



EL PENSAMIENTO DE LAS DOCENTES DE UN PREESCOLAR SOBRE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Daniela Rodríguez Flores
Universidad Pedagógica Nacional

Área temática: sujetos de la educación.

Línea temática: significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El siguiente texto pertenece a una investigación sobre una intervención en un grupo de tercer grado de preescolar, en la que se utilizaron los lenguajes de las artes para contribuir a la educación emocional de los niños. Con el propósito de profundizar en el contexto del jardín de niños recopilé información que permitió identificar el trabajo en el aula sobre el desarrollo emocional de los estudiantes, específicamente en relación con la regulación emocional.

A través de este acercamiento, me percaté de que la mediación que las docentes ejercían para favorecer la regulación emocional iba más allá del trabajo planeado. Además de que las ideas de las profesoras influían en las acciones y significados del grupo de estudiantes. Profundicé en el *pensamiento docente*: en las percepciones, expectativas, juicios, hipótesis que las docentes de la institución tienen sobre las emociones y su regulación. Haciendo énfasis en la cultura escolar; y cómo esto afecta en la forma en la que los maestros actúan, marcando sus estrategias pedagógicas.

Palabras clave: regulación emocional, pensamiento docente, cultura escolar

Introducción

Esta ponencia se deriva de la investigación cualitativa, un estudio de caso, en un jardín de niños, en la alcaldía Magdalena Contreras en la Ciudad de México. En la cual se realizó una intervención en un grupo de tercer grado, que partía de la educación artística para contribuir a la educación emocional de los niños. Para profundizar en el conocimiento del contexto, realicé una observación participativa; con la finalidad de llevar a cabo una “penetración en las experiencias de los otros” (Woods, 1998, p.3), para conocer la dinámica escolar, el trabajo de las docentes e identificar sus necesidades.

El análisis de la información se basó en el enfoque semiótico de la cultura de Geertz (1994), que nos invita a contemplar los significados implicados en las acciones que acontecen, así como las *reglas* que se encuentran tejidas dentro de las interacciones de los miembros de ese grupo (p.38). Con esto en mente busqué desmenuzar los significados que existían en el discurso que daban las docentes, y también en las acciones que realizaban en las aulas. Atendiendo a las interpretaciones que las docentes hacían sobre su experiencia, a través de entrevistas y pláticas informales.

Desde un planteamiento sociocultural, retomo que las emociones varían de acuerdo a la sociedad y al contexto siendo “tratadas como elementos de la cultura, portadoras de significado cultural” (Aguiar, 2016, p.152). Rosaldo, lo define al decir que “la cultura produce una diferencia que se refiere no sólo a qué pensamos, sino a cómo sentimos y vivimos nuestras vidas. Los afectos entonces no son menos culturales ni más privados que las creencias” (citado por Aguiar, 2016, p.152). Se generan así socialmente prescripciones para sentir y expresarse de modos específicos en situaciones determinadas. Lo anterior no sólo se refiere a cómo nos expresamos, incluso afecta lo que sentimos y cómo lo sentimos.

Geertz (1994) ve a las interacciones dentro de un ámbito social como una colección de juegos, con convenciones aceptadas y procedimientos adecuados (p. 39); la familia sería el contexto inmediato donde el niño se apropia de su rol y de las reglas del juego, y la escuela sería el segundo espacio, en dónde se amplían estas reglas de interacción. La escuela es un espacio destinado a la formación de sensibilidades colectivas, un lugar en el que también se constituyen los gustos, emociones, expresiones...de los alumnos; sin embargo, no es algo que se piense en estos espacios, la significación que se le da a las emociones tiende a perderse de vista (Pineau, 2017, comunicación personal).

Mi intención en un primer momento era registrar lo acontecido durante las actividades pedagógicas que se realizaban durante la jornada escolar; pero me percaté de que la *mediación* que las docentes ejercían para favorecer el manejo emocional iba más allá de las estrategias propuestas. La regulación emocional se encontraba presente en todo momento, principalmente en los intercambios sociales que se suscitan: en las formas de expresión, en la resolución de conflictos, en la interacción docente-alumno, dentro de los momentos de juego, etc. Estas interacciones estaban permeadas por las nociones de las profesoras, mismas que provenían de distintos ámbitos: personales, de la cultura escolar, socioculturales, etc. Los adultos a cargo de los niños tienen un papel inherente al proceso de desarrollo emocional, ellos son

quienes proporcionan los recursos que les permitirán dar sentido a las reglas que existen dentro de las interacciones sociales; también los proveen de las herramientas que los ayudan a lograr la interpretación, manejo y el autocontrol de sus propias emociones. Por lo que buscaba dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué influencia tiene el contexto escolar y sus actores como mediadores de la significación y expresión de las emociones en los niños del grupo?

Desarrollo

Decidí poner entonces el foco en las interacciones dentro del contexto escolar. En esta escuela una docente debe atender alrededor de 32 niños con diferentes necesidades. Jackson (1991) hace visible el *hacinamiento* que existe, y que son los docentes quienes se encuentran sumergidos en esta dinámica; afirma que gran parte del trabajo de los profesores se ocupa en responder ante los acontecimientos que ello genera; y es justamente donde “el profesor llega a tener hasta mil interacciones diarias” (p.51), siendo el encargado de canalizar el *tráfico social* de la clase. En este contexto, la mediación que efectúa un docente tiene una cualidad inherente de rapidez, para resolver las demandas que se presentan, las respuestas que genera surgen de un pensamiento puesto en juego casi de forma instintiva, siempre bajo el supuesto “beneficio de la instrucción” (Jackson, 1991, p.52). Debido a ello muchas veces no cobran consciencia de las formas de interacción que establecen con los alumnos.

A partir de lo anterior me es posible afirmar que las acciones de la docente dentro del aula son generadas como consecuencia de aquellas *teorías implícitas* (Pérez y Gimeno, 1998) que integran su pensamiento, son las experiencias personales, profesionales y de formación las que inciden en el actuar del docente.

El pensamiento docente.

En consecuencia, de este descubrimiento decidí profundizar en el *pensamiento de las docentes*: en las percepciones, expectativas, juicios, hipótesis que los profesores de la institución tienen sobre las emociones y su regulación. En “el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento pre activo e interactivo en la enseñanza” (Pérez, 1987, p.205); y cómo influye en “los juicios, decisiones y propuestas [que realiza la docente.] su peculiar modo de interpretar su experiencia” (Pérez y Gimeno, 1998, p.44), esta interpretación está filtrada por diversos elementos que hasta el momento la han constituido.

Tuve presente que el profesor no solo atiende a los aspectos cognitivos, sino que además “es un poderoso agente que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno... contribuye a construir el sistema social que regula los intercambios en el grupo” (Pérez, 1987, p.206) y contribuye a la construcción del ambiente socio-afectivo del aula.

Como resultado del análisis de los datos recolectados, notas de campo y entrevistas, pude identificar cuatro elementos que atraviesan el pensamiento y las teorías implícitas sobre la regulación emocional de las docentes de esta escuela.

Un primer tamiz a través del cual se permea el pensamiento del profesor con relación a su actuar sobre la regulación emocional es el programa de estudio, en este caso el *Programa de educación preescolar* (PEP) 2011. En el enfoque del campo formativo se define que la *regulación emocional* “implica aprender a interpretar y expresar las emociones, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (SEP, 2011, p.75). Se establece que las emociones del alumno se ven influidas por el contexto en el que se encuentre, por lo que el introducirse al entorno escolar implica nuevos retos para él.

Bajo esta perspectiva, las respuestas de las docentes ante la pregunta sobre qué significa la regulación emocional, tienen una relación directa con el enfoque del campo, “saber controlar las emociones en la vida cotidiana y resolver conflictos asertivamente” (D., 29 de septiembre de 2016, p.1). Los niños regulan sus emociones cuando “identifican sus reacciones y sus emociones, entonces saben cómo actuar de manera correcta sin agredir al otro, sin pegar de gritos, que ellos vayan reaccionando de manera correcta” (F., 10 de marzo de 2017, p.1). Se puede distinguir cómo las docentes hacen referencia a identificar reacciones y emociones, saber controlarlas, a reaccionar de manera correcta, bajo ciertas normas de comportamiento que dentro del marco escolar se consideran adecuadas.

El PEP 2011 propone que la principal herramienta para trabajar con la regulación emocional es el diálogo, plantea que al docente le compete favorecer las competencias del campo a partir de “habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y la habilidad de obtener respuestas positivas de otros” (SEP, 2011, p.76). En el campo formativo se propone al lenguaje, como principal herramienta para el desarrollo emocional de los niños, ya que les “permite construir representaciones mentales, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos” (SEP, 2011, p.74).

En las situaciones pedagógicas, que pude observar, el diálogo grupal destaca sobre otras propuestas. Un ejemplo fue con el material *Mi álbum preescolar. Tercer grado*, con la lámina titulada *Dialoguemos*. La actividad empezó con la observación de una ilustración que mostraba a varios niños en un patio escolar, durante el recreo. En equipos, los niños describían lo que observaban en la imagen; posteriormente se realizó un dialogo a modo de cierre grupal sobre lo notado, hablaron de los conflictos que experimentaban los niños de la ilustración y las posibles emociones que esto desencadenaba.

Aunque el lenguaje oral es por antonomasia la herramienta de la cual nos asimos para comunicar las emociones, me pregunto si por sí sola es efectiva en el nivel preescolar, considero que es posible que existan otras vías, como las que generan los lenguajes artísticos y que probablemente pudieran generar otros resultados.

Un segundo filtro es la cultura escolar. Para Tobin, Hsueh y Karasawa (2009), las escuelas preescolares son instituciones donde se reflejan y se imparten las creencias fundamentales de la cultura de una región o país. Son lugares donde una variedad de dominios, intereses y actores sociales intersectan. Es donde los

niños comienzan su educación fuera del hogar, donde son cuidados y preparados para ser productivos en el futuro. La educación preescolar responde ante las necesidades de crianza, estas varían dependiendo de la cultura en donde se desarrolla la escuela, por lo tanto, también depende de la ideología de la institución. En cada país se responde a creencias y necesidades culturales específicas, los preescolares son instituciones que reflejan y ayudan a perpetuar la cultura. Esto tiene efectos en los docentes, en su trabajo, en lo que ellos piensan sobre lo que están realizando y en sus prácticas, permeadas por una cultura nacional, pero también específica de cada región e incluso con cambios perceptibles entre escuelas (Tobin, Hsueh y Karasawa, 2009). La cultura escolar está constituida por varios elementos, en este momento quisiera destacar dos que pude observar. Por un lado, el nivel institucional, reflejado en las normas oficiales que marcan las pautas generales del manejo del nivel preescolar y por otro lado aquella cultura que es más bien es transmitida a través de la socialización de ideas y tradiciones. La cultura envuelve a todos los actores de la institución, en el docente se da a través de la socialización, un “proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual, [el profesor] adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico que determina su conducta docente” (Pérez y Gimeno, 1998, p.57). Estas nociones culturales se van construyendo y reconstruyendo a lo largo de la carrera laboral; los diferentes espacios por donde transita el docente van influyendo en estas significaciones. Algunas más arraigadas van integrando una cultura magisterial, que contiene diferentes características propias de cada nivel educativo en el que se labora, en este caso del nivel preescolar.

Un aspecto en el que la cultura ha permeado es en la idea de que la importancia de la regulación emocional reside en que pueden favorecer el desarrollo de nuevas competencias y capacidades o dificultarlo. La mayoría de las docentes del jardín, han asumido esta noción y hacen referencia a que el control en la regulación emocional que muestra determinado niño, favorece u obstaculiza el trabajo en el aula y por ende en su aprendizaje. Un ejemplo sucede cuando la docente de uno de los grupos de tercero, al enterarse de que me encontraba observando y registrando las interacciones y expresiones de los niños, espontáneamente comenta: “Pues tengo que decirte que no saben relacionarse, por ejemplo, Rebeca y Jesús, se la pasan jugando, se jalan, son bruscos, aunque hable con ellos siguen así, no puedo dejar que trabajen solos” (B., 2016, comunicación personal).

Otro ejemplo se da al entrevistar a la educadora del grupo donde se realizaría la intervención, ella menciona:

Es una situación complicada en este grupo ¿cómo te diré? son muy impulsivos... ¿cómo te diré? En general les falta mucho esto de regular sus impulsos y sus acciones, porque incluso han reaccionado con agresiones, son muy demandantes, no son capaces de resolver problemas por sí solos, recurren mucho a las quejas. O sea, esta cuestión de regularse, sus impulsos en general, les cuesta mucho trabajo, son muy demandantes, todo el tiempo se están quejando...tienen mucha dificultad para expresarse. (D., 29 de septiembre de 2016, p.1)

Es posible observar la relación que establecen las docentes entre las dificultades que genera la falta de regulación emocional al aprendizaje, también es posible percatarse de cómo asocian la regulación emocional con aspectos conductuales: un niño que regula sus emociones tiene una conducta apropiada, no es agresivo, no demanda, resuelve problemas por sí solo, etc.

En otro momento de la entrevista hace referencia a su comportamiento durante el recreo:

Son muy pesados, la mayoría de los niños sale a correr desbocadamente. Te digo, hay constantes quejas porque no se aceptan unos a otros; o se la pasan corriendo desbocadamente, o sea, como que no los ves organizados en un juego, como muy irregulados por así decirlo. (D., 29 de septiembre de 2016, p.4)

Durante las observaciones pude darme cuenta de que efectivamente no jugaban a los juegos que culturalmente se consideran como organizados y a los cuales en otro momento de la entrevista hace referencia la educadora: fútbol, juegos tradicionales, etc. Pero existe cierta organización dentro de su juego:

Cuando llegué se encontraban en el momento de recreo, los niños jugaban en diferentes espacios del patio...un grupo de unos 10 niños se encontraba jugando en la resbaladilla, trataban de quedarse sobre esta amontonados... otros llevaban juguetes de casa y se sentaban en grupos de tres o cuatro niños. Algunas compañeras jugaban a subir un escalón, aventaban su juguete y después saltaban... un grupo de niños jugaban a las atrapadas, cambiaban constantemente de base y corrían por el patio. (Rodríguez, 21 de octubre de 2016, p.1)

Si nos enfocamos en lo que la cultura escolar esperaría del comportamiento de los alumnos de tercer grado durante el recreo, los niños del grupo no se organizan en los juegos que tenemos concebidos, pero se puede observar cierta estructura dentro de sus propuestas, ya que ellos establecen reglas: no bajarse de la resbaladilla, aventar el juguete y saltar junto con él, o estar atentos al cambio de base para no perder. Aquí me pregunto sobre el filtro cultural, la noción que se tiene, lo que se espera de los niños; y si esta visión facilita o por el contrario coloca barreras para que la docente impulse la regulación emocional. Tal vez sea posible partir de reconocer las formas de organización de los niños para realizar propuestas de trabajo.

Otro de los elementos que filtra el pensamiento docente son los requerimientos de las autoridades inmediatas sobre el ambiente socio-afectivo que debe generarse en el aula. Existen ciertas solicitudes de parte de las autoridades que también se encuentran permeadas por la cultura institucional, el programa de educación y las experiencias de las propias autoridades. Claro, estas peticiones también se enfrentan a otro filtro, la propia interpretación que cada docente realiza de ellas.

Un ejemplo es el control de grupo, existe un imaginario en las docentes, sobre como las autoridades al entrar al aula esperan encontrar a los alumnos sentados y callados. Aunque en pláticas informales con la directora del plantel menciona que más bien depende de la intención de la actividad que se está llevando a

cabo en el aula, algunas educadoras aún conservan la primera idea como referente. Por lo que muchas de las propuestas se enfocan en actividades que no impliquen mucho movimiento, sin embargo, en los niños preescolares el aumento del tiempo sentados genera dificultad para regular sus emociones y conducta.

La exploración de nuevas propuestas para trabajar situaciones didácticas que pudieran favorecer la regulación emocional en el aula, se ve limitada por la idea que las docentes del grupo tienen sobre el pensamiento de las autoridades. La expectativa sobre los resultados que deben dar los niños genera cierto estrés en el momento de aplicación de las actividades; si deben lograr escribir algo, o resolver correctamente un problema, describir, o comportarse de cierta forma, sobre todo cuando van a ser observados por personas ajenas al grupo. Lo cual genera que cambie la actitud de la docente hacia lo que tiene que realizar y por lo tanto las formas de interacción que tiene con los alumnos.

Finalmente, las experiencias personales que tienen las docentes sobre cómo expresar y mediar las emociones. Esta se refleja tanto en sus acciones, pero también en los discursos durante las entrevistas. Un ejemplo es la respuesta de la directora sobre los factores que ella considera obstaculizan el trabajo alrededor de la regulación emocional: “tenemos casos de maestras que no saben regular sus propias emociones, si tú no sabes sobre tus propias emociones ¿cómo le vas a enseñar al otro hacerlo?” (F., 10 de marzo de 2017, p.1). Ella identifica como la experiencia personal de las profesoras influye en su forma de actuar en el aula y las intervenciones que realiza.

La docente del grupo también expresa: “Yo tampoco soy muy expresiva, si a mí me cuesta trabajo ¿cómo puedo hacerlo con ellos?” (D., 29 de septiembre de 2016, p.7). En este caso la experiencia se observa como una limitante, y es de forma consciente, tanto que se hace presente en sus discursos. Pero también en sus acciones se observa presente el miedo a no saber cómo abordar este aspecto en el aula, lo que provoca que ciertas actividades sean mejor dejadas de lado. Me pregunto si entonces no sería importante que las docentes también recibieran un apoyo en este sentido, trabajar con ellas sobre las emociones.

Conclusiones

Los diferentes elementos que funcionan como un filtro del pensamiento docente, en este caso, la experiencia personal, la cultura escolar, el enfoque del programa, los requerimientos de las autoridades, y otros, se entrelazan y construyen las teorías a partir de las cuales se genera el actuar de los profesores. Esto se pudo ver en cuando la docente del grupo trabaja con la lámina *Dialoguemos*; el PEP 2011 se inclina por el uso del diálogo para favorecer la regulación emocional de los niños, por lo que la actividad se centra en dicha propuesta. Este diálogo que sucede entre los niños y la docente se ve atravesado además por la cultura escolar y las experiencias personales de la profesora; las ideas que ella ha ido construyendo en su vida sobre las emociones y su regulación generan las nociones que guían este intercambio. Ella lleva a los niños hacia las conclusiones que considera asertivas “para la docente el niño al que tratan de asignarle una emoción está asustado” (Rodríguez, 18 de octubre de 2016, p.5), para ella los gestos del personaje expresan miedo, aunque los niños realizan otras propuestas.

En este ejemplo se vislumbra cómo las ideas de los profesores pueden influir tanto en las metodologías como en las formas de intervención que utilizan para abordar la regulación emocional; las dinámicas y las formas de organización que generan en el aula; y funcionan también como un filtro desde dónde se valoran las actitudes de los alumnos y los resultados que se esperan de ellos.

Todo ello incide en la construcción de la significación de las emociones en los niños y en sus formas de expresión, así como en los tipos de interacciones que se producen en el aula. Esto sucede debido a que las significaciones de las emociones y sus formas de expresión se construyen a partir de la cultura del contexto en donde se desenvuelve el alumno.

Me gustaría cerrar esta ponencia con un ejemplo en donde se puede observar cómo se significan y resignifican las emociones los niños en la escuela, y cómo influye en ello la mediación docente, esto sucedió finalizando un recreo:

Se acerca Sebastián con la maestra a acusar a unos compañeros que jalaron a otro compañero (Manuel). La maestra se acerca a Manuel a ver qué sucedió, el niño confirma lo que pasó, pero dice: No me dolió, yo no lloro, es que yo soy muy fuerte, a mí no me duele nada; no lloro ni cuando me ponen inyecciones, ni cuando me caigo. A lo que la maestra responde: ¡Ah! entonces eres muy valiente. Y el niño afirma con la cabeza sonriendo. (Rodríguez, 24 de octubre de 2016, p.5)

Es posible ver cómo el niño trae consigo ciertas ideas sobre lo que para él representa ser fuerte, y que en las situaciones en donde puede sentir algún dolor, lo correcto es que no duela, ni que lllore. La docente respondiendo ante la situación de inmediatez, reafirma esta significación del niño, con un comentario que relaciona su sentir y comportamiento como un acto de valentía, asimismo esta reafirmación tiene una relación con su pensamiento docente y las teorías implícitas sobre este tipo de expresión emocional en estas situaciones, atendiendo también a la dinámica escolar.

En la escuela se crean dispositivos que ordenan, clasifican y jerarquizan las experiencias emocionales, los docentes como adultos a cargo de mediar las acciones en el aula y poner a disposición de los niños *formatos de interacción* (Bruner y Haste, 1990) que respondan ante el contexto escolar, son agentes que ayudan a generar tales significaciones, ya sea de forma intencionada o no. Estas acciones se ven filtradas por el pensamiento del docente que ha generado a lo largo de su profesión, las cuales se han construido a partir de diferentes elementos, entre ellos están el programa; la cultura escolar; los requerimientos de las autoridades inmediatas; y sobre todo las experiencias profesionales y personales que tiene las docentes sobre la regulación emocional.

Referencias bibliográficas

- Aguar, B. (2016). Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar. En *Fermentario*, 10(2), Pp.150 -167. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. España: Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de la cultura*. España: Ediciones Paidós.
- Jackson, PH. W. (1991). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*, 284, 199-22. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Pérez, A. y Gimeno, G. (1998). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y aprendizaje*. Pp.42, 37-63. Málaga: Universidad de Málaga.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Tarrés, M. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Tobin, J., Hsueh, Y. y Karasawa M. (2009). *Preschool in three cultures revisited*. Chicago: The University of Chicago.
- Woods, P (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Entrevistas

- D., M. (29 de septiembre de 2016). Entrevista a Margarita Delgadillo/Entrevistador: Rodríguez, D. Profesora del grupo 2 de tercero de preescolar, Jardín de niños CASI El Rosal, Magdalena Contreras, Ciudad de México.
- F., M. (10 de marzo de 2017). Entrevista a Mónica Fragoso/Entrevistador: Rodríguez, D. Directora de preescolar, Jardín de niños CASI El Rosal, Magdalena Contreras, Ciudad de México.

Observaciones

- RODRÍGUEZ, D. (18 de octubre de 2016). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Jardín de niños CASI El Rosal, Magdalena Contreras, Ciudad de México.
- RODRÍGUEZ, D. (21 de octubre de 2016). Observador: Rodríguez, D. Registro de la observación al grupo 2 de tercero de preescolar, Jardín de niños CASI El Rosal, Magdalena Contreras, Ciudad de México.