

# HABILIDADES EMOCIONALES, RELACIONALES Y AFECTIVAS EFICACES EN LA ESTRATEGIA DOCENTE

con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en un centro de la provincia de Soria



**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER. INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. CURSO 2011-2012**

**AUTORA: ESTHER SORIA ALDAVERO**

**TUTOR ACADÉMICO: JOSÉ MARÍA ROMÁN SÁNCHEZ**



*“Trata a las personas como si ellas fueran lo que deberían ser,  
y les ayudarás a convertirse en lo que son capaces de ser”*

**Goethe**



## 1. RESUMEN

Este trabajo supone un conocimiento exploratorio en un centro educativo de la provincia de Soria de los complejos componentes emocionales y afectivos implicados en las relaciones dentro del aula entre profesores y alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria. Junto a la revisión de la formación ofertada y recibida por los profesionales educativos en competencia emocional, se revisarán las variables emocionales, relacionales y afectivas que pueden ejercer influencia positiva o negativa en la estrategia docente, y estudiar su posible relación tanto con los resultados en forma de calificaciones, como especialmente con el bienestar percibido por una muestra de veinticuatro profesores y ciento diez alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## ABSTRACT

This work represents an exploratory knowledge in a school in the province of Soria of complex emotional and affective components involved in classroom interaction between teachers and students of first and second of Secondary Education. Along with the revision of the training offered and received by the educational professionals in emotional competence, will review the variables emotional, relational and emotional care can have positive or negative in the teaching strategy, and study their possible relationship with both the results as skills, an especially well-received by a sample of twenty-four teachers and one hundred and ten students in the teaching and learning.  
(Traducing: <http://translate.google.es>)

## 2. PALABRAS CLAVE

Profesión docente. Alumnos. Interacción. Emociones. Formación de docentes.

## KEYWORDS

Teaching profession. Students. Interaction. Emotions. Teacher training.

(Traducing: <http://translate.google.es>)



### 3. ÍNDICE

	Pgn.
1. RESUMEN. ABSTRACT	3
2. PALABRAS CLAVE. KEY WORDS	3
3. ÍNDICE	4
4. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	5
5. AGRADECIMIENTOS	7
6. INTRODUCCIÓN	8
7. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA	9
8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL	
8.1. El ambiente de enseñanza y aprendizaje	13
8.2. Las emociones	15
8.3. Bienestar de los docentes y estrés laboral	18
8.4. Atención a la diversidad	21
8.5. Competencias básicas	22
8.6. Formación en habilidades intra e interpersonales	25
8.7. Emociones, afectos y relaciones positivas	27
9. OBJETIVOS	
9.1. Objetivos académicos y personales	36
9.2. Objetivo general	36
9.3. Objetivos específicos	37
10. DISEÑO Y METODOLOGÍA	



10.1. Diseño y paradigmas metodológicos	38
10.2. Delimitación contextual	41
10.3. Participantes	43
10.4. Procedimientos de obtención de datos	44
10.4.1. Cuestionarios profesores	44
10.4.2. Cuestionarios alumnos	46
10.4.3. Preguntas cualitativas alumnos	47
10.4.4. Entrevistas alumnos	48
10.4.5. Entrevistas profesores	48
10.4.6. Entrevista CFIE Soria	49
10.4.7. Revisión formación CFIE y otras instituciones	50
11. RESULTADOS	
11.1. Resultados cuestionarios profesores	44
11.2. Resultados cuestionarios alumnos	55
11.3. Resultados respuestas alumnos	59
11.4. Resultados entrevistas alumnos	59
11.5. Resultados entrevistas profesores	66
11.6. Resultado entrevista CFIE	81
11.7. Resultados revisión oferta formativa	85
12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	88
13. CONSIDERACIONES FINALES	92
14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
15. ANEXOS	96



## 4. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS	Pgn.
1. Visión global de los componentes estudiados en este trabajo	11
2. Estructura jerárquica de Inteligencia Emocional. Mayer y Solovey	17
3. Modelo desfondamiento profesores Marlech y Leiter	20
4. Competencias básicas en la comunidad educativa	24
5. Elementos del ambiente de un aula. Marchena, R.	29
6. Prácticas de interacción basadas en comprensión. Marchena, R.	30
7. Propuesta clasificación perfiles del profesorado. Marchena, R.	34
8. Aplicación de esquema propuesto por Stake (1988). Estudio de caso	40
9. Fotografía pública del IES Gaya Nuño	41
10. Ejemplo tipo departamento didáctico 1	42
11. Ejemplo tipo departamento didáctico 2	42
12. Despacho Equipo directivo	42
13. Sala de profesores	42
14. Aula Pedagogía Terapéutica 1	42
15. Aula Pedagogía Terapéutica 2	42
16. Ejemplo tipo aulas primero y segundo de Educación Secundaria 1	42
17. Ejemplo tipo aulas primero y segundo de Educación Secundaria 2	42
18. Ejemplo tipo aulas primero y segundo de Educación Secundaria 3	42
19. Autorización familias	43
20. Autorización adaptada familia ACNEE+ANCE	43
21. Autorización inspección Educativa	43
22. Representación subfactores escala E.C.A.D-E.P. Valdivieso Burón, J.A.	44



23. Factor socioemocional E.C.A.D-E.P. Valdivieso Burón, J.A (2012)	45
24. Cuestionario adaptado profesores	45
25. Cuestionario adaptado alumnos	46
26. Juego de lógica voluntario	46
27. Parte cualitativa y abierta del cuestionario de los alumnos	47
28. Preguntas entrevista profesores	49
29. Preguntas entrevista directora CFIE	50
30. Ítems cuestionario alumnos por factores	55
31. Respuestas cualitativas alumnado adjuntas	59
32. Representación valoración alumnos y calificaciones 1	64
33. Representación valoración alumnos y calificaciones 2	64
34. Representación valoración alumnos y calificaciones 3	64
35. Representación valoración alumnos y calificaciones 4	64
36. Representación valoración alumnos y calificaciones 5	64
37. Representación valoración alumnos y calificaciones 6	64
38. Transcripción entrevista alumnos	65

<u>TABLAS</u>	<u>Pgn.</u>
1. Distribución de participantes en el estudio	43
2. Respuestas cuestionarios alumnos por factores y cursos	56
3. Respuestas totales alumnos	57
4. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2011-2012	86
5. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2012-2013	87
6. Datos oferta formativa CFIE regional TICs curso 2011-2012	88



## 5. AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este Trabajo de Fin de Máster hago memoria de lo que ha sido un año intenso de trabajo profesional y esfuerzo académico y personal, donde compaginar el tiempo de estudio y ocio no ha sido siempre fácil para mí ni justo y agradable para quienes me rodean.

No cumplir con la necesaria modalidad presencial que este **Máster de Investigación** requiere ha repercutido negativamente en mi aprendizaje, pero también ha aumentado el reto y esfuerzo que en ocasiones he tenido que hacer para adquirir conocimientos y competencias necesarias en las diferentes materias, asumiendo mi responsabilidad por priorizar mi interés en hacer, pese a residir en otra provincia, este Máster. Por eso mi primer agradecimiento es a mis **compañeros**, especialmente a quienes, por regalarme mayor confianza, más he molestado con dudas y preguntas a lo largo de todo el curso, y sin quienes no habría podido superar el mismo, siendo siempre amables, generosos y pacientes, y compartiendo momentos de apoyo que han sido fundamentales en algunas circunstancias difíciles. Gracias también a todos los **profesores**, por una comprensión que no era obligatoria ni muchas veces merecida, y por esas conversaciones y orientaciones útiles fuera del aula con las que algunos de ellos tanto me han enriquecido, aunque no entraran dentro de sus funciones. Agradezco también a mi **tutor y su equipo** el asumir la responsabilidad de guiar mi trabajo de fin de máster, así como la ayuda prestada a lo largo del mismo.

Este pequeño trabajo de investigación lo han hecho posible las familias, alumnos y profesionales de mi **Instituto**. Les agradezco su colaboración, tiempo, confianza y cariño, y sobre todo que me hagan aprender, disfrutar y estar orgullosa de ser docente.

Por último, valorar que gracias a este Máster también he seguido aprendiendo de las personas y sus emociones. He confirmado que los buenos **amigos y compañeros** perduran pese a los años y distancias; viajar a Valladolid ha merecido la pena académica y personalmente, pese al cansancio y otros esfuerzos. Gracias a los amigos que me han acogido y acompañado en mis visitas, y a aquellos otros más cercanos, que pese a mi ritmo de vida, me cuidan y apoyan incluso en momentos de trabajo y ausencia. También a mi **familia**, por enseñarme hace tiempo la importancia del trabajo y recordarme ahora con paciencia la del descanso; son ellos mi referencia y apoyo incondicional y quienes educaron el aspecto emocional que ahora estudio como imprescindible con los alumnos.



## 6. INTRODUCCIÓN

La resolución de 3 de Febrero de 2012 del Rector de la Universidad de Valladolid acuerda publicar el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Máster. Entre las finalidades de este trabajo, se espera que los alumnos del Máster Oficial de Investigación Aplicada a la Educación de la Facultad de Educación y Trabajo Social, apliquemos y desarrollemos los conocimientos adquiridos en dicho Máster.

Con este trabajo final he pretendido iniciar un camino en el proceso de investigación, entendiéndolo como un paso primero y decisivo en el proceso de búsqueda y producción de conocimientos, a través de actividades de carácter metódico, objetivo, riguroso y verificable. De forma anticipada, debe quedar constancia de la humildad y limitaciones con las que presento este trabajo de investigación realizado respecto a la rigurosidad planteada, contando no obstante con la fortaleza de ser personal, realista y útil para el desarrollo de competencias, como estudiante de máster y como docente.

La revisión bibliográfica y mi propia experiencia personal y profesional determinaron los propósitos y objetivos de este trabajo, en forma de tensiones o preguntas informativas que pretendo estudiar de modo descriptivo y exploratorio en torno a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que los docentes llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, y en el contexto real de mi centro de trabajo, he pretendido conocer cómo se autoperciben los docentes en estas competencias, cómo las perciben los alumnos, la posible relación entre estas y el esfuerzo y calificaciones, y si la formación recibida por los primeros es suficiente y adecuada en torno a esta temática.

Si como bien decía asumo con plena consciencia las limitaciones de este trabajo, considero que su carácter exploratorio puede dejar la puerta abierta a una posible investigación de mayor calidad, así como a una comunicación de resultados a la comunidad educativa. Contribuir al proceso de cambio en la formación y aplicación que los docentes hagan de sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas optimizará la calidad educativa de los centros y el desarrollo integral de alumnos, profesores y familias, enriqueciéndose toda la comunidad educativa con este proceso de aprendizaje y mejora.



## 7. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA

La realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos que participan en ella y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, emociones, afectos, etc..., siendo algo propio de cada individuo (que ni siquiera permanece estable dentro de él) y de cómo se percibe la realidad y la propia acción en cada momento. Asumiendo la amplitud sistémica de la realidad educativa, y que desde el paradigma de la complejidad serán muchos los interrogantes que vayan abriéndose a lo largo de este trabajo, es necesario contemplar la realidad en todas sus dimensiones, pero centrarse, no obstante, en el tema elegido.

Tras una formación académica y el trabajo profesional desempeñado, tanto en el ámbito educativo como en el psicológico y social (pisos de menores en situación de exclusión social y mujeres víctimas de violencia de género y sus hijos), siempre he podido comprobar en la práctica, aunque de forma subjetiva, que las emociones y afectos puede potenciar o disminuir la eficacia del resto de intervenciones, por muy bien o mal planificadas y aplicadas que estuvieran. Las situaciones sociales y relaciones emocionales vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la fuerte convicción personal de que la gestión adecuada de emociones puede optimizar este proceso, mueven la búsqueda exploratoria y descriptiva de estos aspectos en un Centro de Educación Secundaria de la provincia de Soria.

Actualmente, el tema de las competencias básicas de los alumnos es un eje importante de trabajo, planificación administrativa y formación en los centros, pero poco se dice, aunque este sea un tema por el que muchos profesionales hacen actualmente esfuerzos de progresión, respecto a las necesarias competencias que también los docentes deberíamos desarrollar una vez superada la etapa universitaria.

Estos dos aspectos, mi experiencia y la importancia dada actualmente al desarrollo de competencias, motivan la elección del tema de la **competencia docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria, en lo que respecta a los aspectos emocionales, afectivos y relacionales.**

Actualmente la desmotivación y falta de esfuerzo de gran parte de los alumnos de educación secundaria obligatoria es una realidad constatada en la práctica educativa, que



se refleja en unos no muy positivos resultados escolares. No todos los profesores tienen las mismas habilidades emocionales o competencias adecuadas en la relación con los alumnos. La práctica diaria hace plantearse que puede haber relación entre el nivel de competencia emocional y relacional y el resultado, tanto en aspectos académicos, como de satisfacción general de alumnos, sus respectivas familias y los propios profesores.

Considerando que los profesores son un sector de relevante importancia tanto en la comunidad educativa en general como en el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular, se considera como punto de partida en este trabajo que asumen o pueden asumir su responsabilidad, percepción de competencia y motivación para cambiar la situación en las aulas, y con ello su propio bienestar personal y satisfacción como docentes. Esta investigación pretende conocer los tipos de prácticas y estrategias emocionales, relacionales y afectivas que se están utilizando en el proceso de estrategia docente y calidad educativa, y como son percibidas por los propios profesores y alumnos.

Aunque es algo en lo que se trabaja, sigue generando dudas y necesidades, por no haber recibido una respuesta satisfactoria, y por ello, suscitando investigación que pueda optimizar los procesos de formación inicial y continua del profesorado interesado en mejorar su carrera profesional docente. Si bien la educación emocional es algo en lo que se trabaja cada día más y mejor en los centros educativos, y la mejora de la convivencia es un área cada día más consolidada burocrática, administrativa y educativamente, este trabajo busca explorar ese aspecto diferenciado pero íntimamente relacionado con estos dos aspectos, ya que el protagonismo del docente, el que un profesor sea competente a nivel emocional, social, relacional y afectivo, parece no solo importante, sino necesario para que los planes de convivencia y los programas de educación emocional se desarrollen y generalicen con la calidad y garantías necesarias.

Los resultados escolares indican y constatan numéricamente que un elevado número de alumnos de Educación Secundaria presentan fracaso escolar. Además, muchos alumnos atribuyen subjetivamente su fracaso al profesor, argumentando que no explica bien, no les hace caso, no le importan, etc... También muchas familias, como exigencia en algunos casos y solicitud más amable y comprensiva en otros, piden al profesor una mayor cercanía, ayuda y comprensión hacia el alumnado. Algunos docentes aceptan poder mejorar sus relaciones con el alumno, aunque siempre de forma

bidireccional, mientras que otros perciben a los alumnos como “enemigos”, afrontando las clases como una lucha en la que las emociones de ambos “bandos” entran en juego, junto con la paciencia y el autocontrol, entre otros componentes. Incluso muchos profesionales de la enseñanza critican la manera con la que muchos de sus compañeros tratan a sus alumnos en las clases y centro, bien por excesiva dureza, bien por rozar el límite o “ir de colegas”. Existen también casos de profesores que mantienen excelentes relaciones con los alumnos manteniendo unos límites claros y aceptados, y parece que el comportamiento y resultados de estos pueden ser más positivos gracias a las buenas relaciones emocionales entre ambos.

Este trabajo tiene el propósito de conocer en un contexto concreto los complejos componentes de las relaciones entre profesores y alumnos de primero y segundo de Educación Secundaria, las variables emocionales que ejercen influencia positiva o negativa en la estrategia docente, y estudiar su posible relación con los resultados y bienestar de profesores y alumnos con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las muchas competencias docentes necesarias para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza/aprendizaje, el ámbito de las emociones y afectos en el profesorado de un centro de la provincia de Soria comprenderá e incluirá factores como empatía, adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación efectiva y otros; en el aspecto relacional se incluirán aquellas cogniciones, emociones y conductas que entran en juego en la relación entre alumnos y profesor. Todo ello puede ser determinante, junto a otras variables, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Relacionar esta competencia con la formación recibida y el interés y motivación porque esta continúe y/o mejore es otro de los propósitos de este trabajo de fin de máster.

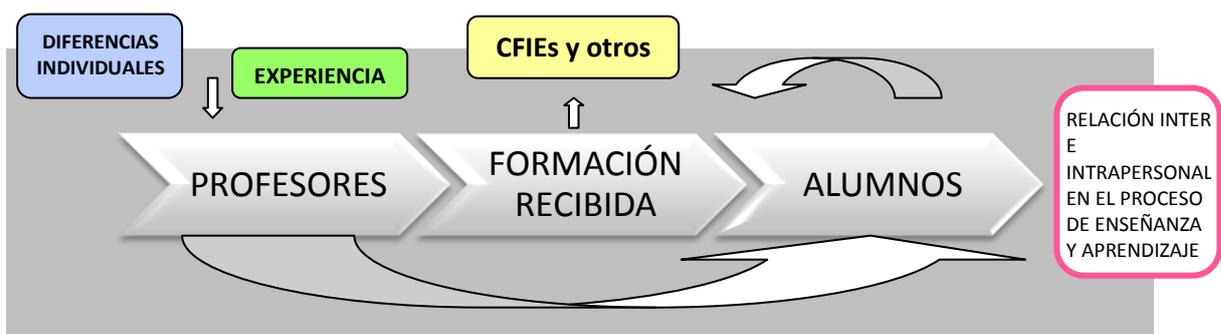


Figura 1. Visión global de los componentes estudiados en este trabajo.



## 8. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL

Se considera fundamental contar con el apoyo de referencias bibliográficas y científicas, no solo porque son las que han determinado y dado forma al tema de interés y tensiones concretas de investigación, sino porque constituyen un soporte imprescindible a lo largo del diseño y desarrollo del trabajo y en el momento de valorar sus resultados. Se quiere dejar constancia de que en esta revisión bibliográfica se han consultado documentos de investigación a través de las fuentes especializadas, pero también artículos no especializados y documentos sencillos a los que los docentes suelen acceder, incluso aquellos que se envían de manera gratuita a los centros, de no contrastada calidad, que son en ocasiones y por cuestiones de comodidad y fácil accesibilidad manipulativa y visual los que más leen los docentes en esos ratos de espera en las guardias de la sala de profesores. Mi intención de explorar en un contexto concreto la formación y competencia emocional, relacional y afectiva ha de partir siempre de la documentación a la que los componentes de ese contexto tienen acceso.

Prácticamente todos los docentes hemos iniciado nuestra formación con las teorías de Lev Vigostky, que desde 1931 defendió un aprendizaje mediado a través de la llamada *zona de desarrollo próximo*, en el que la interacción social y el diálogo se perfilan como claves que permiten un desarrollo conceptual. Actualmente, la incorporación del desarrollo procedimental en términos de competencias y del actitudinal, emocional y personal, en suma, un desarrollo integral y aprendizaje global, sigue manteniendo la consideración de que es en el proceso de interacción, no solo entre alumno y profesor, sino entre los propios compañeros (aprendizaje cooperativo), el alumno consigo mismo (metacognición, autoconocimiento emocional, aprender a aprender) y entre el alumno y los medios tecnológicos, donde se perfila el verdadero aprendizaje. La existencia o ausencia de emociones, afectos y relaciones humanas en el mismo, y la calidad de estas, debe ser tenida en cuenta en la planificación y evaluación de este proceso de enseñanza y aprendizaje.



Entendemos por **estrategias de enseñanza**, de forma simplificada, los procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

## 8.1. EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en nuestras instituciones escolares puede ser representado como un triángulo, donde interactúan como vértices los alumnos, los contenidos y el profesor, sin olvidar la influencia que otros componentes de la comunidad escolar (familias entre otros) juegan, siendo además variables que influirán en los resultados de este trabajo. Un caso es para Stake (1998) un niño, una clase de alumnos o un profesor. Es algo específico, algo complejo en funcionamiento, como lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como afirma este autor, *en las interacciones de clase normalmente destacan los temas interpersonales y de comportamiento, que a menudo hacen que resulte difícil concentrarse en los temas curriculares más sutiles.*

Dentro del paradigma ecológico de investigación en el aula que aportan Tikunoff (1979) y Doyle (1979, 1980), se percibe la vida en un aula como un intercambio sociocultural. Pérez Gómez (1983) le da significado con los siguientes rasgos:

- a. El propósito de una investigación es analizar el proceso de interacción social que se da en toda enseñanza y aprendizaje, asumiendo con ello una perspectiva naturalista en la investigación.
- b. Los comportamientos de profesores y alumnos no son mecánicas, sino que son intercambios y respuestas condicionadas por la situación y medio.
- c. El aula es un sistema vivo, es un espacio social de comunicación e intercambio.
- d. La vida en un aula posee multidimensionalidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Estas características determinarán las emociones y planificaciones de profesores y el modelo de enseñanza y aprendizaje establecido.
- e. Es interesante por todo lo anterior investigar la situación global que ocurre en el aula, e inferir razones y motivos del comportamiento interactivo.



El concepto “ambiente de aula” ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, desde la psicología ecológica hasta los enfoques conductistas y las perspectivas cognitivo-perceptivas.

Tobin y Fraser (1998) añaden a este análisis la que consideramos en este trabajo una interesante y adecuada perspectiva acorde a nuestros objetivos y punto de vista, concibiendo el ambiente del aula desde una perspectiva constructivo-social, que concibe el ambiente de aprendizaje como construido por individuos en una situación concreta y con conocimientos que se hallan socialmente mediatizados. Las construcciones, experiencias y preferencias de las personas en esos ambientes están influidas por las interacciones entre ellas y las características culturales propias de ese contexto de aprendizaje.

Marchena introduce su visión del concepto ambiente de aula, presentándolo como *la construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus creencias o por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula.*

La relación entre esto y el ambiente de un centro, contexto cultural y social, han de tenerse en cuenta aunque no se detallen ni analicen en este trabajo, por la importancia que tienen y la variabilidad que puede suponer a la hora de tener en cuenta con los resultados que se obtengan de un contexto concreto, no generalizables ni las diferencias ni las similitudes de la eficacia de una estrategia docente en un contexto diferente.

Fernández García, J.A. (2007), constata en su tesis doctoral *Un modelo explicativo del rendimiento en Educación Secundaria Obligatoria: variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares del alumno* la importancia del triángulo interactivo que se da entre el profesor, los alumnos y el contenido de aprendizaje. Desde una perspectiva interaccionista y social, debemos tener en cuenta los principios inter e intrapsicológicos implicados en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y más concretamente aquellos que forman parte del rol asumido por el docente, pues la primera fuente de influencia educativa está en el profesor, ejercitándose esta en la interactividad que mantiene con sus alumnos.



Fernández García recoge también la importancia del Modelo de Aprendizaje Autorregulado de Pintrich y McKeachie, el cual distingue en el proceso de enseñanza y aprendizaje los siguientes factores:

- a. Características de la tarea: contenido, producto, recursos...
- b. Procesos de instrucción: método de enseñanza, comportamiento del profesor, modo de evaluar...
- c. Componentes motivacionales: expectativa, valor, afecto..
- d. Componentes cognitivos: conocimientos, estrategias de aprendizaje...

En los componentes motivaciones y los procesos de instrucción reconocemos elementos directamente relacionados con las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que pretendemos estudiar en este trabajo, como actitudes, intereses, profesor, conducta y mensajes que transmite, tipo de interacción que establece con el alumno y sistema de disciplina, entre otros, reconociendo la interrelación entre todos estos componentes incluidos en el concepto de enseñanza y aprendizaje.

## 8.2. LAS EMOCIONES

Howard Gardner sigue con su modelo de inteligencia intrapsíquica el propuesto por Sigmund Freud, quien argumentó que nuestra vida emocional es en gran parte inconsciente, ya que muchos sentimientos no cruzan el umbral de la conciencia. La explicación fisiológica a esto parece ser la diferente llegada de la emoción al registro del cortex frontal (conciencia), mientras existe la vía alternativa, más rápida, por la que una emoción llega directamente del tálamo a la amígdala, haciendo que muchas de nuestras emociones sean algo *inconscientes* o menos *razonadas*.

Gardner incluye en su concepto de inteligencia interpersonal aquellas habilidades que las personas tenemos para comprender a los demás, que nos da también una imagen de nosotros mismos y nos ayuda a desarrollarnos de forma saludable en nuestra sociedad, definiéndola como la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas.

Dentro de esta inteligencia, establece cuatro factores importantes:

- a. Liderazgo, que en este caso sería el necesario a desempeñar por el docente en el aula de educación secundaria.



- b. Capacidad de resolver conflictos, en coherencia con el proyecto educativo de de centro, plan de convivencia y plan de atención a la diversidad.
- c. Aptitud para establecer relaciones y mantener las amistades, lo que se considera esencial al conseguir mantener y restablecer relaciones positivas con compañeros y alumnos una vez resuelto cualquier conflicto, evitando que sus efectos negativos permanezcan en el tiempo, que en el ámbito educativo del alumnado podrían repercutir en una desmotivación, abandono de la asignatura, absentismo y conductas disruptivas continuas.
- d. Habilidad para el análisis social, esencial para que un profesor se cree una imagen mental de su aula en términos de relaciones, roles y emociones, y pueda gestionar adecuadamente esta compleja interrelación de factores.

Salovey (2001) asume la teoría de Gardner de las Inteligencias Múltiples, que reorganiza en cinco competencias principales:

- El conocimiento de las propias emociones
- La capacidad de controlar las emociones
- La capacidad de motivarse uno mismo
- El reconocimiento de las emociones ajenas
- El control de las relaciones.

Daniel Goleman afirma en la introducción de la edición del décimo aniversario de su extendida entre público no especializado obra *Inteligencia Emocional* que *la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico. Mientras que la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la competencia emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral.*

Entendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como una situación social, debemos ser conscientes de que emitimos y recibimos señales emocionales, que pueden crear una especie de efecto contagio, llamado *transferencia de emociones o estados de*

*ánimo*. Esta ida responde a los nombres de reciprocidad, sincronía, Rapport o coordinación de estados de ánimo, que en el caso de la enseñanza, y teniendo en cuenta que un profesor puede pasar por hasta seis clases y grupos diferentes en una mañana de forma casi continuada, esta coordinación y transferencia de estados de ánimo entre unas personas, y conseguir controlar ese tono emocional de la interacción que surge entre los grupos en diferentes momentos es fundamental.

Goleman introduce también un modelo que se considera interesante para el tema de este trabajo, como es su *modelo de flujo*: según este, los niños, en este caso alumnos de educación secundaria, conseguirán el alcance de dominios y competencias en la medida en que de forma natural los alumnos se ocupen de áreas por las que personalmente se sientan más interesados y comprometidos. Este modelo positivo de aprendizaje y educación es el asumido por muchos docentes que respetan día a día el principio de motivar al alumnado y procurar que los contenidos y aprendizajes se relacionen de forma funcional con los intereses y expectativas del alumnado.

Pero dentro de ámbitos especializados, como el de la investigación en Psicología Positiva, destaca la definición de Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey (1997), que la entienden como una *inteligencia genuina en el uso adaptativo de nuestras emociones, de manera que el sujeto puede resolver problemas y adaptarse eficazmente al ambiente*. Su propuesta en estructura jerárquica de inteligencia emocional está compuesta por las siguientes habilidades:



Figura 2. Estructura jerárquica de Inteligencia Emocional. Mayer y Salovey (1997)



Estas habilidades son de enorme importancia para el colectivo del profesorado, ya que, como sostienen Martínez, Grau y Salanova (2002), se enfrentan a diario a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en el trabajo.

### **8.3. BIENESTAR DE LOS DOCENTES Y ESTRÉS LABORAL**

Napione Bergé, E. analiza los factores que pueden estresar al profesorado, siendo los psicosociales aquellos que más parecen preocupar al profesorado y crearle mayores índices de estrés. Resalta además esta autora las exigencias psicológicas que la relación con los alumnos implica, ya que los profesores están expuestos a sentimientos y emociones del alumnado y esta situación les obliga diariamente a controlar sus propios sentimientos ante ellos.

En relación a las diferencias individuales ya comentadas, que tanto profesores como alumnos tienen, y la importancia que las características personales y experiencias vitales previas pueden tener en la interacción dentro del aula, Napione afirma:

*“ el docente tiene una historia de vida que en su labor como tal, percibe, siente, enjuicia, de acuerdo a patrones y símbolos con los que ha conformado su identidad personal, la que dialoga con su identidad profesional.*

*En la interacción de esta identidad del adulto con otras identidades, en este caso la de los adolescentes, cada uno de ellos actúa de acuerdo con su experiencia de vida” (p.99)*

La investigación realizada por Augusto-Landa y colaboradores (2011) apoya la idea de que la facilidad de los profesores para identificar sus emociones en situaciones de estrés laboral incrementará su búsqueda activa (afrentamiento activo) de formas de eliminar o reducir el factor estresante. Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) encontraron además que los profesores que aprendían a mantener estados emocionales positivos, reduciendo el impacto de los negativos, manifestaban un mayor bienestar docente y mejor ajuste de sus alumnos.



En el proyecto “Guía de buenas prácticas sobre el estrés en el sector de la enseñanza secundaria”, liderado y desarrollado por la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT) en 2009, cuyos resultados se exponen en *Estrés en la Enseñanza Secundaria*, material entregado gratuitamente a los centros educativos en el curso escolar 2011-2012, se investigaron las diferentes fuentes de estrés para el profesorado. En relación a la temática de este trabajo, destacar los diferentes factores de estrés y su nivel de valoración:

Factores de estrés de primer nivel:

- *Agresiones verbales por parte de los alumnos*
- *Desconsideraciones por parte de los alumnos*

Factores de estrés de segundo nivel:

- *Alumnos que intentan probarte en todo momento para ver hasta dónde llegas*
- *Desconsideraciones por parte de los alumnos*

Factores de estrés de tercer nivel:

- *Tratar con los problemas normales de comportamiento de los alumnos*
- *Formación no adecuada para responder a todas las demandas*
- *Cuando se valora mi actuación por parte de los demás*

Factores de estrés de cuarto nivel:

- *Desconocimiento ante muchas de las exigencias a las que me enfrento*
- *Carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones*

La inclusión de afirmaciones en los cuestionarios cumplimentados por los docentes como “siento que mis alumnos son el enemigo” o “a veces tiendo a tratar a los alumnos como objetos impersonales” con las que los profesores afirmaron estar de acuerdo en ocasiones, nos recuerdan la importancia de prevenir el Síndrome del Quemado o burnout, también denominado “desgaste profesional” o “sobrecarga emocional”, y definido por Maslach y Jackson (1996) como un *síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas*.

Álvaro Marchesi (2007) analiza los factores de estrés de los docentes, recogiendo la definición que Maslach y Reiter proponen en 1999 sobre los componentes interrelacionados del concepto de desfondamiento o agotamiento laboral en los docentes, que son:

- Agotamiento emocional: sentirse sobrepasado por las exigencias y tensiones emocionales.
- Despersonalización: relación insensible o distante con aquellos que han de recibir atención profesional.
- Disminución de logros profesionales: reducción de competencia o éxito en el trabajo.

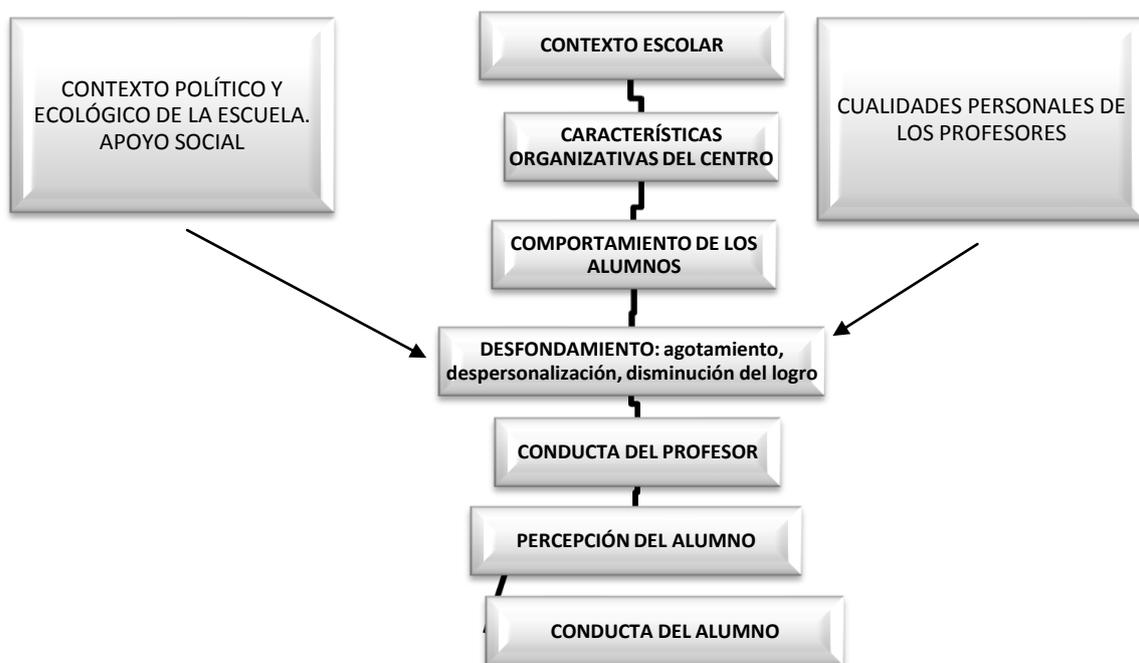


Figura 3. Modelo Desfondamiento de profesores Maslach y Leiter, 1999. Adaptado por Marchesi (2007)

Marchesi recoge como las dos emociones más repetidas entre los profesores hacia los alumnos su afecto hacia ellos y la satisfacción con sus resultados escolares. Como afirma este autor:

*“para asegurar que el profesor sea capaz de favorecer el desarrollo emocional de los alumnos y de gestionar los conflictos que se produzcan, es necesario también que los profesores cuiden su desarrollo emocional.*



*Solo de esta forma los docentes se sentirán seguros para buscar nuevas estrategias que les permitan enfrentarse con acierto y satisfacción a las tensiones afectivas que provocan los alumnos, especialmente aquellos con problemas emocionales y de conducta.” (p.129)*

#### **8.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

La actitud y gestión emocional del profesorado en el aula, tanto con los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), con el resto de compañeros que deben asumir el carácter inclusivo del aula y centro, como consigo mismos como docentes ante una situación que puede ser entendida como dificultad, reto u oportunidad positiva, es un eje continuo de referencia y trabajo

En el artículo *Investigación sobre las necesidades educativas especiales, ¿qué y cómo investigar en educación especial?*, nos parece muy interesante la idea en la que Antonio Rodríguez Fuentes concibe el aula como una estructura representativa de la sociedad, quedando patente así la gestión que el docente debe hacer en su interacción con el alumno de los valores, principios y expectativas de ambos, así como la precaución que los docentes deben tener ante las “etiquetas”, especialmente de los alumnos de educación especial (esto se relacionaría con el efecto de la profecía autocumplida) Sotés (2000) refuerza en su estudio la importancia que tienen las variables interaccionales (características personales, competencia interaccional y estrategia comunicativa) con la profesora en la adquisición de una segunda lengua (euskera).

Son muchas las investigaciones sobre las actitudes de los profesores ante las minorías en las aulas. Salazar González concluye en resumen que los profesores suelen asociar pluralidad cultural con problemas, sintiéndose desbordados ante esta pluralidad, percibida como conflicto y asociada a peores resultados escolares.

Es evidente que la investigación en torno a esta temática no deja de estar situado en un contexto relacional formado por personas. Los profesores no basan todos sus comportamientos en estos rasgos, ni muestran siempre una consistencia absoluta, dada la variabilidad situacional, intra e inter personal a las que están sometidos.



Doyle (1986) presentó la idea de que las interacciones entre profesor y alumno son públicas en el aula, como si se tratara de una pecera; *cada chico o chica puede ver cómo son tratadas las demás personas en esa pecera.*

La existencia de prácticas de interacción inclusiva, asumidas como positivas y basadas en los segmentos de personalización, humor compartido, flexibilidad y valoración, implica, como no podría ser de otra manera, la existencia de otras prácticas opuestas o de carácter menos inclusivo. Entre estas prácticas consideradas no inclusivas destacarían el antagonismo y tensión encubierta, la velocidad como presión en el aula, omisión de respuestas, descrédito a un alumno o grupo y los favoritismos.

## 8.5. COMPETENCIAS BÁSICAS

Entendemos por competencias básicas el *Conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por el alumnado, respetando las características individuales*” (Definición Unión Europea). El Centro de Formación Superior del Profesorado de Castilla y León entiende por competencia el *uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.*

Si bien todas las competencias quedarían agrupadas en los términos *saber, saber ser y saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar*, destacan para este trabajo algunas de las competencias que estos conceptos incluyen:

### SABER SER

La competencia intra e interpersonal se refiere a la aplicación de la forma de ser de cada profesor en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo.

Engloba el conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión. Requiere la tenencia y promoción de unos valores y principios éticos contrastados.

**SABER ESTAR**

La competencia social-relacional consiste en el uso de los conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con los miembros de la comunidad educativa.

Se refiere a la capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente con madres, padres, alumnos y compañeros; así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención de los mismos.

La incorporación de las competencias básicas al currículo resalta la importancia de la integración, relación y aplicación de los diferentes aprendizajes a desarrollar por el alumno para permitirle su realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente y progresivamente autónomo a lo largo de la vida.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado como competencias básicas para los alumnos: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico; tratamiento de información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Los Centros Educativos, como espacio preferente en el que se enseñan, aprenden y desarrollan las competencias básicas, acogen la educación formal y una parte importante de la educación informal. Muchas de las competencias sociales e interpersonales se adquieren, se practican y se refuerzan en el ámbito del Centro. Los planes del Proyecto Educativo de los Centros tienen en este aspecto una relevancia trascendental: plan de convivencia, enfoque de las actividades extraescolares, deberes realizados en casa, implicación y formas de colaboración de las familias con el Centro...son vertientes especialmente relacionadas que adquieren una dimensión muy significativa y guardan relación con el ejercicio de autonomía del Centro, del que los profesores forman parte.



Figura 4. Competencias básicas en la comunidad educativa (Elaboración propia)

Con este gráfico se pretende recordar la importancia de las competencias generales que el Equipo Educativo también ha de desarrollar y/o mejorar con responsabilidad y formación según la Unión Europea, con el fin de optimizar el éxito del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, son: competencia científica y cognitiva; competencia intra e interpersonal; competencia didáctica en área respectiva; competencia organizativa, de gestión de centro y aula; competencia de trabajo en equipo; competencia comunicativa y lingüística; competencia digital y competencia social y relacional.

Las competencias especializadas de orientación que según la Asamblea General de la AIOEP (Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional) se deberían desarrollar (cada una de estas generales comprende además CCBB específicas), y que tienen enorme importancia dado el papel que los orientadores educativos pueden tener en cuanto a promoción y formación en el establecimiento de relaciones adecuadas entre profesores y alumnos son:

- Diagnóstico (actualización en técnicas, adecuación al contexto, rigurosidad, etc...)
- Orientación Educativa (autoconocimiento, gestión y autonomía del propio aprendizaje..)
- Desarrollo de la Carrera (información y toma de decisiones según proyecto personal)
- Asesoramiento (técnicas grupales e intervenciones de diagnóstico e intervención)
- Información (conocimiento de las posibilidades del sistema educativo/profesional/social)



- Consulta (habilidades interpersonales, coordinación, negociación personal/profesional)
- Investigación (interpretación y gestión de información, proyectos, datos y resultados)
- Gestión de Programas y Servicios (documentación/gestión de necesidades, recursos)
- Desarrollo Comunitario (conocimiento y gestión cooperativa del entorno social)
- Empleo (asesoramiento y selección de conocimientos y estrategias profesionales)

## **8.6. FORMACIÓN EN HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES**

Rafael Feito constató ya en 2004 una actitud corporativa en algunos sectores del profesorado de educación secundaria, que sentían que habían sido cambiados sus contratos de trabajo al sentir que ya no era la transmisión de conocimientos especializados en su materia, sino esa capacidad de ser educador, al igual que los maestros de primaria, lo que le demandaba el entorno educativo. Tras las entrevistas y observación participante realizadas, Feito considera que los considerados “buenos profesores” eran aquellos que mostraban, entre sus características personales: entusiasmo, cierto grado de identificación con el mundo de los menores, sentido de humor, cariño, respeto, paciencia, madurez emocional, trato afable y tranquilidad en el momento de recriminar al alumnado, entre otras.

Este autor también recogió la escasa formación pedagógica de los profesores de secundaria, menor que los de primaria, así como las no demasiado positivas opiniones que el profesorado tenía sobre su formación permanente.

Como afirman Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007), los modelos organizativos del profesorado y la distribución horaria han sido concebidos para una enseñanza fundamentalmente instructiva que gira en torno a la enseñanza de materias. Consideran que el clima de convivencia está creado en función de las relaciones que se producen entre profesores y alumnos en el aula, en función del grado de comunicación y vínculos afectivos surgidos entre ellos. Del conjunto de relaciones interactivas que estas autoras consideran necesarias para facilitar el aprendizaje, son de interés para este trabajo el adaptarse a las necesidades del alumnado, ofrecer ayudas de construcción,



experimentación y resolución de obstáculos, establecer un ambiente y relaciones presididos por respeto mutuo y sentimiento de confianza que promuevan la autoestima y autoconcepto, promover canales de comunicación y valorar las capacidades de cada alumno según sus capacidades y esfuerzo.

Hargreaves (1996) expuso que ningún grupo de expertos ni de políticos puede disponer que el profesorado cambie su manera de dar las clases, sin tener en cuenta antes sus deseos de cambio con respecto a la práctica, e incluso, más importante que eso, sus deseos de conservar aquella práctica que valoran o que parezca efectiva.

Goñi, J.M. (2007) presenta un monográfico sobre las emociones de los docentes de matemáticas, ejemplo representativo de un sector de profesores de secundaria con escasa formación en competencias pedagógicas en sus estudios universitarios:

*“La aceptación de los alumnos del trabajo docente, o su rechazo, no está desligada de la forma emocional en la que el docente se acerca al alumnado, es decir, de las emociones que provoca en él. Pero a su vez, la manera en la que el docente interpreta y hace suyas las emociones que le transmiten los estudiantes puede conseguir encauzar el problema o amplificarlo. (...) Si algo nos falta en la formación de los docentes es, precisamente, una educación emocional que nos haga capaces de controlar ese flujo emocional para utilizarlo de manera proactiva. En este ámbito, muchos y muchas docentes somos autodidactas muy poco competentes. (...) Muchas de nuestras reacciones son ingenuas y escasamente profesionales desde el punto de vista de las relaciones humanas, es decir, son reacciones poco elaboradas y trabajadas desde una perspectiva reflexiva. (...). Nos sentimos tan fuertes en un ámbito como débiles en el otro”. (pp5-6)*

Ramón Cortés, F. (2010) reconoce la falta de formación de muchos docentes respecto a habilidades personales, especialmente en cuanto a la falta de observación o percepción de necesidades de las otras personas (lo que centrándonos en este trabajo sería la percepción del profesor sobre las necesidades emocionales afectivas en la relación con el alumno). Este autor plantea que en las relaciones, la amistad es una



elección, mientras que la confianza tendría que ser una obligación, porque si no hay confianza, los errores, malentendidos y conflictos están asegurados. Relacionar la idea de este autor con la resistencia, prejuicios y verbalizaciones que muchos docentes hacen en los centros, como “yo no estoy obligado a tener confianza con los alumnos”, “si les das la mano te agarran el brazo” “si vas a buenas no te respetan”, etc... es un campo de estudio e intervención interesante.

A los Centros de Formación e Innovación Educativa les competen las funciones, entre otras, de desarrollar la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios, apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos, promover la innovación, la investigación educativa, la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, asesorar sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares y fomentar actividades de dinamización social y cultural. Todas ellas referidas al profesorado y centros situados en la provincia de Soria. El centro educativo y su profesorado ocupan un lugar prioritario entre las actuaciones planificadas.

La formación que suelen ofertar y recibir con más éxito se desarrolla en un contexto específico, donde el profesorado no participa individualmente sino como miembro de un colectivo, se parte de los problemas profesionales de ese colectivo y se consigue una mejor participación en todo el proceso formativo. El centro se convierte en marco e instrumento para el cambio y la innovación, de ahí que sea el mismo centro quien planifique sus actividades formativas, cursos, proyectos de formación en centros, de innovación, seminarios, grupos de trabajo, que dan respuesta a sus necesidades de formación, existiendo protocolos de detección de necesidades que permiten al profesorado expresar sus necesidades en términos de competencias (anexo).

## **8.7. EMOCIONES , AFECTOS Y RELACIONES POSITIVAS**

Elsa Punset (2008) afirma en su conocida por público no especializado obra *Brújula para navegantes emocionales* que muchos jóvenes confunden sus emociones y no admiten el impacto en su comportamiento. La responsabilidad de educar el aspecto emocional de los alumnos es un reto al que se enfrentan los docentes en las aulas con el



objetivo de asegurar mejores niveles de felicidad personal y convivencia social, y para el que no siempre están preparados. Además, no siempre la escuela puede asumir la demanda de reparar los problemas psicológicos o emocionales que el alumnado presente, ni asumir la carga educativa en contra de valores exhibidos por otras estructuras sociales (como el caso de familia o entorno social) con las que no siempre la coordinación es tarea fácil.

Punset reflexiona sobre una estrategia que Maurice J. Elías denominó “Prueba del vecino”, que sugiere a las personas, en este caso los docentes, procurar trabajar con las tensiones internas que los docentes tienen al relacionarse con los alumnos, y adaptar el estilo comunicativo, emocional y comportamental de manera que imagináramos que una persona, en el ejemplo original un vecino, y en nuestro trabajo un compañero profesor, familiar del alumno, director o inspector, nos estuviera observando.

Considerando Punset que los mensajes negativos pesan más que los positivos, parece interesante dejar de dirigirnos al alumnado solo para corregirles, incrementando las palabras de afirmación para que aprendan el valor emocional de la atención positiva. Recogiendo las palabras de Chip Wood, Punset resalta la importancia de crear espacios donde el adolescente se sienta escuchado para que su fidelidad a los referentes adultos pueda emerger. Nos parece muy interesante la idea de que escuchar al adolescente no es ceder en todo, sino respetar y compartir su experiencia y hacerle sentir que comparte con los adultos espacios donde es bienvenido y aceptado.

Daniel Stern, psiquiatra y profesor de medicina en la Universidad de Cornell, incluye el concepto de *Proceso de Sintonización*. Serían aquellos momentos en que una persona constata y valora el que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía. Podríamos pensar en el ejemplo frecuente de alumno que pregunta a un profesor algo que o ya ha explicado, o cuya respuesta es tan evidente que provoca la carcajada en sus compañeros; si el profesor empatiza con el alumno y sintoniza con él, procurando que no se sienta ridiculizado y dando una respuesta y salida digna a esta situación, seguramente está modelando un respeto a los alumnos, un reconocimiento de sus personas pese a los errores y situaciones difíciles, aumentando la confianza que los alumnos tendrán él para seguir preguntando en las clases, y, en definitiva, el bienestar y autoestima personal y académica de los alumnos.

Otra de las teorías respecto a cuyo conocimiento sobre la misma han sido preguntados los profesores que forman parte de este estudio es el Efecto Pigmalión o profecía autocumplida, representada por Rosenthal y Jacobson. Según esta, y centrándonos en el ámbito educativo y contexto de este estudio, las expectativas que un profesor tenga respecto a uno o varios alumnos condicionará sus propias cogniciones, conductas y emociones de forma no siempre consciente, y ello puede condicionar el resultado, en calidad y cantidad, de las competencias que aquellos alumnos desarrollen.

Hemos introducido la mención a la calidad porque consideramos que este efecto puede influirnos en mayor o menor grado, pero el que un alumno no llegue a su máximo desarrollo debería ser también tenido en cuenta como algo negativo, pese a no ser considerado social y educativamente tan *grave* por algunas personas.

Rosa Marchena presenta en su obra *Mejorar el ambiente de las clases de secundaria* un enfoque práctico para responder a la diversidad desde las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Entiende por ambiente *la construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus creencias o por sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula.*



Figura 5. Elementos del ambiente de un aula. Rosa Marchena (2005)

Siendo prioritariamente de interés para este trabajo la interacción profesor-alumno, siempre recordando la importante relación de interdependencia con el resto de elementos, Marchena explica cómo en los segmentos de interacción, entendida como la forma en que los alumnos y los profesores se relacionan, muchos de los docentes

muestran interés por el bienestar de los alumnos, tanto a nivel personal como académico, enviando mensajes positivos que animen a los alumnos e incluso llegando a tratar o comunicar cuestiones personales entre ellos.

La resistencia que muchos profesores manifiestan es la dificultad de mantener estas habilidades y no romper unos límites de respeto, rol y autoridad. Pero como mantiene Marchena, *la raya que marca el límite de un profesor tolerante y flexible no tiene por qué confundirse con la de aquel que mantiene una interacción basada en la debilidad y en el dejarse llevar por todo lo que se le antoja al alumnado*. Esto se podría aplicar al resto de factores.

Estas prácticas positivas, basadas en la comprensión, fueron clasificadas de la siguiente manera tras las observaciones realizadas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria:

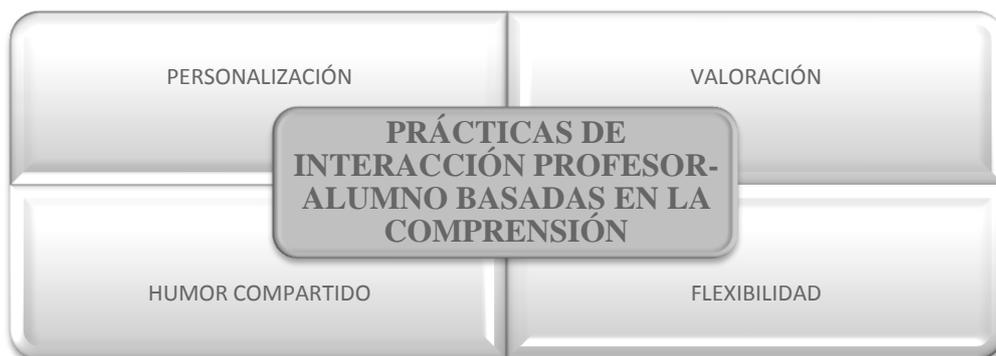


Figura 6. Segmentos de prácticas de interacción basadas en la comprensión. Marchena (2005)

- Personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser confundido con mezclar asuntos personales de la vida privada en el aula. Supone abrirnos a las experiencias diarias de nuestros alumnos, compartir con ellos los aspectos positivos y negativos de las personas, reconociendo las diferencias individuales como posibilidad de enriquecimiento personal y grupal. (preguntarles en privado si lo han entendido, da mensajes personalizados de ánimo, se interesa por cuestiones personales si están exteriorizadas con facilidad, que el profesor se pusiera de ejemplo en equivocaciones propias etc...).
- Respecto al humor compartido, Gómez Torres y Navarro (2001) hallaron que ante las interrupciones humorísticas de algunos alumnos, ciertos profesores se



implicaban en la situación e incluso otras veces eran ellos mismos quienes las iniciaban, lo que parece favorecer el aprendizaje al crearse un ambiente con optimismo y espontaneidad. La capacidad del profesorado para hacer y aceptar bromas dentro de unos límites respetuosos es valorado, según los estudios de Giné y colaboradores (1998) como un valor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje por los alumnos de Educación Secundaria. Ejemplos de este humor compartido entre profesores y alumnos sería reírse juntos ante un ejemplo gracioso propuesto en clase, la imitación que de alguna voz pueda hacerse, o el visionado de un vídeo con componentes humorísticos.

- La flexibilidad en los acuerdos y en la metodología del aula, que los alumnos asociaron en los estudios de Ginés y colaboradores (1998) a los profesores que saben “enrollarse bien”, es considerada por Udvari-solner y Thousand (1996) como un factor que incrementa la posibilidad de que los alumnos aprendan en función de sus características. Según Marchena (2005) ser flexibles en nuestra interacción es modular, es aceptarse, es estar pendiente del resultado de nuestro feed back y de lo que le sucede a la diversidad de nuestro alumnado Esta idea contribuiría a los principios de escuela inclusiva y respeto a las diferencias individuales que los docentes asumimos y procuramos llevar a cabo en el aula. Ejemplos de esta flexibilidad podrían ser el negociar ocasionalmente una disminución de tareas o cambio de fecha de examen por algún hecho concreto, considerar las opiniones de los alumnos antes de tomar una decisión que les afecte.
- La valoración de los estudiantes supone hacer verbalizaciones, afirmaciones y consideraciones positivas que supongan un reconocimiento de valor y estima hacia un alumno y grupo. Ejemplos podrían ser expresiones de muy bien, reforzar la participación de alguien que no suele tenerla, expresar una satisfacción con el grupo, dar ánimos, etc... Reconocer que todos los alumnos tienen características, valores o destrezas positivas no debería dificultarnos el encontrar siempre algún punto de refuerzo positivo con el que motivar e iniciar el aprendizaje progresivo de un alumno en cualquier materia.

Santos Guerra, M.A afirma que no se puede hablar de convivencia sin tener en cuenta la esfera emocional, ya que *parte de nuestro comportamiento depende de*



*nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y las actitudes.*

En cuanto a la formación, Pérez Gómez (1993) sostiene que la actividad profesional concebida desde una perspectiva técnica sería solo instrumental, dirigida a solucionar problemas aplicando rigurosas teorías y técnicas científicas. Coincidimos con muchos autores en considerar esencial la promoción de reclamar una formación práctica y ligada a los contextos concretos y cercanos, que parta de una reflexión como estrategia para conocer una situación concreta y las competencias que ponemos en juego en la misma, para poder optimizarlas y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos docentes, como un grupo de trabajo dependiente del Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lazuna” de Zaragoza, muestran iniciativas que optimicen estas competencias intra e interpersonales, como el Proyecto Aulas Felices, que basado en los estudios de Martin Seligman y su clasificación en niveles del concepto de felicidad, que entiende en su máximo nivel como *dar un paso adelante hacia encontrar un significado y un propósito a nuestra vida, lo que nos produce una vida plena*, ponen en práctica técnicas de psicología positiva con el objetivo de promover un estado feliz en la comunidad educativa, incluyendo así a los profesores.

Albaladejo, M y Sanz, G (2012), formadora en *Coaching* y Comunicación y profesora de la Universidad de Girona respectivamente, presentan actualmente talleres formativos que ayuden a profesores y alumnos a hablar en público; en ellos incluyen actividades que optimicen las competencias emocionales relacionadas con la inteligencia interpersonal, intrapersonal y corporal cinestésica, en coherencia a los planteamientos de Gardner, entre las que destacan en relación a este trabajo el conocimiento y gestión adecuada de las emociones, a la hora de hablar en público (ansiedad, angustia, vergüenza, miedo escénico...), empatía, confianza y autoimagen razonablemente cercanas a la realidad (debilidades y puntos fuertes), sentido del humor y tolerancia a la frustración, con capacidad para reflexionar y aprender con los errores.

Los elementos de interacción entre alumnos y disposición hacia la tarea tienen una importante interdependencia con la ya referida interacción entre profesor y



alumnos. En función de cómo se configuren estos elementos, se conseguirá en mayor o menor medida una implicación de los elementos personales que forman parte del contexto de aula, así como instantes de agrado y entusiasmo para ambos, que son según Marchena (2005) rasgos evidenciadores de satisfacción en el aula y considerados en este trabajo esenciales para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo integral y bienestar de la comunidad educativa.

La pretensión de que los profesores activen esa metocognición sobre sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces y demanden o acepten una formación que optimicen estas competencias, no es tarea fácil, entre otras cosas por la dificultad que las personas solemos tener para aceptar nuestros errores y defectos, por la inseguridad, vergüenza, miedos o resistencias psicológicas que trabajar estos temas pueden plantear, y por lo que Hargreaves (1996) denominó *proceso de intensificación*, entendido como una reacción lógica de todo profesor ante las innovaciones a las que están sometidos.

La diferencia entre primaria y secundaria es significativa en muchos aspectos, entendiéndose de manera tradicional e informal, y así se comunica a nivel familiar y escolar frecuentemente, que en secundaria los profesores no se preocupan de los alumnos, no van a estar pendiente de ti, ellos dan su clase y punto, si no apruebas es problema tuyo, etc.... Los estudios de Ferguson y Fraser (1998) afirman que en la etapa de secundaria se suele deteriorar la interacción entre profesores y alumnos, comparando con la que mantienen en las etapas de infantil y primaria. Wubbels y Brekelmans (1998) afirman que estilo con que interactúan profesores y alumnos predice el éxito de los estudiantes y está relacionado con factores importantes como satisfacción personal y estrés del profesor, aspectos con cuya importancia coincidimos.

Brekelmans realizó en 1998 una clasificación de estilos de interacción del profesorado, basándose en el análisis de las percepciones que los alumnos tenían de sus profesores. Uniendo estos resultados con el Modelo de conducta interpersonal del profesor, propuesto por Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993), quienes ordenan los comportamientos de un profesor en función de las dimensiones de proximidad e

influencia, Marchena (2005) propone la existencia de ocho estilos o perfiles de profesorado en cuanto a interacción con el alumnado se refiere:



Figura 7. Propuesta de clasificación de erfiles de profesorado. Marchena (2005)

Pese a que la consideración de un aula positiva pueda ser muy subjetiva para cada docente o persona, el ejemplo de Tomlison (2001) puede ilustrar una forma de describir la experiencia docente en un ambiente de clase saludable:

- a. El profesor aprecia a cada alumno como el individuo que es.
- b. Tiene en cuenta las diferentes facetas de sus alumnos
- c. Continúa aumentando sus conocimientos de la materia
- d. Procura que el alumno aprenda con alegría
- e. Ayuda a los alumnos a dar su propio sentido a las ideas
- f. Comparte la enseñanza con los alumnos
- g. El profesor aspira claramente a lograr la independencia del estudiante
- h. El profesor utiliza el humor y la energía positiva
- i. La disciplina se ejerce de un modo más bien encubierto.

Giné y colaboradores (1999) realizaron una investigación sobre la interacción entre profesores y alumnos, en la que el alumnado de Educación Secundaria valoró como componentes principales la ayuda, la distancia adecuada y el tono relacional marcado por el buen humor.



Recordando la variabilidad ya mencionada, la difícil percepción y análisis objetivo y la motivación existente para cambiar nuestras estrategias docentes, no debemos dejar de perseguir el objetivo de que los profesores seamos conscientes de la importancia de conocer y procurar mantener y generalizar en la medida de lo posible los momentos de interacción positiva (caracterizados según Marchena por la amigabilidad, disposición a la ayuda y comportamientos de entendimiento), el feed back y opinión que de este tema tienen los alumnos, la atribución que de los resultados académicos hagan los profesores (relacionado con la profecía autocumplida) y el lenguaje no verbal que utilizamos en el aula y centro, para mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de desarrollo de competencias, satisfacción profesional y bienestar personal de todos los componentes que integran una comunidad educativa.



## 9. OBJETIVOS

### 9.1. OBJETIVOS ACADÉMICOS Y PERSONALES

Los **objetivos académicos** propuestos en el Máster de Investigación en Educación, que se asumen con este trabajo, son:

1. Reflexionar, seleccionar y definir un problema o tensión de investigación relevante en el campo de las Ciencias de la Educación, y más concretamente en el Centro de Educación Secundaria donde la autora ejerce su trabajo profesional.
2. Seleccionar y justificar uno o varios de los enfoques de investigación que las diferentes materias del máster han ido presentando y desarrollando en tareas propuestas.
3. Definir preguntas de investigación, revisando y familiarizándome con bibliografía de referencia sobre el problema, seleccionando, sintetizando y relacionando con el trabajo propuesto aquella de mayor relevancia, interés y actualización.
4. Proyectar un diseño de investigación adaptado al problema de estudio elegido.
5. Desarrollar y aplicar el diseño de investigación, recopilando el material empírico necesario para poder generar posteriores resultados, discusiones sobre los mismos y conclusiones y propuestas futuras en torno al problema planteado.
6. Elaborar un informe de investigación que recoja de forma sintetizada, completa, crítica y personal todos los puntos y objetivos trabajados anteriormente.

Además, se incluye el **objetivo personal** de planificar el tiempo de dedicación al trabajo final de este Máster de Investigación, especialmente en lo que respecta a las ocupaciones profesionales y personales, entendiendo que una buena programación temporal es no solo útil, sino necesaria, para posibilitar que las actividades propuestas se lleven a cabo de forma adecuada, contando con los imprevistos y necesidades organizativas que una actuación empírica educativa en un centro escolar suele tener en cuanto a disponibilidad de alumnos, profesores o familias.

### 9.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo es conocer de forma exploratoria la relación entre las competencias de los profesores a nivel emocional, relacional y afectivo con sus alumnos de Educación Secundaria, y el bienestar, opiniones, esfuerzo y resultados académicos de los mismos.



La pregunta de investigación sería por ello: ¿qué tipo de relación puede haber entre las competencias emocionales, relacionales y afectivas de los docentes y la satisfacción, esfuerzo y resultados de los alumnos?

En función de las cuestiones específicas que de ella se deriven, se espera poder intervenir o proponer propuestas de mejora a nivel formativo, fomentando las prácticas docentes más eficaces, optimizando así el bienestar de los diferentes componentes de la comunidad educativa, el adecuado desarrollo integral de los alumnos y la calidad general percibida por la comunidad escolar en un centro educativo de la provincia de Soria.

### 9.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con este trabajo se pretende responder a las siguientes preguntas informativas:

1. ¿Los profesores perciben como adecuada la competencia emocional, relacional y afectiva que muestran en el aula con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria?
2. ¿Los alumnos perciben como adecuada la competencia emocional, relacional y afectiva que muestran sus profesores en el aula y centro educativo?
3. ¿Los profesores tienen conciencia y otorgan importancia al hecho de cuidar las relaciones emocionales y afectivas positivas con los alumnos?
4. ¿Los alumnos son capaces de explicar conceptos relacionados con las emociones, relaciones y afectos para diferenciar lo que consideran un buen o mal profesor?
5. ¿Los alumnos son capaces de asumir y explicar la responsabilidad de profesores y la suya propia en las relaciones establecidas entre ambos?
6. ¿Las buenas relaciones existentes entre profesores y alumnos pueden influir en el esfuerzo y trabajo que los alumnos realizan en sus materias de estudio?
7. ¿Los profesores que establecen relaciones positivas con los alumnos consiguen una mayor aceptación/valoración positiva por parte de estos?
8. ¿La aplicación de estrategias docentes percibidas por los alumnos como positivas y afectuosas pueden influir en el rendimiento a nivel de resultados en las calificaciones?
9. ¿La oferta y formación realizada por el profesorado en relación a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas es suficiente y adecuada?
10. ¿Los profesores tienen motivación e interés en participar en una formación que optimice sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas?



## 10. DISEÑO Y METODOLOGÍA

### 10.1. DISEÑO Y PARADIGMAS METODOLÓGICOS

Desde la confrontación entre posiciones pre cualitativistas en las que Aristóteles mantuvo una posición “sensible” y los intentos cuantitativistas de matematizar la naturaleza, los nuevos desarrollos científicos asumen la complementariedad de ambas metodologías en la descripción, comprensión y explicación de situaciones sociales y relaciones personales.

Robert Stake (1998) extrae las diferencias entre metodología cualitativa y cuantitativa. Relacionando éstas con mi trabajo, la metodología cuantitativa pretendería buscar causas, explicar y controlar objetivamente cómo influye la estrategia docente más o menos emocional y afectiva en las relaciones con los alumnos. Es evidente que las limitaciones propias de este estudio y sus objetivos impiden que mi investigación se enmarque directamente en esta perspectiva de la investigación. La metodología cualitativa buscaría los acontecimientos (relaciones y sistemas emocionales afectivos que se dan en el aula) y los significados que a los mismos dan los alumnos y profesores, aceptando que la comprensión de estas relaciones, las denominadas *experiencias humanas*, sean marcadamente subjetivas. El propósito de disponer de un conocimiento centrado en el contexto de un Centro de Educación Secundaria de la provincia de Soria y de impulsar una comprensión de cómo los profesores y los alumnos dan significado y nombre a las relaciones emocionales, afectivas y relacionales, permite encuadrar mejor este trabajo de fin de máster en una metodología cualitativa, ante la cual se asumen también muchas limitaciones en cuanto a rigor metodológico y otras cuestiones de calidad en la investigación se refiere.

Cook y Reichardt (1986) establecen los atributos que caracterizan a los paradigmas cuantitativos y cualitativos. Respecto a estos últimos, se quieren destacar los atributos de:

- Comprensión, como esencial en cualquier campo pero especialmente en el educativo, en el que entran en juego tantas variables, incluidas las cognitivas y emocionales, que en su esencia precisan de comprensión para poder enmarcarlas en una situación y poder explicar un fenómeno.



- Observación naturalista y sin control, ya que la riqueza de los resultados serán de gran valor para la comprensión y explicación de una situación, creando incluso nuevos issues y tensiones en un plan de trabajo previo. En mi dedicación profesional y en la planificación previa de este trabajo se han combinado procedimientos y observaciones formales en el aula con las informales del patio, entradas y salidas al centro y aula, encuentros, miradas y saludos entre profesores y alumnos por los pasillos, etc...ya que es en estos momentos donde la realidad puede ser más palpable, libre o natural, y pese a la subjetividad que limita estas investigaciones, merece la pena este registro por lo que personalmente me ha parecido siempre significativo.
- Fundamentado en la realidad y orientado al proceso, pues en el ámbito educativo una realidad puede cambiar, por múltiples causas, y el formar parte de este proceso dinámico de manera flexible y cercana puede mantenernos centrados en el tema investigado, enriqueciéndonos con nuevos caminos dentro de un caso y no perdiendo la validez y utilidad real del trabajo, pues estando en consonancia con la realidad siempre haremos que nuestro trabajo le sea más útil.

Este trabajo coincide con el planteamiento de Greene (2008), quien argumenta que el entendimiento del carácter completo y global de los fenómenos sociales será mejor si utilizamos enfoques y formas múltiples de conocer la realidad. En consonancia y acuerdo con esta perspectiva, este trabajo ha pretendido combinar y experimentar con procedimientos que corresponden a metodologías cuantitativa y cualitativas, enriqueciendo así el aprendizaje de la autora en cuanto a desarrollo de competencias y conciencia de limitaciones en la investigación propuesta. El tipo de estrategia ha sido una triangulación concurrente, ya que se han recogidos los datos cuantitativos y cualitativos en una fase única, procediendo al análisis y valoración de resultados de forma simultánea y combinada al final.

La fenomenología como es la perspectiva que pretende entender fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas que forman parte de ellos. La realidad objeto de interés es aquellos aspectos que las personas perciben como importantes.

Este sería por ello un estudio enmarcado en esta perspectiva fenomenológica, siendo naturalista porque se lleva a cabo en el contexto real donde se dan las relaciones entre profesores y alumnos y etnográfico porque describe o explora aspectos de la interacción entre ambos elementos personales.

Con este trabajo se pretende practicar con modelos interpretativos aportando algunos datos aproximados a la estrategia cuantitativa de forma combinada, aunque sin establecer causalidad directa, sino un esquema relacional entre variables manifestadas en contextos naturales, sin existir manipulación por parte de la investigadora.

Dadas las limitaciones propias de un estudio inicial (falta de experiencia, subjetividad de las preguntas y respuestas obtenidas, pequeña muestra, no representatividad ni aleatorización, falta de precisión y validez externa, ambigüedad y análisis de datos poco sistemático), afirmar que este estudio pretende tener un objetivo y resultados exploratorios, descriptivos de una realidad que tal vez en un futuro pueda convertirse en una investigación más objetiva, válida y sistemática.

Centrándonos en un Modelo de Estudio de Caso, se conseguiría tener una representación de una situación concreta, que aunque no generalizable, permite analizar los fenómenos sociales que se dan en la misma, y el significado que los sujetos que lo componen, en este caso profesores y alumnos 1º y 2º de ESO, dan a esta situación social en lo que respecta a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas. Según este modelo propuesto por Stake (1998), la estructura genérica de este caso de estudio sería:

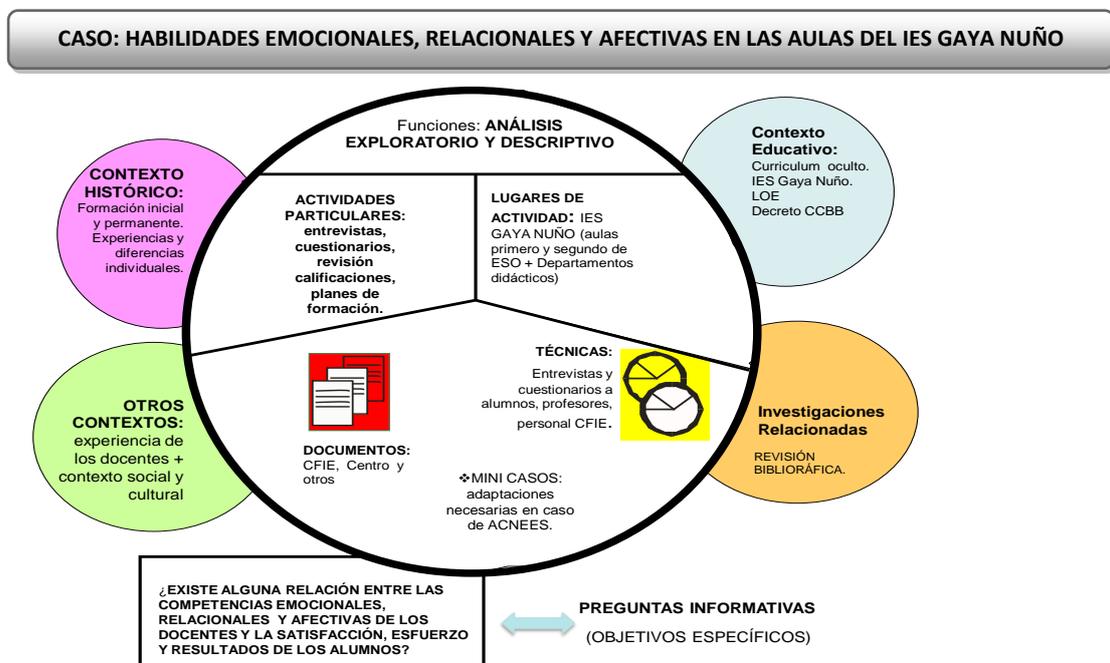


Figura 8. Aplicación de esquema propuesto por Stake (1998) para el Estudio de Caso.



## 10.2. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL

El contexto en el que se lleva a cabo este estudio exploratorio es el Instituto de Educación Secundaria Gaya Nuño, de la localidad de Almazán (Soria), que cuenta con aproximadamente seis mil habitantes y cuya población se dedica principalmente a la agricultura, pequeña industria y servicios. El centro oferta la Educación Secundaria Obligatoria y dos cursos y modalidades de Bachillerato, teniendo tres vías o grupos en los dos primeros cursos de secundaria, donde se centra esta investigación.

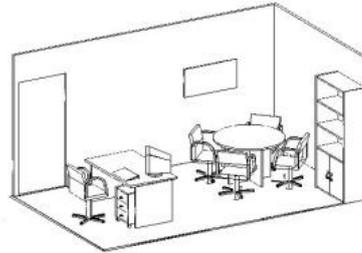
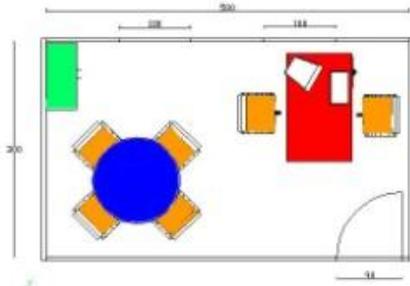


Figura 9. Fotografía pública del IES Gaya Nuño (Fuente: web del centro)

Se ha elegido este Centro por tener acceso en él a una pequeña muestra, dado que la autora de este trabajo desarrolla allí su trabajo profesional, cumpliendo funciones de especialista de Pedagogía Terapéutica, Educación Compensatoria, programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo) y docencia en la asignatura optativa Conocimiento del Lenguaje en primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante 1º ESO y 2º ESO) ; la investigadora dispone de algunas horas libres durante la semana dentro de su horario para poder trabajar directamente con los sujetos objeto de este estudio, y su experiencia y conocimiento del centro, profesores y alumnos es suficiente para no ser un elemento extraño en el funcionamiento general del mismo, pudiendo así contar más fácilmente con los permisos administrativos y personales correspondientes y garantizando una mínima invasión del funcionamiento ordinario del centro.

Las actividades y procedimientos utilizados se han desarrollado en las aulas de referencia de los alumnos de 1º y 2º ESO (cuidando así la normalidad de las condiciones ambientales y respetando la distribución del mobiliario de las clases), en el aula de

apoyo de Pedagogía Terapéutica, en la sala de profesores y en los departamentos didácticos de los profesores entrevistados (garantizando la confidencialidad y ausencia de ruido ambiental)



Figuras 10 y 11. Ejemplo tipo Departamento didáctico

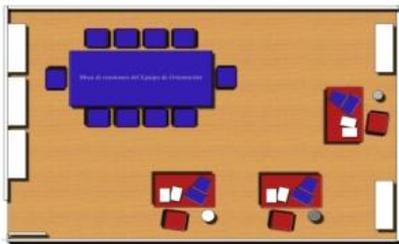


Figura 12. Despacho Equipo Directivo

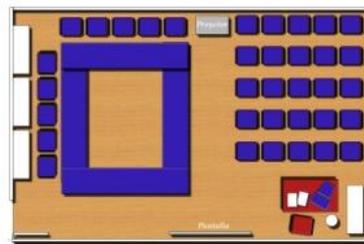
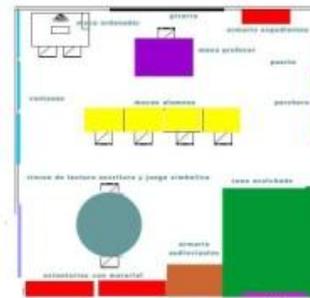
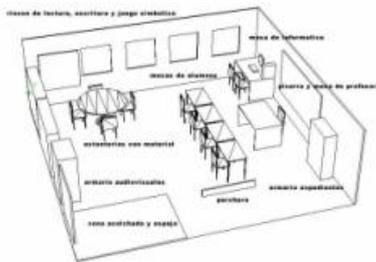
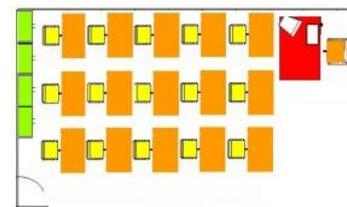
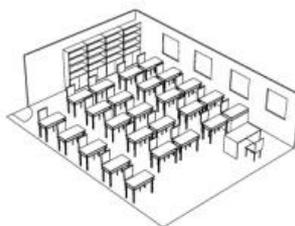
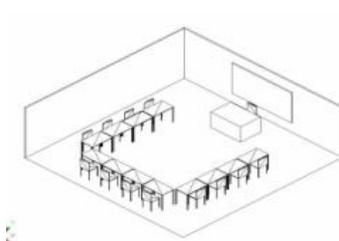


Figura 13. Sala de profesores



Figuras 14 y 15. Aula de pedagogía terapéutica



Figuras 16, 17 y 18. Ejemplo tipo aulas 1º y 2º ESO (Distribución en forma de U y en filas)

### 10.3. PARTICIPANTES

La muestra tiene carácter intencional, no habiendo sido elegida al azar. Solo representa a la población concreta objeto de estudio. La población es finita porque está limitada al número de alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de este instituto de la provincia de Soria, por lo que es una muestra no probabilística, de conveniencia. Se han seleccionado a los profesores y alumnos disponibles, cuyas familias han entregado la autorización firmada. Las cuestiones éticas se han tenido en cuenta con mucha consideración, respetando las exigencias que supone actuar en un centro educativo público y con menores de edad, recabando previamente a cualquier actuación permisos de la administración educativa y de los padres y/o tutores legales de los alumnos y respetando siempre la confidencialidad. Las autorizaciones se entregaron y recibieron en mano, realizándose la adaptación del documento para una alumna con necesidades educativas especiales (ACNEE) y de educación compensatoria (ANCE), pues su discapacidad auditiva y desconocimiento parcial del castellano por parte de la familia aconsejaron esta medida.

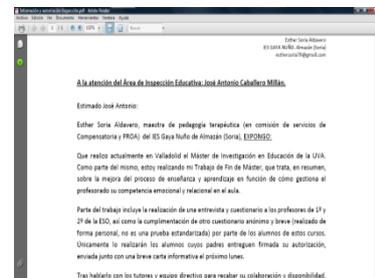


Figura 19. Autorización familias. Figura 20. Autorización adaptada ACNEE+ANCE. Figura 21. Autorización inspección

La muestra de alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria es de:



TIPO DE PARTICIPANTE Y CURSO	CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	NO CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	TOTAL	ENTREVISTAS
ALUMNOS. 1º ESO	43	14	57	0
ALUMNOS. 2º ESO	44	9	53	3
PROFESORES	24	0	24	8

Tabla 1. Distribución de participantes en el estudio.

## 10.4. PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para dar respuesta a las preguntas informativas planteadas se han llevado a cabo las siguientes actuaciones:

### 10.4.1. Cuestionarios de profesores

El cuestionario es un instrumento básico de observación por encuesta, consistente en un conjunto de preguntas sobre hechos o aspectos relevantes para una investigación. Su finalidad es obtener información sobre las variables objeto de estudio de una forma sistemática y ordenada. El cuestionario elegido para este trabajo pertenece a la *Escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria* (E.C.A.D.-E.P. 2012), que Juan Antonio Valdivieso Burón ha construido y validado recientemente en lo que ha supuesto su trabajo de Tesis por la Universidad de Valladolid. La escala es de Tipo Likert, incluyendo cinco opciones de respuesta, que van desde “*muy en desacuerdo*” hasta “*muy de acuerdo*”. Del conjunto total de la escala, en coherencia con el planteamiento de este trabajo, se ha utilizado solo la parte correspondiente al Factor 1, que evalúa el área socioemocional, y que incluye los siguientes subfactores, que se explican a continuación de forma funcional y resumida:



Figura 22. Representación subfactores de la *Escala E.C.A.D.-E.P.* Valdivieso Burón, J.A (2012)



- A. *Convivencia* evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.
- B. *Empatía* evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.
- C. *Adaptación comunicativa* evalúa la sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.
- D. *Sensibilidad comunicativa* evalúa la prevención del daño emocional al alumnado.
- E. *Mediación* evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.
- F. *Implicación afectiva* evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.
- G. *Dinamización grupal* evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.
- H. *Autoeficacia* evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.

El formato del cuestionario se ha adaptado, eliminando los títulos de los factores (para evitar un efecto de deseabilidad social o condicionamiento de respuesta) y añadiendo una pequeña explicación al comienzo del mismo sobre la confidencialidad y forma de entrega de la respuesta, tras una realización individual en el tiempo que el profesorado decidiera, incrementando así su motivación y autogestión de la tarea requerida. El que en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria actúen como docentes muchos maestros, y no solo profesores (si nos atenemos a la diferente formación y titulación), justifica la adecuada utilización de este cuestionario para este trabajo.



Figura 23. Escala E.C.A.D.-E.P. Valdivieso Burón, J.A (2012)



Figura 24. Cuestionario adaptado profesores

### 10.4.2. Cuestionarios de alumnos

El cuestionario aplicado a los alumnos es una adaptación del mismo que aplicó a los profesores (adaptación *Escala E.C.A.D.-E.P.* Valdivieso Burón, J.A (2012), pero seleccionando los ítems más relevantes y modificando de forma personal el lenguaje de los mismos, para favorecer la comprensión del alumnado y la cercanía de los ítems con las experiencias que viven en el proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje.

En el momento de la aplicación, que se realizó de forma colectiva en cada uno de los grupos diferenciados de 1º y 2º de ESO, se explicó a los alumnos brevemente el propósito del estudio, se les recordó la importancia de una respuesta completa y responsable, incluyendo el interés de todos en mejorar la calidad educativa, y se les aseguró la confidencialidad, agradeciéndoles su participación. Comprobar que la explicación del procedimiento y tipo de respuesta había sido comprendido se hizo a través de la realización conjunta de dos ejemplos, especialmente importantes en el caso de sentencias negativas, donde las categorías tipo Likert pudieran llevar a confusión.

Al finalizar el cuestionario, y a los alumnos que no lo realizaban, se les entregaba un pequeño juego de lógica para evitar que interrumpieran la concentración de sus compañeros. Algunos alumnos optaron voluntariamente por hacer los deberes.

En el caso de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, no fue necesaria en dos de los casos adaptación alguna. En primero de la ESO, una alumna con discapacidad auditiva severa sí precisó adaptación de algunas preguntas del cuestionario en un primer momento (se hizo de esta manera escalonada para probar su autonomía de comprensión y opinión no condicionada), y en una segunda fase se comprobó con la Intérprete de Lengua de Signos (ILSE) que había comprendido de forma efectiva las preguntas. Ningún alumno de Educación compensatoria desconocía el castellano, no siendo necesario intervenir en este aspecto.



Figura 25. Cuestionario adaptado alumnos

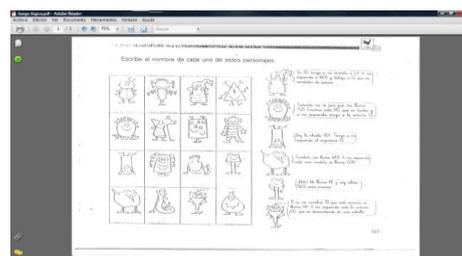


Figura 26. Juego de lógica voluntario

### 10.4.3. Preguntas cualitativas a alumnos

En el reverso del cuestionario se añadió una parte de trabajo y valoración cualitativa en la que los alumnos mostraron su opinión respecto una serie de cuestiones, que complementarían aquellos factores evaluados a través del cuestionario, lo que se considera un enriquecimiento de la investigación y una forma de permitirles expresarse de una manera más personal, sencilla y directa en cuanto al tema tratado, con una sensibilidad mayor que lo que supone a estas edades un cuestionario de opinión. Las respuestas ofensivas o que incluyeran nombres de profesores, como se les explico, han sido eliminadas del análisis.

Las preguntas del mismo, con formato a rellenar y de respuesta abierta son:

- **Si me pidieran pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es**  
QUE SEA.... / QUE HAGA....
- **Si tuviera que pensar en las características de un “mal profesor”, destacaría...**  
QUE SEA... / QUE HAGA....
- Seguro que hay profesores con los que consideras que **“te llevas bien”** o a los que **aprecias**. ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cómo son y qué hacen para que tengáis buena relación en clase?
- ¿Y por qué crees que las relaciones con otros profesores **no son muy buenas**? ¿Cómo son y qué hacen esos profesores para que vuestra relación no sea demasiado buena en clase?
- ¿Te esfuerzas y trabajas más en las **asignaturas** de los profesores a los que aprecias y te caen bien? Explica además por qué crees que pasa eso.
- Para mejorar las **relaciones entre profesores y alumnos**, me gustaría opinar o proponer que....  
Los alumnos deberíamos...  
Los profesores deberían...

Figura 27. Preguntas cualitativas abiertas al alumnado (Elaboración propia)

Si tuviera que pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es  
QUE SEA... / QUE HAGA....

Si tuviera que pensar en las características de un “mal profesor”, destacaría...  
QUE SEA... / QUE HAGA....

Seguro que hay profesores con los que consideras que “te llevas bien” o a los que aprecias. ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cómo son y qué hacen para que tengáis buena relación en clase?

¿Y por qué crees que las relaciones con otros profesores no son muy buenas? ¿Cómo son y qué hacen esos profesores para que vuestra relación no sea demasiado buena en clase?

¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? Explica además por qué crees que pasa eso.

Para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer que...  
OPINION:  
Los alumnos deberíamos...  
Los profesores deberían...



Figura 28. Parte cualitativa y abierta del cuestionario de los alumnos

#### **10.4.4. Entrevistas alumnos**

Otro de los procedimientos, en este caso más breve, no estructurado sino informal, fue entrevistar de forma conjunta a tres alumnos de 2º ESO, amigos entre sí, con el objetivo de observar un breve debate natural entre ellos sobre el tema propuesto. Además, se les pidió que ordenaran de forma individual en una hoja el listado nominativo de asignaturas o de profesores que les daban clase, en función del menor (abajo) a mayor (arriba) agrado o emociones positivas que les suscitaban en clase. Aunque en las preguntas cualitativas del cuestionario no se permitiera poner nombres de profesores concretos, se decidió solicitar esta pequeña tarea nominativa para tener un pequeño acercamiento a lo que sería poder establecer en un futuro una relación entre las habilidades emocionales, relacionales y afectivas de un profesor y los resultados obtenidos en su asignatura, asumiendo que en este trabajo esta relación no tendrá validez ni fiabilidad alguna.

#### **10.4.5. Entrevistas profesores**

La entrevista es un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa (entrevista estructurada) o bien estar indefinidas en menor o mayor grado (entrevista semiestructurada). De gran interés para el estudio ha sido la entrevista realizada a ocho profesores, elegidos de forma intencional pensando en representar toda el continuo de estrategias emocionales y afectivas utilizadas por el profesorado en el aula en este centro educativo, según una observación informal, verbalizaciones naturales de los alumnos y opinión subjetiva que la investigadora tiene sobre el tema.

Las preguntas se han diseñado de forma personal. Tras un tiempo de respuesta libre, en los casos en los que no se ha explicado la respuesta, obteniendo únicamente un sí/no/no sé, se ha pedido una explicación o argumentación de la respuesta dada, aunque en la mayor parte de ocasiones esto no ha sido necesario. En la entrevista se ha procurado cuidar los aspectos de confianza, cooperación, empatía, respeto, aceptación, desarrollo de relaciones positivas y control del comportamiento verbal y no verbal de la entrevistadora.

**ENTREVISTA PROFESORES 1º Y 2º ESO. IES GAYA NUÑO. ALMAZÁN (SORIA)**

❖ CARÁCTER PLAZA DOCENTE:

❖ ÁREA IMPARTIDA:

❖ INTERVALO DE EDAD en años: 20-29 30-39 40-49 50-59 más de 59

1. *¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?*
2. *¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?*
3. *¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmaleon, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?*
4. *¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)*
5. *En este centro, ¿se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?*
6. *¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?*
7. *¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?*
8. *Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?*

Figura 28. Preguntas entrevista profesores

#### **10.4.6. Entrevista centro formación e innovación educativa**

Con el propósito de ampliar el campo de conocimiento exploratorio, se acudió al Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de la provincia de Soria, realizando una entrevista con la directora del mismo. Las preguntas se diseñaron previamente de manera informal, adaptándolas en función del transcurso de la entrevista y siendo complementarias a la revisión de la página web del centro.

1. *Presentación personal y profesional de la entrevistadora. Ubicación de la entrevista y trabajo dentro del máster de investigación en educación. Breve mención a los objetivos de mi TFM y utilidad que se dará a la información recibida.*
2. *¿Qué opina de la importancia de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas en la estrategia docente?*
3. *¿Cree que el profesorado está formado en este sentido?*
4. *Cuando acudí hace unas semanas para hablar con usted (la directora no estaba y me atendió otro compañero), un asesor me comentó que usted había estado trabajando este año en un proyecto de innovación que podía tener relación con esta temática, ¿me puede explicar un poco en qué consiste?*
5. *De acuerdo. ¿Podría recordar qué cursos se han impartido este año, u otros previos, relacionados con las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas?*
6. *¿Qué procedimiento se sigue para determinar los temas y contenidos de los cursos a dar?*
7. *Como directora y orientadora que usted es, ¿considera que existe una adecuada formación en esta temática de los profesores, que les permita desarrollar su docencia en unas condiciones adecuadas en lo que respecta a la relación con los alumnos?*
8. *Muchas gracias por su valiosa colaboración, ¿desea añadir algo más?*

Figura 29. Preguntas entrevista directora CFIE (Elaboración propia)

#### **10.4.7. Revisión formación CFIEs y otras instituciones**

El último procedimiento a explicar es la revisión que se hizo de la oferta formativa, tanto del CFIE provincial, a cuya directora se había entrevistado, como a los Centros de Formación e Innovación Educativa Regionales, especialmente el que se encuentra en la provincia de Soria (especializado en formación superior) como el que se encuentra en Palencia (especializado en tecnologías de la información y comunicación, que destaca por la modalidad *on line* de su formación ofertada para los docentes de toda la región de Castilla y León). Esta revisión se hizo a través de la página web de sus centros.

Además, se ha hecho una revisión de los planes de estudio de la Universidad de Valladolid en el campus de Soria, así como una recopilación de la visión histórica que sobre el proceso formativo tienen algunas personas que han participado en la investigación, incluida la propia autora de este trabajo

## 11. RESULTADOS

Como definen Rodríguez y colaboradores (1995), *el análisis de datos cualitativos supone un proceso detallado en el que la mayoría de los autores hacen referencia al examen de las partes de algo por separado para reconstruir un todo significativo* (Spradley, 1980).

En este apartado mi trabajo consiste en realizar un análisis de datos de carácter exploratorio o descriptivo con el objetivo de crear una construcción o esquema mental propio sobre las relaciones no causales entre las diferentes variables, datos y elementos estudiados, con un fin último de posibilitar decisiones o cambios que en un futuro puedan optimizar la situación inicial descrita en este Instituto de Educación Secundaria. Esto permite que la utilidad de este trabajo pese a sus limitaciones no sea nula, pues comprender y explicar la significación que profesores, alumnos y yo misma damos a los aspectos emocionales, relacionales y afectivos es al fin y al cabo un importante paso.

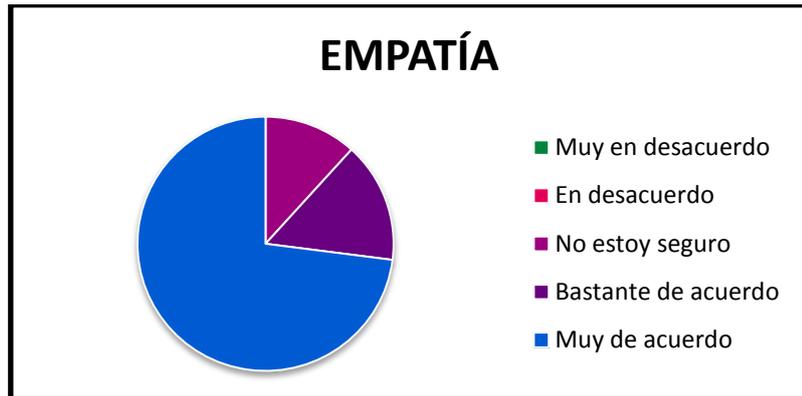
### 11.1. RESULTADOS CUESTIONARIOS DE PROFESORES

Dada la pequeña muestra, compuesta por 24 profesores, los resultados pueden ser considerados en cantidades directas, disponiéndose los resultados en la tabla que se anexa. De forma gráfica, los resultados a los diferentes subfactores son los siguientes, representados junto a los ítems del cuestionario que los evalúan:

1. Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado
2. Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.
3. Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.
4. Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.
5. Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.
6. Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.
7. Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado



8. *Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.*
9. *Escucho con atención los problemas personales del alumnado.*



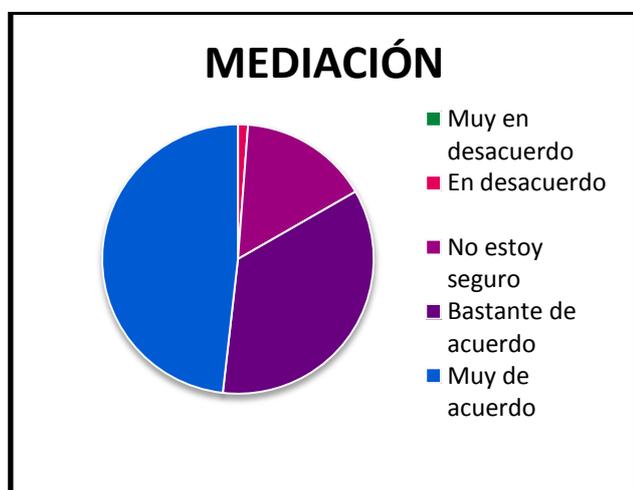
10. *Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.*
11. *Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.*
12. *Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.*



13. *Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.*
14. *Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.*



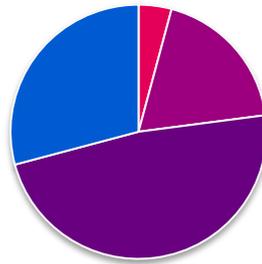
15. *Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.*
16. *Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.*
17. *Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.*
18. *Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.*
19. *Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.*



20. Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.

21. Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.

## IMPLICACIÓN AFECTIVA



- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No estoy seguro
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

22. Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.

23. Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.

24. Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.

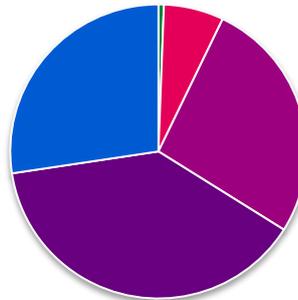
25. Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.

26. Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.

27. Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.

28. Guío los trabajos en grupo.

## DINAMIZACIÓN GRUPAL



- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No estoy seguro
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

29. Intento ser buen modelo como maestro/a.

30. Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.

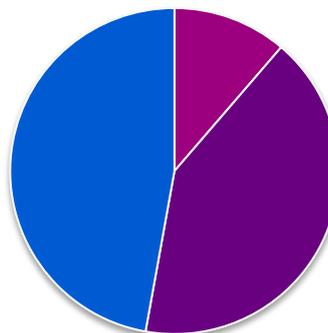
31. Me muestro muy seguro en mis explicaciones.

32. Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.

33. Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.

34. Domino los contenidos de las áreas que imparto.

## AUTOEFICACIA



- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No estoy seguro
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

Aproximadamente la mitad de los profesores se muestra confiado en su competencia de la gestión de la convivencia dentro del aula, siendo una amplia mayoría quienes afirman un grado de acuerdo alto en el respeto a las diferencias culturales y personales del alumnado.



El grado de empatía, de gran interés para este estudio, es autopercebido como muy alto por casi tres cuartas partes del profesorado (17 profesores están muy de acuerdo y los otros 17 bastante de acuerdo), considerando que se interesan y escuchan los problemas personales del alumnado.

La adaptación comunicativa y sensibilidad comunicativa percibida también son altas, aunque de estos dos factores, diferenciados en que el primero trata el aspecto académico de aula y el segundo de no afectar negativamente al alumnado en el aspecto emocional, parece ser más claro el control de la gestión docente frente a la afectiva.

El subfactor mediación es acorde a los resultados del de convivencia, estando estrechamente relacionados y siendo esperablemente coherente en cuanto a resultados. Los profesores parecen confiados en su gestión de las relaciones sociales del aula, así como la resolución de conflictos que en ella aparecen.

La implicación afectiva presenta como significativo un alto índice de “no estoy seguro”, lo que podría significar un desconocimiento de a qué se refiere este aspecto o a una falta de autoevaluación objetiva de la propia competencia afectiva, dado el carácter subjetivo y relativo de esta.

En dinamización grupal los profesores parecen mostrar un acuerdo parcial, en lo que considero una estrategia algo más metodológica u organizativa que requiere menos implicaciones emocionales y afectivas, considerando por experiencias de conversaciones con muchos profesores que algunos de ellos prefieren no hacer trabajos ni actividades en grupo ni colaborativas por el trabajo que supone para ellos y por considerarlo una molestia a la hora de dar clase en cuanto al control del grupo.

Por último, los resultados de autoeficacia constatan un alto apoyo de los profesores a su propia capacidad y seguridad en su ejercicio docente.

En definitiva, parecen resultados bastante positivos, que pese a tenerse en cuenta de manera relativa por el efecto de deseabilidad social, pueden ser un paso para considerar que los profesores, al menos, dan importancia al hecho de establecer buenas relaciones con el alumnado. Deben tomarse además con prudencia dado el carácter relativo de lo que un profesor considera unas buenas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces, cuando tratamos de explorar si efectivamente los



profesores han sido formados para conocer y ejercer estas competencias intra e interpersonales de forma adecuada.

## 11.2. RESULTADOS CUESTIONARIOS DE ALUMNOS

Se presentan los diferentes ítems que componen el cuestionario, junto al factor que evalúan, no siendo siempre continuados ni casi diferentes, para comprobar la coherencia de respuesta en algunos ítems, experimentando así con la metodología y fiabilidad de un cuestionario (por ejemplo, muchos alumnos han respondido de forma inconsistente a los ítems 9 y 10, por respuesta al azar o por no comprensión del sistema; muchos no se pronuncian tendiendo a elegir la opción *no estoy seguro*)

FRASES SOBRE LAS QUE LOS ALUMNOS MUESTRAN SU GRADO DE ACUERDO	FACTOR EVALUADO
1. Mis profesores respetan mis ideas y creencias.	CONVIVENCIA
2. Mis profesores respetan a todos los alumnos, sea cual sea su cultura y forma de ser.	
3. Mis profesores me ayudan a entender que somos diferentes y hay que respetar las ideas de todo el mundo.	
4. Los profesores suelen ser siempre simpáticos con unos y están siempre enfadados con otros.	
5. Los profesores suelen ser justos cuando resuelven situaciones que pasan en clase.	IMPLICACIÓN AFECTIVA
6. Los profesores nos proponen trabajos en grupo para que unamos nuestros esfuerzos e ideas.	DINAMIZACIÓN GRUPAL
7. Los profesores siempre están pensando mal de nosotros cuando pasa algo.	CONVIVENCIA
8. Por mucho que intentemos portarnos bien, hay profesores que siempre están enfadados.	MEDIACIÓN
9. Nunca tienen en cuenta nuestra opinión para poner las normas de la clase.	CONVIVENCIA
10. Sí que nos dejan participar para pensar las normas que se tendrán en cuenta clase.	
11. Los profesores se interesan por mí cuando me ven triste.	EMPATÍA
12. Los profesores escuchan con atención mis problemas.	
13. Creo que si tuviera un problema los profesores me ayudarían a solucionarlo.	IMPLICACIÓN AFECTIVA
14. Los profesores no se dan cuenta de lo que le pasa a la clase cuando estamos tristes, contentos o enfadados.	ADAPTACIÓN COMUNICATIVA
15. Entendemos bien lo que los profesores nos dicen.	
16. Los profesores intentan comprobar que hemos entendido adecuadamente lo que dicen que hay que hacer.	
17. Los profesores intentan que haya buen ambiente en clase.	SENSIBILIDAD COMUNICATIVA
18. Los profesores son injustos cuando resuelven los problemas de la clase.	IMPLICACIÓN AFECTIVA
19. Los profesores nos dejan participar y expresar libremente nuestros puntos de vista	MEDIACIÓN
20. Los profesores saben resolver nuestros problemas de convivencia, escuchan a todas las partes para saber qué ha pasado y antes de decidir qué hacer.	
21. Creo que mis profesores no se enfadan cuando hacemos preguntas.	AUTOEFICACIA
22. Los profesores parecen expertos de lo que enseñan, y dan clase con seguridad	

Figura 30. Ítems cuestionario de alumnos por factores



FACTORES		1.MUY EN DESACUERDO	2.EN DESACUERDO	3.NO ESTOY SEGURO	4. BASTANTE DE ACUERDO	5.MUY DE ACUERDO	EN BLANCO
<b>CONVIVENCIA</b>	PRIMERO A	3	2	4	3	4	5
	PRIMERO B	15	29	34	41	27	1
	PRIMERO C	9	23	39	42	20	0
	SEGUNDO A	15	9	14	26	13	0
	SEGUNDO B	11	14	28	32	19	1
	SEGUNDO C	9	23	30	37	25	2
	<b>TOTAL:</b>	<b>62</b>	<b>87</b>	<b>149</b>	<b>181</b>	<b>108</b>	<b>9</b>
<b>EMPATÍA</b>	PRIMERO A	2	1	0	1	2	0
	PRIMERO B	13	9	14	5	1	0
	PRIMERO C	4	9	7	13	5	0
	SEGUNDO A	0	1	6	9	6	0
	SEGUNDO B	3	5	8	8	6	0
	SEGUNDO C	13	11	5	4	3	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>23</b>	<b>0</b>
<b>ADAPTACIÓN COMUNICATIVA</b>	PRIMERO A	2	1	1	2	1	2
	PRIMERO B	5	15	14	20	7	2
	PRIMERO C	2	8	17	17	13	0
	SEGUNDO A	4	4	8	9	6	2
	SEGUNDO B	2	4	15	15	9	0
	SEGUNDO C	6	11	13	14	9	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>68</b>	<b>77</b>	<b>45</b>	<b>6</b>
<b>SENSIBILIDAD COMUNICATIVA</b>	PRIMERO A	0	1	0	0	1	1
	PRIMERO B	2	3	5	5	5	1
	PRIMERO C	0	1	6	6	6	0
	SEGUNDO A	0	0	0	4	7	0
	SEGUNDO B	1	2	5	6	1	0
	SEGUNDO C	1	0	6	5	6	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>2</b>
<b>MEDIACIÓN</b>	PRIMERO A	2	0	1	1	3	3
	PRIMERO B	10	11	17	7	16	2
	PRIMERO C	5	6	11	21	14	0
	SEGUNDO A	1	1	8	14	9	0
	SEGUNDO B	6	4	12	12	10	1
	SEGUNDO C	6	14	11	10	11	2
	<b>TOTAL:</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>60</b>	<b>65</b>	<b>63</b>	<b>8</b>
<b>IMPLICACIÓN AFECTIVA</b>	PRIMERO A	1	1	2	1	1	3
	PRIMERO B	7	15	13	17	7	2
	PRIMERO C	5	12	16	15	9	0
	SEGUNDO A	4	4	9	6	10	0
	SEGUNDO B	5	6	16	11	5	2
	SEGUNDO C	4	14	15	13	8	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>26</b>	<b>52</b>	<b>71</b>	<b>63</b>	<b>40</b>	<b>7</b>
	PRIMERO A	1	0	0	0	1	1
	PRIMERO B	4	8	1	5	2	1
	PRIMERO C	4	7	2	4	2	0
	SEGUNDO A	0	0	0	7	4	0



<b>DINAMIZACIÓN GRUPAL</b>	SEGUNDO B	1	0	1	7	6	0
	SEGUNDO C	2	3	3	6	4	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>2</b>
<b>AUTOEFICACIA</b>	PRIMERO A	1	1	1	1	2	0
	PRIMERO B	7	8	11	8	8	0
	PRIMERO C	3	7	8	12	8	0
	SEGUNDO A	1	1	7	8	5	0
	SEGUNDO B	4	1	7	11	5	2
	SEGUNDO C	6	10	7	6	7	0
	<b>TOTAL:</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>41</b>	<b>46</b>	<b>35</b>	<b>2</b>

Tabla 2. Respuestas cuestionario alumnos por factores y cursos

	1. MUY EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NO ESTOY SEGURO	4. BASTANTE DE ACUERDO	5. MUY DE ACUERDO	EN BLANCO
<b>CONVIVENCIA</b>	62	87	149	181	108	9
<b>EMPATÍA</b>	35	35	40	40	23	0
<b>ADAPTACIÓN COMUNICATIVA</b>	21	43	68	77	45	6
<b>SENSIBILIDAD COMUNICATIVA</b>	4	7	22	26	26	2
<b>MEDIACIÓN</b>	30	36	60	65	63	8
<b>IMPLICACIÓN AFECTIVA</b>	26	52	71	63	40	7
<b>DINAMIZACIÓN GRUPAL</b>	12	18	7	29	19	2
<b>AUTOEFICACIA</b>	22	28	41	46	35	2

Tabla 3. Respuestas totales alumnos

Se considera positivo el bajo índice de respuesta en blanco o nula (marcar dos respuestas), aunque hay muchos alumnos que por inseguridad, desconocimiento del tema cuestionado, preferencia a no implicarse u otros motivos, optan por la opción *no estoy seguro*. Las cantidades de respuesta en cada factor son variables debido a que cada uno de ellos integra diferente número de ítems en cada caso.

El índice de convivencia es variado. Hay muchos alumnos que no están seguros de que sus profesores respeten sus diferencias personales y culturales y les tengan en cuenta. Una mayoría destaca su acuerdo o alto acuerdo en este factor, pero se considera significativo que 87 y 62 alumnos estén en desacuerdo o muy en desacuerdo



respectivamente con este ítem, lo que puede tenerse en cuenta ya que es el factor con el que más desacuerdo hay en términos totales, avalado por algunas de las respuestas cualitativas dadas en el otro apartado del cuestionario (como se verá posteriormente, muchos alumnos consideran que se tiene manía o enchufe a algunos de forma inflexible, creando así un sentimiento de indefensión aprendida en muchos de ellos).

El factor empatía no muestra una respuesta extrema, por lo que se entiende que muchos alumnos sí creen que sus profesores se preocupen de sus problemas, algunos no consideran que sea así, y un amplio número no parece estar seguro o querer pronunciarse al respecto.

En adaptación comunicativa se repite esta tendencia a no implicarse; no son demasiados los alumnos que consideren que sus profesores se aseguran de sintonizar con ellos y de que han comprendido las tareas propuestas.

La sensibilidad comunicativa, de forma no coherente a lo que ocurría en el caso de los profesores, parece estar mejor valorada que el factor anterior, y más alumnos creen que sí se cuidan en general las emociones del alumnado, procurando que haya buen ambiente en clase.

En mediación se observa una progresión en cantidades similar al factor convivencia. Muchos, pero no todos de los alumnos, creen que pueden defender sus posturas y que se les trata de forma neutral. Dado que el centro desarrolla un plan de convivencia bastante eficaz, incluyendo una estrategia de mediación y apoyo entre alumnos como es el “círculo de compañeros”, se podría reflexionar sobre el por qué de esta baja puntuación en este factor, que tan frecuentemente influye en el aula cuando en caso de resolución de un problema siempre suele recurrirse al *“me tiene manía”* *“siempre me echan las culpas a mí”*, etc...

La implicación afectiva, como ocurría con los profesores, tiene muchas respuestas de no seguridad elegidas, tal vez esto demuestre una falta de conciencia o percepción de lo que los alumnos esperan de sus profesores en caso de tener problemas personales, lo que podría tenerse en cuenta no solo en el desarrollo de estrategias emocionales y afectivas eficaces en la relación con los alumnos, sino en la necesaria



comunicación y verbalización que de estas buenas intenciones y competencias hagamos los profesores, clave para que sean percibidas, utilizadas y valoradas por los alumnos.

La dinamización grupal parece suficiente, pues si bien muchos alumnos no lo creen así, en general sí hay acuerdo en la existencia de trabajos en grupo.

Por último, y respecto a la autoeficacia, parece que los alumnos perciben a los profesores como suficientemente competentes en su ejercicio docente, aunque, y coincidiendo con las respuestas cualitativas, muchos afirman que los profesores se enfadan cuando preguntan dudas. Sería interesante para no cometer un posible sesgo interpretativo si se está diferenciando en un enfado por interrumpir la clase con preguntas, o un enfado por sentirse inseguro o frustrado ante el desconocimiento de la respuesta a lo que pregunta el alumno, que tal vez sea más acorde a la autoeficacia que se pretende medir en este factor.

### **11.3. RESULTADOS RESPUESTAS CUALITATIVAS ALUMNOS**

En los anexos de este trabajo se encuentran ejemplos de las respuestas cualitativas dadas por los alumnos, y los resultados ordenados por cursos y apartados, en lo que considero la parte más enriquecedora de este trabajo, pues como se ha mencionado anteriormente permite conocer de una manera más directa y natural las opiniones del alumnado. Ha sido muy satisfactorio comprobar la elevada madurez y responsabilidad con la que los alumnos han respondido a las cuestiones planteadas, demostrando su competencia expresiva en los asuntos de su interés en los que se perciben, de forma motivada, directamente implicados.

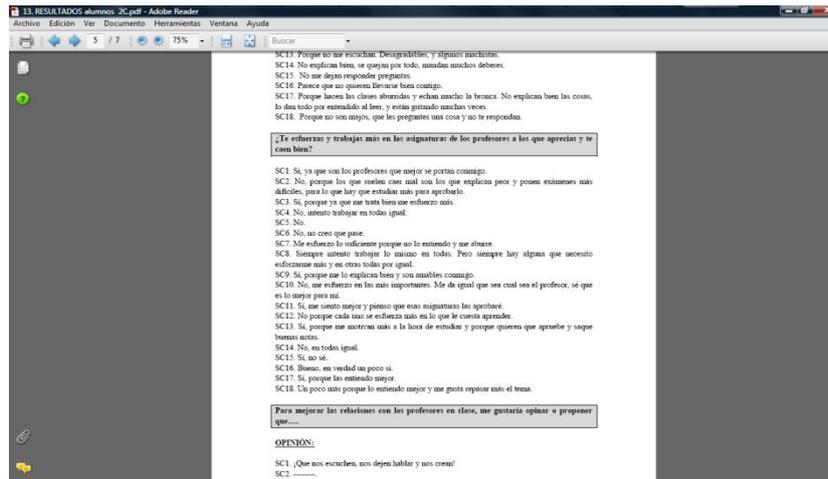


Figura 31. Respuestas cualitativas alumnado adjuntas (Elaboración propia)

- *Si me pidieran pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es...* las respuestas han incluido bastantes adjetivos relacionados con cuestiones emocionales y afectivas, repitiéndose mayoritariamente: simpático, bueno, agradable y buena persona. En cuanto a las acciones, aunque hay una tendencia a pensar en actividades tipo bajar a ordenadores, etc... también hay respuestas que hablan de escuchar a los alumnos, sonreír y otras demostraciones de afecto y emociones en el aula.
- *Si tuviera que pensar en las características de un “mal profesor”, destacaría...* Se repiten los adjetivos de: enfadado, aburrido, antipático y desagradable. En cuanto a las acciones se recurre mucho a los deberes y exámenes, pero también se habla de enfadarse cuando se le pregunta, estar serio nada más entrar en la clase o no mostrar nunca algo de humor o alegría.
- *Seguro que hay profesores con los que consideras que “te llevas bien” o a los que aprecias. ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cómo son y qué hacen para que tengáis buena relación en clase?* Los alumnos argumentan que porque estos profesores están contentos, hablan con ellos, les escuchan y no parecen enfadarse si tienen que preguntarles cosas o no entienden la tarea.
- *¿Y por qué crees que las relaciones con otros profesores no son muy buenas? ¿Cómo son y qué hacen esos profesores para que vuestra relación no sea*



*demasiado buena en clase?* Contrario a lo anterior, parece que los alumnos perciben que estos profesores están enfadados independientemente de su comportamiento, no se atreven a preguntarles dudas y no muestran signos de simpatía, humor o interés hacia ellos.

- ¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? Explica además por qué crees que pasa eso. La mayoría de los alumnos afirman que la confianza y carácter agradable del profesor les da mayor confianza en resolver dudas y trabajar en esa asignatura (lo que estaría determinado por la propia motivación que consiguen crearles), y creen que ese profesor “merece” su esfuerzo y buenas notas. Otros sin embargo parecen más objetivos o neutrales, conscientes de que las notas dependen de ellos y condicionarán su futuro académico, profesional y personal por lo que se esfuerzan independientemente de quién sea el profesor y cómo este les caiga. Por último, hay algún alumno que afirma lo contrario a la mayoría, que precisamente por esta falta de confianza con algunos profesores se estudia mejor y más lo que considera una asignatura difícil de aprobar.
- Para mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer que....Muchos hablan de mejoras actitudinales (tener más humor, hablarles y escucharles, etc..) por parte de los profesores, así como de cuestiones organizativas y metodológicas que incrementaran su motivación e interés por las materias trabajadas (hacer juegos de repaso, actividades complementarias, etc...)
- Los alumnos deberíamos...sorprendentemente, una amplia mayoría de los alumnos afirma de forma escueta que deberían hablar menos. Seguramente sea un tópico tan verbalizado por los profesores y familias que ellos mismos lo han interiorizado, además de ser conscientes de que muchos castigos, tareas o pérdida de beneficios son debidos a lo mucho que ellos o sus compañeros hablan en las clases.
- Los profesores deberían... algunas de estas respuestas son iguales o parecidas a la opinión general de mejora: creen que los profesores, en definitiva, podrían

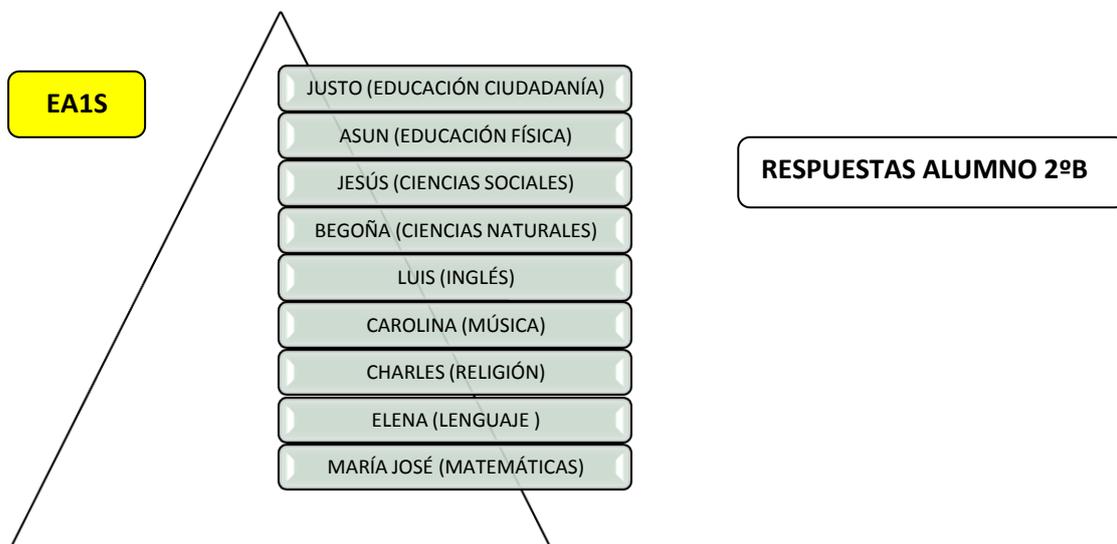
tener más humor y entusiasmo, para que ellos estuvieran más satisfechos en el aula

#### 11.4. RESULTADOS ENTREVISTA A ALUMNOS Y CALIFICACIONES

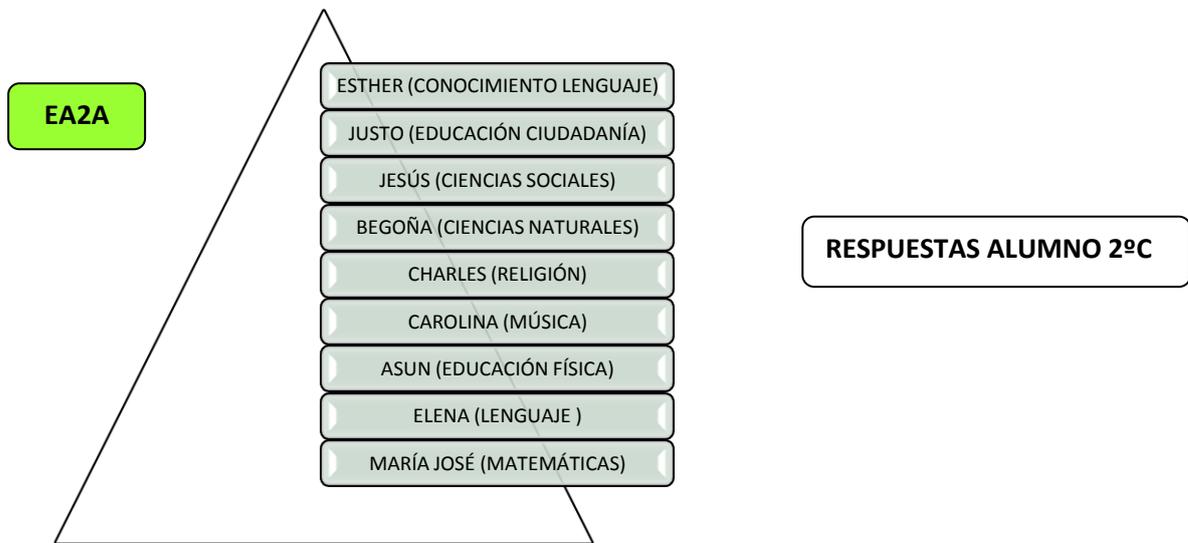
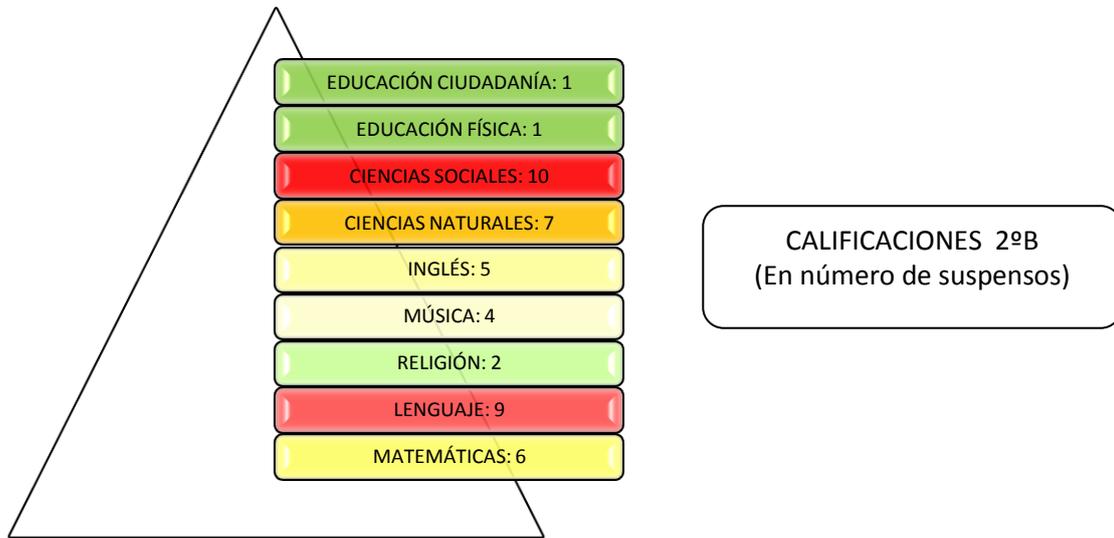
Esta entrevista se realizó con tres alumnos de segundo de la ESO. Se presentan a continuación las preguntas realizadas y respuestas obtenidas. Tras un tiempo de respuesta libre, en los casos en los que no se ha explicado la respuesta, obteniendo únicamente un sí/no/no sé, se ha pedido una explicación o argumentación de la respuesta dada, aunque en la mayor parte de ocasiones esto no ha sido necesario.

En algunos casos han olvidado poner alguna materia y profesor, que se omite. En otros casos un mismo profesor da dos materias y no han separado las mismas, valorando al profesor conjuntamente. Los profesores no son los mismos para todos los alumnos, por ser de diferente grupo y/o por tener diferentes optativas.

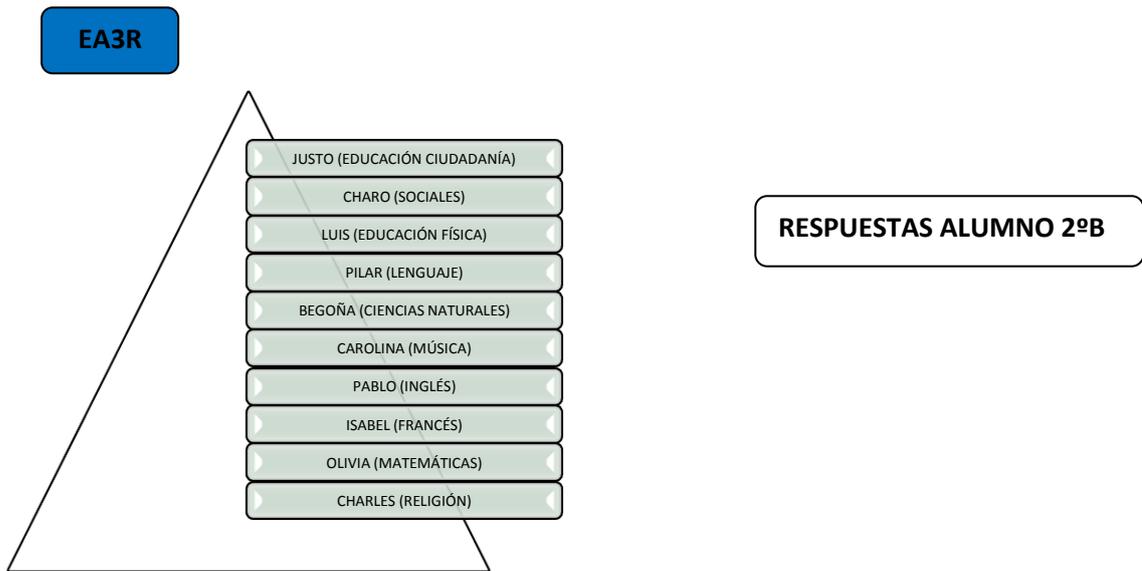
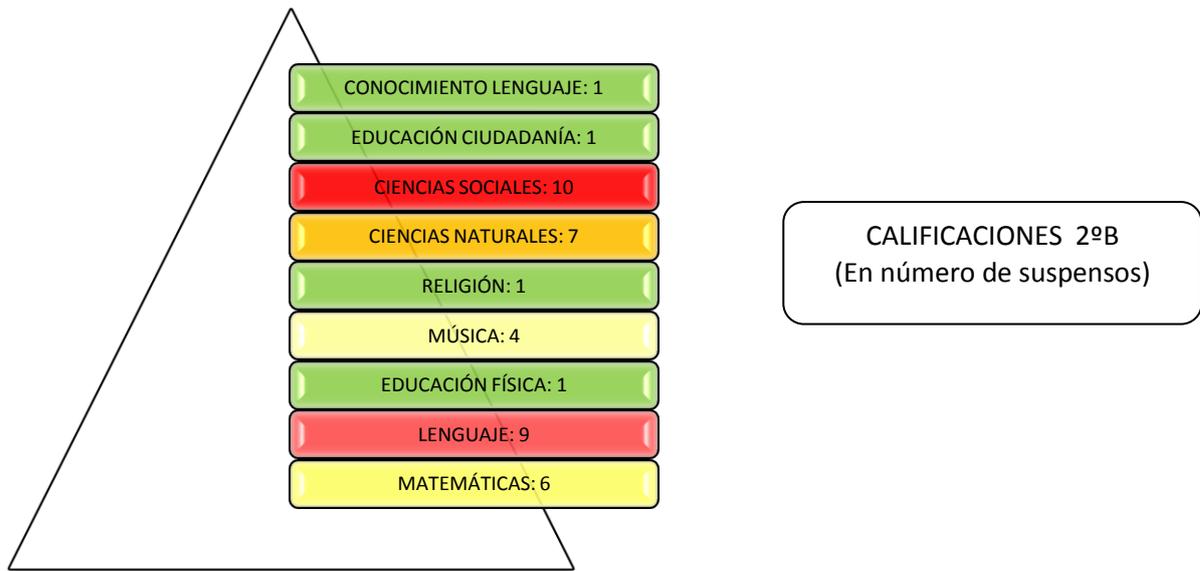
**ORDENA LOS PROFESORES Y ÁREAS POR LAS QUE SIENTES UN MENOR (abajo) Y MAYOR (arriba) AGRADO.**



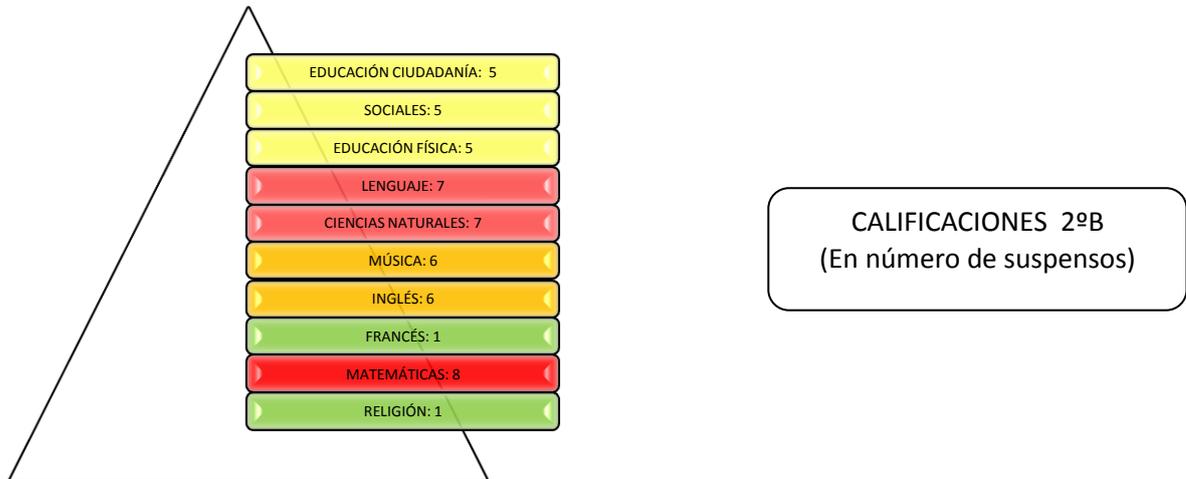
Coincide directamente la valoración positiva de las asignaturas de ciudadanía y educación física con la mínima cantidad de alumnos suspensos en ellas. El área de matemáticas, con una muy baja valoración, tiene uno de los mayores índices de calificaciones negativas.



Coincide directamente la valoración positiva de las asignaturas de conocimiento del lenguaje y educación para la ciudadanía con la mínima cantidad de alumnos suspensos en ellas, aunque sigue habiendo materias con ese mismo número de suspensos pero peor valoración, confirmando la relación no directa en ningún caso de esta valoración y resultados, ya que en este caso es además el tercer profesor mejor valorado el que califica negativamente a más alumnos.



En este caso son los profesores peor valorados los que tienen un menor número de calificaciones negativas en sus materias (francés y religión), constatándose la difícil relación que se puede establecer entre estos dos aspectos explorados.



Figuras 32, 33, 34, 35, 36 y 37. Representación valoración alumnos y calificaciones.

Respetando las enormes limitaciones y sesgos que esta comparación suponen a nivel metodológico e interpretativo, simplemente comentar que en algunos casos sí coincide la valoración de los profesores con el índice de mayor suspenso (en color rojo), pero en otras no ocurre lo mismo y un profesor bien considerado a nivel emocional, afectivo y relacional también tiene muchos alumnos suspensos, y viceversa, como es el caso de Educación Física. Esto, no obstante, puede ser tenido en cuenta para comentar la madurez e independencia con que los alumnos pueden llegar a diferenciar entre un profesor que les “cae bien” de aquel que les suspende o aprueba.

Los resultados de la entrevista cualitativa a un grupo de tres alumnos son los siguientes:

**Ahora os voy a hacer unas preguntas, y debatimos un poco sobre este tema, ¿os parece?**

PREGUNTA	EA1S (2º ESO)	EA2A (2º ESO)	EA3R (2º ESO)
¿Cómo definiríais lo que es un BUEN PROFESOR?	<i>Que explique bien, que sea amable.</i>	<i>Que te deje hablar, que explique bien y que sea amable.</i>	<i>Que explique bien, que te trate bien, que cumpla lo que dice.</i>
¿Y cómo definiríais lo que es un MAL PROFESOR?	<i>Que no te deje hablar y te eche a la mínima.</i>	<i>Que explique fatal, que sea borde y que mande muchos deberes.</i>	<i>Que no respete, que no te deje charlar...y que no entre en razón.</i>
¿Cómo creéis que es en general la relación entre profesores y alumnos?	<i>Pues mala.</i>	<i>Es verdad, no muy buena.</i>	<i>Suele haber problemas de relación con los profesores.</i>
¿Creéis que los profesores hablamos	<i>Pues algunos profesores (P, J, C,</i>	<i>En tutoría sí nos preguntan a veces, y</i>	<i>Pero otros no han cambiado aunque lo</i>



<b>lo suficiente con vosotros sobre nuestra relación, y como mejorarla?</b>	<i>E...da nombres) sí hablan sobre cómo han ido los exámenes, pero lo único.</i>	<i>en lengua y francés, que nos quejamos, sí han cambiado un poco las cosas.</i>	<i>dijéramos, como matemáticas.</i>
<b>¿Y cuáles son los problemas concretos que tenéis? ¿Podéis recordar y comentar algún ejemplo?</b>	<i>Si, pues a mí ----(se omite el nombre dado) no me dejó ir al baño cuando me salía sangre de la nariz y había manchado hasta la mesa...y me dijo que me esperara al timbre.</i>	<i>Pues mira, a veces ni te preguntan si te ven con mala cara, y a mí una vez ---- (se omite el nombre dado) vomité y me dijo que me lo estaba inventando y no me dejó irme a casa.</i>	<i>(No añade más información)</i>
<b>¿Creéis que los profesores cambiamos según estemos de ánimo cada día?</b>	<i>Si, seguro. Algunos hasta nos cuentan lo que les pasa.</i>	<i>Y también influye cómo vienen de otras clases, a veces la pagan con quien no tiene la culpa.</i>	<i>Y también se les nota en la cara.</i>
<p>Les agradezco sus aportaciones y hablamos un poco de la importancia de este tema, debatimos cómo podemos hacer algo todos para que mejoren estas relaciones...los alumnos se muestran agradecidos también de que se les pregunte y se les deje opinar. Están muy contentos por haberme ayudado. Considero personalmente que han mostrado una gran madurez y responsabilidad al tomarse tan en serio este tema y colaboración.</p>			

Figura 38. Transcripción entrevista alumnos (Elaboración propia)

## 11.5. RESULTADOS ENTREVISTA PROFESORES

Se presentan a continuación las preguntas realizadas y respuestas obtenidas. Tras un tiempo de respuesta libre, en los casos en los que no se ha explicado la respuesta, obteniendo únicamente un sí/no/no sé, se ha pedido una explicación o argumentación de la respuesta dada, aunque en la mayor parte de ocasiones esto no ha sido necesario.

### PR1L

- ❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Maestra definitiva en el centro. 1º ESO y 2º ESO.**
- ❖ **ÁREA IMPARTIDA: Ciencias de la naturaleza (y tutora grupo 2ºA, característica particular del grupo y metodología docente, dentro del programa prevención abandono escolar temprano)**
- ❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    30-39    **40-49**    50-59    más de 59



**1. ¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Claro, influyen muchísimo. Es importante ser cariñosa, también físicamente (tocarles el pelo, tener algo de cercanía, sentarse en su silla alguna vez, darles un achuchón...) También lo verbal es importante, llamarles por su nombre o usar palabras cariñosas como *cielo, cariño...*

Los alumnos siempre responden a esto muy positivamente. Los inmigrantes son a veces menos receptivos, las chicas marroquíes algo más. A los chicos, que están más desarrollados, les choca este buen trato, pero *se dejan querer* aunque con algo de recelo. Crear un ambiente grupal es muy bueno, entre profesores y alumnos y entre ellos mismos.

**2. ¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Pues cuido mucho este aspecto, fundamental para este grupo sobretodo. Refuerzo lo positivo sin obviar lo malo, claro. Creo firmemente en la profecía autocumplida, a veces me invento cosas buenas que pueden ser o hacer para motivarlos.

Lo difícil es conocer las limitaciones y el nivel de cada alumno, para controlar lo que se le puede exigir. También me cuesta poner límites a la confianza, ya que a veces este buen trato puede hacerles confundir o tener límites, pero no se lo tengo en cuenta negativamente y les ayudo a diferenciarlo.

Respecto a los castigos, los pongo de forma consensuada con ellos, y es curioso porque tras el debate y decisión tomada veo que su propia dureza es mayor que la mía. Cumplen los castigos de forma responsable, sorprendentemente, buscan ver una respuesta.

**3. ¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmaleon, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

Sí, como ya te he dicho estoy de acuerdo en que se hace realidad, claramente.

**4. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Pues recuerdo hacer hecho desde siempre cosas de dinámicas de grupos, trabajando valores, trabajo en equipo, etc, también porque era de un grupo religioso cuando era pequeña y me enseñó a ayudar a las personas con más dificultades, la verdad...En otros temas o cursos se habla informalmente de todo esto con compañeros, en la relación que se



hace fuera de los contenidos. También hice un curso del CFIE que se llamaba “Inteligencia emocional y resolución de conflictos”.

**5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Pues no, porque en los claustros se comenta mucho de cómo están los chicos y se cuentan anécdotas pero realmente no se llega a la actuación.

**6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

En general sí veo muchas diferencias, sobre todo más antes. Ahora también hay muchos profesores con ganas de aprender a ser así, más “humano” con los alumnos, y piden consejos, al menos a mí me ha pasado.

**7. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Claro que todos tendríamos disponibilidad para mejorar y formarnos, en mi departamento siempre estamos tratando este tema, pero que fuera algo práctico y realista, porque sino...

**8. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

De nada, nada más.

**PR2P**

- ❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Maestra definitiva en el centro. 1º ESO y 2º ESO.**
- ❖ **ÁREA IMPARTIDA: Lengua castellana y literatura** (también en grupo 2ºA, característica particular del grupo y metodología docente, dentro del programa prevención abandono escolar temprano)
- ❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    30-39    **40-49**    50-59    más de 59

**1. ¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Hay una altísima influencia, está comprobado. Si hay una relación buena, a poco trabajo que hagas como profesor las cosas saldrán bien.



**2. ¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Con los pequeños de primero y segundo lo utilizo e intento tener buena relación, lo que consigo generalmente, y eso favorece el ritmo de trabajo. Con esto hacen un mayor esfuerzo y no montan follón porque les caes bien y te intentan favorecer. Si muestras ilusión, al menos lo intentan.

El *colegueo*, que a veces aparece con esto, lo controlo con una de cal y una de arena. No hay que confundirles, aunque ellos lo tienen bastante claro. Por ejemplo, yo les exijo que me llamen por mi nombre completo y no con apodo o abreviatura, y se han de dirigir a mí como profesora, no como amiga.

**3. ¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmaleon, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

Sí. No influye mucho previamente, o al menos se puede controlar. La información de todas formas es importante, tenerla, pero la clave es utilizarla bien.

**4. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Pues yo hice magisterio de francés, así que algo de psicología sí di. No considero suficiente para nada esta formación. Más bien me ha servido mi experiencia, mi intuición y el trabajo por ensayo y error.

Hice algún curso del CFIE, uno de inteligencia emocional y resolución de conflictos.

**5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Para nada. Solo se interviene en casos de conflictos, como medida posterior, pero nunca hay prevención.

**6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

A los profesores les cuesta adaptarse a los pequeños, muchos dicen que “les vuelven locos”, y viceversa. Creo que muchos profesores no saben o pueden llegar al nivel de los chavales de primero y segundo, porque hay condiciones totalmente diferentes. Hay otras



formas y preocupaciones, tal vez los maestros tengamos una intención de educar más global.

7. **¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

No existe nada, así que claro. Mejor dentro del centro. Si todos cambiáramos, o unificáramos criterios, iría mejor.

El CFIE o el Departamento de Orientación podrían ser la vía, pero parece que por el momento no hay nada...

8. **Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, gracias.

**PR3B**

❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Profesora interina en el centro. 1º ESO y 2º ESO.**

❖ **ÁREA IMPARTIDA: Ciencias de la naturaleza.**

❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** **20-29** 30-39 40-49 50-59 más de 59

1. **¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Por supuesto que influyen, y muy positivamente. Al estimular un mayor aprendizaje es más fácil. Si llegas sería no es lo mismo que si muestras emociones. Les transmites más, y se creen las cosas y esas emociones.

2. **¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Intento cuidar este aspecto, no sé si lo consigo hacer bien. Intento que no se note esta influencia demasiado. Los alumnos también te influyen, condicionan una mayor o menor facilidad a la hora de dar clase.

3. **¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmaleon, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**



No, no sé lo que es. (*Explico*) Bueno, puede que eso nos influya durante un tiempo, pero al conocerlos cambia la cosa y te formas tu opinión, aunque esto no es igual mientras eres interina y cambias de centros, porque no te da tiempo a conocer bien a los alumnos, y ahí igual sí te influye más lo que te cuenten los otros profesores que les conocen de más tiempo.

- 4. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Bueno, he hecho algún curso sobre trastornos, como hiperactividad, y mala conducta. Pero en la carrera nada, y en el CAP creo que tampoco, lo hice a distancia y ni lo recuerdo, pero creo que no aprendí nada, y menos sobre estos temas.

- 5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

No, la verdad que solo hablo de estas cosas cuando le cuento algún problema concreto al jefe de estudios.

- 6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

Sí, creo que los maestros saben mejor como tratarlos. Tal vez dan menos contenidos, o tienen menor nivel de formación en ellos, pero tienen mejores habilidades docentes y pedagógicas. Creo que en 1º y 2º de la ESO deberían dar todas las asignaturas maestros.

- 7. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Pues sí me gustaría, creo que no se ha hecho nada de esto. Acudiría...no sé, ¿a orientación? Nunca he buscado cursos sobre estos, supongo que iría al CFIE.

- 8. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, de nada.



- ❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Profesor interino en el centro. 1º y 2º ESO**
- ❖ **ÁREA IMPARTIDA: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC en PROA)**
- ❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    **30-39**    40-49    50-59    más de 59

1. **¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

La cuestión emocional influye en la práctica educativa. A mayor implicación, mayores expectativas. Muchas investigaciones lo demuestran.

2. **¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Bueno, yo creo que sí, que nos influye a todos un poco. Lo que hay que cuidar es que no se tengan prejuicios ni estereotipos.

Es importante trabajar una actitud reflexiva, ser consciente de los refuerzos positivos y negativos, no dejarnos llevar por nuestra conciencia ordinaria. Es mejor tenerlo apuntado e ir haciéndolo en el día a día, racionalizar el tipo de estímulos que se da a los alumnos, porque si no nos invade la subjetividad y ya no sabemos realmente cómo está la cosa. Por ejemplo, reforzamos al alumnado que lo ha hecho bien y tomamos nota, porque las sensaciones son diferentes a la realidad.

Yo creo que sí, que he respetado sus sentimientos. Aunque también me ha tocado alguna vez hacer de *poli malo*, siempre les he mostrado afectividad. Y creo que he acertado en poner castigos individualizados a la situación de cada uno.

3. **¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

Sí, lo estudié en Pedagogía. Hacíamos alguna dinámica de grupos en la Universidad. Si conocemos esta influencia la controlamos mejor, tendremos mejor conciencia y objetividad sobre ello.

4. **¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**



En la carrera hacíamos dinámicas de grupo sobre esto, y tuve asignaturas con bloques específicos sobre ello. Después hice un curso de Comisiones Obreras sobre habilidades emocionales, y otro de inteligencia emocional por la Universidad de Córdoba, a distancia. Se hablaba de temas como emociones, motivación, afectividad, etc...

**5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Sí, el diseño del grupo A (*se refiere al programa de prevención del abandono escolar temprano*) es un intento interesante de cuidar las estrategias docentes a nivel de relaciones y emociones. El *círculo de compañeros* (actividad del plan de convivencia) también. En el PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo) y en las tutorías estos aspectos también se cuidan mucho, ¿no?

**6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

Sí, es una cuestión de formación profesional. Los maestros son más conscientes, sobre todo si han trabajado antes en educación primaria, aunque hay de todo.

**7. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Sí, siempre que existieran buenas condiciones, pero que fuera presencial y práctico. Estaría bien que lo diera profesorado con experiencia en centros. Formación de tipo seminario, relacionando teoría con práctica. Se optimizaría el tiempo y se favorecería la implicación.

**8. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, de nada.

**PR50**

❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Profesor interino en el centro. 1º y 2º ESO**

❖ **ÁREA IMPARTIDA: Conocimiento de las matemáticas.**

❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    **30-39**    40-49    50-59    más de 59



- 1. ¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Depende del tipo de alumno. Algunos, si eres más comprensiva te toman como una madre y bien, pero otros se lo toman como *colegueo*. No somos colegas, no somos iguales.
- 2. ¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema?**

Intento marcar una diferencia entre profesor y alumno. Pero también les ayudo si hace falta. Creo que me aprecian, aunque tengo exigencia y si les tengo que suspender les suspendo.
- 3. ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Puede influir, pero no de forma determinante con el trato al alumno.
- 4. ¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

No. (Explico). Puede influir, pero no de forma determinante con el trato al alumno. Siempre pregunto a principio de curso, pero luego contrasto la información.
- 5. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Soy Licenciada en Matemáticas, así que no. En mi CAP, que fue muy breve, igual sí, pero no recuerdo. Hice un curso del CFIE regional que trata sobre la estrategia docente ante la disrupción en el aula.
- 6. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Pues no, solo cuando acudo al jefe de estudios para intentar pensar una respuesta ante algún problema hablo un poco de esto.
- 7. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**



Claro. Los profesores damos más contenidos y somos más estrictos. Los maestros lo contrario, creo que valoran más la convivencia, y dan importancia a otras cosas como el trato, etc...

8. **¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Sí, pero si se hiciera en el centro, y concretado para un centro, porque así es más productivo y realista. Estaría bien conocer otras experiencias de compañeros, sus técnicas prácticas nos pueden ayudar.

9. **Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, ya está.

**PR6R**

- ❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Profesora definitiva en el centro. 1º ESO y 2º ESO.**
- ❖ **ÁREA IMPARTIDA: Lengua castellana y literatura**
- ❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    30-39    **40-49**    50-59    más de 59

1. **¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Cuanto mejor sea la relación, más implicados están. Puedes no saber alguna parte de la materia, pero si empatizas con los alumnos, están más receptivos, hay mayor autoconfianza y creen que la profesora sabe más, me ha pasado en algunos casos...

2. **¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

Pues creo que esto se me da bien. Controlas tu ánimo y les explicas, en algunos casos solo claro, por qué estás de una manera. Es que además ellos también se dan cuenta y lo dicen.

3. **¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

He oído algo (explico). Procuro que no me afecte, no creo que siempre sea una realidad. Yo los trato igual, con la misma implicación pese a informaciones previas. Lo controlo y



espero a conocerlos, porque no todos los alumnos funcionan igual con todos los profesores, y a ti tampoco te caen igual todos los alumnos, claro. Existen muchas carencias, no solo las académicas, que también debemos cuidar y educar.

- 4. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Nada, en Filología Hispánica nada. Después un curso para dar clase, pero sin preparar ni exámenes. Yo lo que he hecho ha sido aprender escuchando a mi hermana, que es maestra, y hablaba mucho de la motivación. También mis errores, rectificaciones y ganas de mejorar me han hecho conseguir hacerlo mejor, creo. Pero de formación nula, ni CFIE ni nada.

- 5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Pues creo que los maestros que trabajan con primero y segundo de la ESO en ciencias y lenguaje sí están más implicados y preocupados por los alumnos, pero por lo que ellos hacen, no porque el centro los ayude.

- 6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

No, cada uno sabe más de una cosa. El procedimiento es diferente, pero cada vez creo que hay menos diferencias. Antes sí, por el rechazo que hubo a que los maestros dieran clase en institutos, pero no sé, no debería haberlo...

- 7. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Sí. Ojalá surgiera por iniciativa popular de la gente que crea en esto, sería más convincente su utilidad. Que no surgiera por el papeleo o sistema, sino por interés.

- 8. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, gracias.



PR7M

- ❖ CARÁCTER PLAZA DOCENTE: **Maestra interina en el centro. 1º y 2º ESO**
- ❖ ÁREA IMPARTIDA: **Matemáticas**
- ❖ INTERVALO DE EDAD en años: 20-29    30-39    **40-49**    50-59    más de 59

1. **¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**  
Ayudan, sí. Si les tratas bien se abren más.
2. **¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema?**  
Intento dar confianza pero poniendo límites. Marco diferencias, nunca llego al extremo porque es malo en cualquier sentido. Intento imponerme para que respeten la autoridad también.
3. **¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**  
No me dejo llevar. Tampoco tengo una estrategia concreta, pero actúo expulsando, la verdad.
4. **¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**  
No. (Explico). Creo que soy imparcial y que no me influye mucho.
5. **¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**  
Hice Magisterio de Educación Primaria y ahora estoy con la adaptación al grado. Sí que he estudiado algo pero luego aplicarlo...cuando se ponen tontos me altero. Bueno, y como fui coordinadora de convivencia un año hice los cursos correspondientes, que sí tienen que ver bastante con el tema.
6. **En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**



No sé, supongo que en la reunión de tutores intentamos ver cómo mejorar la situación de los alumnos y contarnos cómo van las cosas.

**7. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**

Los maestros tenemos menos conocimientos y valoramos más el desarrollo del alumno.

**8. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Pues sí, a nivel de centro estaría bien. En el CFIE también podrían hacer algo de esto.

**9. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

Gracias a ti.

**PR8R**

❖ **CARÁCTER PLAZA DOCENTE: Profesora definitiva en el centro. 1º ESO y 2º ESO.**

❖ **ÁREA IMPARTIDA: Lengua castellana y literatura**

❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    30-39    **40-49**    50-59    más de 59

**1. ¿Consideras que las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas del profesorado influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿en qué sentido?**

Mucho, independientemente de las edades. Si no, con internet fuera plazas de profesores. Si te gusta el tema, lo puedes y quieres transmitir. Es necesaria la afectividad y se nota (por ejemplo en el agradecimiento de los padres, en como los alumnos te tratan pese a las broncas...) en primero y segundo hay que ser también un poco *madre* (*risas*). Hasta la universidad de otra manera. Si no, mal solo con los medios técnicos. Al fin y al cabo antes también existían los discípulos en las antiguas docencias, ¿no?

**2. ¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a este tema? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase?**

No me influye sistemáticamente, pero sí naturalmente, aunque lo pienses y seas consciente. Es parte de la educación, no solo hay que dar conocimientos porque para eso está el libro. Transmito conocimientos ya asimilados.



Claro que influye lo personal aunque lo controles. No es malo que se expresen emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así también hacemos educación emocional.

**3. ¿Conoces la teoría de la profecía autocumplida o efecto Pigmaleon, de Rosenthal y Jacobson? (Si no la conocen se la recuerdo o explico verbalmente, pongo ejemplos) ¿Crees que ha podido hacerse realidad en algún momento de tu práctica profesional?**

Sí. Sí que influye. Yo prefiero no conocer nada, excepto en casos problemáticos, porque así estoy “en guardia”. Hay que tomar cierta distancia. Los alumnos al fin y al cabo no son con todos los profesores igual, también cambian aunque ya hayan estado antes contigo...y qué leches, también cambias tú, cambiamos los profesores, ¿no?

**4. ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente? (se le sugieren posibilidades: Universidad/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)**

Mis estudios de Filología Hispánica como te puedes imaginar estaban bastante desvinculados de la docencia, no di nada de didáctica, en todo caso de didáctica de la lengua, expresión oral o medios de comunicación. En el CAP que era presencial sí di algo, alguna dinámica de grupos y algún trabajo me suena, pero es lo único, no siento que me preparara con ello. Es que el CAP de entonces era una primera parte cuando estábamos en quinto de carrera (duraba casi dos años), y no había ni prácticas en centros educativos, era diferente al CAP de después y al máster de ahora.

Después, en Zaragoza, si recuerdo haber trabajado el tema con algunos compañeros. Estaban muy de moda las estrategias de Vigotsky por aquellos años. Hablábamos de variables emocionales y afectivas, sí, con gente con la que trabajaba, de manera informal.

**5. En este centro, se promueve algún tipo de formación o mejora respecto a esta temática?**

Aquí no que yo sepa a nivel de centro, pero en el Departamento de Lengua sí tratamos mucho este tema respecto a la metodología a seguir y estrategias eficaces, aunque creo que ni la orientadora ni el Equipo Directivo lo promueven. En otros centros participaba mucho a través de actividades del Plan de Acción Tutorial, pero aquí...nada.

**6. ¿Crees que existe diferencia entre maestros y profesores a la hora de relacionarse con los alumnos y establecer un modelo de práctica docente? ¿En qué sentido?**



Sí, sí creo que sea diferente. Hay mayor manejo de los pequeños por parte de los maestros. Depende del carácter, claro, pero los profesores no siempre tienen estrategias, y han de aprender mucho de los compañeros.

**7. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces para optimizar tu estrategia docente? Si es así, ¿con quién? ¿Qué tipo de formación? ¿Sabrías a dónde acudir?**

Sí me gustaría, pero no a través del CFIE porque al final parecen cursos que vienen pautados y no son tan útiles, pero sí, se podría hacer algo de esto en el instituto.

**8. Muchas gracias por tu valiosa colaboración, ¿deseas añadir algo más?**

No, gracias.

De las entrevistas realizadas se obtienen las siguientes conclusiones:

- Todos los profesores entrevistados reconocen la importancia de las habilidades emocionales, afectivas y relacionales en la estrategia docente, en cuanto a motivación del alumnado, esfuerzo y satisfacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Encuentran dificultad en mantener buenas relaciones manteniendo los límites de diferencia entre profesor y alumno, pero creen que este aspecto está bien cuidado.
- Se considera que los profesores somos muy “optimistas” al considerar que nuestro estado de ánimo no nos influye demasiado a la hora de dar clase, o al menos, somos conscientes de que es inevitable pero no debería repercutir, o no negativamente.
- Los profesores con más conocimiento en competencia intra e interpersonal conocen la profecía autocumplida, pero otros no han oído hablar de ella. Cuando se explica, todos coinciden en asumir una posible influencia, pero no todos consideran que se dejen llevar por ella, pues afirman tener sus propios criterios objetivos y dan a los alumnos la oportunidad de conocerlos y comprobar sus resultados antes de juzgarlos.
- La formación recibida no ha sido en la mayoría de los casos suficiente en relación a las variables emocionales y afectivas, solo en el caso de un Licenciado en Pedagogía. La mayoría de las profesoras han hecho algún curso de convivencia o conductas disruptivas, pero no fue determinante ni permanentes los conocimientos y



competencias adquiridas, desarrollando más estas en base a la experiencia y práctica por ensayo y error.

- En el IES Gaya Nuño existe un departamento de orientación y un Equipo Directivo que cumplen sus funciones y actúan en caso de problemas, pero no existen medidas específicas de prevención o promoción de habilidades emocionales, relacionales o afectivas eficaces para la estrategia docente.
- Prácticamente todas las personas entrevistadas constatan una diferencia formativa y docente en cuanto a maestros y profesores, entendiendo que los primeros cuidan y se preocupan más por el desarrollo y situación del alumno y no tanto por los contenidos de la materia, aspecto en el que los profesores parecen centrarse de manera prioritaria.
- Los profesores entrevistados han manifestado en todos los casos su interés por ampliar su formación en esta temática, y se ha comprobado que en el transcurso de la entrevista, y al hablar de un tema algo *olvidado*, que su interés ha sido más consciente y abierto, manifestando al final de forma convencida que estaría bien mejorar las relaciones entre alumnos y profesores, para optimizar la calidad profesional y docente.

## **11.6. RESULTADOS ENTREVISTA C.F.I.E**

Se presentan a continuación las preguntas realizadas y respuestas obtenidas. Tras un tiempo de respuesta libre, en los casos en los que no se ha explicado la respuesta, obteniendo únicamente un sí/no/no sé, se ha pedido una explicación o argumentación de la respuesta dada, aunque en la mayor parte de ocasiones esto no ha sido necesario, y se ha dejado hablar libremente del tema a la persona entrevistada, manteniendo un diálogo sobre el tema tratado.

*Se considera significativo el perfil de la directora del CFIE, que es orientadora educativa, habiendo recibido formación y contando con experiencia en los temas planteados en el trabajo de fin de máster.*

**CFIE1**

- ❖ **CARÁCTER PLAZA: Directora del Centro de Formación e Innovación Educativa.**
- ❖ **ÁREA PROFESIONAL: Trabajo previo como Orientadora Educativa.**
- ❖ **INTERVALO DE EDAD en años:** 20-29    30-39    40-49    **50-59**    más de 59

**1. Presentación personal y profesional de la entrevistadora. Ubicación de la entrevista y trabajo dentro del máster de investigación en educación. Breve mención a los objetivos del TFM y utilidad que se dará a la información recibida.**

**2. ¿Qué opina de la importancia de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas en la estrategia docente?**

Bueno, pues las considero importantes, porque emocionalmente se consiguen muchas cosas. Una buena gestión emocional puede repercutir positivamente en un trabajo, y lo contrario....pues por ejemplo tener aquí a un compañero que no gestionara sus emociones y eso afectara a su trabajo y nos exigiera estar pendientes de él....eso repercutiría negativamente a este centro.

Creo que sobre el alumnado, la familia tiene un papel vital, la educación emocional la reciben en casa además de en el colegio e instituto, y eso es fundamental.

**3. ¿Cree que el profesorado está formado en este sentido?**

Pues sí hay propósitos de desarrollo y aprendizaje, pero creo que sobre todo esto depende más del profesor, de sus diferencias individuales, de sus características personales.

**4. Cuando acudí hace unas semanas para hablar con usted (la directora no estaba y me atendió otro compañero), un asesor me comentó que usted había estado trabajando este año en un proyecto de innovación que podía tener relación con esta temática, ¿me puede explicar un poco en qué consiste?**

Bueno, en realidad ha sido un trabajo más de formación personal, destinado a los directores de CFIEs de Castilla y León. Aún no existen resultados al respecto, ha tratado, en resumen, sobre cómo se investigan los procesos de formación y cómo



optimizar estos procesos. Creo que no tiene una relación directa con el tema que me planteas, aunque efectivamente esa temática estaría incluida, como una más, dentro de la formación general.

**5. De acuerdo. ¿Podría recordar qué cursos se han impartido este año, u otros previos, relacionados con las habilidades emocionales, relacionales y/o afectivas?**

Pues no sé, tendría que comprobar el plan de formación (le indico que no es necesario, yo misma tengo pensado hacer esta revisión, ya que el plan es de libre acceso). Me suena, de todos los que hemos hecho, los temas de convivencia y conductas disruptivas, que suelen hacerse todos los años.

*(Le recuerdo uno que hice yo misma hace unos años llamado Inteligencia Emocional y Resolución de Conflictos)* Sí, ese curso tuvo buena acogida y resultados, aunque no se ha vuelto a realizar.

**6. ¿Qué procedimiento se sigue para determinar los temas y contenidos de los cursos a dar?**

Bueno, pues eso depende de la demanda de los profesores y los centros, con el papel que rellenáis a final de curso, ya sabes. El próximo año creo que se realizará alguno de Habilidades Sociales.

**7. Como directora y orientadora que usted es, ¿considera que existe una adecuada formación en esta temática de los profesores, que les permita desarrollar su docencia en unas condiciones adecuadas en lo que respecta a la relación con los alumnos?**

Pues mira, las dos sabemos que igual en educación primaria la gente está más sensibilizada con esto que en secundaria. Creo que no existe una adecuada conciencia de las necesidades, porque si la hubiera habría más demanda de formación al respecto, y ello nos permitiría o justificaría el hacer más cursos sobre ello. La oferta que hacemos siempre depende de la demanda, como te he dicho. De todas formas, no solo existe una formación presencial, también los profesores que quieren o pueden se forman a través del CFIE de Palencia a distancia, o sea que oferta hay, otra cosa es que luego la gente lo haga.



## **8. ¿Qué criterios se siguen actualmente a la hora de seleccionar a los ponentes de los cursos? ¿Son especialistas de los temas elegidos?**

Pues ya sabes cómo está el tema económico y los recortes. Al tener menos presupuesto, lógicamente el tema de los ponentes ha de revisarse. El CFIE va a tender cada día más a contar con ponentes a los que no les importe tanto la retribución económica (*le pido que explique esta afirmación*). Sí, por ejemplo, vamos a contar con profesores que en vez de pagarles, tengan retribución en menor carga docente, alguna liberación horaria para prepararlos, etc...Es una forma de ahorro.

## **9. Muchas gracias por su valiosa colaboración, ¿desea añadir algo más?**

No hay de qué, nada más.

De la entrevista expuesta, destaca la importancia otorgada por la directora del CFIE (que además es orientadora) a las habilidades emocionales y relacionales, aunque el reflejo de ello en la oferta formativa es más bien escaso, o al menos no hay ninguna actividad lo suficientemente importante o novedosa como para ser recordada como significativa.

Llama la atención el camino que se está empezando a abrir en la selección de los ponentes, que si bien en algunos casos puede mermar la calidad, al contar con menos especialistas externos cuyas pretensiones económicas no puedan cumplirse o alcanzarse, el contar con profesorado de los propios centros puede optimizar la carcanía y demanda que algunos profesores hacían en las entrevistas previamente presentadas, como era que los grupos de trabajo o cursos fueran hechos con compañeros que contaran su experiencia y estrategias docentes eficaces en cuanto a habilidades emocionales, relacionales y afectivas.

## **11.7. RESULTADOS REVISIÓN OFERTAS FORMATIVAS**

En relación con el punto anterior, se procedió a una revisión de la oferta formativa a la que los profesores de este centro de Educación Secundaria tienen acceso. Evidentemente, la amplitud de la oferta no tiene límite fuera de la provincia, por las diferentes Universidades, Instituciones, Empresas, Sindicatos y otros grupos que pueden



ofrecer formación de forma pública o privada. Para este trabajo, y delimitando así el objeto de estudio, nos centramos en la oferta más accesible, cercana y gratuita en la provincia de Soria.

La formación que los docentes han tenido en el campus de Soria es variada pero limitada (existen estudios de Enfermería, Forestales, Agrícolas, Traducción e Interpretación, Magisterio, Empresariales y Relaciones Laborales). En ninguno de los casos existen asignaturas de ningún carácter con una temática que prepare en competencia intra o interpersonal, en relación al tema planteado.

Magisterio es la titulación en la que de forma más completa se trabajan no obstante estas competencias con los alumnos, básicas para un adecuado desarrollo docente en el futuro desempeño profesional. Aunque no existen asignaturas directamente implicadas con el tema planteado, en todas ellas se trata el tema del profesorado. Un ejemplo de ello sería la asignatura *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*, donde la actitud y gestión emocional del profesorado en el aula, tanto con los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), con el resto de compañeros que deben asumir el carácter inclusivo del aula y centro, como consigo mismos como docentes ante una situación que puede ser entendida como dificultad, reto u oportunidad positiva, es un eje continuo de referencia y trabajo. La asignatura *Orientación y tutoría con el alumnado y familias* también implicaría las habilidades emociones, relacionales y afectivas necesarias en la relación con el alumnado y sus familias, aunque no comprendan una asignatura específica y su inclusión dependa de cómo el profesor universitario enfoque los contenidos, que no detallan este tema concreto.

La autora de este trabajo, en sus estudios de Educación Especial de la Universidad de Burgos sí cursó una asignatura optativa llamada *Habilidades Sociales y Salud Mental del Docente*. Se considera esta asignatura un ejemplo del interés de algunos centros por formar y preparar al profesorado en la prevención y actuación eficaz dependiente del estado, estabilidad y competencia emocional del profesorado.

Respecto a la formación de los Centros de Formación e Innovación Educativa, en la provincia de Soria el CFIE lo componen una directora y seis asesores. Los resultados de la búsqueda exploratoria de la oferta formativa han sido los siguientes:



TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
<b>TÉCNICAS, ESTRATEGIAS Y HABILIDADES PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA (PLAN DE MEJORA, 40 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar los valores democráticos</li> <li>Mejorar la convivencia general del centro</li> <li>Prevenir conductas violentas en la EH</li> <li>Resolver los conflictos de forma pacífica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación para la salud</li> <li>Prevención de conductas violentas y racistas</li> <li>Resolución de conflictos</li> <li>Uso responsable de redes sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia en gestión de la convivencia</li> </ul>
<b>SALUD LABORAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE (CURSO, 20 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la situación docente. Diagnóstico, causas que contribuyen a crear el malestar del profesor.</li> <li>Conocer técnicas de relajación.</li> <li>Entender y experimentar los beneficios del sentido del humor y la risa y sus aplicaciones.</li> <li>Prevenir estados de desánimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Control del estrés y salud.</li> <li>Entrenamiento vocal, proyección de la voz</li> <li>Psicología del humor.</li> <li>Regulación de las emociones en el profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia en trabajo en equipo</li> <li>Competencia intra e interpersonal</li> </ul>
<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y TRATAMIENTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS (GRUPO DE TRABAJO, 20 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dotar al profesorado de las estrategias necesarias para la resolución de conflictos.</li> <li>Tratar las conductas disruptivas, aplicando los procedimientos de actuación adecuados a este tipo de situaciones. Favorecer la convivencia como medida necesaria para un buen clima de trabajo dentro de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias para la resolución de conflictos. Tratamiento de las conductas disruptivas dentro del aula. Promoción, mediación y control de la convivencia.</li> <li>Las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Elaboración de recursos y materiales educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia en gestión de la convivencia</li> <li>Competencia social-relacional</li> </ul>

Tabla 4. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2011-2012

TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
<b>HABILIDADES SOCIALES (GRUPO DE TRABAJO, 20 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar las habilidades sociales, conocer estrategias que faciliten la comunicación eficaz y poner en práctica los conocimientos adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teoría y estrategias de la comunicación eficaz.</li> <li>Equidad y empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia intra e interpersonal</li> <li>Competencia social-relacional</li> </ul>
<b>FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL (CURSO, 10 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaces de detectar las necesidades de inteligencia emocional en un grupo.</li> <li>Dar respuesta a estas necesidades de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales e inteligencia emocional. Técnicas de detección de necesidades en las aulas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia intra e interpersonal</li> <li>Competencia social-relacional</li> </ul>
<b>HABILIDADES SOCIALES (GRUPO DE TRABAJO, 10 HORAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejorar la convivencia en el centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas de mediación y resolución de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia social-relacional</li> </ul>



HORAS)			
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y TRATAMIENTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS (CONTINUACIÓN DEL INICIADO EL CURSO ANTERIOR, GRUPO DE TRABAJO, 20 HORAS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dotar al profesorado de las estrategias necesarias para la resolución de conflictos. Tratar las conductas disruptivas, aplicando los procedimientos de actuación adecuados a este tipo de situaciones. Favorecer la convivencia como medida necesaria para un buen clima de trabajo dentro de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias para la resolución de conflictos. Tratamiento de las conductas disruptivas dentro del aula. Promoción, mediación y control de la convivencia. Las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Elaboración de recursos y materiales educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencia en gestión de la convivencia</li> <li>Competencia social-relacional</li> </ul>
FORMACIÓN EN HABILIDADES SOCIALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL (10 HORAS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer las diferentes técnicas propias de las habilidades sociales.</li> <li>Desarrollar un programa de implantación de HH.SS.</li> <li>Ser capaces de detectar las necesidades de inteligencia emocional en un grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidades sociales e inteligencia emocional.</li> <li>Técnicas de detección de necesidades en las aulas</li> </ul>	

Tabla 5. Datos oferta formativa CFIE Soria próximo curso 2012-2013

De los tres Centros de Formación e Innovación Educativa regionales, no se tiene en cuenta para este estudio el de idiomas.

El centro superior de formación del profesorado, que también se encuentra en Soria, se compone de un director y cinco asesores. Sus líneas estratégicas de actuación se plantean una serie de tareas y actividades variadas. Entre ellas destacan tareas y actividades de Investigación e Innovación, Formación y Asesoramiento y Dinamización. Pero también de planificación, gestión, evaluación, que realmente están directamente implicadas en el desarrollo de las actividades y formación que se haga en los centros educativos. Este centro no presenta una oferta formativa relacionada con la temática de este estudio, pero sí ofrece en su página web múltiples documentos en relación a las competencias, que pueden enriquecer sustancialmente la formación en competencia intra e interpersonal de los docentes.

El Centro superior de tecnologías de información y comunicación está situado en Palencia. Entre su oferta, que cuenta con la ventaja de ser on line, destacan estos cursos:

TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
	1.- Desarrollar actividades	1.- Respuesta del organismo ante	Competencia intra e interpersonal



<p><b>AFRONTANDO EL ESTRÉS LABORAL</b></p>	<p>de afrontamiento efectivo ante situaciones de estrés laboral en el entorno educativo. 2.- Conocer la respuesta del organismo ante el estrés laboral e identificar los síntomas psicológicos y fisiológicos. 3.- Identificar los factores organizacionales y personales que causan el estrés laboral.</p>	<p>el estrés laboral. 2.- Afrontamiento del estrés laboral. Técnicas cognitivas, emocionales y conductuales. 3.- El estrés laboral en la docencia: satisfacción laboral, recursos, la inteligencia emocional, prevención del estrés. 4.- Síndrome de Burnout.</p>	<p>Competencia digital (TIC)</p>
<p><b>ALTERACIONES DE COMPORTAMIENTO EN EL AULA</b></p>	<p>1.- Acercarse al conocimiento de las alteraciones de comportamientos 2.- Conocer estrategias de intervención educativa en trastornos de comportamiento 3.- Profundizar en las estrategias de orientación a padres y comunidad educativa sobre intervención en trastornos de comportamiento.</p>	<p>1.- Las alteraciones del comportamiento: Definición, marco legal y marco teórico 2.- Intervención educativa en trastornos de comportamientos 3.- El trabajo con padres en problemas de comportamiento.</p>	<p>Competencia intra e interpersonal Competencia en gestión de la convivencia Competencia social-relacional</p>

Tabla 6. Datos oferta formativa CFIE regional en TIC. Curso 2011-2012

## 12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez expuestos los procedimientos y valorado los resultados de los mismos, se hace necesario establecer una conexión crítica y personal entre el trabajo realizado, los resultados y las tensiones o preguntas informativas y de carácter exploratorio que guiaron el mismo. Además, de cada conclusión pueden extraerse aquellas limitaciones pero también aquellas oportunidades que enriquecen o enriquecerán la intervención educativa, que es, al fin y al cabo, el objetivo del trabajo.

Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L (2011) recogen las fuentes de incorporación de variables extrañas en la investigación. En relación a este trabajo, se quieren destacar como fundamentales dos de estas fuentes:

- ❖ Efecto de la Personalidad del Investigador, entendiendo que los rasgos de la personalidad del investigador y la interacción que se producen entre la perspectiva del investigador y la de los sujetos (en este caso profesores, alumnos y directora del Centro de Formación e Innovación Educativa) resulta clave a la hora de interpretar los resultados encontrados en una investigación.



- ❖ Efecto Greenspoon, por el que a través de una comunicación no verbal se transmite lo que se espera de los sujetos o realidades investigadas, en este caso en el momento de explicar la cumplimentación del cuestionario a los alumnos y profesores o las entrevistas realizadas a estos últimos.

Pese a estas importantes influencias y sesgos, que se reconoce en este trabajo, se concluye que:

- A. Se considera que los profesores perciben con moderada aceptación la competencia emocional, relacional y afectiva que muestran en el aula con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, pero su metacognición no parece objetiva o al menos no consideran estar seguros al respecto, por lo que el educar a los profesores en esta verbalización y percepción de sus pensamientos, emociones y conducta puede ser un punto de arranque en cualquier proceso formativo, para partir de esa evaluación inicial que permita un proceso de mejora.
- B. Los alumnos no perciben como muy adecuada la competencia emocional, relacional y afectiva que muestran sus profesores en el aula y centro educativo, por lo que el carácter de mejorable es, en resumen, lo que la interpretación subjetiva de sus respuestas cualitativas y cuantitativas parecen indicar.
- C. Los profesores sí tienen conciencia y otorgan importancia al hecho de cuidar las relaciones emocionales y afectivas positivas con los alumnos, aunque la situación diaria y práctica del aula disminuye el control que sobre ello pueden o consiguen tener. El aprendizaje de la capacidad de reflexión se torna como una oportunidad de mejora y motivación.
- D. Los alumnos son capaces de explicar conceptos relacionados con las emociones, relaciones y afectos para diferenciar lo que consideran un buen o mal profesor, dentro de su nivel lingüístico, por lo que se considera no solo necesario, sino posible y eficaz hacerles partícipes en los procesos formativos y evaluativos de los centros educativos, como parte esencial y protagonista de los mismos.
- E. Los alumnos sí parecen asumir y explicar la responsabilidad de profesores y la suya propia en las relaciones establecidas entre ambos, aunque la limitación está en que consigan trasladar al nivel conductual estas buenas intenciones verbales. reflexión
- F. Las buenas relaciones existentes entre profesores y alumnos pueden influir en el esfuerzo y trabajo que los alumnos realizan en sus materias de estudio, aunque esto no siempre es determinante, al comprobarse que si bien suele aumentarse en estos



casos la motivación y esfuerzo, muchos alumnos se muestran neutrales y responsables en sus estudios independientemente del profesor, o incluso creen que deben esforzarse más en el caso de tener malas relaciones con estos.

- G. Los profesores que establecen relaciones positivas con los alumnos consiguen una mayor aceptación/valoración positiva por parte de estos parece ser un hecho al menos subjetivamente constatado, aunque no es suficiente tener buena relación para que lo consideren experto en la materia, aunque sí sea una condición importante.
- H. La aplicación de estrategias docentes percibidas por los alumnos como positivas y afectuosas pueden que influya en el rendimiento a nivel de resultados en las calificaciones, pero existen demasiadas limitaciones y sesgos para aceptar esta relación. La dificultad de la materia y otras condiciones de la misma seguramente tengan más influencia que la propia condición del profesor que imparta la misma.
- I. La oferta y formación realizada por el profesorado en relación a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas no es suficiente ni adecuada. Casi todos los profesores entrevistados afirmaron haber tenido una nula o escasa formación en competencia emocional, relacional y afectiva, y los planes de cursos de adaptación pedagógica o cursos ofertados a los mismos no parecen haber incrementado de modo significativo o eficaz esa formación.
- J. Los profesores tienen una buena motivación e interés en participar en una formación que optimice sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas, aunque la mayoría no participan en cursos ofertados, ni siquiera on line, porque consideran que se organizan de manera teórica, considerando que sería más eficaz la modalidad de grupo de trabajo dentro del centro de trabajo educativo concreto, y conociendo las experiencias de otros compañeros que hayan resultado eficaces.

En definitiva, parece que las preguntas informativas y objetivos específicos han sido confirmados en algún grado y cumplidos como aspectos que guardan relación con la práctica educativa en la mayoría de los casos, siempre sin olvidar esas limitaciones que se asumen claramente en este trabajo, y que precisarían no solo mayor fiabilidad y validez, sino un diseño más amplio que incluyera otras variables o factores que intervienen en estos aspectos trabajados y explorados.



## 13. CONSIDERACIONES FINALES

El actual sistema educativo, cuyo objetivo último es mejorar la calidad de la enseñanza, tiene como uno de los principios fundamentales el respeto y la atención a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. La contribución de cualquier investigación educativa espera que se tomen las mejores decisiones pensando en la educación de los individuos. Su propósito es describir, elaborar abstracciones, establecer explicaciones, reglas y normas para regular, predecir y controlar la práctica de la enseñanza.

Sin duda, todas estas operaciones tienen un carácter cíclico que puede volver a introducir la formulación de nuevos temas de trabajo en la misma o futuras investigaciones, creando así un entramado de relaciones, como es la realidad en la que nos movemos y la que enriquece y da funcionalidad a la investigación. Una de las mayores dificultades ha sido centrar en tema elegido, pues la revisión bibliográfica implica un torrente de ideas e intereses. Es inevitable una sensación de frustración e incapacidad de incluir todas ellas, por lo que considero la capacidad de selección y de relación considero una de las más útiles competencias que he adquirido con este trabajo.



El objetivo general de este trabajo era conocer de forma exploratoria la relación entre las competencias de los profesores a nivel emocional, relacional y afectivo con sus alumnos de Educación Secundaria, y el bienestar, opiniones, esfuerzo y resultados académicos de los mismos, y la respuesta es una efectiva relación, que nunca puede comprenderse como causal. Con esta humilde conclusión y los aprendizajes que en el transcurso de este trabajo se han alcanzado, seguramente más amplios que los reflejados en este trabajo, pues el tiempo de reflexión sobre el mismo incrementará y aumentará este posteriormente al máster, se pretende hacer a comienzos del próximo curso una comunicación de resultados a la comunidad educativa, a través de una carta a las familias participantes y a un pequeño dossier a los profesores del centro y Centro de Formación e Innovación Educativa, con el objetivo de poder intervenir o proponer propuestas de mejora a nivel formativo, fomentando las prácticas docentes más eficaces, optimizando así el bienestar de los diferentes componentes de la comunidad educativa, el adecuado desarrollo integral de los alumnos y la calidad general percibida por la comunidad escolar en este centro educativo de la provincia de Soria.

## 14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, M. y Sanz Pinyol, G. (2012) Un taller para mejorar la comunicación no verbal. *Cuadernos de pedagogía*, N° 423; p. 50-54.
- Augusto-Landa, J.M.; López-Zafra, E y Pulido-Martos, M (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (*SEM*). *Revista de Psicología Social*, 26(3) pp 413-425.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Centro de Formación e Innovación Educativa. <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/> (Última consulta: 8 de julio de 2012)



- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*. Soria. Edición Junta Castilla y León.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Soria. Edición Junta Castilla y León.
- Córdoba, A.I., Descals, T. y Gil, M. D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J.L. (coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Soria. Edición Junta Castilla y León.
- Feito, R (2004) ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, vol 322, pp 85-89.
- Fernández García, J.A (2007). *Un modelo explicativo del rendimiento en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): variables cognitivas del profesor y cognitivas, afectivas, motivacionales y escolares del alumno*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.
- Fundación para la prevención de riesgos laborales (2011). *Estrés en el sector de la enseñanza secundaria*. Madrid. Edición UGT y FETE Enseñanza.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (80ª ed). Barcelona. Editorial Keirós.



- Marchena Gómez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- Material trabajado y aportado por los profesores de las asignaturas cursadas en el Máster Oficial de Investigación Aplicada a la Educación en el curso académico 2011-2012. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Napione Bergé, M.E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid. Editorial Díaz de Santos.
- Pérez, L (2012) Artículo Aulas Felices. *Periódico Educar Hoy*. Marzo 2012.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Ramón Cortés, F. (2010). *Escuchar con los ojos*. Barcelona. RBA ediciones.
- Rey, L, y Extremera, N. (2011). *El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado*. *Revista De Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Rodríguez Fuertes, A. Investigación sobre las necesidades educativas especiales. ¿Qué y cómo investigar en educación especial? Facultad de Humanidades y Educación de Melilla. Universidad de Granada. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. N° 5-3 (1), pp 97-112.
- Universidad de Valladolid. [www.uva.es](http://www.uva.es) (Última consulta 19 julio 2012)



- Valdivieso Burón, J.A. (2012) *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.
  
- Varios autores (2007). Las emociones de los docentes de matemáticas *Revista didáctica de las matemáticas. Número de abril, mayo y junio de 2007*. Barcelona. Editorial GRAO.
  
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editorial Grao.

## 15. ANEXOS

1. Información y solicitud permiso Servicio Inspección Educativa
2. Información y autorización alumnos y familias
3. Información y autorización adaptada para ACNEE
4. Escala original E.C.A.D-E.P (sección factor socioemocional)
5. Cuestionario adaptado profesores
6. Cuestionario adaptado alumnos
7. Juego de lógica de realización voluntaria
8. Resultados alumnos 1º A
9. Resultados alumnos 1º B
10. Resultados alumnos 1º C.
11. Resultados alumnos 2º A
12. Resultados alumnos 2º B
13. Resultados alumnos 2º C.
14. Resultados profesores.



15. Ejemplo cuestionario 1º A
16. Ejemplo cualitativo 1º A
17. Ejemplo cuestionario 1º B
18. Ejemplo cualitativo 1º B
19. Ejemplo cuestionario 1º C
20. Ejemplo cualitativo 1º C
21. Ejemplo cuestionario 2º A
22. Ejemplo cualitativo 2º A
23. Ejemplo cuestionario 2º B
24. Ejemplo cualitativo 2º B
25. Ejemplo cuestionario 2º C
26. Ejemplo cualitativo 2º C
27. Ejemplos respuestas cuestionarios profesores.
28. Cuestionario CFIE detección necesidades formativas.
29. Tríptico explicativo competencia inter e intrapersonal
30. Tríptico explicativo competencia social relacional.



# ANEXOS