

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras

Mar de la Cueva
Ignacio Montero

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En las últimas décadas se ha producido un aumento en el número de trabajos sobre emociones y educación. Se hace necesario estudiar la naturaleza emocional de la enseñanza y su impacto en el desarrollo social y afectivo de los niños. Llevamos a cabo un estudio cualitativo fenomenológico descriptivo para comprender cómo las profesoras describen e interpretan los procesos emocionales presentes en el día a día de sus aulas. Para ello hemos realizado entrevistas en profundidad a 17 profesoras de Educación Infantil de tres centros públicos de la Comunidad de Madrid. Un análisis de los resultados por aproximaciones temáticas nos ha permitido constatar que en lo que a su formación respecta las profesoras consideran que la formación inicial no les preparó para hacer frente a los retos emocionales que supone dedicarse a la enseñanza. Afirman haber aprendido lo que saben de diversas fuentes y experiencias, especialmente trabajando con otros. Las profesoras remarcan que es complicado porque son aprendizajes que tienen que ver con uno. Piden formación al respecto y explican cómo ellas mismas están organizando seminarios para abordar estas cuestiones.

Palabras clave: Competencias emocionales - educación infantil - discursos de las profesoras - enfoque sociocultural - formación docente

Abstract: In the last decades the amount of works around emotions and education has been widely increased. It becomes necessary to understand the emotional nature of teaching and how it affects to children's social and emotional development. We carried out a descriptive-phenomenological study in order to understand how teachers interpret and describe the emotional processes involved in the everyday activity at their classrooms. We interviewed in deep 17 preschool teachers, from three different Public Schools at Madrid area. By analyzing the interviews with thematic constant comparisons we have found that teachers consider their initial training insufficient to face the emotional labor in their classrooms. They are aware that their learning about this issue comes from different sources mostly by sharing with colleagues at the same time that they realize the strong difficulty of the process given the fact that learning about emotion implies learning about themselves. They ask for more professional training and describe some initiatives on that.

Keywords: Emotional competencies - preeschool - teacher's discourse - sociocultural approach - training

Sobre los autores y contacto

Mar de la Cueva
Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid
correo-e: mar.cueva@uam.es
correo-e: nacho.montero@uam.es

Cita del artículo

De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Los autores agradecen a César Coll y Ana Usabiaga sus comentarios sobre algunas contradicciones de nuestra propuesta de perspectiva émica, contradicciones que hemos tratado de subsanar en esta versión escrita.

Notas

Esta investigación está financiada con una beca del programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (Orden EDU/61/2011).

INTRODUCCIÓN

En los últimos hemos asistido a una recuperación del interés por los procesos socio-emocionales dentro de la Psicología y la Educación. Este nuevo énfasis tiene, al menos, dos implicaciones. Supone, por un lado, la necesidad de investigar el papel de la escuela en el desarrollo socio-emocional de los niños (Denham, 2007; Riquelme y Montero, 2013; Stefan, 2008). Y, por otro, requiere considerar los procesos socio-emocionales de los profesores (Paniagua y Palacios, 2008; Unterbrink et al, 2010).

Es complejo estudiar los procesos de profesores y niños al mismo tiempo (Denham, 2007), probablemente porque esos procesos pueden ser diferentes y las perspectivas teóricas desde las que se abordan muy variables (Langlois, 2004; Gross y Thompson, 2007). Aunque hemos asistido al “boom” de la Inteligencia Emocional, consideramos que además de sus discutibles fundamentos su aplicación en educación está siendo muy tecnológica y poco naturalista (I. León et al, 2008).

Se hace necesario desarrollar una perspectiva teórica integradora que incluya los procesos emocionales y pensamos que el marco de la Psicología socio-cultural tiene el potencial necesario. Recientemente se han hecho algunas propuestas que abordan los procesos motivacionales y emocionales desde el enfoque sociocultural, aplicando los postulados de la teoría vygotskiana al desarrollo emocional (Holodynski, 2013; Sánchez, Montero y Méndez, 2006; Riquelme y Montero, 2013). En esta dirección, Holodynski (2013) presenta lo que denomina teoría de la internalización del desarrollo emocional haciendo un paralelismo entre las relaciones postuladas por Vygotski (1934/1986) entre pensamiento y lenguaje con las que se dan entre las expresiones emocionales y los sentimientos. Por su parte Montero y sus colaboradores (Atencio y Montero, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Sánchez, Montero y Méndez, 2006) se han centrado en mostrar la papel del habla privada como herramienta para la autorregulación motivacional y emocional. En este sentido no plantean tanto un paralelismo con las relaciones entre pensamiento y habla sino que las extienden para implicar al lenguaje como instrumento de mediación de los procesos motivacionales y emocionales.

Partiendo de ese marco general pero integrando y/o reinterpretando algunos constructos postulados desde otras perspectivas estamos estudiando el desarrollo de algunas competencias emocionales a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6) al mismo tiempo que exploramos y contrastamos el modo en el que las profesoras se representan ese desarrollo y su propio papel dentro de él. En este trabajo presentamos un estudio llevado a cabo en relación a este segundo aspecto, en concreto, exploramos y analizamos desde una perspectiva émica las ideas de las profesoras sobre el papel de las emociones en su trabajo con especial énfasis en modo en el que perciben su propia formación al respecto y la forma en la que podrían incrementarla.

MÉTODO

Participantes

Diecisiete profesoras de Educación Infantil con un rango de experiencia entre 5 y 25 años. Actualmente trabajando en tres Colegios de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid que presentan diferencias en cuanto a organización y metodología.

Instrumentos

Elaboramos un guion de entrevista con temas y posibles preguntas en base a nuestra experiencia en el campo. Lo perfilamos tras la primera entrevista y ha ido evolucionando a lo largo de la recogida.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo fenomenológico mediante entrevistas en profundidad dentro de su propio contexto de trabajo. En cuanto a la calidad de las entrevistas hemos intentado seguir los criterios que plantea Kvale (2008/2011) que son el que haya abundancia de respuestas espontáneas y específicas, el que la longitud de las intervenciones del entrevistador sea el menor posible, el profundizar en los significados y verificar las respuestas con el entrevistado en el propio proceso de entrevista.

RESULTADOS

Transcribimos todas las entrevistas e hicimos análisis temático de contenido. Identificamos algunos temas y respuestas prototípicas. Entre los temas más relevantes aparecieron: la importancia de atender las emociones, los protagonistas en estos procesos, las estrategias que emplean las profesoras, la visión sobre las familias y las formas de incrementar la propia competencia.

Al indagar sobre cómo se aprende a gestionar las cuestiones emocionales del aula las maestras admiten que han aprendido y se puede aprender dentro de cómo es uno

“No, no, yo creo que no, la formación es muy importante, claro que sí. O sea, hay algo en uno ¿no? Y los años de experiencia, pero por supuesto la formación” (María).

Parece que es algo que no es fácil de aprender, que se puede cambiar pero que es difícil cambiarlo porque tiene que ver con uno mismo y la propia historia de vida, por lo que se aprende viviéndolo:

“Hay una parte que va con uno, con su personalidad. Me parece que es muy complicado aprenderlo, lo puedes aprender a través de modelos” (Bárbara).

Algunas expresan que no basta con un aprendizaje académico, que hay cosas que no se aprenden en los libros:

“A nivel teórico puedes tener muy claras las cosas, pero en el momento de hacer las cosas cuando la situación te supera la teoría no te sirve” (Gabriela).

Muchas describen cómo las buenas y malas experiencias en diferentes centros les han ayudado a aprender de esto, como recoge Gabriela:

“Pues mira, yo creo que he aprendido mucho en La Dehesa, bueno en Trébol [son Escuelas Infantiles 0-3] que fue la primera. Luego cuando estuve en Los Narcisos como aprendí todo lo que no quería ser como maestra también aprendí mucho” (Gabriela).

Aquellas que han trabajado en el primer ciclo de infantil (0-3años) parece que consideran que allí aprendieron especialmente la importancia de las cuestiones relacionales, como cuenta Celia de su trabajo en el aula de bebés:

“La relación con los niños, con niños muy muy pequeños y la relación con padres porque a veces era más el trabajo con los padres que con los niños,.... Entonces allí pues es más eso, la relación. Era algo que yo daba por hecho” (Celia).

Hay necesidad de aprender pero no hay propuestas formativas para los docentes en ejercicio que respondan a esta necesidad; en sus palabras:

“Dices, ¿Cómo haces esto? ¿Quién te enseña? ¿Cómo puedo aprender? Pues no lo sé. Pero en esa demanda es dónde veo, dónde cojeo, pero que es así, es así. Pero hablando con otras compañeras realmente estamos en lo mismo. No hay nada” (Belén).

Ante esta carencia las profesoras se organizan ellas mismas para formarse. En dos de los centros algunas profesoras asisten a unos seminarios de formación organizados por profesoras de colegios de la zona que este año versan sobre emociones. El centro que no asiste está planteando hacer un seminario el curso próximo:

“Yo sí que organizaría Seminarios, de hecho, para el año que viene ya ha salido la idea... Y yo le dije a mis compañeras: chicas, ¡joj! si hacemos un seminario de eso, mi propuesta es que empecemos desde nosotras” (Marta).

En cuanto a la formación inicial, aunque alguna dice haber leído el libro *La Inteligencia Emocional* de Goleman en la carrera, en general admiten que no recibieron formación en este sentido:

“A ver el magisterio no nos prepara para nada en el tema de emociones” (Gabriela).

Algunas creen que algunas facultades preparan algo a sus alumnas

“Si se hace una buena formación inicial pues eso está ahí” (María).

Expresan la necesidad de cambiar la formación inicial:

“Formación inicial pero bien diseñada, bien consensuada, bien reflexionada. Vamos a darles a los futuros maestros y maestras, herramientas. Porque no las tenemos” (Marta).

También hablan del acceso, por un lado de cuidar esas cuestiones emocionales tras la formación inicial:

“Pues a partir de ahí si tú no les das un contexto, un cole, donde también hay un mínimo de respeto al niño, de relaciones profesionales de los docentes, bueno, hay como un terreno abonado para que si tú eres una persona mínimamente estable aquello rueda un poco ¿no? Así que yo creo que hay condiciones objetivas que se pueden crear, que tienen que ver con la formación y que tienen que ver con cómo se organiza un centro, para que lo emocional tenga más posibilidades de ser sano” (María).

Marta nos habla también de cuidarlo mientras se está en el cuerpo, cuando ya se forma parte del colectivo de maestros:

“Más cosas, ¿cómo se puede prevenir? Por supuesto no vas a poner un filtro muy subjetivo de tú entras y tú no, quién decide, con qué criterios, eso es muy peligroso. Pero una vez que estás ya en el cuerpo de maestro, prevenir desde el centro en el que estás. Que haya planes preventivos para que esto no suceda.” (Marta).

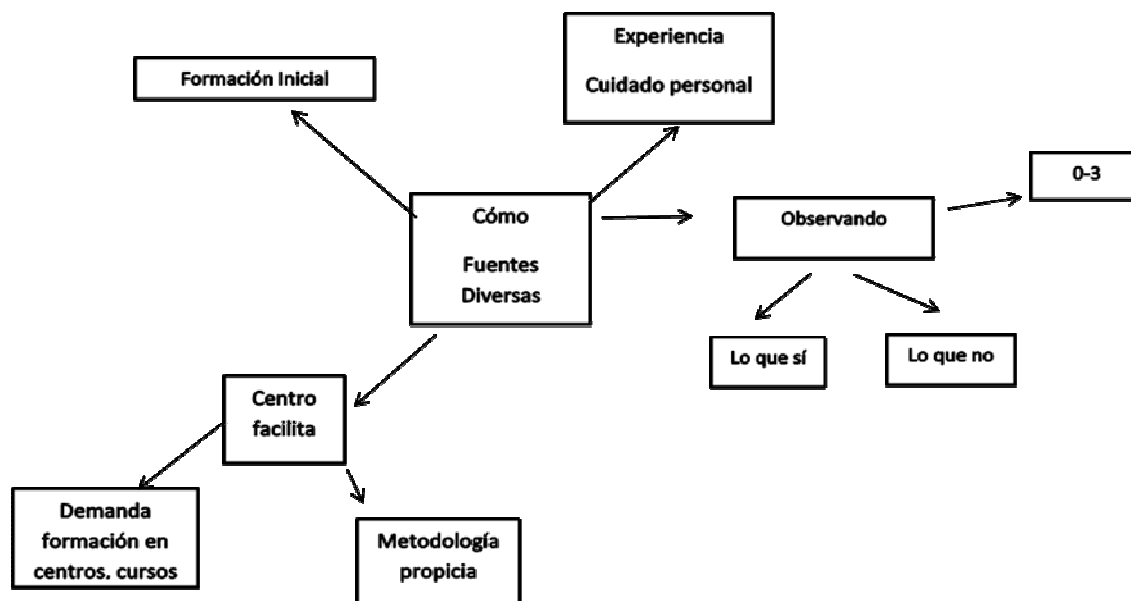


Figura 1: Cómo aprenden las maestras a manejar las cuestiones emocionales

En resumen, como recoge la Figura 1, las maestras parecen haber aprendido a manejar las cuestiones emocionales a través de fuentes diversas. Por un lado afirman que hay una parte personal en la que entrarían sus experiencias previas en la vida y por otro observando a otros maestros y aprendiendo cómo se pueden o no hacer las cosas. Advierten que la formación inicial fue escasa y que actualmente no encuentran opciones para formarse aunque consideran que lo necesitarían. Han organizado ellas mismas seminarios y afirman que el centro escolar puede permitir y facilitar estos aprendizajes desde la organización y el enfoque metodológico que adopte.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Consideramos que esta forma de aproximarse a las vivencias de las profesoras desde el respeto y empoderándolas ha sido de gran utilidad para comprender estos procesos y nos ha permitido recoger con gran riqueza sus discursos.

Si aceptamos la naturaleza emocional de la enseñanza se hace necesario formar a los profesores para ello. Según lo recogido parece que esta formación es insuficiente y que ha de hacerse de una manera determinada porque parte de los aprendizajes tienen que ver con la propia personalidad y requieren introspección y toma de conciencia.

En cuanto a las implicaciones se hace necesario replantear la formación inicial y permanente incluyendo estos aspectos. Por otro lado, sería conveniente cuidar y revisar las cuestiones emocionales y relacionales tanto en el ingreso al cuerpo de maestros como durante la permanencia en el.

Con respecto a las limitaciones, aunque hemos accedido a colegios diferentes en los que hay profesoras diferentes (por el propio sistema de interinidad y movilidad de las plazas) la dificultad de acceso a colegios más tradicionales implica que la diversidad de discursos se reduce. Ello no le quita valor desde un enfoque cualitativo pero nos obliga a matizar el grado en el que las opiniones aquí recogidas puedan estar extendidas entre el profesorado.

REFERENCIAS

- Atencio, D. y Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private Speech, Executive Function, and the Development of and Self-Regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Gross, J. y Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Original de 2008.
- Langlois, J. H. (2004). Emotion and Emotion Regulation: From Another Perspective. *Child Development*, 75(2), 315-316.
- León, I., Fernández-Abascal, E., Fernández-Berrocal, P., Garrido, I., Mestre, J.M., Montero, I. y Palomera, R. (2008). Mesa de debate sobre inteligencia emocional. En Etxebarria, I. et al. (Eds.), *Emoción y Motivación. Contribuciones actuales, vol I.* (pp. 313-326). San Sebastián: AME.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 22, 1–14.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Gilford Press.
- Sánchez, T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Stefan, C. (2008). Short-term efficacy of a Primary Prevention Program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 12(3), 285-307.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52
- Unterbrink, T., Zimmermann, L. Pfeifer, R., Rose, U. Joos, A. Hartmen, A., Wirsching, M. y Bauer, J. (2010). Improvement in school teacher's mental health by a manual-based psychological group program. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79. 262-264.