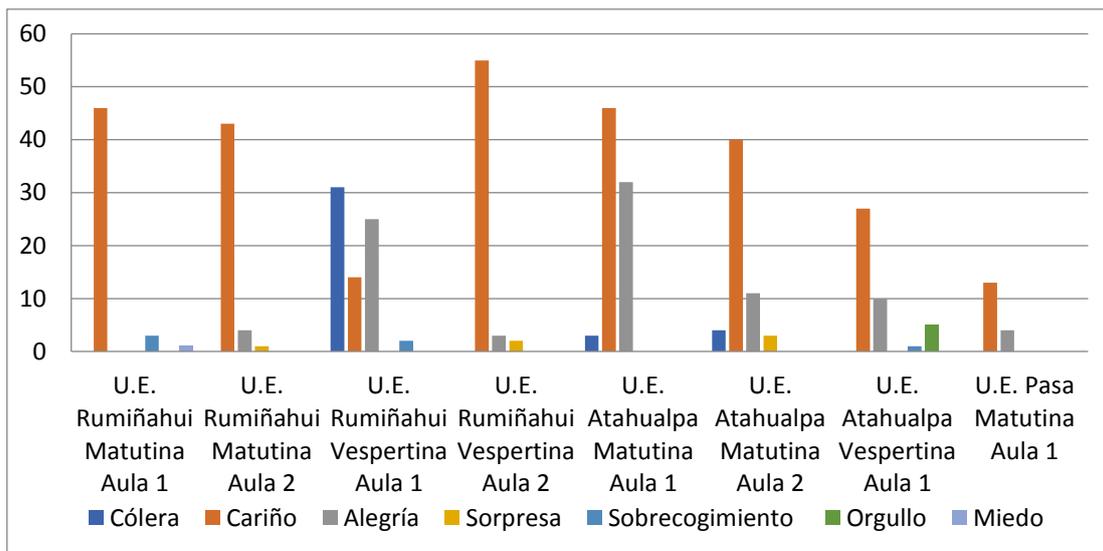


Gráfico 3. Consignas: Momento "Consignas de trabajo"

En lo que respecta a la respuesta de los niños a las consignas de la docente podemos observar en el gráfico 4 las tonalidades de voces más utilizadas.

El tono de cariño se sigue manteniendo con mayor frecuencia en la contestación a las consignas dadas por las docentes. Sólo en una clase se observa lo contrario, prevaleciendo el tono de alegría por encima del tono de cariño. De igual manera, el tono que le sigue al tono de alegría en las respuestas es el de cariño.

Así también se registran los siguientes tonos en menor frecuencia: el tono de sobrecogimiento se lo observa en 3 aulas; el tono de cólera se lo identifica en 3 aulas; el tono de orgullo se lo ve en 3 aulas; el tono de sorpresa se lo distingue en 2 aulas; y el tono de miedo que está en un aula. Existen 4 aulas que utilizan 4 tonos de voz en la interacción con la docente.

Presentándose además dentro de este momento un tono de voz más que es el de miedo a comparación del momento anterior.

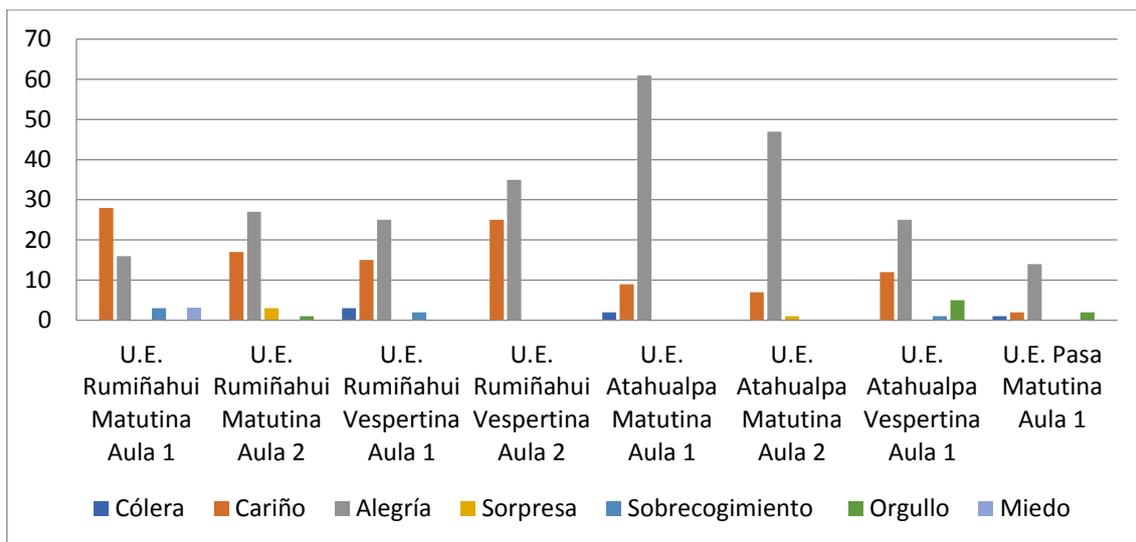


Gráfico 4. Respuestas: Momento "Consignas de trabajo"

Conclusiones

Los tonos de voz permitieron identificar la emocionalidad de las docentes en las consignas, así como en los tonos de voz en las respuestas de los niños. Esta interacción iba dando la pauta de si se procuraba o no el desarrollo emocional en los contextos áulicos del nivel inicial de 3 a 4 años.

La identificación de los estímulos a los cuales los niños reaccionaban con más frecuencia que eran las canciones, imágenes, gestos de las docentes y los juegos, determinaban su expresión emocional y por ende su actitud, perfilándose hacia el desarrollo cognitivo, social y emocional. Los tonos de voz más destacables fueron los tonos de cariño al momento de emitir las consignas y los tonos de alegría en las respuestas de los niños. Es decir, que las docentes más utilizaron tonos de cariños y los niños tonos de alegría.

El sorprenderse dentro de las aulas era parte de la rutina diaria en los pequeños, permitiendo expresar su emoción hacia los estímulos ambientales. La compañía de las docentes en este sorprenderse era genuina y también reguladora, convirtiéndose en las moderadoras emocionales en los niños consiguiendo autocontrol y equilibrio en la expresión emocional.

El tono de cólera también se hizo presente en las observaciones en tres docentes, sin embargo, en una de ellas de manera muy marcada. Lo que se detectó es que en la interacción verbal de esta docente con los niños que se caracterizaba por consignas en cólera y las respuestas en alegría, demostrando que los niños tenían una alta capacidad de adaptación a su ambiente. Ellos nunca mostraron miedo por los tonos coléricos de la docente, más siempre se mostraron felices y dinámicos de participar en clases. Sin embargo, la conducta de aula no era la ideal, ante los tonos coléricos de la docente los niños alzaban más la voz obligándola a levantar más el tono de su voz ocasionando caos en el aula. Daba la impresión de que los niños no veían una figura de autoridad en la profesora cuando ella se dirigía en tono

de cólera. En cambio, cuando estaba en periodos de calma y armonía los niños se tranquilizaban y respondían en calma y armonía.

Así también la regulación de las voces de las docentes en base al tono de sorpresa, orgullo y sobrecogimiento ante las respuestas que no eran correctas de los niños, las empleaban para motivarlos a que revean lo dicho, piensen nuevamente, analicen, realice un criterio sobre lo dicho internamente y emitan una nueva respuesta y que esta sea correcta. Esta dinámica tonal les facilitaba a no darles una negativa o reprimenda por su desacierto, optando por esta estrategia para incrementar la seguridad propia y a la motivación intrínseca de que sí pueden sobreponerse ante un error cometido, sin ser juzgados.

En los dos momentos se procuró el desarrollo emocional en los niños; en el momento del saludo porque era un espacio de reinserción a la jornada de actividades, generando un ambiente cálido, armónico y de respeto entre ellos para escuchar y ser escuchados. Se daba paso a la expresión emocional y de ideas en base al criterio y a la reflexión de sus experiencias fuera de la escuela o dentro de la misma. Las docentes los emocionaban e iban canalizando sus emociones hacia la regulación y expresión adecuada, sin que se sientan apatías ni sentimentalismos. En sí era un momento de distinción emocional, un conversar, un diálogo entre amigos que se reían, cantaban e identificaban los estímulos ambientales para reconocer el clima, el día y la fecha. Todas estas interacciones se daban en tono de cariño de la docente y los niños que respondían en alegría y como se dijo, aclimatándoles para dar inicio el siguiente momento.

En el momento de las consignas de trabajo que le seguía al del saludo, se procuraba el desarrollo emocional en la medida en que las docentes emocionaban el contenido técnico a trabajar, como las señales de tránsito, el medio ambiente, los animales

domésticos y silvestres, las figuras geométricas, los colores, los números, los medios de transporte y otros. Cada vez que la docente utilizaba un tono de voz en que enfatizaba con la emoción llamaba la atención de los pequeños, facilitándoles de este modo el aprendizaje y la recordación de lo ya aprendido. Las docentes alimentaron siempre de emoción positiva al entusiasmo de los niños, dándoles vida en sus conocimientos y motivación para seguir aprendiendo desde la admiración y el sorprenderse.

De este modo se llega a la conclusión de que en el nivel inicial de 3 a 4 años la mayoría de las docentes observadas sí procuran el desarrollo emocional en los niños. Las docentes al mostrarse seguras de su rol de mediadoras contuvieron la emoción de los pequeños regulándolas hacia su expresión equilibrada. Mediante esta investigación se confirmó el sentir con respecto a la emoción en la educación, en cuanto al aspecto

emocional visto a la par que el intelecto ya que tienen la misma importancia y que deben constituir como el objeto central de la educación. La experiencia y la investigación han demostrado que la información receptada con un tinte emocional permite su recordación de manera más sólida, firme y prolongada a comparación de una información sin emoción. Es por ello que afectar el sentimiento al momento de comunicar algo, da paso al aprendizaje y la rápida recordación de ese contenido.

La satisfacción de saber que sí se procura el desarrollo emocional en los niños del inicial de 3 a 4 años es un gran aliciente, sin embargo, el trabajo es largo en cuanto a concientizar a los demás niveles de educación sobre el permitir fluir la emoción en los contextos áulicos, aún más siendo conscientes del papel fundamental de la emoción a la hora de aprender.

Referencias

- Alavi, M., & Leidner, D. (1999). Knowledge management systems: issues, challenges, and benefits. *Communications of the AIS, 1(2es)*, 1. Obtenido de <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=cais>
- Amoroso, B. (2005). *Global apartheid*. Dinamarca: Roskilde University.
- Arrow, K. (1973). *Higher education as a filter*. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-217.
- Baldwin, R. (2016). *The Great Convergence*. Londres: Harvard University Press.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120. doi: <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (30 de 08 de 2013). *El riesgo para la libertad*. Obtenido de: https://elpais.com/elpais/2013/08/14/opinion/1376502906_653929.html
- Bhatt, G. (2001). Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of knowledge management*, 5(1), 68-75.
- Brown, L., Leach, M., & Covey, J. (2008). Organization Development for Social Change. *T.G. Cummings (Ed.), Handbook of Organizational Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 593-613.
- Bueno, E., & Morcillo, P. (1993). *La dirección eficiente*. Madrid: Pirámide.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía* (7ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Castells, M. (2005a). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Castells, M. (2005b). *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona: Tubella i Casadevall y Vilaseca i Requena, coordinadores. Editorial Uoc.
- Castells, M., & Chemla, P. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Coase, R. (1937). *The nature of the firm*. *Economica*, 4(16). Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Confederación Sindical Internacional. (06 de 04 de 2017). Cadenas Mundiales de Suministro = Explotación. Obtenido de <http://www.ituc-csi.org/supply-chains-resources-hub?lang=es>
- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción como las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Domínguez, G. (2004). La generación de conocimiento en las organizaciones de formación. En P. Murillo, J. López y M. Sánchez (Eds.). *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Sevilla.
- Drucker, P. (1996). *Drucker, su visión sobre: la administración, la organización basada en la información, la economía, la sociedad*. Barcelona: Norma.
- Drucker, P. (1969). *La era de la discontinuidad*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. (1959). Long-range planning—challenge to management science. *Management science*, 5(3), 238-249.
- Edvinsson, L. (1997). Developing Intellectual Capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3), 366-373.

- Etxabe, A. M. (2011). Globalización y gestión del conocimiento en la empresa moderna (Aplicación a las cooperativas industriales). *Gizarte Ekonomiareen Euskal Aldizkaria-Revista Vasca de Economía Social*, 163-174.
- Forbes. (27 de 04 de 2017). *The Most Attractive Employers For Business Students In 2017*. Obtenido de <https://www.forbes.com/sites/jeffkauffman/2017/04/27/the-most-attractive-employers-for-business-students-in-2017/#771e63574dd7>
- Foro económico Mundial. (2017). *weforum.org*. Obtenido de http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf
- Gómez, C. (2009). Assessing the quality of qualitative health research: criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- Grant, R. (1991). *The resource-based theory of competitive advantages: implications for strategy formulation*. California Management Review, V. 34, primavera.
- Grant, R. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(2). 109-122.
- Grobocopatel, G. (04 de 2016). *Una sociedad sin ataduras. Nº 202*. Obtenido de Le Monde Diplomatique: <http://www.eldiplo.org/notas-web/una-sociedad-sin-ataaduras/>
- Hayek, F. (1945). The use of knowledge in society. *The American economic review*, 519-530.
- Hernández Gil, J. (2006). *La ciencia y la tecnología como factores de desarrollo*. La Habana: Retos y perspectivas. La Habana: Editorial Academia.
- Hilse, H., & Nicolai, A. (2004). Strategic learning in Germany's largest companies: Empirical evidence on the role of corporate universities within strategy processes. *Journal of Management Development*, 23(4), 372-398.
- Kogut, B., & Zander, U. (1996). What firms do? Coordination, identity, and learning. *Organization science*, 7(5), 502-518. Doi: <https://doi.org/10.1287/orsc.7.5.502>
- Lawler, E. (2010). *Talent: Making people your competitive advantage*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lawler, E., & Finegold, D. (2000). Individualizing the organization: past, present and future. *Organizational Dynamics*, 29, 1-15.
- Leidner, D., & Kayworth, T. (2006). A review of culture in information systems research: Toward a theory of information technology culture conflict. *MIS quarterly*, 30(2), 357-399. <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2017316>
- Luque, A., & Herrero-García, N. (2019). How corporate social (ir)responsibility in the textile sector is defined, and its impact on ethical sustainability: An analysis of 133 concepts. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, may, 1-22.
- Luque, A. (2018). Exploración de la corrupción textil transnacional: ¿Excepcionalidad o norma sistémica? *Empresa y Humanismo*, 21, 2, 123-184.
- Luque, A. (2017). Promoción del hiperconsumo textil transnacional: la moda y el exceso como leitmotiv. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 134, 83-104.
- Luque, A., Hernández Zubizarreta, J., & de Pablos, C. (2017). Procesos de mundialización dentro del sector textil y relación de los mismos con la RSE a través de un análisis Delphi: ética o estética. *Regional and Sectoral Economic Studies*. 16(2), 105-132.
- Milam J. H., J. (7 de 11 de 205). *Knowledge Management for Higher Education*. ERIC Digest
- Luque, A., Hernández Zubizarreta, J., & de Pablos, C. (2016). Debilidades dentro de los procesos de mundialización textil y relación con la RSE a través de un analisis delphi: ética o estética. *Recerca*, 35-71. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2016.19.3>
- Eric, Clearinghouse on Higher Education: Washington DC*. Obtenido de <http://www.eric.ed.gov>
- Milam, J. (2001). *Knowledge Management for Higher Education*. Washington DC. Obtenido desde: <http://www.eric.ed.gov>
- Neumann, R. (2007). Las empresas multinacionales en la globalización. *Relaciones con los Estados/Estudios internacionales*, 158, 59-99. Obtenido de: www.jstor.org/stable/41391943
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Mexico DF: Oxford Press.
- Núñez Paula, I. (2007). *Gestión Humana o de Personas en la construcción de las sociedades del conocimiento*. Obtenido de ACIMED, 16(3). Obtenido de: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol16_3_07/aci10907.html
- OIT. (16 de 12 de 2015). 150 millones de migrantes forman parte de la fuerza de trabajo mundial. Obtenido de: http://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/news-statements/WCMS_436349/lang-es/index.htm.
- Ortiz, R. (2004). Taquigrafiando lo social. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- París, C. (27 de 02 de 2011). *La sociedad del conocimiento*. Obtenido de:

- <https://carlosparis.wordpress.com/2011/02/27/la-sociedad-del-conocimiento/>
- Pasquinelli, M. (2016). Encefalización anormal en la era del aprendizaje-máquina. En F. Sierra, & F. Maniglio, *Capitalismo financiero y comunicación* (p. 145-163). Quito: Ciespal.
- Passet, R. (2013). *Las grandes representaciones del mundo y la economía a lo largo de la historia : del universo mágico al torbellino creador*. Madrid: Clave intelectual.
- Pérez, S., Montes, J., & Vázquez, J. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of knowledge management*, 8(6), 93-104.
- Quinn, J., Anderson, P., & Finkelstein, S. (2003). La gestión del intelecto profesional: sacar el máximo de los mejores. *Gestión del conocimiento. Harvard Business Review. Bilbao: Ediciones Deusto*, 203-230.
- Sassen, S. (18 de 06 de 2019). *Las enormes ganancias de las finanzas no han caído del cielo, dañaron hogares, bancos tradicionales, empresas y gobiernos*. Obtenido de <https://www.publico.es/sociedad/entrevista-saskia-sassen-enormes-ganancias-finanzas-no-han-caido-cielo-danaron-hogares-bancos-tradicionales-empresas-gobiernos.html>
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*. Madrid: Katz.
- Sparrow, J. (1998). *Knowledge in organizations: Access to thinking at work*. Londres: Sage.
- Standing, G. (2013). *El precariado*. Barcelona: Pasado y presente.
- Stiglitz, J. (2015). *La Gran Brecha: Qué hacer con las sociedades desiguales*. Madrid: Taurus.
- Suresh, R. (2001). *Knowledge management: an overview*. http://www.provider-sedge.com/docs/km_articles/km_an_overview.pdf
- Torrado del Rey, G., Carrascosa, F., Sevillano, R., Silva, C., Sanz, C., & Vaquero, C. (15 de 07 de 2005). *Modelos de capital intelectual*. Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/pomeda/docs/modelos_grupo1.doc.
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento: del mito a la realidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Weick, K., & Sutcliffe, K. (2001). Managing the unexpected: Assuring high performance in an age of uncertainty. *San Francisco: Wiley*, 1(3), 5.
- Wiig, K. (1997). *Integrating Intellectual Capital and Knowledge Management*. *Long Range Planning*. 30(3), 372.
- Wong, R. (05 de 09 de 2017). *Hong Kong must invest in knowledge to stay relevant in the hyper-globalised world*. Obtenido de <http://www.scmp.com/business/global-economy/article/2109790/hong-kong-must-invest-knowledge-stay-relevant-hyper>