

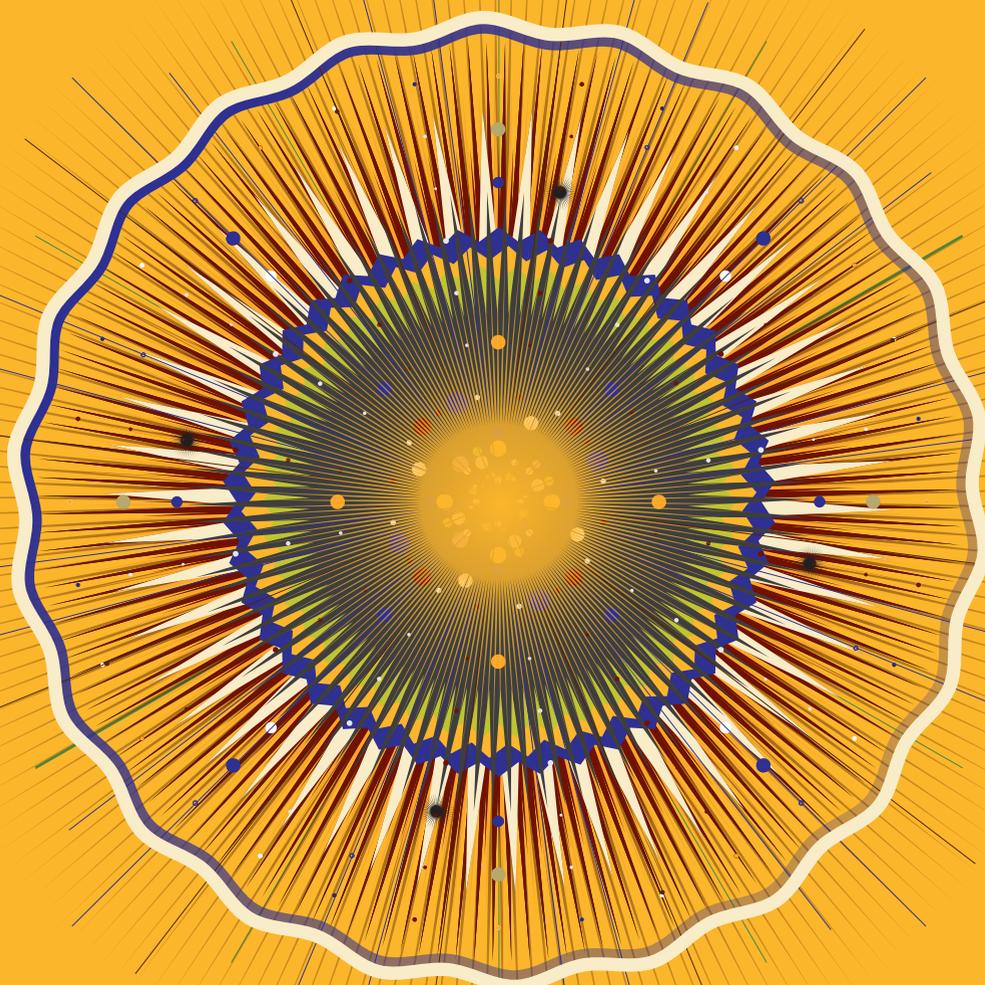
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

93(32.3) DICIEMBRE 2018

CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL

COORDINADORES: HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE



El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa¹

Mar DE LA CUEVA ORTEGA
Ignacio MONTERO GARCÍA-CELAY

Datos de contacto:

Mar de la Cueva Ortega.
Universidad a Distancia de Madrid.
Facultad de Ciencias de la Salud y
de la Educación, Crtra. de la Coruña,
KM 38.500 - Vía de Servicio,
nº 15, Collado Villalba,
28400, Madrid.
Correo electrónico:
mariammar.delacueva@udima.es

Ignacio Montero García-Celay.
Universidad Autónoma de Madrid.
Facultad de Psicología,
Despacho 502, Calle Iván Pavlov, 6,
Campus de Cantoblanco,
28049 Madrid.
Correo electrónico:
nacho.montero@uam.es

Recibido: 28/02/2018
Aceptado: 12/07/2018

RESUMEN

Es creciente el interés en torno al papel que ocupan las emociones y las relaciones en los procesos educativos. La escuela se presenta como uno de los contextos de socialización y desarrollo principales. Desde una perspectiva socio-cultural llevamos a cabo un estudio fenomenológico descriptivo en el que recogimos las voces de diecisiete profesoras de educación infantil en torno a sus ideas y vivencias sobre el papel de las competencias emocionales en su actividad profesional. Nuestros resultados muestran que con diferentes grados de conciencia las profesoras explican que las relaciones con niños, familias y compañeros están influidas por sus emociones y a su vez influyen en ellas, suponiendo una alta exigencia emocional al situarlas a ellas en el centro de la red de relaciones de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Competencias emocionales, Educación infantil, Perspectiva socio-cultural, Vygotski

The Role of Emotional Skills in Early Childhood Education: Relationships in the Educational Community

ABSTRACT

There is an increasing interest in the role emotions and relationships play in education. School is one of the main contexts for socialization and development. We conducted a phenomenological descriptive study from a sociocultural approach to collate the opinions of 17 early childhood education teachers on their ideas and experiences of the role played by

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

emotional skills in their professional activity. Results show that teachers, with differing awareness levels, explain how relationships with children, parents and colleagues influence and are influenced by their own emotions and are highly emotionally demanding as they place them at the center of the relationship network in the educational community..

KEYWORDS: Emotional skills, Early childhood education, Sociocultural perspective, Vygotsky.

Introducción

En estos años estamos asistiendo a un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) en los campos de la Psicología y la Educación. Se ha investigado el desarrollo socio-emocional de los niños (Denham, 2007; Gross y Thompson, 2007), las emociones de los docentes (Pena y Extremera, 2012) y se ha sugerido la necesidad de estudiar simultáneamente tanto a alumnos como a profesores (López-Goñi y Goñi, 2012). Además, diferentes documentos internacionales han incorporado el desarrollo social y emocional como un reto al que deben hacer frente los sistemas educativos. En 2007 un comité de expertos de la UNESCO, en la *Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing*, señaló que las instituciones educativas del futuro tendrían que dedicarse más a las competencias sociales y emocionales (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010).

Esta visibilización de la esfera emocional, social y, por tanto, relacional nos lleva a intentar entender cómo son las relaciones que se producen dentro de los centros escolares. De acuerdo con Vygotski (1979) algunos procesos internos de desarrollo solo se producen cuando el niño está en interacción con adultos del entorno e iguales. Las interacciones y la comunidad educativa (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) pasan, por tanto, a ser factores fundamentales del proceso educativo.

Atender las emociones en la educación

Ahora que los sistemas educativos están asumiendo el desafío de promover el desarrollo afectivo, se hace especialmente relevante el debate sobre qué papel ocupan las emociones en la educación. Cada vez se reconoce más que la enseñanza es un intenso trabajo emocional (Boix, 2007). La naturaleza emocional del aula requiere dar cuenta de cómo son estos procesos para hacerse cargo de ellos (Aultman, Schutz y Williams-Johnson, 2009). Además, las escuelas son una complicada red de relaciones que necesita estar en armonía para funcionar eficazmen-

te (Marchesi, 2007). Tener en cuenta las cuestiones emocionales en los procesos educativos es una tarea pendiente en todas las etapas educativas, pero es especialmente relevante en Educación Infantil ya que una parte del desarrollo emocional se produce en etapas tempranas (Morris, 2010) y es en estos primeros años cuando se desarrolla la autoestima, la confianza en los otros y la vinculación al medio escolar (Marchesi, 2007). Finalmente, en nuestro ámbito cultural se tiene asumido que en la etapa de Educación Infantil hay que promover el desarrollo emocional (Oplatka, 2009).

En este sentido, Zembylas (2007) afirma que algunos profesores están intuitivamente alerta sobre la importancia de sus propias emociones y las de los niños en el aprendizaje y bienestar. Los profesores consideran importante cuidar el desarrollo emocional y entienden que ellos tienen un papel en ello (de la Cueva y Montero, 2014a). Sin embargo, estamos encomendando a los profesores una tarea para la que no todos se perciben preparados (de la Cueva y Montero, 2015; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). La eficacia de la intervención del profesor es producto, no solo del soporte cognitivo sino también del emocional (Day y Quig, 2009). Para lograr sus objetivos los profesores necesitan entenderse emocionalmente con los alumnos y para ello hace falta una profunda relación (Paniagua y Palacios, 2008).

Esta relación supone buscar el diálogo, ser sensible, ofrecer un espacio de seguridad, expresar amor hacia los alumnos y hacer que se sientan felices y cuidados (Oplatka, 2009). O, en las propias palabras del profesorado, establecer una relación cercana y cálida en la que prime el afecto, la sensibilidad, el respeto, la confianza y la paciencia (de la Cueva y Montero, 2014b). Esta relación es además crucial ya que sirve de modelo en el que los alumnos pueden fijarse para sus propias relaciones. En este sentido como afirma Hyson (2004) no se puede dejar todo el peso del modelado al azar. Se debe decidir el modelo de relaciones que se quiere ofrecer y buscar oportunidades para mostrarlo en el día a día.

El profesor como elemento central de la red de relaciones

El profesor es un elemento clave en la comprensión de los procesos emocionales en la Escuela Infantil (de la Cueva y Montero, 2014a). La competencia emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumno (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Los profesores deben tener habilidades para identificar, comprender y regular sus propias emociones de manera que los alumnos puedan aprender de ellos cómo hacerlo. Los profesores pueden influir en el desarrollo emocional hablando de las emociones como parte de sus interacciones diarias, ayudando a los niños a identificar las palabras relacionadas con las emociones, a entender las

causas de la emoción y dando formas constructivas de regularse (Ahn, 2005; de la Cueva, Callejas y Montero, 2014). Además los alumnos captan el clima emocional y se contagian de la emoción del profesor (Ahn y Stifter, 2006). Este clima emocional del aula es algo sutil y tiene que ver con el tipo de vinculación entre el docente y el alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el ambiente que emerge de esta doble vinculación.

Además, las competencias emocionales que necesitan los docentes son a su vez importantes para la gestión de sus propias emociones. La enseñanza está basada en las relaciones y afloran gran cantidad de sentimientos. Los profesores pueden sentir alegría, satisfacción, placer, excitación, enfado, frustración y ansiedad entre otras emociones (Sutton y Wheatley, 2003). Algunos logran que primen las emociones positivas pero en otros las negativas tienen más peso (Bullough, 2009). Controlar o enmascarar las propias emociones supone un gran desgaste para los profesores que pueden acabar emocionalmente exhaustos (Oplatka, 2009) y tiene clara relación con los procesos de *burnout* y *engagement* (Pena y Extremera, 2012).

Pero la labor del profesor es aún más compleja, ya que aparte de relacionarse con los alumnos y gestionar sus propias emociones, necesita relacionarse con otros agentes de la escuela. El profesor es el eje central de la comunidad educativa y es, por tanto, coordinador de toda la red de relaciones interpersonales (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Algunos autores opinan que las emociones más extremas y negativas en el profesorado se dan en las tensiones con los compañeros y familias (Bullough, 2009). Las relaciones con los compañeros son las más equidistantes pero en ocasiones están influidas por disputas relacionadas con el ejercicio del poder y resultan difíciles. No obstante son vínculos necesarios para sostener el esfuerzo que la profesión conlleva ya que ayudan a encontrar el equilibrio emocional que el docente necesita (Marchesi, 2007). En lo que respecta a las familias colaborar con los padres exige sensibilidad, saber escuchar, estar dispuestos a admitir sus propuestas y disponer de estrategias adecuadas para crear un clima de colaboración. Es necesaria una actitud positiva y pensar que los padres pueden enriquecer la acción educadora (Paniagua y Palacios, 2008).

Una perspectiva socio-cultural para la orientación emocional en la Educación Infantil

De lo expuesto hasta ahora se puede deducir la importancia de un buen clima socioemocional en la Escuela y la necesidad de promover y cuidar la red de relaciones que conforma la comunidad escolar. Ahora bien, para ello será necesario el desarrollo de estrategias que requieren elementos conceptuales y técnicas espe-

cíficas para que puedan tomar forma. Pensamos que desde la perspectiva socio-cultural de inspiración vygotskiana se ofrecen algunas ideas y herramientas que pasamos a resumir.

La obra desarrollada por Lev S. Vygotski (1896-1934) es suficientemente conocida por los psicólogos occidentales a partir de los años setenta y ochenta. Los principios generales de la misma se pueden resumir en tres ideas generales: a) los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen histórico-social; b) son de naturaleza mediada (a través de instrumentos y personas); y c) deben estudiarse en su génesis. A estos principios cabría añadir que “más que ningún otro psicólogo, L.S. Vygotski puso la educación en el centro de su teoría y su práctica” (Moll, 2014, p. 1). Y lo que es más interesante para nuestros objetivos aquí, recientemente se ha puesto el foco en la importancia de la visión holística de su teoría que integraría tanto procesos cognitivos como emocionales y motivacionales (Atencio y Montero, 2009; Holodynski, 2013; Vadeboncoeur y Collie, 2013).

Haciendo una rápida síntesis para el tema que nos ocupa, la adquisición de la capacidad de autorregulación de las emociones se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y está mediada por sistemas relacionales y simbólicos que se construyen en diferentes contextos interrelacionados entre los que destacan la familia y la escuela. Y va a ser en los años de la Educación infantil donde, a través de la mediación de los profesores y de la interacción con los iguales, se van a consolidar y producir los primeros hitos del desarrollo emocional: la extensión de relaciones de apego seguro, la apropiación de la conciencia de las emociones, la adquisición y dominio de las palabras para las emociones, la aparición y consolidación del lenguaje para sí como vehículo para la transformación de todos los procesos cognitivos: la atención, la memoria, el razonamiento, (Berk y Winsler, 1995) pero también la motivación y la emoción (Atencio y Montero, 2009).

Pero así como el currículum oficial permite orientar los procesos relativos a conocimientos y habilidades en el terreno de lo cognitivo, es discutible que haya un currículo emocional. Por tanto, del mismo modo que es relevante conocer las ideas de los profesores acerca del currículo (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006), para orientar los procesos emocionales se hace necesario conocer las ideas de los profesores acerca de tales procesos y de su papel en los mismos. Dentro de una investigación más general, hemos llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo fenomenológico con el objetivo de acceder a esas ideas. Hemos estudiado el modo en el que los discursos sobre las emociones están presentes en las voces de las profesoras de Educación Infantil, centrándonos aquí en el papel que ellas ocupan, o creen ocupar, dentro de la red de relaciones de la comunidad educativa.

Método

Participantes

Participaron en las entrevistas diecisiete profesoras de Educación Infantil con un rango de experiencia de entre 5 y 25 años. Actualmente trabajan en tres Colegios de Infantil y Primaria de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid que presentan diferencias en cuanto a organización y metodología.

Instrumentos

La estrategia de obtención de información utilizada ha sido la entrevista en profundidad (ver León y Montero, 2015). Elaboramos un guion de entrevista con temas y posibles preguntas en función de nuestra experiencia en el campo que reajustamos a lo largo de la recogida (ver Apéndice 1).

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo fenomenológico (Dorio, Massot y Sabariego, 2004; León y Montero, 2015) que aborda el significado y la forma en la que las profesoras describen la presencia de los aspectos emocionales en las aulas. Las entrevistas se realizaron con márgenes amplios de tiempo dentro del contexto de trabajo buscando que pudieran expresar los aspectos subjetivos y esenciales de su experiencia como maestras. El respeto y la escucha han sido dos elementos esenciales en la recogida de datos buscando empoderar a las profesoras como las verdaderas conocedoras de las realidades del aula y mostrando interés y apertura ante la diversidad de opiniones y respuestas. Se les pidió consentimiento informado y se les garantizó la confidencialidad. Los nombres que figuran en los resultados son pseudónimos creados para ello.

En cuanto a la calidad de las entrevistas nos hemos apoyado en los criterios que plantea Kvale (2008) respecto a la abundancia de respuestas espontáneas y específicas, procurando que la longitud de las intervenciones del entrevistador sea la menor posible, profundizando en los significados y verificando las respuestas con las entrevistadas en el propio proceso de entrevista.

Ofrecimos a los centros hacer devoluciones aunque solo en uno de ellos se pudieron hacer. Hicimos devoluciones por un lado al equipo docente y por otro a las familias con la idea de devolver a la comunidad escolar lo recogido.

Resultados

Tras la transcripción de las entrevistas hicimos análisis de contenido temático. Identificamos algunos temas y respuestas prototípicas de las profesoras. Entre los

temas más relevantes aparecieron: la importancia de atender los procesos emocionales, los protagonistas en estos procesos, las estrategias que emplean las profesoras y las formas de incrementar su competencia.

En este trabajo analizamos las relaciones dentro de la comunidad educativa distinguiendo fundamentalmente tres tipos de relaciones que las maestras deben mantener en su día a día: las relaciones de las maestras con los niños, las relaciones de las maestras con las familias y las relaciones de las maestras con los compañeros (incluido equipo directivo y de orientación).

La forma en la que presentamos los datos pretende mantener la heterogeneidad y las contradicciones como conjunto y acercar al lector en la medida de lo posible al lenguaje de la práctica. Hemos tratado de mantener las propias palabras de las profesoras para no perder la riqueza con la que expresan sus vivencias. También hemos procurado recoger la diversidad de opiniones y formas de entender y sentir estos procesos integrando en el texto distintas intervenciones.

Al abordar las relaciones de las maestras con los niños, lo primero que llama la atención es que varias llaman espontáneamente a esta relación vínculo. Esta relación que ellas mantienen con los niños es evidente para la mayoría, pero también encontramos algunas profesoras a las que les cuesta mucho entender a qué nos referimos con relación niño-maestro. En esta relación las profesoras encuentran como fundamental tener tiempo para conocer a los niños como explica Asun: “a mí me parece muy importante la dinámica de los tres años, porque la dinámica que tengo yo en este centro es que dejas cinco y coges tres. Claro después de tres años los conoces mucho” (Asun). También parece necesario ser respetuoso y cariñoso con ellos: “el tener mucha paciencia, amor, lo principal es querer a los niños porque de ahí va saliendo lo demás” (Belén).

En cuanto a cómo se construye esta relación, para algunas se construye sin dificultad como parece ser el caso de Diana: “desde que empecé a trabajar es una vinculación tan grande la que se consigue que es que no quieren irse ni con los padres y no me pasa un curso me pasan todos, no sé por qué es” (Diana). Mientras que bastantes reconocen que al menos con algunos niños les cuesta más crear el vínculo: “hay niños que tienes mucho vínculo con ellos, aunque te haya costado pero te has trabajado el vínculo con ellos y hay niños que ni conoces” (Asun). En general son capaces de poner nombre a los niños que les cuestan más: “desordenados” (Alma), “desobedientes” (Macarena), “los que lloran mucho” (Miriam,), “los que buscan protagonismo” (Enma)..., a cada una el suyo. Algunas reconocen que ellas mismas tienen algo que ver en cómo es la relación con el niño:

Me doy cuenta que los niños a nosotros, no todos los niños nos transmiten lo mismo. Para mí es un trabajo que creo que voy aprendiendo a hacer, y un trabajo muy importante, de repente, darme cuenta, que

a lo mejor con la misma actitud, a un niño siempre le llamo la atención y a otro no tanto (Alma).

Hay profesoras que son conscientes de su papel en esta relación y que hacen verdaderos esfuerzos por tratar de un modo adecuado a todos los niños con independencia de sus formas de ser:

Me cuesta, digo, esto no puede ser, es un niño y no puedo hablarle fríamente porque me cuesta, porque él tiene también sus razones para ser así. Me puede costar más que con otros que son más fáciles pero intento no llevarlo a la práctica (Enma).

Cuando explican cómo se crea este vínculo a algunas les da la sensación de que es algo natural que siempre se da “de forma natural...Pasas muchas horas con ellos...y yo creo que sin querer, lo creas. Yo creo que por muy fría que fueras, se crearía igual ese vínculo. Es que es imposible que no se crease, porque ellos te necesitan” (Emilia). Mientras que otras afirman que hacen cosas para que se cree, como explica esta profesora:

Yo creo, o sea, no lo creo, siento que el vínculo es fundamental para que pase cualquier cosa. Entonces yo lo favorezco, tengo presente que tengo que organizar y crear espacios y tiempos para que se cree el vínculo tanto de los niños conmigo y yo con los niños y con las familias (María).

Un segundo conjunto de relaciones lo componen las relaciones con las familias. En este caso encontramos formas de relacionarse muy diferentes y a su vez pudimos observar cómo estas relaciones despiertan diferentes sentimientos en las profesoras. Algunas se relacionan con los padres lo mínimo y con reservas:

Siempre a los padres se les mantiene muy a raya. Yo ahí creo que depende un poco de lo que hayas vivido y de cómo seas. A mí, yo he tenido alguna experiencia mala con alguna madre, entonces intento poner ahí una barrera. Yo explico todo lo que puedo, intento ser amable, pero no quiero que me invadan mi terreno porque luego me dan (Macarena).

Varias, aunque encuentran dificultades a la hora de relacionarse con las familias, ven que la comunicación es necesaria como parte de su trabajo:

Yo, personalmente, soy un poco distante. Yo el año pasado, que es cuando cogí estos niños, tuve entrevista con todos los padres. Para conocerles, para que me conocieran. Ya les fui diciendo que ya no les iba a citar más, a no ser que tuviera algún problema con el niño. O si ellos querían, que estamos para eso” (Emilia).

Otras hablan de la importancia de estar en contacto con las familias para conocer a los niños y especialmente cuando hay problemas como explica esta profesora “Para mí es importantísima la familia. Siempre que veo que un niño está atascado en algo, que no llego a él, siempre me entrevisto con la familia, hablo con ellos y además, mi experiencia es, que inmediatamente mejora todo” (Alma). Para algunas la relación de colaboración con las familias fluye y es motivo de bienestar para la profesora:

Además para eso es fundamental que los padres estén en el aula claro, los padres vienen al aula todos...Nos vemos todas las mañanas, nos vemos todas las tardes el noventa por ciento de las familias... Las tutorías formales de los viernes, pues siempre tengo una tutoría todos los viernes. Las tres reuniones de aula. Y luego pues estos saraos que montan ellos que es puro placer (María).

En esta relación con las familias afirman que es necesaria la confianza, los padres tienen que confiar como dice Asun “las familias que confían en ti y te dicen tu dime a ver qué hago, eso es muy fácil, esas familias son geniales, en esas aunque el niño tenga un problema es muy fácil” (Asun). Alguna expresa cómo esta confianza debe ser mutua, los padres deben confiar pero la profesora también “Yo también confiar y entenderlo, es como super importante, confiar” (Gabriela). Además en varias entrevistas se deja entrever cómo se considera que los padres conocen bien a sus hijos y en ese sentido es imprescindible contar con ellos, así lo hace explícito María “yo también he visto que desde que hay esa mirada de competencia a los padres y de hacerles ver que yo estoy ahí para ayudarles, para facilitarles” (María).

El tercer grupo de relaciones lo compondrían las relaciones de las maestras con las compañeras. Estas relaciones aparecen como un elemento fundamental como aclara Bárbara “a mí me parece importantísimo, yo daría un 80 por ciento a que exista un buen ambiente y una buena relación en un profesorado para marchar en un cole” (Bárbara). Pero son relaciones que resultan difíciles y generan múltiples sentimientos. Son fundamentales para trabajar y a su vez establecen modelos de relación para los niños como explica esta profesora:

Sí y que influyen mucho en el equipo las relaciones que haya para que el trabajo salga de una manera o de otra. Es que somos nueve y es que está ahí y los niños ven la relación que hay entre nosotras... (Belén).

Muchas aluden a la necesidad de respeto para que haya buena relación. Una profesora nos advierte cómo este supuesto respeto puede tener un significado perverso cuando nos explica cómo funciona su claustro:

Hay mucha contención. Digamos que sale mucho la palabra respeto pero solo como palabra, se utiliza mucho como escudo. Yo te respeto pero te estoy pidiendo

do lo mismo. Y te respeto hasta que no me supongas a mí una amenaza. Entonces, eso no es equipo. Solo te coordinas para cosas importantes, pero muy superficiales (Marta).

A pesar de considerar las relaciones con las compañeras fundamentales casi todas expresan tener dificultades en mayor o menor grado. Las dificultades parecen residir en que hay cuestiones emocionales de trasfondo como afirma con desesperación esta profesora al hablar de las reuniones “Que está lo emocional encima de la mesa todo el rato. Es que lo ves tan claro. Porque claro lo que está en juego son las emociones” (María). Cuando indagamos cuales son las causas de estos desencuentros emocionales parece ser que influyen tanto las amistades como la forma de entender la educación. Esta profesora, por ejemplo, pone el énfasis en la forma de entender la educación cuando hablamos de cosas que influyen en estos desencuentros:

Por una parte el tema de cómo vemos la educación que yo creo que no todos la vemos de la misma manera y otras veces pues también la parte emocional que viene detrás, pero más yo creo que la forma de entender la educación que no lo vemos todo de igual manera, entonces nos cuesta algunas veces llegar a acuerdos (Enma).

Este otro caso es un ejemplo de cómo otras ponen el énfasis en las relaciones de amistad:

Yo he visto de todo, he visto el pesa mucho el yo soy amiga de y no soy capaz de valorar la idea del otro porque no es mi amigo... Estás marcada, tú eres amiga de esta y por lo tanto cuando tú digas algo y digas A yo voy a decir B. Te van a apoyar los amigos. A mí cuando se trata de tomar decisiones y entran en juego las amistades, eso no funciona bajo mi punto de vista (Bárbara).

Relacionado con las relaciones de las profesoras aparece en varias ocasiones el papel del equipo directivo en estas cuestiones emocionales. Bárbara expresa así el papel que tiene el equipo directivo en la creación de un buen ambiente en el claustro:

Las relaciones entre los profesores me parecen vitales en un centro y además yo creo que hay que cuidarlas. En este caso el equipo directivo siempre tiene que hacer esa función de aunar ayudar a que haya un buen ambiente, un ambiente relajado, sosegado de trabajo, que haya cordialidad, que haya risas y que exista flexibilidad. (Bárbara).

Algunas como María, se muestran muy escépticas con el proceso de selección de los equipos directivos

Equipo directivo puede ser cualquiera y lo último que se valora es que tengas habilidades sociales, que tengas... que puedas trabajar con un grupo, eso es lo último... Yo creo que es muy importante que los equipos directivos sean equipos humanos, de personas saludables que estén ahí porque tengan un compromiso con la infancia, que se nos olvida, con la familia (María).

En resumen, la reflexión en torno al papel que creen tener las profesoras en esta red de relaciones es amplia y diversa. Encontramos vivencias diferentes y distintos grados de toma de conciencia a la hora de hablar sobre las relaciones que necesitan mantener dentro de su profesión. Esto nos permite obtener una buena panorámica para reconocer el esfuerzo que mantener esta red de relaciones conlleva y valorar la necesidad de apoyo.

Discusión y Conclusiones

Con esta descripción de los resultados hemos tratado de acercarnos a la forma en la que las profesoras de Educación Infantil entienden las relaciones dentro de su labor educativa. Empoderar a las profesoras para conocer desde dentro la forma de entender y sentir la esencia emocional de la tarea educativa ha permitido recoger con gran riqueza sus discursos, desde el respeto y dando valor al conocimiento en la práctica. Las profesoras describen como las relaciones que necesitan mantener con niños, familias y compañeros están influidas por sus emociones y a su vez influyen en ellas suponiendo una alta exigencia emocional.

En lo que respecta a las relaciones con los niños llama la atención que aunque la mayoría hablan ampliamente sobre estos vínculos, encontramos algunas profesoras que no son tan conscientes de la importancia de dichas relaciones (Zembylas, 2007). Promover esta reflexión en todos los profesores es fundamental dada la importancia de la toma de conciencia en estos procesos (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevilla, 2005).

Las profesoras describen cómo la cercanía, el afecto, el cuidado y la seguridad resultan ingredientes fundamentales para que se establezca esta relación con los alumnos lo cual resulta congruente con lo encontrado por Oplatka (2009) y de la Cueva y Montero (2015). En algunos casos, con ciertos niños, parece que el establecer esta relación requiere un esfuerzo extra, quedando así clara la naturaleza bidireccional de estas relaciones. En estos casos las profesoras más conscientes afirman proponerse especialmente cuidar las relaciones con los niños que más les cuestan e incluso afirman buscar tiempos y espacios exprofeso para garantizar que esta relación se dé con todos. Estas actitudes son especialmente importantes para dar respuesta a la diversidad de alumnado y favorecer la inclusión.

En cuanto a las familias encontramos grandes diferencias de partida en los discursos aceptados en torno a la participación de los padres en cada centro. La relaciones con las familias resultan difíciles (Bullough, 2009) y encontramos un amplio abanico de vivencias personales: desde las profesoras que solo entablan relación cuando hay problemas, pasando por las que consideran importante la comunicación en todo momento, hasta llegar a las que entienden que la relación con las familias debe basarse en la ayuda y la confianza mutua. Estas diferencias en la forma de relacionarse con las familias limitarán en algunos casos el acceso y participación de estas en la comunidad de aprendizaje suponiendo una pérdida de riqueza en las aulas.

Las relaciones con los compañeros aparecen efectivamente como fundamentales y complejas como describe Marchesi (2007) cuando habla de una micropolítica de la escuela. Encontramos múltiples confesiones de las profesoras sobre como consideran que esto es algo que está pendiente, que las relaciones entre el profesorado dificultan la toma de decisiones y el trabajo coordinado en el día a día y que valorarían tener ayuda en este sentido. Esto ha de llevarnos a plantear en qué términos se pueden apoyar y facilitar estas relaciones desde el sistema. Parece que los equipos directivos podrían tener un papel esencial en ello pero necesitarían formación.

La aproximación que proponemos puede servir para entender diferentes maneras de situarse los docentes ante las relaciones en las comunidades educativas. Aproximarnos a estas realidades de la mano de los discursos de las profesoras es, a nuestro juicio, una oportunidad privilegiada para saber cómo llevar a la práctica algunos de los avances de la investigación en educación como son las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puidellivol, Soler y Valls, 2002).

Otra cuestión destacable es la influencia que parece tener la cultura escolar en cómo se aborda la esfera emocional en los centros (de la Cueva y Montero, 2013). La comparación entre los tres colegios en ese trabajo que publicamos nos permitió observar una diferencia en los discursos compartidos en los centros más allá de las diferencias individuales aportadas por cada profesora. Esto es especialmente interesante desde el enfoque sociocultural que hemos adoptado que promueve el entender los procesos dentro de los contextos históricos y culturales y puede ser un ejemplo sobre cómo la creación de conocimiento está siempre situado en comunidades de práctica. Esta influencia del centro debería llevarnos, como propone Vivas de Chacón (2004), a promover en los centros ambientes que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales y promuevan las relaciones.

Desde la perspectiva de investigación cualitativa adoptada, nos quedan dudas sobre el nivel de saturación alcanzado en la recogida de información. Aunque

para el contexto de la Comunidad de Madrid esas dudas son pequeñas al haber trabajado con tres centros muy prototípicos, nuestra seguridad no es la misma para el resto del contexto de la Educación Infantil en nuestro país.

La aportación fundamental del trabajo es la posibilidad de acercarnos desde la investigación a las descripciones que las profesoras hacen acerca de sus vivencias como parte de la red de relaciones que conforma las comunidades educativas. Además de que el guion utilizado pueda ser aplicable en circunstancias similares, en un proceso de generalización naturalista (ver León y Montero, 2015), la forma respetuosa de aproximarnos permite esbozar algunas ideas sobre que dificultades y necesidades detectan las propias profesoras empoderándolas como buenas conocedoras de sus realidades y permitiendo tender puentes entre la investigación y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ahn, H. J. (2005). Childcare teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61.
- Ahn, H. J., y Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education & Development*, 17(2), 253-270.
- 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.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aultman, L., Schutz, P., y Williams-Johnson, M. (2009). Educational Psychology Perspectives on Teachers' Emotions. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives*, (pp. 195-214). London: Springer.
- Berk, L., y Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC: NAEYC.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: Ceac.
- Bullough, R. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 33-54). London: Springer.
- Day, C. y Quig, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp. 15-32). Londres: Springer.

- De la Cueva, M., Callejas, E. y Montero, I. (2014, Mayo). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children, II. A Look on Teacher's practices*. Annual Meeting of the Jean Piaget Society. San Francisco, CA, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2013, Junio). *Promoting Emotional Competence in Preschool Children*. Annual Meeting of the Jean Piaget Society. Chicago, IL, EEUU.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014a). *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. En A. Acosta, J. L. Megías y J. Lupiáñez (Eds), *Avances en el estudio de la motivación y de la emoción*, (pp. 84-90). Granada: Universidad de Granada.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2014b). *Promoviendo las competencias emocionales en la escuela: la creación de la relación*. Publicado en *Conference Proceedings CIMIE14 by AMIE* licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=20>.
- 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. Disponible en: http://www.uam.es/otros/ptceh/2015v11_1_pdf/v11n2sp.pdf
- Denham, S. (2007). *Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2004). *Métodos de Investigación Cualitativa*. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*, (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Abascal, E., Jiménez, P. y Martín M.D. (2003). *Emoción y Motivación. La adaptación humana, vol. I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- 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.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children. Building an emotional centered curriculum*. New York, NY: Teachers College 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.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa (4ªed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. (2012). *Competencias emocionales en los currículos de formación inicial de los docentes*. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, Emociones y Valores*. Madrid: Alianza Editorial.

- Morris, C. (2010). *Emotionally Competent Caregiving: Relations among Teacher-Child Interaction Patterns, Teacher's Beliefs about Emotions, and Children's Emotional competence*. Fairfax, VA: UMI dissertation publishing.
- Moll, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. London: Routledge.
- Oplatka, I. (2009). Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialization. En P. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on teachers' lives* (pp.55-72). London: Springer.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación, 34*, 687-703.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 437-454.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación, 359*.
- Pérez, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., y Martín, E., Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp 55-89). Barcelona: Graó.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación, 17*(1), 5-17.
- Sutton, R. E. y Weathley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Vandeboncoeur, J y Collie, R. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 201-225.
- 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.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 355-367.

Apéndice 1: Guion de entrevista

Temas	Subtemas	Posibles Preguntas
Presentación	Quiénes somos Quiénes eres tú Nuestro objetivo general	¿Conoces el objetivo de nuestra investigación? ¿Cuántos años llevas enseñando en esta Etapa? ¿Y en este Cole?
Las emociones de los niños	Importancia de las emociones en la Escuela Importancia en la Etapa de Educación Infantil Influencia de la Escuela	¿Te parecen importantes las emociones en esta etapa? ¿Cómo las analizas? ¿En qué te fijas? ¿De modo individual? ¿Grupal? ¿Lo analizas en todos o solo en los que llaman la atención? ¿Cómo trabajas los aspectos emocionales? ¿Los haces explícitos en la programación? ¿En qué consiste que un niño sea emocionalmente competente? ¿Qué hay que hacer para mejorar las competencias emocionales de los niños?
Procesos emocionales en el profesorado	Papel de tus emociones en tu trabajo: en el aula, con las familias y con tus compañeras. Emociones dentro/fuera del trabajo Características tuyas que faciliten/dificulten emocionalmente tu trabajo en el aula	¿Qué emociones afloran en el aula? ¿Cómo las manejas cuando afloran? Emocionalmente ¿te muestras igual en la Escuela que afuera? Las emociones de afuera ¿te afectan al trabajo en el aula? ¿Cómo las gestionas? ¿Afecta el perfil emocional del profe al desarrollo del grupo? ¿Cómo?
Interrelación	Emoción profe/emoción niños Emoción profe/emoción familias Emoción profe/emoción con las compañeras Formación sobre el tema	¿Cómo afectan a tu trabajo las emociones de los niños? ¿Y las de las familias? ¿Y las de las compañeras? ¿Cómo has aprendido a trabajar con las emociones? ¿Has recibido formación específica?
Cierre	Resumir lo hablado	¿Alguna cosa que quieras añadir?