

5. PROMOVER LAS EMOCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL: DESCRIPCIÓN DE EVENTOS CRÍTICOS DENTRO DEL AULA

Mar de la Cueva Ortega¹⁹ e Ignacio Montero García-Celay

Universidad Autónoma de Madrid

ABSTRACT

There is an increasing interest in understanding the emotional nature of teaching and its impact on social and emotional development of children. We conducted an instrumental case study describing the emotional processes that occur in a second cycle preschool classroom. We have accompanied two preschool teachers of a public school in a metropolitan area close to Madrid and their respective students for three consecutive years. We have done in-depth interviews with the teachers and participant observation in each classes. Through thematic content analysis we have identified aspects that are relevant around how teachers act within the class, their affective bonding with the children, the type of structure that allows the relationships and the network of relationships. In this communication we present a description of situations we have categorized as critical for their higher power or emotional demand and which are key in order to promote emotional competencies in the classroom

INTRODUCCIÓN

En el campo de la Psicología y en el de la Educación hemos asistido últimamente a un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003). Los documentos internacionales plantean entre los retos para las instituciones educativas más dedicación a las competencias sociales y emocionales (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010).

A medida que los sistemas educativos están asumiendo el desafío que supone promover el desarrollo emocional y social, se hace especialmente relevante el debate sobre qué papel ocupan las emociones en educación. Cada vez se reconoce más que la enseñanza es un intenso trabajo emocional (Chang y Davis, 2009). Las escuelas son una complicada red de relaciones que necesitan estar en armonía para funcionar eficazmente (Marchesi, 2007). En Educación Infantil esto es

19 Dirección de contacto: Mar de la Cueva Ortega mardelacueva@hotmail.com

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

especialmente relevante ya que gran parte de este desarrollo se produce en estos años y, además, culturalmente está más aceptado (Boix, 2007).

Ocuparse de las emociones de los alumnos tiene repercusiones en el aprendizaje, el bienestar y la convivencia (Chang y Davis, 2009; Day y Quig, 2009). El profesor es por tanto un elemento clave. La competencia emocional del profesor es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno y a su vez para la gestión de sus propias emociones a la hora de relacionarse con alumnos, compañeros y familias (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Desde el punto de vista teórico nos situamos dentro de la Perspectiva Sociocultural ya que ofrece una mirada amplia, da un papel esencial a los otros (incluidos los profesores y compañeros) y entiende el desarrollo como un proceso inmerso dentro de una historia cultural (Holodynski, 2013; Riquelme y Montero, 2013).

El objetivo del estudio es identificar en el día a día de las aulas situaciones que resulten críticas en la tarea de promover las competencias emocionales de los alumnos. Este catálogo de situaciones ayudará a focalizar la atención en cuestiones que resultan claves y servirá para ilustrar buenas prácticas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio se ha realizado en un centro público de Infantil y Primaria de corte innovador de la sierra de Madrid. Participan dos profesoras veteranas, con amplia experiencia y con una larga trayectoria de formación y sus respectivos grupos de alumnos desde que estaban en las clases de 3 años, hasta que terminan el ciclo con las mismas profesoras en la clase de 5 años. Las elegimos por considerarlas un ejemplo de buenas prácticas a la hora de promover las competencias emocionales desde la escuela.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Llevamos a cabo un estudio cualitativo de casos de tipo instrumental (Stake, 1995). Las estrategias de obtención de información utilizadas han sido la entrevista en profundidad (Dorio, Massot y Sabariego, 2004) y la observación participante (Angrosino, 2012) de un día a la semana por aula durante los tres cursos.

Tras la transcripción de entrevistas, fragmentos de videos, y cuadernos de campo fuimos haciendo un análisis de contenido por aproximaciones temáticas usando ATLAS.ti. En base a ese análisis se seleccionaron aquellos fragmentos de

video en los que se registraban momentos clave para entender la naturaleza emocional de la enseñanza. Estos vídeos son los que mejor ilustraban cómo las maestras hacen en el día a día de sus aulas para promover las competencias emocionales de sus alumnos.

RESULTADOS

Hemos identificado aspectos que resultan relevantes para entender la dinámica emocional del aula. Aparece así una estructura con unos espacios, materiales, tiempos y normas que favorece las relaciones y sobre la cual las maestras pueden influir (de la Cueva y Montero, 2014c). Sostenidas por estas estructuras aparecen las maestras con sus particulares formas de estar en el aula, sus formas distintas de percibir y valorar lo que ocurre, un estado emocional habitual determinado, diferente necesidad de control y con formas distintas de actuar en situaciones críticas (de la Cueva y Montero, 2014a). Las maestras actúan desde ahí dando soporte emocional a los niños ofreciendo relaciones cálidas, respeto y aceptación, sensibilidad, sintonía emocional, y confianza (de la Cueva y Montero, 2014c). Además, necesitan mantener relaciones con el resto de docentes y las familias apareciendo una compleja red de relaciones que deben sostener (de la Cueva y Montero, 2014b). Estos elementos constituyen aspectos que consideramos claves para entender el funcionamiento emocional del aula.

Mientras toda la actividad está en marcha es difícil separar las partes para entender la dinámica emocional del aula. Tras cierto tiempo analizando el discurso de las profesoras para ver a qué le dan ellas importancia y cómo lo llaman, unido a una larga estancia en el aula empezamos a tener más capacidad para grabar situaciones relevantes que merece la pena analizar más despacio.

Durante el análisis categorizamos algunos de estos videos como críticos por su mayor potencia o exigencia emocional. Son secuencias que ayudan a entender cómo son los procesos emocionales que estamos describiendo en estas aulas e ilustran cuestiones que hemos ido desarrollando en otros trabajos (de la Cueva y Montero, 2014a; de la Cueva y Montero, 2014b; de la Cueva y Montero, 2014c).

Entre las situaciones individuales en las que se promueven las competencias emocionales aparecen como especialmente relevantes la acogida, el monitoreo emocional, la resolución de conflictos, y las emociones en torno a tareas. Entre las situaciones colectivas destacamos las conversaciones sobre eventos que producen emoción, la reconstrucción y resolución de conflictos, el trabajo relativo a las normas de convivencia y las emociones que suscitan algunos materiales que se presentan en la asamblea (Ver Tabla 1).

TABLA 1: Resultados. Situaciones críticas para promover las competencias emocionales

La acogida	Por la mañana se saluda a cada niño y se encuentra un momento para conversar personalmente. Existe una disposición temporal y espacial que lo permite. Las maestras se colocan a la altura del niño para hablar y se usa el lenguaje corporal y el contacto. Se aprecia autenticidad e interés “cada uno es importante”. El lenguaje tiene un papel principal. Esta actitud acogedora permite unos segundos de exclusividad a cada uno, ese contacto se mantiene a lo largo del día, la maestra recupera en otros momentos lo hablado.
Supervisión emocional:	La maestra permanece en todo momento atenta, conectada con todos, y da muestras de estar en sintonía. La maestra refleja en su expresión y da respuesta a las expresiones emocionales de los alumnos.
Resolución de conflictos entre niños	Resolver conflictos se considera un aprendizaje. Se dedica tiempo abundante a ello. Las maestras ofrecen estrategias de resolución y acompañan dando seguridad. No se juzga al agresor, se permite reparar el daño. Se va cediendo el control a medida que los alumnos van siendo más competentes.
Emociones en torno a las tareas	El impulso y soporte de cada tarea son las emociones. Se cuida el cómo se enfrentan los alumnos a las tareas. Se ofrecen tareas abiertas que permiten diferentes niveles de ejecución, “cada uno lo hace como sabe y como puede”.
Conversaciones grupales sobre eventos que producen emoción	Los alumnos comparten vivencias emocionalmente relevantes para ellos. La profesora dedica todo su tiempo, el cuidado pasa a ser lo nuclear y deja otras cuestiones de lado. Hace participe al grupo fomentando la empatía y permitiendo el aprendizaje vicario. Los alumnos con el tiempo ponen en marcha muchas estrategias aprendidas (preguntar, sugerir, ofrecer distracción, ...)

Resolución grupal de conflictos	Algunos conflictos que afectan al grupo o que requieren de él son abordados conjuntamente Los alumnos se van apropiando de las estrategias que usa la maestra de manera que estas estrategias se convierten en herramientas de regulación para el grupo.
Normas de convivencia	Las normas del aula son consensuadas en asamblea (orden de las cosas, respeto, consecuencias) y tienen un sentido. Son fuente de seguridad del grupo. El grupo usándolas actúa como regulador de sí mismo.
Emociones en torno a materiales que se presentan	Las maestras “sacan” lo emocional de cualquier propuesta o material. Permiten el “tráfico” de objetos de casa al colegio y del colegio a casa que vienen “impregnados de emociones” (dejar la vida entrar en la escuela). También proponen proyectos en los que se eligen materiales justo porque son importantes y ayudan a hablar de uno y de sus emociones “mi caja” “el protagonista”

Cada una de estas situaciones ha sido reiteradamente grabada de modo que tenemos varios ejemplos de cada uno de los eventos. Son videos seleccionados del corpus que corresponden con aquellos registros que mejor concentran los elementos relevantes que permiten entender estas situaciones con gran potencial desde el punto de vista de la educación emocional. Posibilitan, a su vez, ilustrar estos procesos.

CONCLUSIONES

Hemos identificado situaciones que ayudan a entender cómo son los procesos emocionales en dos aulas del segundo ciclo de infantil de un colegio público de Infantil y Primaria. En los fragmentos seleccionados se pueden observar posibles buenas prácticas para el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos en el aula.

En estas situaciones se promueve la competencia emocional de los alumnos de una manera natural e integrada. Dar importancia a estas situaciones (hacer acogidas, asambleas, permitir la expresión emocional, entender el conflicto como un momento de aprendizaje y darle su tiempos y espacio...) es desde nuestro punto de vista necesario para otorgar a la educación emocional el papel que tiene.

Algunas de estas situaciones pueden servir además para ilustrar cuestiones que hemos ido describiendo en otros estudios (de la Cueva y Montero, 2014a; de la Cueva y Montero, 2014b; de la Cueva y Montero, 2014c). tanto para la co-

munidad científica como sobre todo para la formación de docente: la estructura que posibilita, la trayectoria emocional del maestro, la importancia de la toma de conciencia, la necesidad de vincularse con todos, el importante papel del lenguaje en la regulación...

De cara a futuros trabajos de campo consideramos que el orientar la mirada a estas situaciones (o a la ausencia de ellas) puede ayudar a encontrar pronto las claves del papel que están jugando los procesos emocionales en un determinado contexto escolar.

REFERENCIAS

- Agulló, MJ., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz*. Una propuesta de educación emocional. Barcelona: CEAC.
- Chang, M. y Davis, H. (2009). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior Students. En P. Schutz, y M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.95-128). London: Springer.
- Day, C. y Quig, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.15-32). Londres: Springer.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014a, Abril). *El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras*. Comunicación presentada en el II Congreso de la Sección Ibérica de la International Society for Cultural and Activity Research, Girona, España.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014b, Mayo). *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. Comunicación presentada en el VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción, Granada, España.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014c, Junio). *Promoviendo las competencias emocionales en la escuela: la creación de la relación*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Segovia, España.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 328- 366). Madrid: La Muralla.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33 (8) 759-768.

- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín M.D. (2003.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol, I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- 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.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas (4ªed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mesquita, B y Dustin, A. (2007). The Cultural Regulation of Emotions. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. En P. Schutz, M. Zembylas, *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 55-72). London: Springer.
- 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.
- Vivas de Chacón, M. (2004, Octubre). *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Comunicación presentada en la I Jornadas socio-profesionales de las titulaciones de educación. UNED, Madrid.