

La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil

Emotional Intelligence in Early Childhood Education teacher training



Dra. Miriam Romero Rueda es Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Huelva (España) · miryromero1991@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-3975-2544>

Cómo citar este artículo

Romero Rueda, M. (2021). La Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>

Resumen. Las emociones forman parte de nuestras vidas desde el momento en que nacemos, jugando un papel fundamental en la construcción de la personalidad y la manera de establecer relaciones con los demás. El presente estudio pretende analizar la formación y concienciación del profesorado de Educación Infantil para trabajar la educación emocional con su alumnado. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa a través del estudio de casos donde se utilizan diferentes fuentes de información como entrevistas, observaciones en aulas y revisión del documento de formación que se oferta desde el CEP (**Centro del Profesorado**). Los resultados son relevantes en la medida que muestran determinadas limitaciones en la formación que se ofrece en la actualidad para los docentes; demanda de una formación más práctica y focalizada en esta etapa; en concreto, consideran que la Inteligencia Emocional es uno de los aspectos fundamentales para mejorar la convivencia del centro y el estado académico del alumnado. Algunas de las conclusiones revelan que, a pesar de la sensibilización y la concienciación del profesorado sobre la importancia de la educación emocional, y siendo las más concienciadas las maestras que han sufrido algún episodio que han generado dolor en sus vidas, sigue existiendo carencias en la formación de éstas.

Abstract. Emotions are part of our lives from the moment we are born, playing a fundamental role in the construction of our personality and the way we relate to others. This study aims to analyze the training and awareness of Early Childhood Education teachers to work on emotional education with their students. For this purpose, a qualitative research has been carried out through a case study using different sources of information such as interviews, classroom observations and review of the training document offered by the CEP (Teacher Training Center). The results are relevant insofar as they show certain limitations in the training currently offered to teachers; demand for a more practical and focused training at this stage; specifically, they consider that Emotional Intelligence is one of the fundamental aspects to improve the coexistence of the center and the academic status of the students. Some of the conclusions reveal that in spite of the sensitization and awareness of teachers about the importance of emotional education, and being the most aware of teachers who have suffered some episode that has generated pain in their lives, there are still gaps in their training.

Palabras clave · Keywords

Inteligencia emocional, educación emocional, emociones, formación del profesorado, educación infantil, clima de aula.

Emotional intelligence, emotional education, emotions, teacher training, early childhood education, classroom climate.



1. Introducción

La Inteligencia Emocional (en adelante, IE) ha permanecido invisible en los centros educativos hasta hace unos años. Las calificaciones académicas y el cociente intelectual del alumnado ocupaban el protagonismo en la educación. No se tenía en cuenta el estado emocional de los discentes y sus sentimientos y emociones permanecían en un segundo plano para el desarrollo académico (Bisquerra et al., 2015). Actualmente, la educación emocional está adquiriendo mayor significatividad y existen cada vez más docentes concienciados y comprometidos. No obstante, la escuela sigue planteando modelos convencionales en el que priorizan los resultados académicos (Caso Fuertes et al., 2019).

Por otro lado, encontramos a una infancia sobre-estimulada digitalmente, con actividades extraescolares y deberes excesivos, por lo que no se permite que escolares se aburran, que exploren y jueguen, que tomen conciencia de lo que quieren y sienten (Burchinal et al., 2020). En cierto modo, se impide que la infancia sienta lo que es la frustración ya que se pretende mantener un alto nivel de autoestima, alejando a los infantes de una educación realista donde se tenga en cuenta el interés del propio niño, sus sentimientos, emociones, posibilidades y límites. Pellicer (2019) afirma que esto da lugar a un alumnado cada vez más egoísta y narcisista, con incapacidad para la gestión de las emociones. El mundo cambiante en el que vivimos nos exige adaptarnos a dichos cambios, y para ello, las emociones juegan un papel fundamental. Bisquerra et al. (2015, p.11) exponen que “las emociones son el origen y el motor de la adaptación social y cultural”. En este sentido, un inadecuado funcionamiento de ellas puede derivar en problemas patológicos que impidan mantener relaciones interpersonales de manera sana y adecuada.

Es innegable que nuestras escuelas atraviesan una crisis permanente en la que los casos de acoso escolar, la violencia entre compañeros y hacia el profesorado y el fracaso escolar nos hace preguntarnos qué estamos haciendo mal. Sin olvidarnos del gran enemigo actual: el estrés. Este estrés psicosocial influye en la manera que tenemos de relacionarnos con nuestro entorno y pueden generar problemas de convivencia en los centros educativos (Romera, 2019). Así pues, son diversos los estudios que defienden los beneficios de la IE, entre ellos, los de Bisquerra et al. (2015) y De la Cueva y Montero (2018), quienes afirman que para llegar a un completo desarrollo integral de la persona debemos educar tanto intelectual como emocionalmente. Y ante esta circunstancia, tanto profesorado como familias y, en definitiva, todos los agentes que componen el sistema educativo deben tomar conciencia de que en las escuelas nos encontramos ante una gran diversidad de alumnado, cada quien con sus características particulares y con el hándicap de pertenecer a una familia que vive en un continuo descontrol emocional. De hecho, algunos infantes fracasan escolarmente a causa de una carencia de IE a pesar de poseer buenas capacidades intelectuales, incluso hasta el punto de no controlar sus emociones y presentar problemas a la hora de relacionarse con sus iguales, por lo que ir a la escuela puede suponer toda una odisea (Guillén, 2019; Valenzuela y Portillo Peñuelas, 2018). Por ello, la escuela debe ofrecer un clima de apoyo y afecto que genere calma y seguridad, apostando por una educación inclusiva y en igualdad (Barrientos-Fernández et al., 2020).

Así pues, es necesario tener ciertas habilidades sociales y personales que son determinantes para el camino hacia el éxito y el bienestar personal y grupal. “La IE es un atributo aprendido, el cual se caracteriza por la habilidad de percibir las emociones de manera precisa y adecuada” (Moscoso, 2019, p. 114). Por tanto, la escuela se convierte en un espacio que puede brindar una óptima educación de las emociones. Phair (2019) razona que los sistemas educativos pueden lograr un mayor éxito si tienen una buena coordinación para apoyar a sus estudiantes, con estrategias que les ayuden a ser ellos mismos y aceptarse como tal. Estudios recientes demuestran que las organizaciones educativas que priorizan la IE, poseen un mayor número de alumnado que logra el éxito académico y mantienen unas relaciones interpersonales más satisfactorias (Gajardo y Tillería, 2019). En cambio, en el lado opuesto, el alumnado con una menor IE que no sabe manejar sus emociones ni comprende bien la de los demás, suele tener más dificultad para el aprendizaje y la adaptación al medio (Cabello y Fernández, 2019).

En relación con la IE y la convivencia escolar, en un estudio realizado por Valenzuela Santoyo y Portillo Peñuelas (2018) se muestra como el factor emocional del estudiante representa un papel fundamental en sus posibles conductas. Cuando el estudiante tiene claro lo que siente, identifica sus emociones y se tiene en cuenta su contexto y sus circunstancias, tiene conductas más reguladas y adecuadas para vivir en sociedad. En la mayoría de los centros educativos encontramos diversidad de alumnado con diferentes características y algunos de ellos pueden presentar conductas disruptivas que ponen en riesgo un clima favorable tanto en el aula como en el centro. Estas conductas suelen venir acompañadas por una falta de control sobre sí mismos y no identificar sus emociones. Por tanto, es necesaria una buena gestión emocional para favorecer la convivencia del centro. Cabello y Fernández (2019, p. 112) manifiestan que “los niños con una adecuada IE se muestran como personas más prosociales, con relaciones sociales de mayor calidad, más empáticos y menos conflictivos”. Además, según Reyes et al. (2012), Carbonell Bernal et al. (2019) y Pulido-Acosta y

Herrera-Clavero (2019) los centros que tienen implantados programas de educación emocional tienen un clima de convivencia mucho más positivo que las escuelas que no lo llevan a cabo.

Centrándonos en la etapa de Educación Infantil, ésta tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo físico, social, intelectual y afectivo de la infancia, respetando los derechos de los niños y las niñas y contribuyendo a su bienestar. Se atiende en esta etapa al desarrollo afectivo, a las pautas elementales de convivencia y relaciones sociales en el medio, a la construcción de una imagen positiva de sí mismos, a la autonomía personal y a las manifestaciones de lenguaje y comunicación. La Educación Infantil cimienta los valores para llevar a cabo una vida en sociedad, fomentando el respeto, la empatía y la solidaridad (BOJA, 2008). Por ello, es fundamental educar las emociones desde la primera infancia ya que se encuentran en pleno proceso de construcción de su personalidad y es donde se debe empezar a construir una base emocional estable para la futura convivencia en sociedad.

Canet-Juric et al. (2020) indican que la educación emocional en la primera infancia resulta fundamental para favorecer la autorregulación, generando un comportamiento adaptativo y favoreciendo las relaciones sociales entre iguales. De Damas González y Gomariz (2020) afirman además que verbalizar e identificar una emoción mejora el autocontrol y la resolución de problemas. En el estudio de Finders et al. (2021) se expone que los infantes que poseen una mayor autorregulación de sus emociones, tienen a su vez un mejor rendimiento escolar y son más felices en la escuela. En este sentido, algunos estudios muestran que la educación emocional favorece el aprendizaje.

Mayer et al. (2016) manifiestan que los docentes que implementan programas emocionales en sus aulas, consiguen un clima afectivo seguro y favorecen la regulación emocional grupal. Por tanto, sin un profesorado que esté previamente formado en estas competencias, será una utopía contribuir al desarrollo integral del alumnado (Sáenz-López et al., 2019). De hecho, Cabello-Salguero (2011, p.180) afirma que “una de las premisas para promover el desarrollo de la IE dentro de la institución escolar, es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional”.

En el estudio realizado por Cejudo y López-Delgado (2017), se hace referencia a maestras de Educación Infantil, adjudicando éstas una mayor importancia al trabajo de las emociones con su alumnado que a docentes de Primaria. Quizás esto se deba a los contenidos y objetivos de esta etapa en la que la afectividad y el desarrollo de una imagen positivas de sí mismos resultan primordiales. La educación emocional se está haciendo progresivamente más presente debido a las necesidades cada vez más notorias que van surgiendo, y desde el CEP se ofertan algunos cursos sobre cómo trabajar la IE a nivel educativo. Porque, ¿cómo vamos a educar emocionalmente a nuestro alumnado si nosotros mismos no lo hacemos? Por tanto, se atiende a la siguiente pregunta de investigación: ¿Posee el profesorado de Educación Infantil la suficiente formación y concienciación en Inteligencia Emocional para trabajarla con su alumnado?

2. Método

La investigación adopta una metodología de naturaleza cualitativa con un enfoque descriptivo-interpretativo. Según Lincoln y Guba (1985) el paradigma interpretativo tiene por objetivo comprender los fenómenos y la conducta de los individuos estudiados. Dichos fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos. En este sentido, Quecedo y Castaño (2002) indican que “la metodología cualitativa puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas y la conducta observable”. En concreto, se ha analizado la formación y práctica docente relacionadas con la educación emocional de ocho maestras de la etapa de Infantil de la provincia de Huelva para poder extraer conclusiones finales que permitan entender la realidad. Además de la realización de entrevistas y observaciones, también se ha procedido a una revisión documental, por lo que se pondrá en práctica una triangulación de estrategias.

Para ello, se ha seguido un itinerario organizado en torno a las siguientes fases: planteamiento del estudio, diseño de investigación, selección de instrumentos, acceso al contexto, recogida de información, tratamiento de datos y, por último, elaboración de informe y conclusiones.

2.1. Objetivo

El objetivo general del estudio es analizar la formación que posee el profesorado de Educación Infantil sobre Inteligencia Emocional.

1. Respecto a la formulación de objetivos específicos, se pretende:
2. Analizar la formación inicial del profesorado sobre IE y educación emocional.

3. Conocer la formación permanente, así como la autoformación, sobre IE a la que puede acceder el profesorado.
4. Examinar buenas prácticas docentes y uso de recursos relacionados con la educación emocional llevadas a cabo en el aula y centro por el profesorado.
5. Analizar la sensibilización del profesorado sobre la importancia de ser un/a docente emocionalmente inteligente para generar un buen clima en el aula.

2.2. Selección de informantes

La selección de informantes no se ha producido de manera arbitraria, sino conscientemente según el interés de estudio, por tanto, el tipo de muestreo es intencional. Todas las maestras pertenecen y ejercen la docencia en la provincia de Huelva. Por un lado, cuatro de las maestras de los centros públicos acudieron a una formación sobre IE que proporcionó el CEP en Huelva. Es allí donde se concretó una entrevista con cada una de ellas. Otra de las maestras de los centros públicos trabaja en un centro educativo que lleva a cabo a nivel local (no solo en el centro donde trabaja, sino en todo el municipio) un programa de educación emocional que resultó relevante para esta investigación. La última de las maestras de los centros públicos fue seleccionada puesto que en una visita a su centro se pudo comprobar la implicación emocional de ésta con su alumnado. En cuanto a las maestras de los centros concertados, fueron elegidas a partir de determinadas redes sociales en las que dan a conocer algunas prácticas que realizan en relación con las emociones.

Todas las participantes del muestreo son mujeres en las que el rango de edad se encuentra entre 37 y 42 años. Además, cada una de ellas ejerce la docencia en diferentes centros educativos, con el objetivo de abarcar y analizar diferentes prácticas de educación emocional en distintos colegios. Lo observamos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Datos de las maestras entrevistadas

Entrevistada	Municipio	Tipo de centro
Maestra 1	Lepe	Público
Maestra 2	Gibraleón	Público
Maestra 3	San Juan del Puerto	Público
Maestra 4	Villablanca	Público
Maestra 5	Huelva	Concertado
Maestra 6	Huelva	Público
Maestra 7	Huelva	Concertado
Maestra 8	Trigueros	Público

2.3. Instrumentos y estrategias

Revisión de documentos

En primer lugar, se solicitó colaboración al CEP para entrevistar a la asesora encargada de la formación en IE, la cual proporcionó el documento en el que se expone los estudios permanentes a los que puede acceder el profesorado de Educación Infantil y los objetivos y contenidos que presentan. Según Gómez (2010) la investigación documental es un procedimiento científico que busca leer, comprender y dar sentido a determinados documentos para la construcción de nuevos conocimientos.

Entrevistas semiestructuradas

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas se agrupó las preguntas por temas, en base a los objetivos del estudio. La entrevista en investigación cualitativa es fundamental para explorar y conocer cómo ven su mundo los sujetos entrevistados. Nos ayuda a comprender sus acciones, comportamientos y emociones (Kvale, 2011). Se concretó una cita con las personas a entrevistar y se escogió un lugar tranquilo para mantener la conversación. Las entrevistas tuvieron una duración de entre una y dos horas y fueron grabadas con el previo permiso de las informantes. Además, teniendo en cuenta principios de procedimiento éticos, se revisaron por las interesadas una vez fueron transcritas.

Observación

Posteriormente a las entrevistas, se acudió durante seis días a las sesiones de clase de dichas maestras para conocer de qué manera trabajan la IE con su alumnado. A su vez, se acudió también a tres sesiones de cursos de formación sobre IE en el CEP. Se realizó una observación no participante haciendo uso de cuadernos de campos donde se recogieron aspectos relevantes. En este sentido, se tiene en cuenta a Campos y Lule (2012), los cuales señalan que la observación no participante se realiza por agentes externos sin intervenir en los hechos, por tanto, no existe relación con los sujetos, el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

2.4. Tratamiento y análisis de datos

Para el análisis de datos, se efectuó un sistema categorial de contenidos para una mejor comprensión de los resultados. Los datos fueron recopilados mediante informes posteriormente a las entrevistas y las sesiones de observación. El análisis de los datos se hizo a partir de las fases que describen Taylor y Bogdan (2009, pp. 160-171) que son: “1. Descubrimiento de los datos; 2. Codificación; 3. Relativización de los datos”. En la primera fase, se pretende interpretar la información, en la segunda analizarla y organizarla en torno a categorías, descartando aquellos datos que no se incluirán en el estudio. Por último, en la tercera, se busca entender los datos a través de la interpretación con respecto al contexto donde se recogieron. Cada una de las categorías está relacionada con los objetivos propuestos en el estudio que, a su vez, son las variables de investigación. Se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2

Categoría y objetivo de investigación

Categoría	Objetivo
1. Formación Inicial	O.E.1
2. Formación Permanente	O.E.2
3. Autoformación	O.E.2
4. Práctica Docente	O.E.3
5. Recursos	O.E.3
6. Facilitadores	O.E. 4
7. Obstáculos	O.E. 4
8. Familia	O.E. 4

3. Análisis y resultados

En cuanto a la revisión documental, se ha podido comprobar que la línea estratégica, la cual ha sido introducida por primera vez en el curso académico 2018/2019, busca sensibilizar al profesorado de la importancia que tiene el manejo de sus propias emociones y como éstas pueden afectar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La formación se divide en tres etapas:

- I. Iniciación.
- II. Profundización.
- III. Consolidación.

En la etapa de iniciación se pretende introducir el concepto, trabajar las emociones básicas y conocer las fases por las que pasa la emoción. El principal objetivo es que el profesorado aprenda a identificar y gestionar sus propias emociones y manejen técnicas para el control de las mismas. Se propone en esta fase diseñar algunas actividades de buenas prácticas para trabajar tanto a nivel de aula como de centro. En la segunda etapa, la de profundización, tratan la neuroeducación, la conciencia y regulación emocional, conocer rutinas de aulas y planes emocionales con otras personas, así como la resolución de conflictos. Como tareas para el profesorado, proponen revisión de documentos, llevar a cabo prácticas en el aula, elaborar actividades, etc. Por último, en la fase de consolidación, se pretende crear entre el profesorado un plan general para trabajar la educación emocional en los centros, que incluya profesorado, familias y alumnado, así como estrategias de intervención.

Los objetivos y contenidos que se proponen desde el CEP son realistas y enfocados a trabajar la educación emocional a través de diferentes fuentes y estrategias, pero todo esto dependerá del grado de compromiso del profesorado. En las sesiones de observación sobre IE que tuvo lugar en el CEP se

evidenció que el enfoque estaba dirigido para profesorado de Primaria. Además, las ponentes no habían trabajado anteriormente en un centro educativo, y esto es un aspecto negativo, ya que no conocen la realidad de los centros.

A continuación, se presenta los resultados en función de las principales categorías de análisis.

3.1. Formación Inicial

Se observa de manera unánime que todas las maestras entrevistadas afirman no haber recibido ningún tipo de formación sobre IE durante la diplomatura de Educación Infantil. Solo dos de las ocho profesoras entrevistadas afirman que quizás pudieron aprender algo sobre emociones en la asignatura de psicología infantil, pero lejos tiene que ver con la información sobre esta temática a la que hoy día se puede acceder. Lo vemos más claro con algunas de las siguientes evidencias textuales:

«No, la verdad que no recuerdo ninguno que lo hiciese, ni tampoco ninguna asignatura, quizás psicología tocara un poco el tema de las emociones, pero no mucho» (Maestra 5).

«Ninguna asignatura. Es que de verdad...hay una carencia. De hecho, en magisterio se debería impartir una asignatura como ésta» (Maestra 8).

Así mismo, todas las maestras están de acuerdo en que el profesorado de la Universidad en la que estudiaron no tenía en cuenta el estado emocional del alumnado, no se sabía ni sus nombres y ponían el énfasis en enseñar contenidos teóricos y poco prácticos y humanos. Afirman que se les daba más relevancia a los resultados académicos que a las emociones. Una de ellas expone que recuerda a dos profesores que sí se implicaron en mayor medida que los demás, y cree que el motivo es porque también eran maestros en escuelas y les hacía ser más comprensivos y empáticos con el alumnado universitario. Se muestran algunas evidencias de las entrevistas:

«Allí éramos como robots, no personas. Los profesores solo daban los contenidos y había asignaturas que no fueron demasiado útiles» (Maestra 2).

«Sinceramente recuerdo más que me enseñaban contenidos y teoría, pero para nada se tenían en cuenta mi estado emocional. Solo había algún profesor puntual en la universidad que era más cercano y más humano, y era los que venían de trabajar en colegios» (Maestra 7).

3.2. Formación Permanente

La mayoría de las maestras entrevistadas afirman haber asistido a algún curso de formación sobre educación emocional, pero todas coinciden en que la formación que se ofrece no es suficiente. Por otro lado, manifiestan que los contenidos que se enseñan en los cursos de formación son poco prácticos y muy teóricos y, sobre todo, que no está enfocado a la etapa de Infantil, sino a la de Primaria. Algunas de ellas exponen que los ponentes del CEP que dan la formación no trabajan en centros educativos, por lo que es muy difícil que la enseñanza se enfoque totalmente en ese contexto si lo desconocen. Esta perspectiva de enseñanza teórica y poco práctica no fue evidenciada en la sesión de formación del CEP sobre IE, ya que fue bastante práctica. Se corroboró que el curso estaba enfocado a la etapa de Primaria y Secundaria, y no a la de Infantil. Se muestran algunas de las afirmaciones de las maestras:

«No se da suficiente formación. Además, la que se dé debe estar caracterizada según a qué ciclo, o qué etapa. No puedes enfocar la IE para Primaria, y que a esa formación acudan muchísimas maestras de Infantil» (Maestra 3).

«Yo he estado en formaciones. El año pasado hice una formación. Pero no salí muy conforme, porque nos prometieron que iba a ir un poco enfocada también a Infantil, y solo se centraban en la etapa de Primaria. Y además no había nada práctico para nosotras. Creo que a la última dos sesiones ni fui» (Maestra 4).

Por otro lado, se debe resaltar que todas las maestras están conformes con la información que les llega sobre la oferta de formación del CEP. Solo una de ellas se encuentra desconforme en este sentido, al manifestar que no le llega la información como a ella le gustaría, y que tiene que acudir a la página web para investigar qué cursos ofertan. También, un dato importante a destacar en esta categoría, es que la maestra de uno de los dos centros concertados, expone que en su centro ha recibido muy poca formación sobre IE al no estar entre las prioridades de la dirección.

«Sí, pero cursos de IE, no nos suelen llegar mucho para Infantil. Llegan de ABN, de trabajo por proyectos, pero IE solo uno hemos hecho en mi centro, con Mar Romera, y la verdad que bastante bien» (Maestra 5).

En cambio, otra de las maestras de centro concertado lleva a cabo en su centro un plan de IE que ella mismo ha diseñado porque la dirección de su centro siempre ha estado muy implicada con la educación emocional. Otra de las maestras se encuentra bastante satisfecha con la formación recibida pero no desde

el CEP, sino desde la localidad donde ejerce como maestra. Ya que en el municipio donde trabaja (Lepe) se lleva a cabo por parte del Ayuntamiento un proyecto de educación emocional llamado Lepe Siente que implica a toda la comunidad educativa. Este proyecto se inició a partir de una detección de necesidades por parte de los Servicios Sociales del Ayuntamiento con el objetivo de promocionar la salud mediante la toma de conciencia y el desarrollo de la educación emocional y social. Las líneas de actuación de este proyecto pretenden promover y facilitar la práctica de la Educación Emocional en los centros educativos, trabajar con las familias las competencias necesarias para el ejercicio de la parentalidad positiva, crear escenarios de formación y cuidados para aplicar la IE en el ámbito laboral del Ayuntamiento de Lepe y sensibilizar y concienciar en la mejora de la salud de la comunidad.

«Aquí es donde más he aprendido con el programa que se lleva a cabo. Además, todos los años te ofertan talleres para los profesores, para las familias, y para toda la comunidad educativa, en general. Y dividido por etapas, ya que cada etapa tiene necesidades diferentes» (Maestra 7).

Las maestras demandan una formación, por tanto, más práctica, donde se muestren experiencias, estrategias y recursos de cómo trabajar la educación emocional en el aula. Y, por otro lado, dividida por etapas, ya que sienten que la formación que se ofrece no es aplicable a la Educación Infantil.

3.3. Autoformación

En esta categoría todas las maestras confirman unánimemente poseer gran interés en la educación emocional y formarse de manera autónoma. Eso sí, cada una de ellas lo hace a través de diferentes vías. Algunas investigan a través de libros, Internet, redes sociales, etc. Otras manifiestan acudir a congresos y ponencias por su cuenta, y algunas siguen a diferentes referentes en educación emocional. Entre ellos, Mar Romera, Víctor Koppers, Eva Solaz y Rafael Bisquerra. Se visualiza a continuación:

«Sí. Este año hemos ido a Sevilla, a la conferencia de neuroeducación, que se trató mucho el tema de las emociones» (Maestra 8).

«Sí, a través de internet, sobre todo. O libros de los cursos que he ido. En mi municipio vino un psicólogo, bastante conocido, y compré su libro. Y han venido a dar ponencias, y el teatro estaba completo, la gente parece muy concienciada, gracias al ayuntamiento» (Maestra 1).

Por otro lado, las maestras más implicadas e interesadas en la educación emocional en sus aulas, son las que han sufrido algún episodio doloroso en sus vidas. Así lo transmitieron en las entrevistas, y lo mostraron en las sesiones de observación.

«Hace algunos años mi padre falleció, y este hecho provocó un reencuentro conmigo misma por el cual comencé a interesarme y formarme en IE» (Maestra 8).

«De pequeña, sufrí bullying en el colegio. Por este motivo, cuando estudié magisterio, tenía muy claro qué tipo de maestra quería ser, y qué valores pretendo enseñar. Y para ello, la educación emocional es primordial» (Maestra 3).

Se percibe el interés de las maestras por formarse en educación emocional, tanto como para mejorar la regulación de las emociones en sí mismas, como para trabajarla en el aula con su alumnado.

3.4. Práctica docente

En esta categoría es donde se ha encontrado más diversidad de respuestas. La mayoría de las docentes, y como se ha podido interpretar a partir de las sesiones de observación, trabajan la educación emocional de manera transversal, aunque también practican actividades para fomentar la empatía y el conocimiento de sí mismo y del otro. Cinco de las siete maestras entrevistadas hacen uso del «Monstruo de Colores» para trabajar las emociones con su alumnado. Pero solo en dos de ellas, se pudo comprobar en las sesiones de observación, como hacen hincapié en las emociones individuales y grupales de su alumnado, ya que tienen a cada monstruo (que representa a cada una de las emociones básicas) colgados en la pared de clase y preguntan diariamente a su alumnado en qué color se encuentran. El alumnado sabe explicar sin dificultad por qué siente esa determinada emoción. Ambas maestras suelen preguntar a su alumnado por las mañanas cuando llegan a clase, y también después del recreo. Además del uso de este libro, algunas de ellas acuden a la literatura infantil, el juego cooperativo, vídeos, rincones de aula y el yoga.

«Este año hemos empezado también el yoga, que lo realizamos una vez a la semana. Y la verdad que les ha venido muy bien. Para conocerse mejor a ellos mismos, tranquilizarse y conocer su propio cuerpo» (Maestra 4).

Resulta interesante destacar la entrevista a una de las maestras, la cual cuando le preguntamos cómo trabajaba la IE con su alumnado, no supo muy bien cómo responder, pero cuando acudimos a la sesión de observación, comprobamos una actividad que estaba realizando con su alumnado en la que se ponían pelotas

de tenis a las sillas y mesas, porque el ruido agudo molestaba a una alumna con problemas auditivos. Todo el alumnado de cinco años colaboraba poniendo pelotas de tenis en sus sillas, y reconocían que lo estaban haciendo para que su compañera se sintiese más cómoda, porque “le dolía los oídos con los ruidos fuertes”. Ella no era consciente de que con esa actividad estaba trabajando la IE, en concreto, la Inteligencia Interpersonal.

En cuanto a la práctica docente a nivel de todo el centro, solo tres de ellos trabajan la IE en conjunto. En el centro de la maestra 1 se trabaja junto con toda la localidad, gracias al programa de educación emocional que promueve el Ayuntamiento denominado Lepe Siente, el cual busca mejorar la convivencia y el respeto entre los ciudadanos.

El centro donde ejerce docencia la maestra 6 trabaja en gran medida la educación emocional con su alumnado. Todas las mañanas el alumnado del centro junto al profesorado y personal no docente, como el conserje y la secretaria, se reciben con canciones y bailando en el recibidor del colegio –evidencia a través de observación-. Posteriormente, todos se van a sus aulas. Esta práctica es realizada para que se olviden de los problemas que traen de casa, ya que no viven en un contexto familiar muy favorecido y viven en una zona con riesgo de exclusión social. Todo el profesorado camina de la mano para atender a las necesidades emocionales de un alumnado con bastantes carencias emocionales.

«Hacemos los bailes de buenos días, donde todas las mañanas al entrar bailamos todos juntos una canción, y luego nos vamos a clase para intentar que desconecten de lo de casa. Porque claro, el niño viene ya con los cables cruzados de casa porque ha pasado cualquier cosa, y porque aquí la mayoría lo hace todo solo sin supervisión de sus familias, y los padres y madres acostados. Y claro, son diferentes circunstancias, y esta actividad es una manera de expulsar fuera todo ese estrés que puedan traer» (Maestra 6).

Otra de las prácticas que se realiza a nivel de centro, es que el alumnado que tiene conductas negativas y perjudiciales para los demás, no es expulsado del centro, sino que colabora con el alumnado de Infantil.

Otro de los centros implicados a nivel general con la educación emocional, es el colegio de la maestra 5, pero este centro no trabaja demasiado en conjunto, ya que el edificio de Infantil está situado en diferente zona al resto del centro, y aunque todo el profesorado se esté formando en IE, la etapa de Infantil está desvinculada de la etapa de primaria.

3.5. Recursos

Con relación a la categoría “Recursos” todas las docentes utilizan como recursos principales para trabajar la educación emocional los cuentos y los juegos cooperativos, donde trabajan la empatía, el respeto, la ayuda entre iguales, etc. Algunas de ellas también recurren a los vídeos animados, o películas animadas. Por último, dos de ellas usan el teatro y las dramatizaciones para trabajar la IE.

«Son los cuentos y vídeos los que más sigo» (Maestra 3).

«Mira utilizamos mucho los cuentos, me encantan y creo que con ellos se puede trabajar las emociones bastante bien. Y, por otro lado, también recurro al teatro y las dramatizaciones» (Maestra 4).

3.6. Facilitadores

La mayoría de las docentes exponen que la unión y la complicidad entre claustro, el apoyo de la dirección y la relación con las familias son aspectos que facilitan la educación emocional del alumnado. Todas consideran que, si todo el profesorado del centro se unifica para recibir una formación en educación emocional, se facilitaría la enseñanza de ésta.

«Sí. Hay mucha conexión entre compis de claustro. Cada uno es como es, pero hay respeto y comprensión» (Maestra 3).

«Fácil sí, sobre todo desde que está presente el proyecto en el que está implicado todo el pueblo. Ya que hemos realizado muchos cursos para el profesorado y los lazos se hacen más fuertes y trabajamos más en equipo» (Maestra 1).

Por tanto, todas ellas consideran que la implicación de toda la comunidad educativa y un buen clima del centro escolar mejora la enseñanza de educación emocional.

En referencia a la sensibilización de las docentes a la hora de trabajar la educación emocional, todas afirman estar bastante interesadas y comprometidas con la temática, pero en las observaciones realizadas, percibimos algunas divergencias en este sentido. En concreto, la maestra 5 impedía a su alumnado expresar lo que sentía en determinadas ocasiones, cuando ellos querían decir algo en repetidas ocasiones, ésta les cortaba y no les dejaba expresarse.

3.7. Obstáculos

Haciendo referencia a esta categoría, se observa cierta pluralidad de opiniones. Algunas docentes exponen como obstáculos la escasa implicación y compromiso a nivel de centro para formarse en IE, la poca empatía de algunos docentes con sus propios compañeros y también con su alumnado, la influencia de las familias que cometen errores en la educación de sus hijos, la escasa formación para profesorado de Infantil, tanto inicial como permanente sobre esta cuestión, la poca practicidad de los cursos a los que asisten, la falta de recursos, etc. Se ejemplifica en las siguientes evidencias textuales:

«Tengo compañeros que tienen poca empatía. Nosotros no estamos para rellenar libros...Te formas si de verdad crees en ello, y tengo compañeros que son más pasivos y vienen, sueltan unos contenidos y a casa» (Maestra 2).

«Creo que lo más difícil es implicar a toda la comunidad educativa, llevarlo todo a una. Profesorado, alumnado, familia y todo el personal. Por ejemplo, el personal del comedor, que debería estar formado en emociones también, ya que es fundamental a la hora de la comida, donde se pone en juego muchas cosas. La administrativa que tenemos, a la hora de tratar a las familias cuando vienen, el conserje...En fin, la educación emocional es importante para todos, si lo que pretendemos es crear un ambiente positivo en toda la comunidad. Y lo más complicado es la conjugación de todos» (Maestra 3).

En las observaciones realizadas se pudo comprobar algunos de los obstáculos que mencionaban, precisamente los que hacen referencia al clima y a la relación entre compañeros en dos hechos concretos. El primero, en la relación que mantenían las compañeras de ciclo en el centro donde es docente la maestra 5, ya que no hay gran coordinación y empatía entre ellas. Se pudo notar como había dos grupos diferenciados, y como trabajaban por separado, ya que algunas seguían un tipo de actividades diferentes al del resto. Por otro lado, otro de los obstáculos que se visualizó fue que los edificios de Infantil, todos ellos, están situados en una zona más retirada del centro, y que las maestras poseen su propia idiosincrasia diferente a la del resto del centro. No hay una unificación para trabajar y educar emocionalmente.

3.8. Familia

Todas las maestras excepto la maestra 6 que pertenece a un contexto desfavorecido de la zona de Huelva, afirman la gran participación de la familia en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, la familia también se considera un obstáculo para la propia educación emocional del alumnado. Así nos lo expresa la maestra 8:

«Ya en cuatro y cinco años, comienzan las rivalidades y la competitividad, que las madres y los padres son los que la crean. Otra cosa importante, escuela de padres. Porque no todo el mundo vale para ser padre y para ser madre. Porque inculcan valores negativos. Tipo: Yo sé leer ya. Tú no sabes leer» (Maestra 8).

En este sentido, expresan la importancia de la comunicación con la familia, que conozcan lo que van a trabajar y de qué manera lo van hacer. Ofrecer unas directrices para la educación positiva de sus hijos e hijas. Cuando hay una retroalimentación por parte de la familia y del profesorado, la educación mejora.

«Ayudar a las familias a que ayuden a sus hijos. En el cole donde trabajaba, llevábamos un apartado de formación para las familias. Y había participación, incluso muchas veces se desbordaban porque se daban cuenta que estaban educando a sus hijos de una forma negativa...Se trataba mucho el tema de la comunicación no violenta. Cambiaban muchísimo las relaciones entre el alumnado y sus familias. Mejoraban» (Maestra 3).

«Al inicio de curso, tuve una reunión con las familias, y les mostré la literatura que iba a leer con sus hijos. Porque muchas veces me traen cuentos comprados en los chinos, y ahí, muy poco contenido educativo se da. Tienen que leer cuentos que transmitan valores y emociones. Intento implicar mucho a las familias» (Maestra 8).

4. Discusión y conclusiones

Los datos recogidos muestran que la formación inicial de las participantes es casi nula, ya que las docentes que han compuesto nuestra muestra no habían cursado ninguna materia relacionada con la educación emocional. Sabemos que hoy día los maestros y las maestras no solo deben reproducir contenidos, sino también es necesaria la formación y la adquisición de competencias emocionales para ofrecer una educación integral de calidad. Asimismo, López-Cassá (2005) manifiesta que la formación inicial del

profesorado debe proporcionar una base sólida que generen actitudes en los docentes donde las emociones sean vividas, respetadas y entendidas en su totalidad y plenitud.

Por otro lado, se ha comprobado que la formación permanente de las maestras participantes ha consistido en cursos mayormente enfocados a la etapa de primaria, y la mayoría de ellos suelen ser teóricos y poco prácticos. Esta información se contrapone al estudio realizado por Escolar Llamazares, et al. (2017), quienes afirman que la formación continua sobre educación e IE, es ofertada y dirigida preferentemente al profesorado de Infantil y Primaria. Dicha afirmación no se ha corroborado en el estudio, ya que, tanto en las observaciones realizadas como las entrevistas, se muestran unos datos contradictorios y evidencian la carencia de formación específica para la etapa de Infantil. En este sentido, De la Cueva y Montero (2018) exponen que la formación del profesorado no ha recibido la suficiente importancia, alegando que cualquier curso o formación es válido, y que muchas de las prácticas sobre educación emocional carecen de sentido y no tienen ningún efecto sobre el alumnado. Aunque sí es cierto que cada vez se genera más conciencia a favor de la importancia de educar emocionalmente a los docentes, así como al alumnado, y este dato se ha corroborado a través del estudio, puesto que las maestras participantes que estaban más implicadas con la educación emocional de los discentes disfrutaban de un ambiente más afectivo y relajado en el aula y el alumnado mostraba un carácter más empático y social. Al contrario de las maestras participantes implicadas en menor medida, donde se pudo observar en sus aulas determinadas carencias emocionales en cuanto a la confianza en ellos mismos por parte del alumnado (inteligencia intrapersonal). En este estudio se han hallado a maestras concienciadas en este tema, pero en la praxis educativa no llevan a cabo estrategias suficientes para su desarrollo. En este aspecto, se defiende la importancia de una enseñanza en la formación inicial de los futuros docentes, y posteriormente una formación continua, con prácticas que sean previamente estudiadas y que sí posean una coherencia acorde al alumnado de Infantil. Las maestras entrevistadas son conscientes de la importancia de sus propias emociones, así como las de su alumnado, y de la influencia positiva que tendría trabajarlas con regularidad. De hecho, la ley recoge que hay que promover el desarrollo integral y emocional del niño/a en la etapa de infantil, ya que en ella se comienza a construir la personalidad (BOJA, 2008). Por otro lado, se han hallado algunas lagunas en nuestro estudio. Una de ellas es respecto a los beneficios de trabajar la IE en relación con los resultados académicos. La literatura científica expone que los centros educativos donde se llevan a cabo programas emocionales y prácticas donde se trabaje la IE, poseen alumnado con mejores resultados académicos que los centros que no llevan a cabo estas iniciativas (Cabello y Fernández, 2019; Phair, 2019). Esta premisa no se ha podido comprobar en el estudio, puesto que no se ha dispuesto del tiempo y las observaciones suficientes para comprobarlo. Además, de las limitaciones como el grupo reducido que conforma la muestra, ya que no representa a toda la población ni la total realidad de todas las maestras de la Educación Infantil. Por tanto, como propuestas de mejora para futuras investigaciones se propone ampliar el tamaño de la muestra y alargar la duración de las observaciones, para comprobar así todas nuestras hipótesis y objetivos propuestos.

Por otro lado, se propone también la revisión documental de plan de estudio del grado de Educación Infantil, para realizar una comparación y comprobar si se ha avanzado en la enseñanza de la educación emocional en la formación inicial.

Por último y como reflexión final sobre la educación emocional, se ha de decir que según el estudio queda aún mucho trabajo por hacer. La docencia, así como la escuela, dejó de ser un lugar donde se enseñaban estrictamente conocimientos sobre determinadas materias. En la escuela también se educa a la persona para convivir en sociedad. La educación emocional es fundamental para el desarrollo del infante. No basta con tomar conciencia de la importancia que posee, sino que hay que actuar. Es primordial el trabajo en equipo, y que tanto profesorado, alumnado, familia, y en general, toda la comunidad educativa se tomen en serio la implantación de medidas para acabar con la falta de empatía, el egoísmo, el acoso escolar, y, al fin y al cabo, todo aquello que perjudique a una convivencia más positiva. Y esto se debe hacer desde la primera etapa, la Educación Infantil. Todas las personas que forman la cultura educativa necesitan cierta cohesión social que les permita un desarrollo íntegro y positivo.

Referencias

- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.J., Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. doi:10.15581/004.38.59-78
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Boja Junta Andalucía 69/2008, de 26 de agosto, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*. 26 de agosto de 2008.

- Burchinal, M., Boster, T.J., Garber, K., Bratsch-Hines, M., Blair, C. & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67-80. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004
- Cabello-Salguero, M.J. (2011). Importancia de la Inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los/as niños/as en Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 10, 178-188. Recuperado de <https://bit.ly/3kwmEhl>
- Cabello, R. y Fernández, P. (2019). Emociones que educan. Programa INTEMO +. *Cuadernos de pedagogía*, 499, 112-118.
- Campos, G. y Lule, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xibmai*, 12(13), 46-60. Recuperado de <https://bit.ly/3tHz4Z0>
- Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y., Stelzer, F. y Richard's, M. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25. doi: 10.32348/1852.4206.v12.n1.24999
- Carbonell Bernal, N., Cerezo, F., Sánchez Esteban, S., Méndez Mateo, I. y Ruíz Esteban, C. (2019). Programa de convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria. Creatividad y sociedad. *Revista de la Asociación para la creatividad*, 29, 62-82. Recuperado de <https://bit.ly/32uqHV6>
- Caso Fuertes, A., Blanco Fernández, A., García Mata, M., Rebaque Gómez, A. y García Pascual, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en Educación Infantil. *Psicología de la Educación y Saberes Originarios*, 3(1), 283-291. Recuperado de <https://bit.ly/3rEOs6m>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M^a. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29- 36. doi: 10.1016/j.pse.2016.11.001
- De Damas González, M. y Gomariz, M.A. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre educación*, 38, 279-302. doi: 10.15581/004.38.279-302
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32.3), 31-46.
- Escolar Llamazares, M.C., De la Torre, T., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 113-125.
- Finders, F.K., McClelland, M.M., Geldhof, G.J., Rothwell, D.W., Hatfield, B.E. (2021). Explaining achievement gaps in kindergarten and third grade: The role of self-regulation and executive function skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 72-85. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.07.008
- Gajardo, J. y Tilleria, J.L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1), 93-106. Recuperado de <https://bit.ly/2FnhdCs>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la revisión documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- Guillén, J. (2019). Cerebro y emoción en el aprendizaje y en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 123-124.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata Editorial.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi: 10.1177/1754073916639667
- Moscato, M. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117. doi: 10.24265/liberabit.2019.v25n1.09.
- Pellicer, C. (2019). Gestionando las emociones. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 3-5.
- Phair, R. (2019). Inteligencia emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 499, 15-17.
- Pulido-Acosta, F. y Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. *Psicología Evolutiva*, 25(1), 23-30. doi: 5093/psed2018a16
- Quecedo, M.R. y Castaño, C.M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-40. Recuperado de <https://bit.ly/375cPT5>
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E, White, M. y Salovey, P. (2012). Clima emocional en el aula, participación de los estudiantes y logros académicos. *Revista de psicología de la educación*, 104(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Romera, M. (2019). Educación emocional y emocionante. *Cuadernos de Pedagogía*, 499, 80-84.

- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E.J., Almagro, B.J., y de las Heras, M.A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia Intra e Inter personal en las aulas. *Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79-90. Recuperado de <https://bit.ly/2Rztq9f>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Valenzuela Santoyo, A.D.C y Portillo Peñuelas, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el éxito académico. *Revista electrónica Educare*, 22(3), 1-15. doi: 10.15359/ree.22-3.11