

EL SIGNIFICADO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS*

THE MEANING OF EMOTIONAL SKILLS
FOR EARLY YEARS TEACHERS

JULIA CUBILLOS ROMO**

Resumen

En los últimos años han proliferado diversos estudios sobre Educación Parvularia, la importancia del clima en el aula o el desarrollo de competencias emocionales en docentes. La literatura especializada reconoce que las competencias emocionales son relevantes tanto en el bienestar de los docentes como en el proceso de aprendizaje de los niños. No obstante, es escasa la literatura sobre el desarrollo de competencias emocionales en educadoras de párvulos y su incidencia en el proceso formativo de infantes. A ello se suma que, en el contexto chileno, los nuevos estándares de la formación inicial, los planes y programas de estudio incorporan la educación socio-emocional de los párvulos y demandan a las educadoras su desarrollo. Por esta razón, el estudio que se presenta ha tenido como objetivo comprender el significado que adquieren las competencias emocionales en las educadoras de párvulos en el ejercicio de su profesión. Para ello se definió una estrategia metodológica cualitativa basada en entrevistas en profundidad y un análisis inductivo inspirado en las orientaciones de la teoría fundamentada.

Palabras clave: Formación de docentes de pre-escolar, educación de la primera infancia, estrés mental, desarrollo afectivo, educación moral.

* Los resultados que se exponen forman parte del estudio realizado para adquirir al grado de Magíster de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 2016, cuyo profesor guía fue Juan Casassus.

** Socióloga, Magíster de Educación, Encargada de Estudios en la Universidad de Aysén, Coyhaique, Chile, julia.cubillos@uaysen.cl

Abstract

In recent years, there have been a spread of numerous studies regarding early childhood education, the significance of classroom climate or the development of emotional skills among teachers. The specialized literature acknowledges that emotional competencies are relevant to both the well-being of educators and the learning process of children. Nevertheless, there is little literature on the development of emotional competencies among preschool educators and their influence on the formative processes of infants. Furthermore, in the Chilean context, the new standards of initial training, the official curriculum, incorporate the socio-emotional education of the kindergarteners and demand from the educators its development. Thus, the goal of this study is to understand the meaning that emotional competencies acquire among nursery school teachers in the exercise of their profession. For this purpose, a qualitative methodological strategy was defined based on in-depth interviews and an inductive analysis inspired by the orientations of the grounded theory.

Keywords: Pre-school teacher training, early childhood education, mental stress, emotional development, moral education.

1. Antecedentes

DIVERSOS ESTUDIOS REFUERZAN las virtudes de la Educación Parvularia en el desarrollo de los niños y su impacto en la sociedad (Contreras et al., 2007; Barrett, 2008; Mineduc, 2013a, b; Dussaillant y González, 2012). Algunos de estos apuntan a la importancia de la estimulación temprana (neurocognitivo, psicomotor y psicosocial) en la generación de oportunidades futuras de aprendizaje, en la salud física y mental de los infantes, y otros enfatizan la importancia de la integración social y las relaciones interpersonales a temprana edad, especialmente en los niños con mayores desventajas socioeconómicas.

La Educación Parvularia permite acortar brechas sociales, al potenciar el desarrollo de niños en riesgo social a nivel cognitivo, lenguaje, psicomotor y socioemocional. En este sentido, hay quienes insisten en el impacto en los retornos de la Educación Parvularia en el mediano y largo plazo, puesto que los niños que han pasado por este nivel presentan mayor independencia y se reduce el comportamiento antisocial.

El último cuarto del siglo XX ha estado marcado por la prolifera-

ción de estudios de diversas disciplinas que dan cuenta de la importancia de las emociones en la educación, en el trabajo y en la salud. Las emociones son un sistema de guía para el organismo, con un fuerte componente fisiológico y psicológico. Damasio (1994) propone que las estrategias racionales del ser humano no se habrían desarrollado sin los mecanismos de regulación biológica, como son las emociones. Asimismo, sostiene que la ausencia de emociones es perjudicial porque puede comprometer la racionalidad y toma de decisiones.

Algunos estudios enfatizan que las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar son claves en la eficacia escolar. Los estudiantes se sienten valorados y apoyados, se generan buenas relaciones entre ellos y una mayor vinculación de las familias con la escuela y los educadores (Murillo, 2008; Román, 2008; Gómez et al., 2017). Se ha detectado también que los establecimientos educacionales en donde los docentes demuestran una alta satisfacción y adecuadas relaciones interpersonales, consiguen que sus alumnos rindan mejor académicamente. De igual forma, los docentes que tienen altas expectativas sobre el desempeño académico de sus alumnos favorecen el rendimiento de estos (Miranda, 2008). Además, se ha medido el efecto de la retroalimentación en el aprendizaje, en la generación de emociones negativas o positivas en los estudiantes (Campos y Pérez, 2015).

Desde la perspectiva de los docentes, hay quienes sostienen que las competencias emocionales inciden en los estilos educativos de los educadores (Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda et al., 2012; Extremera y Fernández-Berrocal 2004). Por otra parte, existe evidencia que sugiere que el bajo nivel de desarrollo de competencias emocionales en los docentes incide en su salud, por ejemplo, en la aparición de trastornos como el síndrome de *burnout* (El Sahili, 2010; Aris, 2009).

Estos hallazgos se concentran en la Educación Básica y Media. Son escasas las investigaciones en nivel preescolar y en el área de las competencias emocionales de las educadoras de párvulos. No obstante, en el caso chileno, recientes estudios evidencian la necesidad de reforzar estas competencias en las profesionales (Barrientos, 2014; Basaure y Hunting, 2014; Mondaca, 2014) y en los párvulos (De Andrés, 2005; Fundación Botín 2013; Ibarrola, 2014). Por lo anterior, el estudio que

se presenta busca contribuir al conocimiento de esta materia, específicamente en la comprensión que las educadoras de párvulos tienen sobre las competencias emocionales.

¿Qué son las emociones? No hay una definición única y compartida para describir una emoción; las aproximaciones disciplinarias son diferentes. Tal vez lo único en lo que parece haber consenso es que las emociones son un estado complejo del organismo que afecta a nivel energético, neurofisiológico, psicológico y corporal. Tomaremos la propuesta de Casassus, para quien una emoción es un flujo de energía encarnada, de carácter relacional, que contiene información y que impulsa a la acción (2006, 2008, 2017).

Los trabajos sobre inteligencia emocional anteceden a la perspectiva educativa sobre competencias emocionales. Al respecto, destaca la obra de Salovey y Mayer 1990) y Goleman, Boyatzis y McKee (2002), quienes han contribuido significativamente al identificar tipos de comportamientos, actitudes y conocimientos asociados al desarrollo de estas habilidades emocionales.

Se entenderá por competencia la capacidad de movilizar, individual o grupalmente, saberes integrados (saber, saber hacer, saber estar, saber ser) de forma pertinente y situada, en contextos y actividades diversas. Las competencias emocionales pueden entenderse como un subconjunto de las competencias personales, también llamadas genéricas o transversales. Para Bisquerra, las competencias emocionales se definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular de forma apropiada las emociones y estados de ánimo (Bisquerra, 2000, 2007).

La propuesta de Casassus identifica el desarrollo de competencias emocionales como un proceso de conciencia emocional (o competencias intrapersonales) y comprensión emocional (o competencias intrapersonales), donde el maestro y el aprendiz son uno mismo. Corresponde a un proceso continuo, sin un inicio prefijado ni un final normativizado.

Desarrollar competencias o habilidades emocionales no es solo pensar sobre ellas, es reflexionar sobre la propia experiencia de vida. Por tanto, la noción de competencias a las que nos invita Casassus refiere una disposición al emocionar, abriéndose a la oportunidad de

la propia exploración y el reconocimiento de uno mismo. Esta disposición es una invitación a sentir, a dejar fluir las emociones y hacerlas conscientes en el cuerpo. En este proceso es posible distinguir al menos 7 competencias que expresan mayor o menor capacidad de manejo emocional:

- i. Capacidad de estar abierto al mundo emocional.
- ii. Capacidad de estar atento.
- iii. Capacidad de ligar emoción y pensamiento.
- iv. Capacidad de comprender y analizar.
- v. Capacidad de regular la emoción.
- vi. Capacidad de modular y expresar las emociones.
- vii. Capacidad de acoger, contener y sostener a otro en su emoción.

2. Metodología

El objetivo del estudio fue comprender desde la perspectiva de educadoras de párvulo, que ocupan diversos cargos y realizan diversas funciones, el significado que adquieren las competencias emocionales en el ejercicio de su profesión.

En coherencia con el objetivo, se optó en este estudio por un enfoque cualitativo. Se buscó rescatar cómo los sujetos conceptualizan su mundo a través del discurso, dado que este pone de manifiesto sus propios sistemas de creencias, contextualizados en la cultura en la que participan (Van Dijk, 2000). Comprender la perspectiva de los sujetos, el cómo definen, perciben y describen el tema de las competencias emocionales, resulta coherente a través de un enfoque cualitativo.

Para lograr comprender cómo las educadoras observan problema en cuestión, resultó importante no intencionar sus repuestas, indagando por categorías conceptuales definidas teóricamente, sino, por el contrario, favorecer la fluidez de sus discursos con preguntas más genéricas. Al momento del análisis, se contrastaron las categorías emergentes en sus discursos con la propuesta teórica de competencias emocionales de Casassus.

Se aplicó una entrevista semiestructurada que permitiera recoger

los discursos de actores claves. Esta se efectuó en el lugar y horario que fuera más cómodo para las entrevistadas, en general en su lugar de trabajo, y la duración osciló entre 48 a 69 minutos grabados.

Se procedió con una muestra intencional que consideró 10 entrevistadas. Se buscó contar con diversos informantes que, de acuerdo a su posición, pudieran variar sus experiencias y visiones sobre el tema. Ello permitió tener una mirada más integral de la problemática, al ser narrada, descrita y significada desde distintas posiciones en relación a la educación de párvulos, todas ellas con la característica común de ser educadoras de párvulo (ver Figura 1).

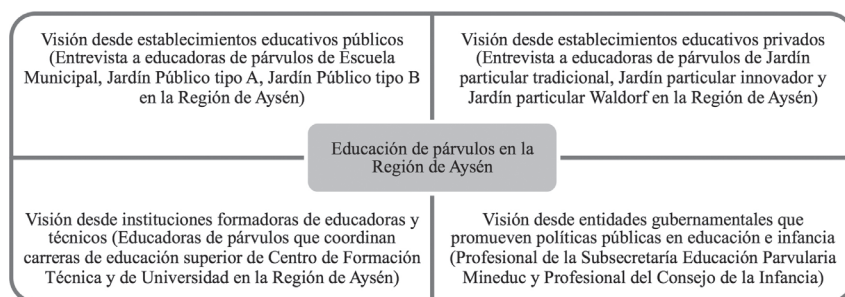


Figura 1. Descripción de informantes incluidos en la muestra.

De las educadoras entrevistadas, 8 corresponden a la Región de Aysén y 2 a Santiago, y sus edades fluctúan entre los 28 y los 45 años. Las 6 educadoras con trabajo en sala presentan edades entre 28 y 39 años, mientras que las que trabajan en universidad y en instituciones públicas de nivel nacional presentan más de 40 años de edad. En estas últimas, su experiencia profesional es mayor de 15 años e incluyó trabajo en sala en contacto directo con párvulos.

Se plantearon grandes temas, favoreciendo que las entrevistadas pudieran expresarse con amplitud y profundidad en cada uno. Los temas indagados en las entrevistas se exponen a continuación, en un cuadro que muestra la pauta de entrevista usada:

Cuadro 1. Pauta de entrevista según dimensión y objetivos.

Dimensión	Objetivo específico	Posibles preguntas (estímulos)
1. Identidad docente	Comprender cómo las educadoras describen su profesión. Esto permitirá entender si es necesario valorar o no las competencias emocionales como competencias necesarias para su quehacer.	¿Cuáles elementos son básicos para describir el rol de una educadora de párvulo? ¿Por qué Ud. decidió estudiar y trabajar en este ámbito? ¿Mantiene aún la misma motivación?
2. Percepción del entorno –Estudiantes –Establecimiento –Territorio	Otro elemento que puede incidir en la valoración y percepción sobre competencias emocionales es el entorno donde se ejerce la profesión docente, puesto que puede incidir en la manifestación de situaciones que interpelan el desarrollo de dichas competencias.	¿Cómo describe Ud. a los estudiantes que asisten a este establecimiento? ¿Cómo percibe la labor que realiza el establecimiento? ¿Cómo describiría al Jardín /sala (Cuántos niños/niñas, de qué nivel socio económico, como caracterizaría a sus padres)? ¿Cómo cree Ud. que es la educación parvularia en la comuna o país?
3. Experiencias significativas en el ejercicio docente	De la misma forma, el tipo de conflictos que enfrenta las educadoras puede determinar la valoración y percepción que tengan sobre las competencias emocionales, porque pueden marcar su biografía y abrir la reflexión sobre el proceso de emocionar.	¿Cuáles situaciones le ha tocado vivir en el establecimiento donde se pone en evidencia las competencias emocionales? O ¿Cuáles conflictos le ha tocado vivir en el jardín que ponen de manifiesto la necesidad de contar con competencias emocionales? O ¿Qué tipo de conflictos cree Ud. son los que enfrentan las educadoras de párvulos que pone en evidencia la necesidad de competencias emocionales?
4. Comprensión y valoración de las competencias emocionales	Por otra parte, es importante comprender qué entienden las educadoras por competencias emocionales, cuáles identifican y cuáles valoran para el ejercicio de la profesión.	¿A qué se refiere cuando habla de competencias emocionales? ¿Será necesario que los educadores desarrollen competencias emocionales? ¿Cuáles competencias emocionales cree Ud. debiera tener una educadora de párvulo? ¿En qué puede contribuir que las educadoras desarrollen competencias emocionales para su ejercicio profesional?

Dimensión	Objetivo específico	Posibles preguntas (estímulos)
5. Formación docente –formación de competencias emocionales –formación docente en educación emocional	Finalmente, es necesario saber cómo han desarrollado dichas competencias o cómo creen que deberían formarse y fortalecerse.	¿Cuándo se forman las competencias emocionales? ¿Cómo cree Ud. que se desarrollan estas competencias? (indagar en Formación Inicial, Continua, prácticas de autocuidado en el establecimiento) ¿Cómo las educadoras de párvulo se forman para promover la educación emocional? ¿Cómo cree que debería hacerse?

Este artículo solo se concentra en los resultados del cuarto punto “Comprensión y valoración de las competencias emocionales en el ejercicio de su profesión”. Para ello, se utilizaron algunos criterios como los que siguen.

El estudio se orientó por cinco consideraciones éticas:

- a) El valor de la investigación y su utilidad para la sociedad: Se pretendió incrementar el conocimiento respecto al ejercicio de la docencia en educación parvularia para proponer mejoras que beneficien la salud de las educadoras y la educación emocional que debieran recibir los párvulos.
- b) Validez científica: Se trató de un estudio cualitativo exploratorio que abordó una temática novedosa en una región donde no hay registro de otras mediciones similares.
- c) No discriminación y cuidado de la integridad de los sujetos que forman parte del estudio: La selección de los sujetos fue justa y voluntaria. Se identificaron las instituciones relevantes de incluir en la muestra y, dentro de ellas, se realizó una invitación a participar en el estudio a profesionales que cumplieran con el perfil.
- d) Consentimiento informado: Se procedió a informar a las posibles entrevistadas a través de un contacto cara a cara, junto a la entrega de una ficha descriptiva del estudio. Toda vez que aceptaron participar en el estudio se procedió a solicitar un consentimiento escrito donde manifestaran su voluntad de participar en el estudio, así como el derecho a retirarse en cualquier momento.

- e) Respeto para los seres humanos participantes: Se comprometió no revelar la identidad de las entrevistadas en los informes y artículos donde se expusieran extractos de sus discursos.

El plan de análisis consideró: examinar los datos empíricos inductivamente, no plantear hipótesis ni supuestos, ordenar información con criterios de flexibilidad, formular notas reflexivas durante el procesamiento de la información. Se realizaron los siguientes pasos, ordenados según cada dimensión del estudio:

Cuadro 2. Metodología de análisis por dimensión del estudio.

Acción metodológica realizada a cada una de las 10 entrevistas-entrevistas	Dimensión: Identidad Docente	Dimensión: Entorno Docente	Dimensión: experiencias significativas	Dimensión: Competencias emocionales	Dimensión: Formación de competencias emocionales
-Obtención de datos en soporte virtual (audio voz)	✓	✓	✓	✓	✓
-Transcribir las entrevistas					
-Lectura comprensiva y generación de subcategorías por cada dimensión. Se entiende por categoría una etiqueta que describe brevemente los discursos encapsulados en párrafos.					
-Codificación de cada entrevista con las categorías creadas y generación de nuevas categorías (Codificación descriptiva)					
-Extracción de citas para confeccionar base de datos que identifica el sujeto hablante con algunos atributos relevantes, así como todos los códigos asociados a cada texto extraído	✓	✓	✓	✓	✓

Acción metodológica realizada a cada una de las 10 entrevistas-entrevistas	Dimensión: Identidad Docente	Dimensión: Entorno Docente	Dimensión: experiencias significativas	Dimensión: Competencias emocionales	Dimensión: Formación de competencias emocionales
-Integración de información. Se ordenaron las citas por dimensión y al interior de ella por categorías. Se identificaron sub dimensiones que articulan varias categorías. También se denomina codificación axial.	✓	✓	✓	✓	✓
-Método de emparejamiento. Ordenar las citas en función de categorías que tienen un sustento teórico, estableciendo una comparación entre una configuración empírica con una configuración teórica.	✓			✓	
-Método Iterativo-inductivo. Ordenar las citas en función de las categorías y las dimensiones identificadas para realizar una interpretación de dichos datos emergentes de los datos. En otros términos, describir la configuración empírica emergente.					
-Diseño de esquemas gráficos que reduzcan la información para una síntesis conceptual de acuerdo a las sub dimensiones en los casos que aparece como necesario.	✓	✓	✓	✓	✓
-Formulación de síntesis narrativa por dimensión. En esta sección, la investigadora se permitió esbozar argumentos plausibles de teorización.	✓	✓	✓	✓	✓

Nota: las casillas ensombrecidas con marca ✓ significan que las acciones metodológicas del listado fueron desarrolladas para cada dimensión. En el caso de celdas vacías, quiere decir que dicha acción no fue ejecutada en esa dimensión.

Es necesario resaltar que, para la dimensión de análisis que se considera en este artículo, se usó el método de emparejamiento, es decir, clasificar las citas de las entrevistas, considerando las categorías que tienen un sustento teórico, en este caso, con la tipología propuesta por Casassus, de manera que se establece una comparación entre los datos empíricos y la propuesta teórica.

3. Resultados

Las educadoras, en sus discursos, proyectan visiones y experiencias alusivas a cinco de las siete competencias propuestas por Casassus. Se concluye que hay conocimiento sobre la temática y, aunque algunas educadoras presentan más reflexiones sobre el tema, estas, en general, son embrionarias. Además, las entrevistadas coinciden en que carecen de herramientas relativas a la educación emocional; advierten que se trata de un tema ausente en la formación de profesores, específicamente de educadores de párvulo. Es débilmente abordado, explorado, comprendido y aplicado en la formación de inicial y continua de profesores.

El reconocimiento de esta carencia académica y práctica es coherente con lo planteado por Barrientos (2016) y Pegalajar (2015), para quienes los docentes tienen conciencia de la necesidad de trabajar la educación emocional con los niños, sin embargo, no siempre perciben que tienen ellos mismos desarrolladas dichas competencias.

Considerando la tipología de competencias emocionales propuesta por Casassus, se analizan a continuación los discursos de las entrevistadas para explorar si sus percepciones sobre el tema integran todos los elementos que supone el desarrollo de competencias emocionales.

3.1. Capacidad de estar abierto al mundo emocional

La apertura al mundo emocional significa valorar la emocionalidad como una de las dimensiones de constitución humana, tanto la mental como la corporal. Esta apertura implica, además, estar dispuesto a explorar el propio mundo emocional.

Existe una visión compartida en las entrevistadas respecto a la importancia de las competencias emocionales en los profesionales que trabajan con párvulos, y del “factor emocional” en el proceso educativo, así como también de lo difícil que es abordar esta temática en el aula. No obstante lo anterior, no está detalladamente descrito cómo se manifiesta la apertura en su práctica profesional cotidiana. No hay discurso explícito sobre aspectos tales como la importancia de reconocer al otro legítimamente, sobre el bienestar emocional propio y de los otros.

El único tema reiterado por las entrevistadas se refiere a compartir experiencias emocionales, que para ellas consisten en dar y recibir afecto en la relación que establecen con los niños, al menos en el plano de las intenciones, pues en la práctica se observan dificultades para profundizar la relación con todos los niños, ya sea por falta de tiempo, por la gran cantidad de infantes que deben atender, o bien por las múltiples funciones administrativas que deben desempeñar en la sala y el establecimiento, y que las distancia de los niños.

Esto es coherente con otros estudios realizados en Chile (Basauré y Hunting 2014; Barrientos, 2014; Mondaca, 2014). En línea con ello, y pese a que estas cuestiones no emergieron en dichos estudios, en sus relatos, las educadoras son capaces de atribuirle importancia a lo emocional y el clima emocional en el aula. La apertura al mundo emocional como competencia precisa que las declaraciones discursivas se traduzcan en actitudes y comportamientos.

3.2. Capacidad de estar atento

Estar atento al mundo emocional significa tener conciencia y sintonizar consigo mismo y con otros para darse cuenta de las emociones que se están sintiendo. La premisa es que, si el sujeto se da cuenta de lo que le ocurre, puede desarrollar estrategias de acción que le permitan manejar sus emociones y la situación que está experimentando. Esto implica sentir las emociones en el cuerpo, darle importancia a esa señal, nombrar lo que se siente, y dar sentido a dicha experiencia.

Para procurar la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales en los niños, se requiere que tanto los familiares como los educado-

res tomen conciencia de sus emociones y “de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia con ellas ante sus alumnos y ante otras personas del entorno educativo” (De Andrés, 2005, p. 116).

Respecto a esta dimensión, no se observa una profusa reflexión por parte de todas las entrevistadas. No obstante, las reflexiones recogidas resultan significativas porque ponen de relieve la importancia de identificar las propias emociones y tener conciencia de cómo se ponen de manifiesto. Al respecto se señalan tres temas:

- Nombrar lo que se siente. Una de las emociones frecuentes es la tristeza, que se puede gatillar frente a posibles daños que le puedan ocurrir a los niños (accidentes, vulnerabilidades) y que son propias de una estrecha relación de afecto entre educadora y niños.
- Nombrar y expresar lo que se siente. Este trabajo puede ser individual o en diálogo con otras personas. Para una entrevistada, dialogar con otras educadoras sobre emociones y situaciones que acojonan resulta una práctica terapéutica que alivia las tensiones, permite no transmitir las a los niños y no interferir en su proceso educativo.
- Darse cuenta de lo que siente el otro. Una entrevistada señala la importancia de desarrollar en la profesión docente la capacidad de darse cuenta de lo que ocurre a los estudiantes, de buscar comprenderlo, de aproximarse al mundo emocional de los niños y jóvenes.

Si bien las entrevistadas consideran relevante estar atentas reconocer y nombrar las emociones, no profundizan sobre cómo y dónde las sienten. No relacionan lo que pasa en el cuerpo a través de la percepción por los sentidos. Tampoco asocian a darse cuenta de las imágenes, prejuicios y juicios que tienen y que son base para lo que se siente. Finalmente, tampoco manifiestan conciencia de sus propias fantasías mentales o bloqueos corporales; por consiguiente, no se observa en las entrevistadas el reconocimiento de que la persona es una unidad psicosomática donde cuerpo, mente y emoción están estrechamente vinculados.

3.3. Capacidad de ligar emoción y pensamiento

Esta competencia se refiere a la inexorable conexión identificada desde la neurociencia y la psicología entre emociones y pensamiento. Como advierte Casassus, “la ausencia de contacto con las emociones es un bloqueo que obstaculiza el pensar y actuar bien” (2015, p. 168).

Es un hecho que los rumbos de acción se piensan influenciados por la emoción. Lo que es menos común es desarrollar la competencia emocional de pensar, tomando conciencia del estado emocional. No basta con tener respuesta a qué me pasa, qué siento, de manera de identificar las emociones y nombrarlas; es necesario avanzar un paso más y preguntarse ¿por qué me siento así?, ¿qué pienso yo de esta situación que me despierta tal emoción?

La capacidad de pensar emocionalmente es un diálogo interno, íntimo, donde cabe la posibilidad de hallazgos desagradables, y donde el sujeto identifica en sí mismo aspectos que incluso reprocharía en otros. Este autoexamen debe acompañarse de otras competencias, como la comprensión, de manera de extender la compasión a sí mismo, especialmente frente a descubrimientos que pueden resultar indeseados y de los que generalmente se pretende rehuir.

Respecto a esta competencia, no se recogen visiones por parte de las entrevistadas. No hay opiniones sobre la importante vinculación emoción-pensamiento. Ello puede deberse a un desconocimiento sobre esta conexión fisiológica y psicológica, como también al asentado prejuicio de que las emociones “no permiten pensar bien”, que generan confusión o nublan la mente, lo que se asienta sobre la creencia que se trata de dos sistemas autónomos de funcionamiento. Si bien las entrevistadas identifican dolencias físicas en otras educadoras, no lo asocian al manejo emocional, ni tampoco identifican sus propias dolencias físicas.

3.4. Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional

Reconocer las emociones que se experimentan, su expresión corporal y reflexionar sobre ellas, son competencias emocionales básicas. Es ne-

cesario que este proceso tenga asociado una actitud comprensiva del mundo emocional propio y de los otros. Comprender implica más que conocer. Se refiere a ver más allá de lo evidente, desarrollando capacidad de escucha interior, identificando las circunstancias que activan una u otra emoción. Asimismo, hacer conscientes las imágenes y pensamientos que sostienen una emoción y su historicidad. Al abordar dichas circunstancias, emergen revelaciones a nuestra conciencia.

Las entrevistadas no profundizan en sus reflexiones, ni reconocen este ejercicio como una necesidad. Asocian que el manejo de competencias emocionales tiene que ver con calmar la ira o la rabia. Desarrollar esta competencia implica un *insight* que permita comprenderse y comprender al otro sin reprimir o controlar dicha emoción.

3.5. Capacidad de regular la emoción

La capacidad de regular las emociones se refiere a un proceso interno de toma de conciencia, de reconocimiento de las emociones en el cuerpo-pensamiento y de apaciguar los estados de ánimo en búsqueda de un estado de equilibrio, calma o paz interior. Ese estado de domesticación de la emoción no es otra cosa que la objetivación de la misma; en otras palabras, significa la observación distante de uno mismo. Es un tema complejo, pues regulación no significa inhibición, represión ni sanción moral respecto al emocionar. De ahí la importancia de comprender si este tema resulta relevante para las entrevistadas y, además, comprender cómo lo perciben.

Si bien las entrevistadas no dominan la tipificación realizada por Casassus ni la de otros autores, mencionan la necesidad de “hacer algo”, especialmente frente a emociones que generan malestar, tensión, o situaciones displacenteras. Ese “hacer algo” da cuenta de la necesidad de regulación emocional. Relevan como mecanismos para “hacer algo” dos líneas de acción: la primera dice relación consigo misma y, la segunda, con el entorno exterior.

a) Respecto a las propias prácticas de autorregulación emocional, se mencionan las siguientes:

– Pocas entrevistadas se refieren a la necesidad de aprender a expre-

sar las emociones y no reprimirlas o inhibirlas; por el contrario, sentir las, dejarlas fluir y manejarlas a través de una reflexión que permita salir de ese estado y volver a un punto de tranquilidad. La mayor parte de las entrevistadas no relata cómo expresa sus emociones por lo que es posible suponer que se inhiben o reprimen, tal como concluyen Basaure y Hunting, que identifican que las educadoras “tienden a disimular o enmascarar estas emociones, infiriéndose que esto lo harían por temor a afectar el ambiente laboral y por ende a los niños” (2014, p. 125).

–Promover la reflexión permanente no solo sobre aspectos curriculares y didácticos, sino especialmente sobre sí mismo y el clima emocional en el aula.

b) Respecto a la generación de entornos beneficiosos que favorezcan la propia regulación emocional se menciona:

–Propender a entornos educativos pacíficos, cultivando la paciencia y “manejo” emocional.

–Generar dinámicas educativas que permitan conocer a los niños y manejar sus necesidades adecuadamente, ello favorece mayor regulación por parte de las educadoras, que cuando tienen muchos niños se ven superadas y auto perciben síntomas de estrés.

–Impulsar prácticas de autocuidado en los propios establecimientos, que tienda lazos de co-ayuda entre las profesionales y legitime momentos de autocuidado en busca de estados de mayor equilibrio, especialmente frente a situaciones críticas vivenciadas en el aula o, incluso, frente a estados de alto cansancio. Los mecanismos probados en los jardines son declarados como incipientes aún, y son diversos. Entre ellos destacan:

–Realizar capacitaciones en algún momento del año, referidas a desarrollo personal.

–Salir un rato de la sala, apoyada por otra profesional, para despejarse un poco.

–Trabajar solo media jornada directamente con niños. Se trata de un trabajo que amerita mucha concentración, estados de atención y alerta múltiples, entrega emocional permanente, resolver

situaciones problemáticas inesperadas constantemente, es decir, estar sometidas a presiones, pero a la vez generar un clima acogedor que provea de bienestar a los niños y niñas para un aprendizaje en múltiples ámbitos de su vida. Esta conclusión no es solo de educadoras de trato directo entrevistadas, sino también de la experiencia referida por otra entrevistada en Brasil, donde hay rotación de personal, de manera de que el niño tiene todo el día atención educativa, pero las educadoras solo media jornada. –Instar a la reflexión sobre sí mismas.

3.6. Capacidad de modular y expresar las emociones

Expresar a otros las emociones equilibradamente, sin exageración ni inhibición, es modularla. Manifestarse en armonía evita actuaciones compulsivas e irracionales, así como proyectar en otros lo que sentimos.

Las emociones se expresan a través de acciones, con demostración corporal y lenguaje (verbal y no verbal). La modulación emocional se da en esos mismos términos, pero bajo la premisa de la autoconfianza, vale decir, sostenidos, contenidos en el cuerpo y con la conciencia de regularnos para no hacernos daños ni a los demás. Esto requiere un sentido de responsabilidad por lo que sentimos.

La modulación presenta un espacio intra-subjetivo que da cuenta del centro o punto de equilibrio interior y de un espacio inter-subjetivo que se refiere a comprender cómo se dan las interacciones y en ellas las emociones. En este sentido, las entrevistadas no presentan en sus discursos todos los elementos que describen esta competencia tipificada por Cassasus, solo hacen alusión a dos aspectos. En primer lugar, la noción que, para educar las emociones de los niños, primero la educadora debe estar bien emocionalmente. Asumiendo que los niños aprenden en esta etapa principalmente por la imitación, la mejor manera que aprendan a expresar sus emociones es a través de imitación de modelos de referencia con capacidad de modular sus expresiones. Por tanto, las educadoras requieren prácticas que cultiven su bienestar.

Esta conciencia del modelaje que ejercen los educadores es coincidente con lo planteado por Cabello, Ruiz y Fernández, al señalar que

los educadores “consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr este desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes” (2010, p. 43).

En segundo lugar, se advierte de la necesidad de aprender a ser tolerante frente a situaciones inesperadas, ser flexible, adaptarse sin desanimarse de manera de superar las frustraciones.

3.7. Capacidad de acoger, contener y sostener a otro en su emoción

Esta competencia se refiere a comprender al otro sin juzgamientos, a estar disponible para el otro sin esperar algo a cambio. Se pueden distinguir en este sentido acciones que acogen y otras que contienen o sostienen a otros. Para poder canalizar esta capacidad, es necesario:

- Estar en calma consigo mismo y experimentar tranquilidad.
- Escuchar a la otra persona, no desde sí mismo (los juicios propios, rótulos y estereotipos sociales, experiencias propias), sino que comprender al otro en su complejidad.
- Acoger a la otra persona es escucharla con compasión, con amor, sin alteración, buscando aliviar su malestar, sus necesidades o su sufrimiento.
- Contener a la otra persona significa acompañarla en la propia elaboración de lo que le ocurre, sin consejos, instrucciones o análisis externos; es darle confianza a la persona para reflexionar sobre su emoción.

Resulta muy relevante esta competencia, porque: “cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos, y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, crea condiciones propicias al aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, genera sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, constituye la tarea educativa en una aventura común, vitaliza los quehaceres del enseñar” (Casassus, 2006, p. 248).

Al respecto, las entrevistadas presentan diversas y múltiples visiones sobre este tema, muy vinculado con lo que perciben como la identidad de la profesión. Se ha clasificado entorno a tres elementos que permiten identificar la presencia de esta competencia:

a) Escucha empática. Algunas entrevistadas apelan a la comunicación asertiva, entendida como la que se realiza pensando en el otro, no en su capacidad de entendimiento cognitivo, sino de sensibilidad emocional, por lo que se sugiere un “habla” basada en la comprensión.

De igual relevancia comunicacional describen la escucha activa. Esto resulta fundamental para canalizar sus necesidades, para darle seguridad a través de la confianza. En los casos que se han dado cuenta de vulneración de derechos de los párvulos, destacan que se debe partir por creer en los niños, sin suponer que hay engaño o pensamiento imaginativo en la expresión de sus relatos, emociones, necesidades.

Describen que la empatía es necesaria en la relación con los adultos, tanto del equipo educativo del establecimiento como con los padres. Ponerse en el lugar del otro es reconocer que presenta problemas y que tiene su modo de abordarlos y vivenciarlos.

Se resalta la necesidad de no emitir juicios sobre los otros y comprenderlos en su propio contexto, dejar de lado la inflexibilidad o estereotipos sobre los otros.

b) Acoger a los otros, especialmente a los niños. En primer lugar, destaca estar abierto a manifestaciones de cariño y afecto genuino. Ello tiene efectos en el aprendizaje, ya que los motiva, pero también en otras dimensiones, como el desarrollo de habilidades sociales que aprenden por imitación y, especialmente, en la biografía de vida, en esa huella de memoria, que es la base sobre el desenvolvimiento futuro.

Una entrevistada advierte que la capacidad de amar, de tener cariño y afecto por los niños es una cualidad innata en el ser humano, aunque algunas lo asocian a un tema de género femenino, connotándolo como instinto maternal.

En general, se percibe que comprender al niño significa sintonizar con sus necesidades. Dependiendo de la edad los párvulos, presentan menor o mayor dominio del lenguaje hablado, no obstante, se comu-

nican con lenguaje emocional y manifiestan necesidades e inquietudes, por lo que comprender implica empatizar con la situación del niño y desde ahí vincularse con él.

Comprender al otro se refiere también a aceptar la diversidad, es decir, respetar y sintonizar el ritmo del otro, las expresiones del otro y las emociones que vivencian los otros. Por tanto, señalan que el asumir metas estandarizadas, que suponen un aprendizaje homogéneo de todos los niños, o suponer que todos ellos deben ser calmados y disciplinados de manera similar implica no comprender la diversidad humana y tensionar emocionalmente al niño y el clima en el aula.

c) Contener es acompañar al otro a que encuentre un punto de equilibrio o bienestar. Para algunas entrevistadas, la manera de reaccionar frente a situaciones de desborde emocional de niños es a través de la neutralidad emocional, que no es negación emocional, sino poner distancia acogedora, es decir, apoyar y acompañar al otro reconociendo su situación, pero no identificándose con ella o forzando una similitud que finalmente no permite comprender al otro y sus circunstancias, ni responder a sus necesidades.

Contener implica ayudarlo a calmarse, estar ahí para que él o ella logren tranquilidad.

3.8. Otras competencias que deben profundizarse

Finalmente, las entrevistadas se refieren a otras competencias que asocian dentro del mundo emocional y que advierten poco desarrollo, debido a la débil formación universitaria y laboral:

a) Conocimiento sobre los niños, su desarrollo fisiológico, psicológico y social. Se asocia dentro de la formación de competencias emocionales el mayor conocimiento sobre el niño, tanto sus aspectos fisiológicos como psicológicos, desde enfoques más actuales y más amplios que lo que tradicionalmente se ha enseñado en la formación inicial.

En esta dimensión, se alude también a la necesidad de contar con mayores herramientas para educar las emociones de los niños, cues-

ción que está en las bases curriculares y no se tiene clara noción de cómo abordarla en la práctica.

Finalmente, se advierte la necesidad de promover la perspectiva de derechos y el sentido de responsabilidad de la profesión, ambos aspectos ausentes y que dan cuenta de cómo se valora y concibe al niño y como se concibe la profesión.

b) Trabajo en equipo. Las entrevistadas describen que el trabajo en aula se da en equipos profesionales, pero en lo concreto se da en grupos que no siempre tienen la dinámica de trabajo en equipo. Por tanto, algunas entrevistadas señalan que es necesario aprender a trabajar en equipo, colaborativamente y resolviendo conflictos interpersonales.

c) Liderazgo. Se considera necesario que las directoras de establecimiento adquieran la capacidad de liderar y no solo dirigir a las profesionales del establecimiento. Ello implica motivar, preocuparse el clima en el establecimiento, impulsar espacios de reflexión, entre otros aspectos.

4. Conclusiones

Las entrevistadas valoran el área emocional, pero evidencian poseer escaso conocimiento en relación a las siete competencias emocionales identificados por Casassus. Adicionalmente, proponen tres competencias, como parte del repertorio necesario para un adecuado manejo emocional: conocimiento sobre el desarrollo fisiológico, psicológico y social de los niños, trabajo en equipo, y liderazgo.

Sobre la tipología de Casassus:

–Las entrevistadas no disponen de muchas definiciones ni elementos significativamente descriptivos. Así, por ejemplo, respecto a la *capacidad de estar abierto al mundo emocional*, detallan su disposición personal de “dar afecto” a los niños a su cargo, sin apelar a la profundidad ni extensión de dichas expresiones limitadas por las presiones cotidianas de tiempo y número de infantes.

- En cuanto a la *capacidad de estar atentas*, ponen de relieve la importancia de identificar las propias emociones, tener conciencia de cómo se expresan y poder verbalizarlas en un diálogo terapéutico, idealmente entre pares, para superar emociones de miedo, tristeza, rabia, frustración y/o enojo que pueden experimentarse de un momento a otro por la dinámica de estar juntos en la sala o en el recreo con los niños. Sin embargo, no las sienten en el cuerpo, no conciben que la persona es una unidad psicósomática donde cuerpo-mente y emoción están estrechamente vinculados.
- Las educadoras participantes en este estudio no asocian la *capacidad de ligar emoción y pensamiento*. No identifican, por ejemplo, como una competencia el pensar emocionalmente como un diálogo interno, íntimo, donde cabe la posibilidad de hallazgos desagradables, donde el sujeto identifica en sí mismo aspectos que incluso reprocharía en otros. No asumen que este autoexamen debe acompañarse de otras competencias, como la auto comprensión y autocompasión en beneficio propio.
- No manejan un claro concepto sobre la *capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional*. Las entrevistadas no visualizan que el manejo de competencias emocionales es más que calmar la ira o la rabia, e implica un *insight* que permite comprenderse y comprender al otro.
- Respecto a la *capacidad de regular la emoción*, sienten la necesidad y la motivación por aprender a expresar las emociones, sentirlas, dejarlas fluir y manejarlas a través de una reflexión que permita salir de ese estado y volver a un punto de tranquilidad consciente, que les permita generar entornos educativos pacíficos, cultivando la paciencia y la tolerancia.
- En el aula, las educadoras reconocen que hay niños con los que generan simpatía y otros con los que no. A veces, algunos miembros del equipo docente sienten incluso animadversión por algún párvulo. Entonces, estos profesionales resultan compelidos a una reflexión íntima y personal sobre sus emociones y lo que están proyectando en los niños. En este contexto, surge como evidente la necesidad de desarrollar la *capacidad de modular y expresar las emociones*. Entre las competencias básicas para modular y expresar

- sus emociones, las profesionales identifican la paciencia, la tolerancia y la flexibilidad para adaptarse sin desanimarse ni frustrarse y fluir con el devenir de los acontecimientos sorprendentes y cotidianos. Asumen que los niños aprenden a modular sus emociones principalmente por imitación de los modelos de referencia que en el aula ofrece el equipo docente.
- La escucha empática o comunicación asertiva, libre de juicios y estereotipos, que se realiza pensando en el otro y basada en la comprensión, es reconocida por las entrevistadas como el pilar de la *capacidad de acoger, contener y sostener a otro en su emoción*. A través de la escucha activa, pueden canalizarse las necesidades de los niños, darles seguridad a través de la confianza. Esto resulta muy relevante en casos de vulneración de derechos, donde se debe partir por creer en los niños, sin suponer que hay engaño o pensamiento imaginativo por sobre la expresión de sus relatos.

Finalmente, las entrevistadas subrayan la insuficiente formación y conocimientos actualizados relacionados al desarrollo fisiológico, psicológico y social de los niños.

Referencias

- Aris Redo, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Barrett, A. (2008). Capturing the *différance*: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 28, 496-507.
- Barrientos, L. (2014). *Estudio de las prácticas pedagógicas en el nivel sala cuna menor, perteneciente a un establecimiento de la Fundación Integra de la región Metropolitana: Potenciando la relación interpersonal afectiva en la día-da adulta significativa-niña/niño, desde la Educación Emocional*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación Emocional. Universidad Mayor, Santiago, Chile.
- Barrientos, J.; Peñalva A.; y López-Goñi, J. (2016). Incidencia de la educación emocional en la salud emocional del profesorado: estado de la cuestión. En Soler, J. et al., *Inteligencia emocional y bienestar ii*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

- Basaure, M. y Hunting, K. (2014). *Las competencias para estar abiertas y atentas al mundo emocional del equipo educativo del nivel medio mayor del jardín infantil "Sol Naciente" de Fundación Integra*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación Emocional. Universidad Mayor, Santiago, Chile.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campos, Rocío y Pérez Claudia (2015). Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia*, 56, 11-42.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 81-95.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130.
- Castro-Carrasco, P. J., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288.
- Contreras, D., Herrera, R., y Leyton, G. (2007). *Impacto de la Educación Pre-escolar Sobre el Logro Educativo: Evidencia para Chile*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- De Andrés Vioria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-124.
- Dussaillant, F y González, P. (2012). *Rentabilidad de la Inversión en Primera Infancia*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- El Sahili-González, L. y Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. México: Universidad EPCA.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fundación Botín (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. España.
- Gómez, O.; Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A., (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza.
- Ibarrola, B. (2014). La educación emocional en la etapa 0-3. En *21° Jornada de la Crianza como base de la salud mental*. Brasil: Fundación el Maresme.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En UNESCO-LLECE *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Mineduc (2013a). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*.
- Mineduc (2013b). *Serie Evidencias: Impacto de asistir a Educación Parvularia. N° 19*.
- Mondaca, E. (2014). *Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Emocional*. Universidad Mayor.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO-LLECE, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 437-454.
- Pegalajar, M. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz.

- En UNESCO-LLECE, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Recibido: 28.02.2018. Aceptado: 05.09.2018