

EL AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL DE UN PROFESOR EN PRÁCTICAS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en educación Primaria mención en Educación Física



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Autor: Daniel Gutiérrez Mangas

Tutor/a Académico/a: Cristina Rodríguez Morante

Curso: 2017/2018

RESUMEN

Las emociones son estados afectivos que se experimentan de forma subjetiva, por ello, cada individuo posee un autoconcepto emocional intrínseco. Dentro del contexto escolar, el docente debe adquirir herramientas para potenciar y ceñir su autoconcepto a la realidad, puesto que conocerse a sí mismo es un factor clave para la construcción de una identidad profesional definida.

En este trabajo se pretende plasmar la evolución experimentada del autoconcepto de un profesor en prácticas desde una perspectiva autoexplorativa, utilizando las reflexiones emocionales propias, redactadas en el cuaderno de campo tras cada jornada escolar.

Se investigará a través de varias vías de estudio, por un lado todo lo referente al ámbito socioemocional del docente en prácticas, y por otro al análisis propio de la Inteligencia Emocional.

PALABRAS CLAVE: autoconcepto, emociones, Inteligencia Emocional, Educación Emocional, autoexploración, afectividad.

ABSTRACT

Emotions are affective states that are experienced in a subjective way, for that reason, each individual possesses an own emotional self-concept. Within the school context, teachers must acquire tools to enhance and tighten their self-concept to reality, since knowing yourself is a key factor for the construction of a defined professional identity.

This paper aims to capture the experienced evolution of the self-concept of a trainee teacher from a self-exploratory perspective, using the emotional reflections themselves written in the field notebook after each school day.

It will be investigated through several avenues of study, on the one hand everything related to the socio-emotional field of the trainee teacher, and on the other to the own analysis of the Emotional Intelligence

KEYWORDS: self-concept, emotions, Emotional Intelligence, Emotional Education, self-exploration, affectivity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVO GENERAL.....	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	5
3.1 JUSTIFICACIÓN CURRICULAR	6
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 LAS EMOCIONES	10
4.2 EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	12
4.2.1 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	12
4.2.2 COMPETENCIA EMOCIONALES Vs INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
4.2.3 EL PROFESOR EMOCIONALMENTE COMPETENTE.....	14
4.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL	16
4.3.1 EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO	17
4.3.2 MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	18
4.3.2.1 MODELOS MIXTOS	19
4.3.2.1.1 MODELO DE GOLEMAN (1996)	19
4.3.2.1.2 MODELO DE BAR-ON (1997).....	20
4.3.2.2 MODELOS DE HABILIDAD	20
4.3.2.2.1 MODELO DE SALOVEY Y MAYER (1997)	21
5. DESARROLLO DEL TEMA.....	22
5.1 PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	22
5.2 MÉTODO	23
5.2.1 PROCEDIMIENTO.....	23
5.2.2 RECOGIDA DE DATOS	26
5.2.3 ANÁLISIS DE DATOS	26
5.3 RESULTADOS	27
6. CONCLUSIONES.....	42
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	47

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS

Tabla 1. Autoevaluación de competencias sociales y emocionales. Fuente: Vaello (2009)	26
Tabla 2. Concordancias de puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo	27
Tabla 3. Recogida de datos selectivos. Elaboración propia	28

1. INTRODUCCIÓN

El autoconocimiento personal es la comprensión que tenemos de nosotros mismos. Es la capacidad que poseemos de responder a la pregunta ¿Quién soy yo? Este concepto es muy ambiguo y está cargado de multitud de matices, por ende, no es nada fácil poseer un autoconocimiento claro y definido.

Todos tenemos la capacidad para reconocernos a nosotros mismos. Sin embargo, algunos tienen la habilidad de ostentar un autoconcepto más ceñido a la realidad que otros. Cuando digo “todos”, me refiero a todo tipo de personas, es decir, dentro del entorno escolar, tanto el alumnado¹ como los docentes poseen un autoconocimiento, que dependiendo del nivel puede verse reflejado en bajos o altos niveles de actitud, resiliencia, autoestima o autocontrol, entre otros.

Los agentes responsables de alterar nuestro autoconcepto son diversos, entre ellos se encuentra la influencia de padres, amigos, compañeros e iguales... dependiendo del nivel de transferencias que se produzcan (negativas o positivas), la imagen que tendremos de nosotros mismos estará más o menos distorsionada de la realidad.

Por otro lado, es relevante comentar la importancia que tienen las emociones y los sentimientos dentro del ámbito educativo, puesto que poseer la capacidad de reconocer e interpretar de manera correcta nuestras propias emociones, hace que el autoconcepto personal tenga una alta correlación con la realidad.

La enseñanza es una profesión dónde las habilidades sociales y emocionales deberían ocupar un puesto de privilegio dentro del orden de prioridades para ser un buen docente. Vaello (2009, P. 187) *“Un centro educativo es un lugar de encuentro entre personas con contactos interpersonales continuos y cuyos objetivos se refieren a personas, por lo cual la competencia social del profesorado es absolutamente necesaria y prioritaria”*. Puesto que es necesario conocer y canalizar las emociones propias y ajenas, para poder gestionar con cierta eficacia las situaciones cotidianas de relaciones interpersonales que se presentan cada día en el aula.

Y es precisamente en esto, en lo que se va a profundizar en este trabajo de fin de grado, se pretende mejorar el autoconocimiento propio, a partir del análisis de situaciones o

conductas de los alumnos, explicadas a través del estudio previo de mis competencias sociales y emocionales y mi nivel de Inteligencia Emocional.

Para posteriormente, realizar una evaluación al respecto acerca de la evolución experimentada en este periodo de prácticas. Por último, se referencia a todos los autores utilizados para el desarrollo y la elaboración del trabajo y los anexos manejados en el mismo.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo de Fin de grado es buscar y analizar la evolución experimentada de mi autoconocimiento emocional, con el fin de obtener una serie de resultados que serán la base de mi identidad profesional como docente.

Sin embargo, se tratarán de perseguir estos cuatro objetivos específicos.

- A. Identificar mi nivel de inteligencia emocional.
- B. Examinar y analizar mis competencias socioemocionales.
- C. Explicar las respuestas conductuales y emocionales ante alumnos.
- D. Evaluar la progresión experimentada.

3. JUSTIFICACIÓN

La temática elegida para este trabajo es *“el autoconocimiento emocional de un profesor en prácticas”*. Veo la necesidad de hacer una diferenciación entre el concepto de sentimientos y el de emociones, puesto que comúnmente son confundidos, y en determinados contextos son tomados como sinónimos, sin embargo este pensamiento no es del todo cierto.

- Los sentimientos son la consecuencia de la interpretación del cerebro de una emoción. Las emociones hacen acto de presencia cuando el cuerpo da respuesta hacia determinados estímulos externos.

- Hay 6 emociones básicas (miedo, ira, asco, tristeza, alegría y sorpresa), mientras que los sentimientos son estados emocionales que derivan de cada una de las emociones básicas.
- La diferencia principal entre ambos conceptos radica en que las emociones son estados primitivos y básicos (siendo respuestas automáticas ante un estímulo) y en los sentimientos se incluye una reflexión consciente sobre los estímulos y su repercusión.

Tras la publicación de los estudios llevados a cabo por Daniel Goleman acerca de la Inteligencia Emocional, se ha desarrollado una nueva forma de catalogar y dar respuesta tanto a los problemas propios como a los concernientes a toda una sociedad, puesto que actualmente los factores emocionales son imprescindibles para la formación integral de la persona. *“El desarrollo sistemático de programas de educación emocional que reúnan unas condiciones mínimas de calidad y de tiempo de dedicación, tienen un impacto importante para el desarrollo integral de las personas”.* (Bisquerra 2011, p.18)

La educación emocional es un proceso que se desarrolla en la propia escuela con el fin de desarrollar las competencias emocionales. Por este motivo, los docentes deben poseer un nivel adecuado de Inteligencia Emocional y transferir a sus alumnos unos valores que posteriormente serán la base de su personalidad. Vaello (2009, p.23) *“Poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar a sus alumnos y alumnas destrezas sociales o emocionales que él no aplica ni domina”.* De aquí se puede inferir la necesidad de destacar dos aspectos para ser un profesor emocionalmente competente:

- La autoestima, puesto que el docente que se caracteriza por tener un alto grado de autoestima enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus alumnos y suele tener una actitud ante la vida optimista y positiva.
- La empatía, siendo esta la capacidad de comprender a los demás poniéndose en el lugar del otro. Podría llegar a entender mejor los problemas de sus propios alumnos.

3.1 Justificación curricular

Justificaré el tema a través de la evolución que han experimentado las leyes educativas, más concretamente, cómo lo ha hecho la educación emocional, desde la Ley General de Educación (LGE) 1970, hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), instaurada en 2013.

Por un lado, la Ley General de Educación de 1970, (publicada en el BOE 187 del 6 de agosto) se trataba de una ley elaborada en plena etapa franquista, siendo anterior a la constitución de 1978, por lo que no había ninguna mención a la educación emocional.

En 1985, con la introducción de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (Ley 8/1985, publicada en el BOE 159 del 4 de julio), se empezó a vislumbrar conceptos como progreso, salud, respeto, tolerancia, que en un futuro serán los ejes claves para la elaboración y el trabajo de la educación emocional.

Pocos años después, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), como afirma su preámbulo: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” (p.1). Esta ley fue toda una revolución en cuanto aspectos emocionales se refiere, puesto que fue la primera en mostrar relevancia al desarrollo integral del alumnado.

No es hasta 2006, con la LOE (Ley 2/2006 de 3 de mayo, publicada en el BOE 106 del 4 de mayo), cuando se habla explícitamente de conceptos emocionales. El preámbulo cita textualmente: *“Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para recibir una educación de calidad”* (p.4).

En esta ley resalta la importancia de las relaciones sociales, inédito hasta entonces dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, además hace referencia al desarrollo de la personalidad del alumno para formar una identidad única e individual.

Por último, la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa no habla explícitamente de educación emocional, pero sí que lo hace de los

factores que la componen, dentro del Artículo 6 “Distribución de competencias” se cita textualmente:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral. (p.13)

En esta ley, a pesar de hablar explícitamente de la importancia de los aprendizajes afectivos y de la formación integral del alumnado, otorga mayor importancia a los aspectos cognitivos que a los estrictamente emocionales. Por ello, con esta ley educativa, se produjo un retroceso respecto a las anteriores.

Con este recorrido histórico, pretendo justificar la escasa relevancia de los aspectos socioemocionales en el aula y en las leyes educativas. Considero que el hacer caso omiso a todo el espectro de emociones y sentimientos presentes, es hacer un flaco favor a nuestra sociedad. Según Ruiz y Corchuelo (2015):

La educación emocional es una materia que siempre ha ido implícita en el currículum oculto dentro de la enseñanza. Es un contenido que ha ido surgiendo con más fuerza a lo largo de los años y que tiene un valor muy fuerte. (p.193).

Vemos como el currículum oficial hace referencia actualmente a varios aspectos socioemocionales del alumno, pero no hace mención alguna a las del profesorado, por ello en este estudio, pretendo plasmar la importancia de las competencias socioemocionales y la Inteligencia Emocional del propio docente. Tanto a la hora de actuar sobre diferentes estímulos, de manera conductual como emocional. La finalidad es hacernos reflexionar de la importancia, o no, de las emociones en los docentes. Vaello (2009) “*antes, las competencias socioemocionales eran recomendables (para ser buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor)*” (p.15).

Para la propia elaboración de mi tema de estudio, debo desarrollar una serie de competencias generales y específicas, que según ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, son las siguientes:

Competencias generales

- Que los estudiantes sepamos aplicar nuestros conocimientos a nuestro trabajo o vocación de una forma profesional y poseamos las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de nuestra área de estudio -la Educación-.
- Que los estudiantes tengamos la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes podamos transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Competencias específicas

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

A través de la elaboración de este trabajo, el alumnado va a ir adquiriendo conocimientos específicos de su tema, los cuales serán de gran ayuda en sus futuras experiencias como docente, puesto que el tema principal es el autoconocimiento emocional. La creación de un clima en el aula que facilite el aprendizaje se antoja esencial para poder obtener datos más fehacientes de la realidad, y a su vez, que las conclusiones estén lo más ceñidas posibles a la realidad del aula.

4. MARCO TEÓRICO

En este epígrafe desarrollaré todos aquellos conceptos necesarios para poder comprender el objeto de estudio de mi trabajo, el cual está enfocado al estudio de las emociones presentes en un docente en prácticas. Para ello, me basaré en diferentes autores para tratar de abarcar mis tres ejes principales: Conceptualización del término emoción, inteligencia emocional y educación emocional.

4.1 Las emociones: definición

Para hablar sobre la influencia que producen de las emociones en los docentes, es necesaria la conceptualización del término emoción como parte fundamental de este marco teórico.

Las emociones y su estudio, ha sido un tema muy recurrente a lo largo de la historia, desde ámbitos literarios dónde Shakespeare redactaba obras como Hamlet o Romeo y Julieta, hasta psicólogos conductistas como Watson y Skinner, los cuales realizaron varios estudios al respecto, atreviéndose a dar incluso una definición, diciendo que son una predisposición a actuar de determinada manera.

Las emociones, por otro lado, deben estar presentes y ser imprescindibles en cualquier contexto educativo, sin embargo, actualmente, no hay un acercamiento a una definición aceptada por una mayoría de autores, si bien es cierto que muchos han tratado de dar una acepción concreta. Todas estas definiciones tienen en común que se tratan de un estado complejo del organismo que reacciona ante diferentes estímulos externos o internos.

Comienzo la conceptualización ofreciendo el origen etimológico de la palabra *emoción*, ésta es proveniente del latín y tiene como significado *el impulso que induce la acción*.

La Real Academia Española de la lengua (2014) ofrece una definición no muy alejada de su origen etimológico que cita así: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Ambas definiciones hacen referencia a aspectos externos que producen un movimiento determinado.

A continuación, trataré de acercarme al término a través de tres fuentes y autores distintos, para ver los matices que aporta cada uno de ellos.

Uno de los primeros en dar la conceptualización al término, y el que más influencia ha tenido a nivel educativo, ha sido Goleman (1996), el cual determina que: *“El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”*. (p.182)

En España, el autor más reconocido e influyente es Bisquerra (2000), el cuál propone esta definición al concepto, aludiendo que son *“Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*. (p.61) Este autor trata de dar utilidad a los distintos enfoques de la definición de emociones dentro del entorno educativo. *“Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos en nuestras relaciones con el entorno (...) Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales”*. (p.63)

Vallés, A.; Vallés, C. (2000) proponen una definición ceñida a aspectos meramente fisiológicos y comportamentales, dejando de lado la intensidad del estímulo que desencadena la emoción en cuestión.

Las emociones son una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteración del ritmo cardíaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilomotoriz, movilidad gastrointestinal, tensión muscular y sudor helado. (p.28)

En resumen, los elementos que conforman la emoción son intrínsecos al ser humano, por ello, éstos son educables. A continuación se desarrollará un apartado a cerca de la educabilidad de las emociones en ámbitos educativos.

4.2 Educación emocional

Epistemológicamente, la expresión educación emocional es entendida como la acción educativa necesaria para el desarrollo de la personalidad del alumnado en todos los ámbitos pedagógicos.

El Informe DELORS (UNESCO, 1996), señala que la educación emocional es un tipo de complemento insustituible en el desarrollo cognitivo, y es una herramienta indispensable para la prevención, puesto que muchos problemas sociales tienen su origen en el ámbito emocional.

Para acercarnos al término en cuestión, referenciaré al autor del que más publicaciones sobre el tema ha divulgado en España, Rafael Bisquerra.

Para Bisquerra (2000), la educación socioemocional es un concepto complejo y difícilmente abarcable, en su obra lo define así:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral (...). Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.243)

4.2.1 Objetivos de la educación emocional

La educación emocional se propone, ente sus objetivos, contribuir al desarrollo de la personalidad íntegra del ser humano, es decir, el desarrollo personal y social del mismo, esto implica, por extensión trabajar actitudes positivas como la empatía, el bienestar personal y social, la asertividad... (Bisquerra, R. 2000, p.244)

Para Rafael Bisquerra (2000, p.244) los objetivos generales de la educación emocional podrían resumirse en los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Vemos como los objetivos de la educación emocional van encaminados a la consecución de competencias emocionales, puesto que considero que mi investigación está íntimamente relacionada con el control y conocimiento de estas competencias. A continuación, desarrollaré un apartado al respecto, tratando de diferenciar dicho concepto del de Inteligencia Emocional.

4.2.2 Competencias emocionales Vs Inteligencia emocional

Para contextualizar ambos conceptos, primero veo necesario el saber qué es una competencia, para posteriormente, realizar una comparativa de estos términos, Rafael Bisquerra (2000) lo define como *“un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia que, dado su carácter práctico, integra tanto el saber hacer como el saber ser”*. (P.159)

Una vez plasmado el concepto de competencia según R. Bisquerra, se realizará un análisis de ambas definiciones.

Por un lado, la inteligencia emocional hace alusión a las capacidades que posee una persona para reconocer y utilizar las emociones. Tanto Mayer como Salovey llegaron a proponer un acercamiento al término (Mayer et al. 1997) *“Capacidad para percibir y expresar una emoción, para asimilarla en el pensamiento, de comprender y razonar con la emoción, y de regular la emoción de uno mismo y de los demás”*. (Pérez, N., Castejón, L., 2006, p. 5)

Vaello (2009) entiende que las competencias emocionales se pueden definir de la siguiente manera: *“Conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos profesionales, y a una adaptación al contexto”*. (p.19)

Bisquerra, R. (2000) comenta en su obra que: *“La competencia emocional está en función de las experiencias vitales que uno ha tenido”*. (p.244) Es decir, los individuos necesitan experimentar determinados contextos para ser competentes emocionalmente, y dentro de un contexto educativo, considera que la experiencia en determinados contextos, es de vital importancia para actuar de manera sistemática en cada situación.

Las diferencias entre ambas definiciones se centran en la importancia del contexto y las interacciones para el desarrollo u aprendizaje emocional. Por tanto, las competencias emocionales poseen una aplicabilidad al aula inmediata en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la IE es un concepto hipotético que se basa en la capacidad para elegir las mejores opciones dentro de una búsqueda de una solución a un problema.

Una vez diferenciado ambos conceptos, dentro de mi investigación se hace necesario contestar a esta pregunta: ¿Qué competencias emocionales son necesarias para el desarrollo de la IE en un docente emocionalmente competente? Para ello, desarrollaré un apartado al respecto.

4.2.3 El profesor emocionalmente competente

Berrocal y Extremera (2002) explican cuáles son las virtudes socioemocionales que debe poseer cualquier profesional para ser competente. Los alumnos que tratan de recordar a los mejores profesores que han tenido a lo largo de su recorrido educativo, suelen ser aquellos que poseían atributos de carácter socioemocional: cariño, motivación, gusto por la enseñanza, confianza en sus alumnos... en cambio los aspectos concernientes a la cognición del docente: explicaba hasta el más mínimo detalle, se sabía todo genial, era muy culta... pasaban a estar en un segundo plano. Esto hace que nos paremos a pensar y nos demos cuenta que es lo realmente importante para los alumnos. Cuando se pregunta a profesionales de otros ámbitos (deportistas, empresarios, banqueros...) también llegan a la conclusión que los mejores jefes que han tenido han sido personas comprensivas y dialogantes. Podemos llegar a la conclusión que las competencias socioemocionales tienen un factor decisivo en el proceso educativo y en cualquier gremio profesional. (Pp. 1-6)

Por otro lado, Vaello (2009) habla del profesor dentro del ámbito escolar, y comenta que los docentes deben desarrollar primero una serie de competencias emocionales, para de ese modo, poder transmitir las a sus alumnos, por ello siempre hay que empezar por uno mismo. El docente tiene que atender a dos factores, debe formar a sus alumnos en las citadas anteriormente competencias emocionales, y por otro lado, tiene que formarse el mismo para saber cómo actuar ante los alumnos. Un profesor emocionalmente competente tiene que tratar a los alumnos de tal forma que todos saquen lo mejor de ellos, consiguiendo así crear un clima de aula afectivo y de plena confianza. Las competencias emocionales son el factor diferenciador entre un profesor al uso, y un docente sobresaliente. (Pp. 187-192)

Perpiñan, S. (2013) habla de las diferentes metodologías que poseen los docentes a la hora de actuar ante un mismo estímulo, aportando que hay profesores que solucionan el problema saliendo reforzados de ellos, y hay otros que se hunden emocionalmente y salen del problema culpabilizando a los demás sin aceptar las críticas. Cuando un profesor es emocionalmente competente, sabe cuáles son sus virtudes y sus defectos, y actúa en función de ellos, es decir, tiene un gran autoconocimiento personal. Todas esas actuaciones e intervenciones que se producen en el aula por parte del propio docente, es a lo que se llama Gestión del aula, y el no saber gestionar tu propio aula, para esta autora, es sinónimo de ineficacia emocional. (Pp.97-98)

Según Vaello (2009, pp.24-25) hay varias razones que apoyan la importancia de las competencias emocionales en la educación, destacando las siguientes:

- Son instrumento de poder (objetivo social). Las competencias socio-emocionales son un poderoso instrumento de influencia social, siendo la vía más directa y efectiva para conseguir cambios beneficiosos en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de los alumnos.
- Facilitan la consecución de logros (objetivo instrumental). De la madurez emocional depende el éxito en el trabajo, en los estudios, el acierto en la elección de los amigos o el éxito social, por encima de la brillantez académica: competencias como el esfuerzo, la perseverancia, la resiliencia o el autocontrol, están en la base de cualquier logro académico o personal.

- Son vehículo de satisfacción (objetivo afectivo). Las relaciones constructivas y seguras, basadas en la aceptación mutua y el respeto, sirven para aumentar la sensación de bienestar, factor nada desdeñable en una actividad que nos ocupa muchas horas cada año.
- Sirven para adaptarse eficazmente al contexto (objetivo ecológico). Las emociones en los profesores están ligadas a la capacidad para adaptarse funcionalmente a un escenario-aula y de responder a situaciones a menudo problemáticas. Las emociones positivas multiplican las probabilidades de adaptación, mientras que las negativas las merman considerablemente, al nublar nuestros recursos racionales.
- Tienen valor protector (objetivo preventivo). Sirven para proteger la autoestima y el equilibrio emocional, generando efectos saludables que arman frente a los conflictos, combatiendo activamente problemas de salud en forma de burnout, crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas.

4.3 Inteligencia Emocional (IE)

En la escuela tradicional, se asociaba inteligencia a obtener brillantes calificaciones en asignaturas como matemáticas, lengua, ciencias de la naturaleza... pero, cómo se explica que los médicos más prestigiosos, los comerciales más eficaces, los profesores más brillantes, no eran necesariamente los mejores de su promoción. No eran aquellos niños que siempre sabían la respuesta. No eran aquellos adolescentes que obtenían brillantes resultados académicos. Y esto, es debido, a la existencia de la IE (Mayoral R, 2011).

Empezaré hablando de las inteligencias múltiples, puesto que han sido la antesala de la IE para, posteriormente, ofrecer varias definiciones del propio término y sus modelos.

Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, postuló en su teoría de *las inteligencias múltiples* (1993) siete tipos de inteligencias, entre las cuales se encuentran las inteligencias interpersonales e intrapersonales, las cuales están íntimamente ligadas a la IE.

Goleman (1996), realiza un aporte a la definición de inteligencia interpersonal propuesta por Gardner en 1993, diciendo que *“consiste en la capacidad de comprender a los demás”*. A su vez, la inteligencia interpersonal constituye una habilidad correlativa que permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos, que nos hace capaces de utilizar esa imagen para desarrollar conductas más eficaces.

En esta misma obra, Goleman (1996) aporta una nueva interpretación al término de inteligencia intrapersonal propuesta por Gardner (1993), definiéndola como *“la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás personas”*. Según este autor, el hecho de poseer una buena inteligencia interpersonal, es como poseer un modelo definido y eficaz de uno mismo, es pues, la que permite comprenderse a sí mismo, conocerse mejor y actuar conforme a dicho conocimiento.

4.3.1 Evolución del término

Salovey y Mayer (1990) fueron los pioneros en acuñar en sus publicaciones la expresión inteligencia emocional (IE), en un principio, el término tuvo una reconocida influencia científica, pero pronto se convirtió en un cajón dónde estaban ubicadas aquellas características positivas que no tuviesen relación con el Cociente Intelectual. (Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., 2009, p. 90)

Esta definición de Salovey y Mayer (1990), no tuvo un reconocimiento científico real hasta que Goleman (1996) la popularizó, y propuso un nuevo acercamiento al término IE definiéndolo así: *“Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”*. (p. 89) Tras varios estudios, Goleman (1998) dio una segunda definición, esta vez más completa y añadiendo matices de la obra de Gardner de la *teoría de las inteligencias múltiples*, exponiendo que es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales. (p.350)

Posteriormente, Vallés, A.; Vallés, C. (2000) trataron de dar una definición más precisa diciendo que la inteligencia emocional está compuesta por una serie de habilidades

emocionales, que se definirían como: “*Las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de las ideas que tenemos sobre lo que ocurre*”. (p.91)

Por último, me gustaría añadir la aportación que hicieron Vallés, A.; Vallés, C. (2000, p.91) definiendo a una persona con una alta IE, como un individuo que posee las siguientes características:

- *Socialmente equilibrada*
- *Extrovertida.*
- *Feliz.*
- *Desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno.*
- *Se preocupa por la gente.*
- *Asume responsabilidades.*
- *Muestra comprensión por los demás.*
- *Se siente satisfecha consigo misma.*

Dentro de un contexto educativo, podemos comprobar que estas habilidades emocionales son las que debería poseer un docente para ser emocionalmente competente. Para Vaello (2009, pp.22-23) el profesor necesita para poder desarrollar sus métodos y ser emocionalmente competente, dominar tanto destrezas sociales (saber persuadir, mostrar comprensión, dirigir...), como destrezas emocionales (motivación, control emocional, mantener pensamientos positivos...)

Pero, ¿Cómo se podría medir la IE de un docente? Para contestar esta pregunta, me apoyaré y desarrollaré las dos grandes vertientes dentro de los modelos de IE, modelos mixtos y modelos de habilidad, propuestos por Daniel Goleman, Reuven Bar-On y Peter Salovey y John Mayer.

4.3.2 Modelos de I.E.

Actualmente hay multitud de modelos que miden de manera cuantitativa o cualitativa la IE de cualquier individuo. Los cuales se clasifican en dos grandes grupos: Modelos mixtos y modelos de habilidad.

4.3.2.1 Modelos mixtos

Los autores que más importancia y relevancia han tenido en el análisis y estudio de este tipo de modelos han sido Goleman (1996) y Bar-On (1997). Ambos incluyeron rasgos de la personalidad de la persona como el autocontrol, la motivación intrínseca o la tolerancia, entre otras.

4.3.2.1.1 Modelo de Goleman (1996)

Como dije anteriormente, no necesariamente el mejor de una promoción de estudiantes es el mejor en su trabajo, y esto se debe a la existencia de la inteligencia emocional. Daniel Goleman, psicólogo estadounidense y redactor en el periódico *New York Times*, y autor del libro "*Emotional Intelligence*", amplió los estudios llevados a cabo por Salovey y Mayer, difundiendo dicho concepto.

Goleman planteó de una serie de cambios en la supremacía de todo lo relacionado con el desarrollo emocional (ligado al corazón, los sentimientos, lo femenino, lo familiar, los instintos, la pasión, etc.) en contraposición al desarrollo cognitivo (ligado a la inteligencia, raciocinio, científico, empírico, lo masculino, el súper yo, etc.). (Bisquerra R. 2009, pp.127-128)

Para tratar de categorizar su modelo de IE, Daniel Goleman (1998, p.98) escribió cinco competencias emocionales estructurándolas de la siguiente forma:

- *Autoconocimiento*: conciencia emocional, autoevaluación precisa, confianza en uno mismo.
- *Autorregulación*: autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad, innovación.
- *Motivación*: afán de triunfo, compromiso, iniciativa optimismo.
- *Empatía*: comprensión de los demás, ayuda para desarrollarse, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad, conciencia política.
- *Habilidades sociales*: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambio, establecer vínculos, habilidades de equipo.

4.3.2.1.2 Modelo de Bar-On (1997)

El psicólogo y profesor en la Facultad de Medicina de Texas Reuven Bar-On, propuso un término llamado “*Cociente Emocional*” en su tesis doctoral, el cual era paralelo al “*Cociente intelectual*”. No fue hasta 1997 con la publicación de su libro “*Emotional Quotient Inventory*”, cuando el término empezó a tener difusión.

Bar-On (1997), entendía por inteligencia emocional y social al “*conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio*”. (Bisquerra, 2009, p.133) En este modelo se desarrollan diferentes aspectos, entre ellos, los relacionados con el componente interpersonal, intrapersonal, el estado de ánimo, el manejo del estrés y la adaptabilidad, todos ellos relacionados con la personalidad de la persona. Desglosándolos de la siguiente manera:

- *Componente interpersonal*: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- *Componente intrapersonal*: independencia, autorrealización, autoconcepto, asertividad, comprensión emocional de uno mismo.
- *Componente de adaptabilidad*: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad ante diferentes contextos.
- *Componente del estrés*: tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
- *Estado de ánimo*: felicidad, optimismo, efusividad.

4.3.2.2 Modelos de habilidades

Este modelo es completamente diferente de los propuestos por otros autores previamente citados como Goleman (1996) o Bar-On (1997), puesto que aparte de prescindir de los conceptos relacionados con la personalidad del individuo (la motivación o la felicidad), además considera a las habilidades emocionales como elementos de la inteligencia que se deben desarrollar.

4.3.2.2.1 Modelo de Salovey y Mayer (1997)

El modelo de competencias emocionales más extendido ha sido el propuesto por los psicólogos norteamericanos Peter Salovey y John Mayer (1997), los cuales definieron la inteligencia emocional de la siguiente manera:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos que facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover un crecimiento emocional e intelectual. (Bisquerra, 2009, p.128)

Ambos autores propusieron varios modelos de Inteligencia Emocional, los que más repercusión tuvieron fueron el “*Modelo de IE como procesamiento de información*” y el “*Modelo de IE percibida*”, en este estudio solo se tendrá en cuenta al primero de ellos, el cual propone los siguiente cuatro elementos interrelacionados (Bisquerra, 2009, pp.128-129).

- *Percepción, evaluación y expresión de las emociones*: habilidad de reconocimiento e identificación de las emociones y sentimientos propios y los que te rodean. Dicha habilidad hace referencia al grado que un individuo puede identificar tanto sus emociones como las de los demás.
- *La emoción facilitadora del pensamiento*: esta habilidad permite tomar mejores decisiones, gracias al razonamiento. Dicha habilidad se enfoca en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y en qué medida nuestros procesos mentales colaboran a la toma de decisiones.
- *Comprensión y análisis emocional*: habilidad que trabaja el conocimiento de las causas que han generado una determinada emoción. A su vez, implica etiquetar emociones y saber reconocer en qué categoría se encuentran.
- *Regulación reflexiva de las emociones*: habilidad con mayor complejidad, ya que interviene la reflexión y regulación de las emociones propias y las que posean los demás, potenciando por un lado las emociones positivas, y dejando de lado las negativas, para promover el crecimiento emocional, intelectual y personal.

A modo de conclusión se reflexionará a cerca de la confusión terminológica entre IE, educación emocional y competencias emocionales. Las competencias emocionales se focalizan en la interrelación entre el individuo y el contexto, y por ello en su aprendizaje social y personal.

La educación emocional contribuye al desarrollo de estas competencias como elemento fundamental del propio proceso cognitivo, con el objetivo de desarrollar íntegramente al alumnado.

La inteligencia Emocional, por otro lado hace referencia a un concepto hipotético que se basa en la capacidad para elegir las mejores opciones dentro de una búsqueda de una solución a un problema.

5. DESARROLLO DEL ESTUDIO

5.1 Planteamiento del tema

Varios autores aluden a la importancia de la Inteligencia Emocional del profesorado como medio para mejorar su influencia en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Darder (2013) *“Para educar a los niños y a los jóvenes es indispensable que el profesor se ponga en camino para educar sus propias emociones. El profesor influye emocionalmente siempre para bien o para mal”*. (Rivero, 2015, p. 214)

Desde el punto de vista de este estudio, se tratará de realizar un análisis emocional de un alumno en prácticas. Y cómo éste, reacciona de una manera u otra ante diferentes estímulos. Por lo tanto se tratará de contestar a estas preguntas: ¿Cómo es mi IE y mis competencias socioemocionales? ¿Qué progresión he experimentado a lo largo de los dos meses de prácticas? Y ¿Cómo reacciono ante estímulos adversos?

5.2 Método

5.2.1 Procedimiento

En este estudio se ha tomado como referencia por un lado, una tabla auto evaluativa inicial propuesta por Vaello (2009 p.34), (ANEXO I), éste desglosa todas las

competencias socioemocionales para que, según el propio autoconocimiento personal, se valoren en una escala del 0-3, siendo 0 nada competente y 3 muy competente.

Por otro lado, para cumplimentar mi evaluación previa, se ha realizado el cuestionario TMMS-24, para saber cuál es mi nivel en cuanto a Inteligencia Emocional se refiere, diferenciando entre tres dimensiones clave de la IE, con el fin de dar respuesta a las diferentes conductas desarrolladas en el aula.

Una vez realizada esta reflexión previa, el trabajo ha consistido en la realización de un diario personal donde se anota todo lo acontecido en el entorno educativo a lo largo del día. La importancia de este diario radica en las propias reflexiones emocionales que había experimentado en cada jornada escolar. El espectro de recogida de emociones abarca un amplio abanico, por un lado el grueso del trabajo está enfocado en las emociones propias a la hora de impartir clase, desde cómo me he sentido a la hora de comunicarme con los alumnos, hasta cómo pienso que me ha salido la sesión desde un punto de vista emocional.

Tras esto, se ha realizado una comparativa entre mi autoevaluación previa a la realización a las prácticas con la evolución que he podido experimentar.

5.2.2 Diseño del estudio

El trabajo se ha desarrollado desde una naturaleza cualitativa y cuantitativa, de tipo autoexplorativo, teniendo como objetivo esencial el autoconocimiento emocional propio.

5.2.3 Autoevaluación de Competencias Sociales y Emocionales

La autoevaluación consiste en la valoración propia de competencias sociales y emocionales que propone Vaello (2009, p.34), en la cual se valora el grado de consecución de las competencias que propone. Así como la importancia que radica el hecho de poseer un dominio de todas en un contexto educativo.

La enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por lo que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión (...) Es necesario controlar y canalizar las emociones propias y ajenas para poder gestionar con solvencias las situaciones que se proponen en un ambiente educativo. (Vaello 2009, pp. 19-20)

Cada competencia es evaluada a través de una escala tipo Likert en el que la puntuación se sitúa entre 0 y 3 puntos. La concordancia corresponde a “nada competente”, el número es 0, “poco competente”, el número es 1, “competente”, el número es 2 y “muy competente”, el número es 3 (tabla 1).

Tabla 1: Autoevaluación de competencias sociales y emocionales. Fuente: Vaello (2009).

Competencias socioemocionales	3	2	1	0
Autoconocimiento				
Autocontrol				
Autoestima				
Automotivación				
Forma de explicarse éxitos y fracasos (estilo atribucional)				
Resiliencia				
Asertividad				
Comunicación				
Empatía				
Capacidad de negociación				
Influencia/poder				
Gestión de conflictos				
Capacidad de motivar				
Aceptación social				

5.2.4 Cuestionario de Inteligencia Emocional

El cuestionario elegido para definir de una manera cualitativa mi Inteligencia Emocional, ha sido el TMMS-24, el cual está basado en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) propuesto por los investigadores Salovey y Mayer, desarrollado en 1995. La escala original evalúa el metaconocimiento emocional mediante 48 ítems, mientras que la única diferencia que presenta el TMMS-24 propuesto por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004a), es el contar con 24 ítems en lugar de 48.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004a, pp.751 - 755) tratan de dar una definición a las tres dimensiones de las que consta este cuestionario, afirmando que la “Atención emocional”, es el grado en el que las personas tienen la creencia de prestar atención tanto a sus propias emociones como sentimientos, contemplándose en los ítems del 1 al 8. Se podría destacar por ejemplo el ítem de “*Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo*”.

Afirman que la “Claridad emocional”, hace referencia al cómo las personas creen percibir sus emociones, contemplándose en los ítems del 9 al 16. Se podría destacar el ítem “*Frecuentemente puedo definir mis sentimientos*”.

Los autores afirman por último, que la “Reparación de las emociones”, hace referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar aquellos que son positivos, contemplándose en los ítems del 17 al 24. Se podría destacar el ítem “*Me preocupo por tener un buen estado de ánimo*”.

Para la evaluación de cada ítem se requiere una escala tipo Likert, donde la puntuación puede oscilar entre 1 y 5 puntos. La correlación que guardan los números es la siguiente: el número 1 hace referencia a “Nunca”, el 2 a “Raramente”, el 3 a “Algunas veces”, el 4 a “Con bastante frecuencia” y el 5 a “Muy frecuentemente”. El resultado de cada dimensión evaluada se obtiene mediante la suma de puntos obtenida y del sexo al que pertenezcas, de esta forma, en cada una de las tres dimensiones se puede obtener una puntuación entre 8 y 40 puntos (ver Tabla 2).

Tabla 2: Concordancia de puntuaciones del TMMS-24 según dimensión y sexo.

HOMBRE	MUJER
<p>Atención</p> <p>Debe mejorar su atención: presta poca atención: < 21</p> <p>Adecuada atención: 22 – 32</p> <p>Debe mejorar su atención: presta demasiada atención: > 33</p>	<p>Debe mejorar su atención: presta poca atención: < 24</p> <p>Adecuada atención: 25 – 35</p> <p>Debe mejorar su atención: presta demasiada atención: > 36</p>
<p>Claridad</p> <p>Debe mejorar su claridad: < 25</p> <p>Adecuada claridad: 24 – 35</p> <p>Excelente claridad: > 36</p>	<p>Debe mejorar su claridad: < 23</p> <p>Adecuada claridad: 24 – 34</p> <p>Excelente claridad: > 35</p>
<p>Reparación</p> <p>Debe mejorar su reparación: < 23</p> <p>Adecuada reparación: 24 – 35</p> <p>Excelente reparación: > 36</p>	<p>Debe mejorar su reparación: < 23</p> <p>Adecuada reparación: 24 – 34</p> <p>Excelente reparación: > 35</p>

Fernández-Berrocal y Extremera (2005, p115) afirman que por norma general, el patrón característico de personas con mejores niveles de adaptación psicológica, han sido aquellas caracterizadas por puntuaciones moderadas-bajas en Atención emocional y altas puntuaciones en las otras dos dimensiones del TMMS (Claridad y Reparación).

Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002), apuntaron que las puntuaciones obtenidas a través de estas pruebas hacen referencia a las percepciones que tienen las personas sobre sus propias habilidades emocionales, más que a los niveles reales de IE, por lo que es preferible denominar a estas puntuaciones “índices de Inteligencia Emocional Percibidas”. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, p.141)

5.3.2 Recogida de datos

La investigación parte desde una perspectiva autoexplorativa, por ello todos los datos obtenidos son experiencias propias dentro del ámbito educativo. Cada conducta desarrollada por algún alumno que me provocase alguna alteración en mí como ente emocional, es recogida en mi diario personal, y posteriormente en la tabla de recogida de datos (tabla 3).

Tabla 3: recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA DOCENTE	CONSECUENCIA EMOCIONAL

5.3.3 Análisis de datos

Los datos recogidos, tanto de la autoevaluación de competencias emocionales y sociales como del TMMS-24, han sido analizados por mí para obtener posibles respuestas a mis conductas como docente en prácticas. Cada respuesta emocional será explicada y justificada conforme a los resultados obtenidos previamente en las autoevaluaciones y cuestionarios.

5.4 Resultados

Objetivo específico 1. Identificar mi nivel de inteligencia emocional.

El primer objetivo específico propuesto ha sido resuelto a través del análisis de cada una de las escalas y subescalas del TMMS-24, conforme los baremos de concordancia propuestos por los autores (poco, adecuada, y demasiado/excelente). Para ello, he realizado el cuestionario y he tratado de dar una explicación a cada uno de los resultados obtenidos.

Posteriormente, estos resultados tendrá una utilidad práctica para realizar el análisis de las respuestas conductuales y emocionales del docente en prácticas.

A. Cuestionario TMMS-24

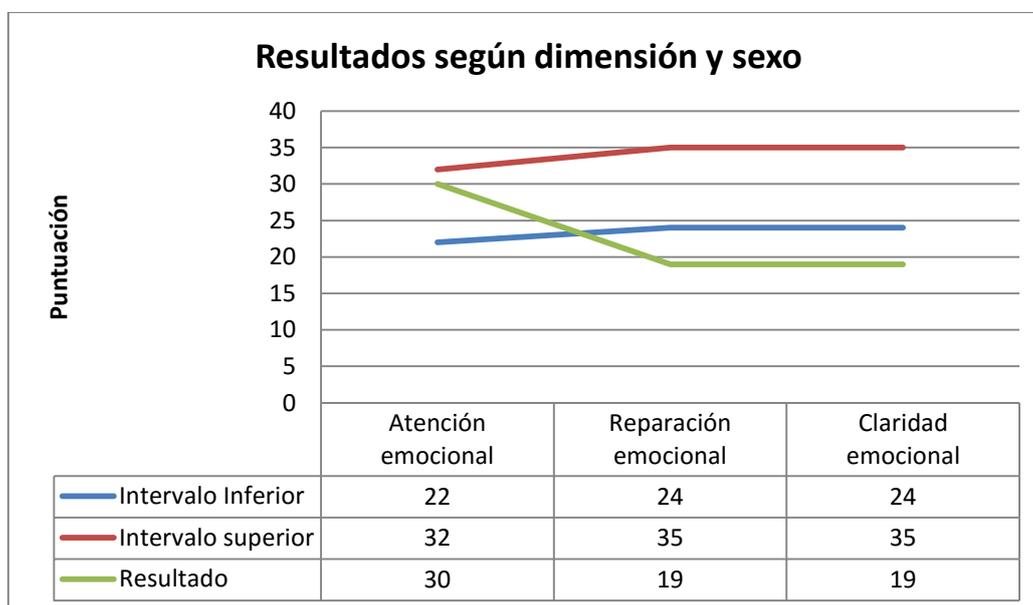
1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuentemente

RESPUESTA CONDUCTUAL	1	2	3	4	5
----------------------	---	---	---	---	---

1. Presto mucha atención a los sentimientos.				x	
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.				x	
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					x
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones.				x	
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					x
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.			x		
7. A menudo pienso en mis sentimientos.			x		
8. Presto mucha atención a cómo me siento.		x			
9. Tengo claros mis sentimientos.		x			
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.		x			
11. Casi siempre sé cómo me siento.			x		

12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				X	
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			X		
14. Siempre puedo decir cómo me siento.		X			
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.			X		
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.			X		
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.		X			
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.		X			
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	X				
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.		X			
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme.			X		
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.			X		
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.				X	
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.		X			

B. Análisis de datos y discusión



El análisis de datos obtenidos ha sido en función de las concordancias de puntuaciones según dimensión y sexo.

Me encuentro dentro del intervalo adecuado en cuanto al nivel de **atención emocional** se refiere, es decir, tengo la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Según Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a) los docentes que

poseen registros adecuados de atención emocional, poseen altos niveles de fantasía y creatividad en sus aulas, siendo estas la capacidad imaginativa que tiene el sujeto. (p.125) Una vez analizado el cuaderno de campo, se puede comprobar como esta suposición es cierta, y conforme han ido avanzando las prácticas he desarrollado la capacidad de crear situaciones alternativas con mayor fluidez y naturalidad. Para corroborarlo me voy a basar en reflexiones propias.

- *“Gracias a las modificaciones que propuse logré mantener la motivación de los alumnos en la actividad”.* (13/03/2018)

- *“Actualmente me veo más capacitado para crear alternativas que al inicio de las prácticas”.* (17/04/2018)

La reparación emocional, entendiéndose como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. He obtenido resultados fuera de lo normal, en este caso obtengo una puntuación menor del intervalo inferior. Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a) exponen que poseer bajos niveles de reparación emocional repercute en el propio malestar personal del docente, provocando sentimientos de ansiedad que el sujeto manifiesta en el propio aula (p.125). Para corroborar la veracidad de esta afirmación, voy a sustraer pequeñas reflexiones del cuaderno de campo.

- *“Sentí frustración debido a que por un simple comentario de mi tutora, hizo que me viniese abajo”.* (19/03/2018)

- *“Tras el comportamiento que tuvo “X” con sus compañeros, actué de forma muy autoritaria, aspecto que posteriormente hizo que me sintiera mal conmigo mismo por no tratar a todos los alumnos por igual”.* (22/03/2018)

- *“Tras varias semanas de agobio y ansiedad por tanto trabajo, ahora se junta las críticas a mi trabajo”.* (22/03/2018)

Vemos como al inicio de mis prácticas tenía muchas dificultades para regular mis estados emocionales, llegando incluso a adoptar conductas autoritarias y sin un criterio

ecuánime para todos los alumnos. Pudiéndose comprobar cómo en determinados contextos, realmente sí que sentía ansiedad en el entorno escolar.

La claridad emocional, siendo ésta la habilidad para comprender bien los propios estados emocionales. He obtenido resultados ubicados fuera del intervalo modal, obteniendo una puntuación ubicada en el límite inferior del propio intervalo. Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a) exponen nuevamente que el hecho de poseer bajos niveles de claridad emocional repercuten en el malestar personal, provocando sentimientos de ansiedad en el propio sujetos que son reflejados en el aula. Me remito a las reflexiones de mi cuaderno de campo.

- *“Las posibles conductas disruptivas de “X” han hecho que esté varios días ansioso, puesto que tengo que preparar posibles aportaciones y modificaciones para él”.* (17/04/2018)
- *“Hoy ha sido el día que más nervioso he estado dando clase, ya que tenía muchas cosas en mente y no tenía que olvidar ninguna”.* (20/03/2018)
- *“Los problemas comenzaron cuando “N” se negaba a cooperar con sus compañeros, aspecto que me provocó un gran sentimiento de impotencia, puesto que me veía incapaz de hacerle partícipe de la sesión”.* (24/04/2018)

En las reflexiones de mi cuaderno de campo me he dado cuenta que suelo etiquetar mis emociones en buenas o en malas. Esto es sintomático de escasa claridad emocional, puesto que siempre me voy al extremo emocional (alegría o tristeza).

- *“Me vine abajo anímicamente por algo que visto con perspectiva no era para tanto”.* (21/03/2018)
- *“Me enorgullece muchísimo ver como “J” ha progresado dentro de la U.D.”* (19/04/2018)

Objetivo específico 2. Examinar mis competencias socioemocionales.

Para obtener una respuesta al objetivo específico 2, he realizado una autoevaluación de mis competencias socioemocionales. Para ello, he cumplimentado un test en el que cada

competencia es evaluada a través de una escala tipo Likert, en el que la puntuación se sitúa entre 0 y 3 puntos. La concordancia corresponde a “nada competente”, el número es 0, “poco competente”, el número es 1, “competente”, el número es 2 y “muy competente”, el número es 3.

Competencias socioemocionales	3	2	1	0
Autoconocimiento				X
Autocontrol			X	
Autoestima		X		
Automotivación	X			
Forma de explicarse éxitos y fracasos			X	
Resiliencia			X	
Asertividad	X			
Comunicación				X
Empatía	X			
Capacidad de negociación				X
Influencia/poder			X	
Gestión de conflictos		X		
Capacidad de motivar		X		
Aceptación social		X		

Esta autoevaluación ha demostrado que los puntos débiles se encuentran en mi autoconocimiento, capacidad de negociación y comunicación. En el primer caso, podría venir dado por mi falta de experiencia en esta profesión, y no sé hasta qué punto puedo llegar a ser competente en mi periodo de prácticas, esta incertidumbre que tengo, hace que me decante por calificarme como nada competente en este aspecto.

Por otro lado, pienso que mi capacidad de comunicación y negociación son mi talón de Aquiles, siempre he sido una persona introvertida, y a la que le ha costado mucho abrirse a los demás, por lo que nunca he tenido la necesidad ni la oportunidad de cultivarme en estas capacidades.

Mis puntos fuertes los tengo muy claros, tienen correlación con los motivos que llevaron a estudiar este grado. Mi capacidad de asertividad y empatía sobresalen sobre

las demás, y considero que estas características son inequívocas de un profesor competente. Vaello (2009) *“Las relaciones profesor-alumno basadas en la empatía tienden puentes que sirven para evitar brechas relacionales, además de ser una poderosa fuente de influencia sobre los alumnos”* (p.269).

Objetivo didáctico 3. Explicar las respuestas conductuales y emocionales ante diferentes alumnos.

Para dar respuesta a este objetivo específico 3, se ha llevado a cabo una recogida sistemática de datos diarios sobre diferentes conductas adoptadas por alumnos. Se dará respuesta a mis conductas a través de los resultados obtenidos tanto del cuestionario de Inteligencia emocional como a mi autoevaluación de las competencias socioemocionales.

A. Análisis de conductas

Para percibir la evolución adquirida en este periodo de prácticas, se realizará una diferenciación de las diferentes etapas que he experimentado. Se diversificarán tres ciclos: primeras semanas, cuerpo principal de las prácticas y parte final de las prácticas.

I. Primeras semanas (19/02/2018 – 13/03/2018)

Esta primera etapa de mis prácticas, me la he tomado como una primera toma de contacto y observación de la asignatura y de las metodologías llevadas a cabo. Por otro lado, decir que partía desde una perspectiva neutra hacia el alumnado, es decir, no tenía ninguna idea preconcebida ante ninguno de ellos. Las consecuencias emocionales que vivenciaba en el aula eran consecuencia, en su mayoría, de las conductas de los alumnos.

A continuación, se propondrán ejemplos para poder comprobar como mis competencias socioemocionales y mi I.E. influyen a la hora de tomar decisiones en el aula ante diferentes estímulos, y cómo éstas, repercuten en mi estado emocional.

Véase Anexo III, en este ejemplo se puede comprobar cómo mantengo conductas emocionales de frustración y tristeza, debido a mi poca capacidad de negociación y comunicación. Este alumno se negó a realizar la actividad, por lo que decidí sentarle en un banco sin mediar palabra con él.

- *“El hecho de apartar a un alumno de la actividad supuso varios estados emocionales para mí, por un lado me sentía frustrado, puesto que esa conducta no estaba prevista, ni tuve herramientas para negociar con él y persuadirle para que participase en la actividad”.* (08/03/2018)

- *“Tras la finalización de la sesión, los observadores argumentaron que la próxima vez debía acercarme al alumno de una forma menos autoritaria y más dialogante. Este comentario me produjo sensaciones negativas, puesto que era consciente que había actuado mal”.* (08/03/2018)

A pesar de ser consciente que mi competencia comunicativa no era una potencialidad, en el Anexo IV, vuelvo a cometer los mismos errores. Vemos como la conducta de una alumna de fingir una lesión para no realizar la actividad, me trajo consigo una serie de emociones negativas como tristeza y desilusión, ya que fui incapaz de convencerla para que siguiera con la actividad. Lo que me provocó estar varios días con un estado anímico bajo. Esto se puede explicar a través de los datos obtenidos de mi I.E., los cuales arrojaron que mi reparación emocional no era adecuada, por lo que en este caso, no fui capaz de regular mis estados emocionales, alargando mis emociones negativas en el tiempo.

II. Cuerpo principal de las prácticas (14/03/2018 – 09/04/2018)

Este periodo de prácticas está caracterizado por desarrollar respuestas docentes teniendo un alto conocimiento del alumnado y de su comportamiento en la asignatura. Por ello, en esta etapa entra en juego el nivel afectivo con los alumnos, siendo en determinados casos, un factor clave para adoptar una conducta u otra ante mismos estímulos.

Se propondrán ejemplos prácticos para comprobar cómo mis competencias socioemocionales y mi I.E. influyen a la hora de tomar decisiones en el aula ante

diferentes estímulos, y cómo éstas, repercuten en mi estado emocional y afectivo ante los alumnos.

Véase Anexo V. El alumno supuestamente había tirado un pañuelo al suelo del polideportivo, a lo que le obligué a recogerlo sin saber si era suyo o no. Está claro que mi modo de actuar estuvo secundado por motivos afectivos hacia ese alumno, puesto que este niño se caracteriza por ser poco empático y por no ayudar en el desarrollo de las actividades. Debería haber actuado de manera más condescendiente dejando que hablase, y no obligarle a tirar un pañuelo que ni siquiera era suyo. Esto desencadenó sentimientos negativos de tristeza y desilusión conmigo mismo, ya que sabía que si hubiera sido otro alumno le hubiera tratado de otra forma o hubiera actuado muy diferente. Estos sentimientos perduraron en el tiempo, síntoma de una mala regulación emocional. *“El sentimiento de ayer de desilusión con “I” aún me está afectando”*. (22/03/2018)

Una vez superada la resaca emocional anterior, en la sesión posterior, tuve una muy buena actuación ante una conducta de un alumno, el cuál en una actividad empezó a insultar de manera repetida a sus compañeros. *“Mantuve la calma y esto hizo que la conducta de “H” no tuviese repercusiones en mi sesión”* (26/03/2018). Mi actuación docente consistió en hacerle reflexionar para que empatizase con la gente que estaba insultando, pero al ver que no tuvo efecto esta medida, decidí apartarle de la actividad. De este modo, no actué impulsivamente como en el anterior ejemplo, sino que traté de hacerle ver que eso que estaba haciendo no estaba bien. Los observadores reafirmaron mi postura, esto hizo que emocionalmente me sintiera orgulloso y feliz por haber aprendido de mis errores. Este ejemplo demuestra que estoy desarrollando satisfactoriamente las competencias comunicativas por un lado, y mi claridad emocional por otro, ya que actualmente comprendo mejor mis emociones y actúo reflexionando sobre ellas. Véase Anexo VI.

A continuación se narrarán dos conductas similares junto con ambas consecuencias emocionales. Pudiendo comprobar cómo influye a nivel emocional docente quién o quiénes han realizado la acción, para adoptar una respuesta u otra.

Partimos de la misma conducta del alumnado, ir a por material sin permiso. Sin embargo, una vez analizado en mi cuaderno de campo las sesiones, me he dado cuenta

que no reacciono de igual forma si lo hace un alumno u otro. Por un lado “N”, es un alumno con muchas dificultades sociales y le cuesta mucho mantener una conducta proactiva en las actividades. Por otro lado “A”, es un alumno con muchos recursos sociales, prestándose siempre voluntario ante cualquier actividad.

En el caso de “N” mantuve una respuesta docente mala, castigándole dejándole sentado en un banco por desobedecerme. Mientras que a “A” simplemente le pregunté por qué había hecho eso sin castigarle.

En el aula no me di cuenta de esta doble vara de medir que tengo para castigar, sin embargo, al redactar en mi cuaderno de campo lo acontecido en cada sesión sí, esto hizo que sintiese frustración, puesto que uno de mis objetivos es ser ecuánime con todos los alumnos, y no lo estaba siendo. Se puede comprobar como otro factor clave para ceñir el autoconcepto, es darse cuenta del nivel afectivo que tienes con cada alumno, para no mantener conductas desiguales. Véase Anexo VII.

III. Parte final de las prácticas (09/04/ 2018 – 11/05/2018)

En esta última etapa de mis prácticas, mi autoconocimiento emocional había evolucionado teniendo una mayor capacidad comunicativa y claridad y reparación emocional.

En el Anexo VIII, el protagonista es un alumno que presenta diversas dificultades, las cuales le impiden seguir la clase con normalidad. En este caso sentí una frustración absoluta conmigo mismo, ya que a pesar de haber pensado y diseñado posibles variaciones para que este alumno no se dispersase de la actividad, fue absolutamente imposible hacerle partícipe de la sesión, se negaba a hacer cualquier cosa de manera sistemática. Pero a pesar de que insitu me invadieran emociones negativas, posteriormente al redactar mi cuaderno personal, pude reflexionar llegando a la conclusión que hay veces en las que es imposible actuar, puesto que hay factores que son ajenos al propio docente y los cuales son imposibles de modificar. En este ejemplo vemos como me paro a reflexionar acerca de mis emociones, tratando de justificar y quitarlas importancia, siendo esto sinónimo de una evolución en mi reparación y claridad emocional.

Véase en el Anexo IX, en este caso “G” es un alumno que es asperger. Se caracteriza por ser más inteligente que sus compañeros, pero a su vez, presenta una alarmante falta madurativa y empática hacia sus iguales. Por ello, en este ejemplo, “G” estuvo vacilando en repetidas ocasiones a los integrantes de su grupo porque no sabían lo que había que hacer. Esta conducta es inadmisibles, ya que nadie puede ridiculizar a nadie. Tomé cartas en el asunto, tratando de ser lo más ecuánime posible, y no volver a cometer los errores anteriores. Tras varios minutos de charla con él y sus compañeros, se llegó a un acuerdo que satisfizo a todos. Teniendo en cuenta que uno de mis hándicaps principales era la comunicación y la negociación, estoy muy orgulloso de las herramientas que he utilizado para solventar este problema. *“La negociación que mantuve con los alumnos me vino muy bien para darme cuenta a mí mismo que estoy evolucionando positivamente”*. (26/04/2018)

Dentro de esta misma sesión, plantearé otra situación para ver el progreso emocional experimentado en este periodo. En este caso se trata de una conducta llevada a cabo nuevamente por “G”, en este caso sus compañeros estaban adoptando conductas pasivas y evasivas hacia él, por lo que en un momento de la sesión se empezó a poner agresivo con sus compañeros. Mi actuación fue rápida y dialogante, puesto que reuní a todos los alumnos en grupo y comenté lo que estaba ocurriendo, sin culpar ni señalar a nadie, esto surgió efecto e instantáneamente “G” se incorporó al grupo como uno más. Personalmente considero que la evolución experimentada es muy positiva, puesto que no me dejo llevar por mis emociones y actúo de una forma mucho más correcta y dialogante.

Siendo consciente que mi capacidad de negociación y comunicación estaban mejorando, al igual que mis niveles de I.E. El único factor que aún me quedaba por tomar conciencia en el aula era el nivel afectivo que tenía con los propios alumnos, y que en ocasiones me llevaba a no ser imparcial en mis respuestas docentes.

Véase Anexo X, “R” es un alumno que se caracteriza por adoptar conductas pasivas en las actividades, esto en ocasiones me provocaba ansiedad y frustración. En este caso, al intentar llamar la atención a ese alumno, opté por ponerle en evidencia delante de sus compañeros. Esto provocó que el alumno se activase, pero a su vez, al empatizar con él, me di cuenta que lo mejor hubiese sido hablar con él a solas y hacerle un pequeño comentario, ya que se podría haber sentido ofendido innecesariamente. Esto me provocó

un sentimiento de malestar que hizo que al día siguiente le pidiese perdón por lo ocurrido en el día anterior. En esta ocasión me ocurrió lo mismo que en el ejemplo anterior, actué de esta forma con “R” porque afectivamente no estaba conectado con él. Por ello, considero que en futuras investigaciones, debo tener más en cuenta el nivel afectivo que tenga con cada alumno, para de este modo, ceñir mi propio autoconcepto y ser más ecuánime.

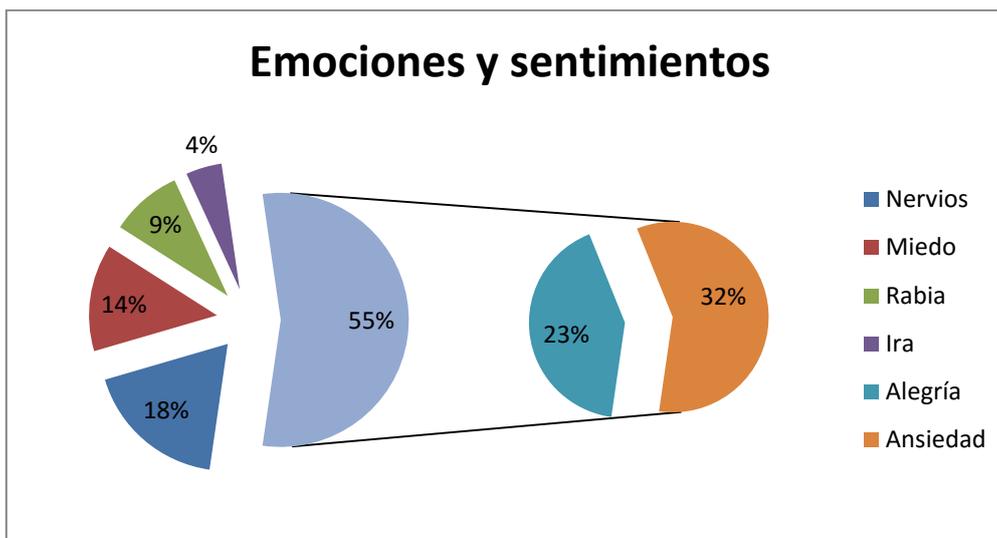
Objetivo didáctico 4. Evaluar la progresión experimentada.

Para poder ver la evolución experimentada en este periodo de prácticas, se desarrollará un análisis de las emociones experimentadas ante estímulos adversos. Para ello, se recurrirá al diario personal de prácticas, sustrayendo de él todas aquellas situaciones que me produjesen una alteración en mi yo emocional. De este modo, se podrá observar si he desarrollado un autoconcepto personal más ceñido a la realidad, o si por el contrario, no he avanzado y sigo teniendo las mismas reacciones emocionales.

Se realizará una diferenciación de etapas, por un lado se relatarán todas aquellas emociones sentidas en las primeras semanas, después las sentidas en el cuerpo principal de las prácticas y posteriormente en la parte final de ellas.

I. Primeras semanas

En la siguiente gráfica se trata de agrupar las veces que he sentido determinados emociones y sentimientos dentro del entorno escolar, catalogándolos, para posteriormente sacar conclusiones al respecto.



Observando la gráfica se puede observar como en este primer periodo de prácticas prevalecían emociones y sentimientos encontrados, el 55% de ellas eran de ansiedad y alegría, esto es síntoma de poca claridad emocional, es decir, no diferenciaba ni comprendía bien mis estados emocionales, tratando de llevarlos siempre a los extremos.

Por otro lado, tampoco fui capaz de regular mis estados emocionales correctamente, cito textualmente de mi diario de prácticas:

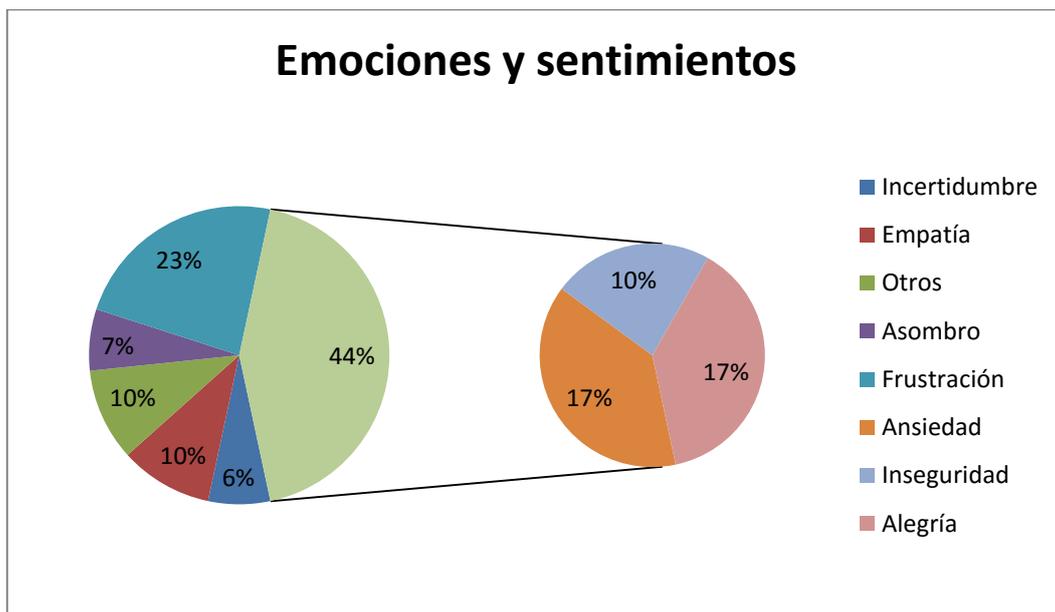
- *“Esta sensación de ansiedad me estuvo rondando toda la semana, puesto que no sabía cómo actuar ante ese tipo de conductas tan poco predecibles”.* (06/03/2018)
- *“He estado toda la noche pensando en cómo modificar la sesión para dar mayor riqueza expresiva a la misma”.* (08/03/2018)
- *“Llevo varios días pensando en las aportaciones que me ha hecho mi tutora, y no sé cómo llevarlas a la práctica. Esto me está produciendo mucha ansiedad”.* (13/03/2018)

Por último, me gustaría resaltar un comentario que me dio mi profesora cuando le comenté que presentaba dificultades en mis competencias comunicativas, a lo que me contestó: *“Porque me has dicho que tenías esas complicaciones, sino, jamás lo hubiera dicho. Creo que te explicas con soltura proyectando muy bien la voz”.* (14/03/2018)

Lo cual pone de manifiesto que mi autoconcepto en determinadas situaciones no se ajusta a la realidad.

II. Cuerpo principal de las prácticas

Este periodo abarca desde la tercera semana hasta la décima del periodo de prácticas. Está caracterizado por el hecho de tener un conocimiento suficiente de los alumnos como para saber quien o quienes son los que van a tener conductas disruptivas y quienes los que me van a ayudar a desarrollar las sesiones con fuidez.



En esta ocasión se puede comprobar como el 41% de mis emociones y sentimientos son negativos, en contraposición del 23% de situaciones que me evocaron alegría. A diferencia de la etapa anterior, se puede comprobar como ahora en esta, están más definidos mis sentimientos a la hora de impartir las clases. Es decir, a pesar de imperar las emociones negativas en mis experiencias, he desarrollado la capacidad de comprender mejor mis estados emocionales y saber diferenciarlos, teniendo como base las experiencias previas.

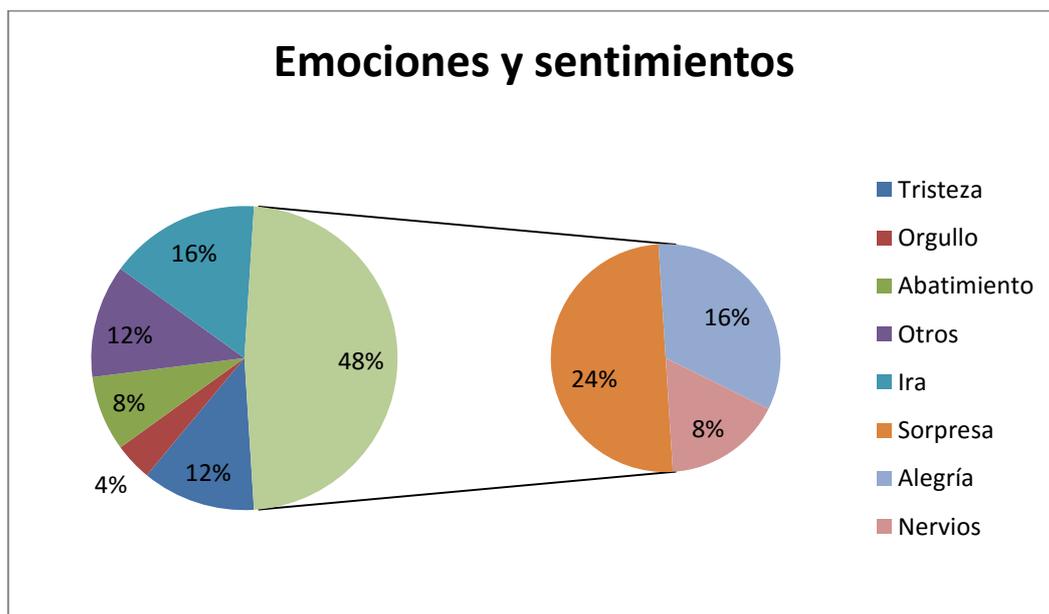
Sin embargo, aún no he sido capaz de regular mis estados emocionales y sentimentales, cito textualmente de mi diario de prácticas:

- “Sentí frustración debido a que por un simple comentario de mi tutora, hizo que me viniese abajo”. (19/03/18)

- “Tras varias semanas de agobio y ansiedad por tanto trabajo, ahora se junta las críticas a mi trabajo”. (22/03/2018)
- “Hoy ha sido el primer día de mis dos años de prácticum que me estoy planteando mi futuro como docente”. (26/03/2018)

III. Parte final de las prácticas

Este periodo abarca las tres últimas semanas de estancia en el colegio Pablo Picasso, momento en el que he tenido la posibilidad de finalizar mi propuesta de intervención. Por otro lado, esta parte de las prácticas ha estado caracterizada por poseer un alto conocimiento del alumnado y a su vez, un bagaje previo que ha ayudado a crear un autoconcepto de mí mismo más adaptado a la realidad.



Este gráfico arroja que el 48% de mis emociones y sentimientos han sido positivas, mientras que el 36% de ellas fueron negativas. Se puede observar como he evolucionado como ente emocional, puesto que en comparación con las primeras semanas, ahora considero que tengo más herramientas para comprender mejor mis estados emocionales, sin dejarme influenciar por ningún agente externo. Muestra de ello

es el espectro emocional que se presenta en el gráfico, siendo éste predominantemente emociones positivas, en contraposición de las primeras semanas. Este aspecto hace que tenga un autoconocimiento emocional más cercano a la realidad.

Por otro lado, considero que aún tengo deficiencias en la capacidad de regulación de mis estados emocionales. Me remito a los comentarios propuestos en mi diario personal de prácticas:

- *“Me ha llevado varios días digerir todas las aportaciones propuestas por mi profesora de prácticas”. (10/04/2018)*
- *“Debería haber reflexionado y haber contado hasta diez en el momento en el que ningún alumno ni alumna consiguió el objetivo, en vez de frustrarme y tener pensamientos derrotistas”. (9/04/18)*
- *“Las posibles conductas disruptivas de “X” han hecho que esté varios días ansioso, puesto que tengo que preparar posibles aportaciones y modificaciones para él”. (17/04/2018)*
- *“Tengo tres adaptaciones pensadas, y a un día de la sesión, no sé cuál de ellas voy a llevar a cabo, esto me está causando mucha ansiedad”. (18/04/2018)*

6. CONCLUSIONES

Una vez concluido este trabajo de fin de grado, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Las competencias socioemocionales que consideraba mis puntos débiles (comunicación y autoconcepto) han sido trabajadas y mejoradas. Considero que un factor clave para su mejora ha sido el hecho de redactar un cuaderno de campo, puesto que al ser consciente de todo lo acontecido en la jornada escolar, me ayudaba a no repetir errores y crear herramientas para prevenirlas.
- Los factores estudiados en el TMMS-24 para medir mi I.E., a excepción de la atención emocional, (la cual obtenía muy buenos resultados) he evolucionado satisfactoriamente en cuanto claridad (comprender bien mis estados emocionales), y aún debo seguir trabajando la reparación (ser capaz de regular los estados emocionales correctamente). El hecho de narrar todos mis estados emocionales en el cuaderno personal, me ha servido para reflexionar y tomar perspectiva de todo lo acontecido en cada una de las sesiones que impartía. De este modo, he ido construyendo y ceñiendo mi propio autoconcepto emocional a través de experiencias vividas.
- Tras analizar las conductas emocionales que me provocaban los alumnos, he llegado a la conclusión que el factor principal para desarrollar una conducta u otra es la afectividad que tengas o no con el alumno en concreto, dejando en un segundo plano las competencias socioemocionales y el propio nivel de I.E. He llegado a esta conclusión, cuando al leer mis propias reflexiones, sistemáticamente actuaba de maneras opuestas dependiendo el alumno que realizase la conducta. Y a pesar de ser consciente de ello, seguía haciéndolo de manera sistemática e inconsciente.
- Por último, la evolución experimentada en este periodo de prácticas ha sido muy satisfactoria. Mi autoconcepto actualmente, está más ceñido a la realidad que antes empezar estas prácticas.

Para corroborar las afirmaciones anteriores, he vuelto a realizar los test autoevaluativos previos (Anexo I y II).

En cuanto al análisis autoevaluativo de competencias socioemocionales, actualmente me considero una persona con un mayor grado de autoconocimiento y capacidad comunicativa, todo ello gracias a mis sesiones prácticas, dónde he podido hacer frente a diferentes realidades, pudiendo desarrollar y poner en práctica diversas herramientas conductuales, como por ejemplo, el diálogo profesor-alumno, dejar reflexionando al alumno sobre su comportamiento o ignorar de manera sistemática para que remita el comportamiento disruptivo, entre otras. Por otro lado, al volver a hacer el TMMS-24, he obtenido unos resultados que reflejan lo propuesto anteriormente. Se han obtenido puntuaciones dentro de la media en cuanto a atención y claridad emocional, mientras que la reparación (regular estados emocionales) aún sigo obteniendo resultados por debajo de la media. A pesar de esto, apuntar que he mejorado cualitativamente en los tres aspectos emocionales que cuantifica este test.

Considero que la mejora experimentada, ha sido en su gran mayoría, debido a la elaboración de un cuaderno de campo personal. Dicho cuaderno me ha reportado multitud de beneficios, entre ellos y el más importante, me ha hecho ser realmente consciente de mis estados emocionales dentro del aula, puesto que como docente en prácticas, tenía serias dificultades para darme cuenta de todo lo que sucedía a mi alrededor, llegando en ocasiones, a vivenciar estados anímicos incoherentes con lo que realmente sucedía en el aula. También me ha ayudado el hecho de crear herramientas de prevención, como por ejemplo, diseñar actividades paralelas para determinados alumnos o modificaciones en las mismas, tanto para prevenir una posible evasión como también para que los alumnos con mayores dificultades pudieran ser partícipes de las actividades. Con la redacción de cada sesión, tomaba conciencia de las necesidades que tenían estos alumnos, aspecto que se antoja muy complicado si no tienes un registro diario de las conductas del alumnado. Por todo ello, reivindico la importancia a todos los niveles (sobre todo a los docentes noveles) la redacción de un cuaderno de campo diario.

Me gustaría hacer una última afirmación, y es que los profesores por norma general suelen dar respuestas cognitivas a estímulos o causas que son fundamentalmente socioemocionales. Siendo esto una apreciación errónea de la realidad, puesto que según Vaello (2009, p.23), *“los factores socioemocionales son al menos tan valiosos como los cognitivos, ya que la responsabilidad, las actitudes pro-sociales, el esfuerzo o la fuerza*

de voluntad, están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje". Y en esto radica la importancia de esta línea de investigación, puesto que el autoconocimiento emocional personal que posea cada docente, es fundamental para poder conocerse y poder impartir clases con mayor rigor afectivo ante sus alumnos. Darder (2013) *"Para educar a los niños y a los jóvenes es indispensable que el profesor se ponga en camino para educar sus propias emociones. El profesor influye emocionalmente siempre para bien o para mal"*. (Rivero, 2015, p. 214)

En este Trabajo de Fin de Grado, he aprendido que las emociones son una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que un docente que se conoce emocionalmente, sabe gestionar situaciones complejas dentro del propio aula, tomar decisiones con mayor eficacia y sobreponerse a las emociones negativas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en la educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana. 91-103.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud*. 15. 117-137.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*. 11, 101-122.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. Recuperado a partir de <https://rieoei.rog/RIE/article/view/2869>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*. 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). La inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004a). Validez y confiabilidad de la versión española modificada de la Escala Trait Meta-Mood. *Psychological Reports*, 94, 751- 755.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Trabajando con la Inteligencia Emocional*. (F. Mora, D.G. Raga). Barcelona. Kairós.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, BOE núm. 159, Madrid, España, 4 de julio de 1985
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, Madrid, España, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- Mayoral, R. (2011, 17 de octubre). ¿Son los alumnos con mejores notas los más inteligentes? *El Confidencial*. Recuperado de: www.elconfidencial.com
- Pérez, N., Castejón, L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *R.E.M.E.*, 9(22), 1-29.

- Perpiñan, S. (2013). *La salud emocional en la infancia*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española 23ª ed.* Madrid: Espasa.
- Rivero, E. (2015). *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de la educación secundaria obligatoria y bachillerato*. Madrid: INAP.
- Rodríguez, J., Corchuelo, C. (2015) Una aproximación a la Educación Emocional desde el marco legislativo. I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional, CIECE, Sevilla, 2-4 septiembre 2015, 192-199.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

ANEXOS

Anexo I: TMMS-24. Fuente: Extremera y Ramos (2004).

RESPUESTA CONDUCTUAL	1	2	3	4	5
1. Presto mucha atención a los sentimientos.			x		
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					x
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.				x	
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones.					x
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.			x		
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.		x			
7. A menudo pienso en mis sentimientos.			x		
8. Presto mucha atención a cómo me siento.				x	
9. Tengo claros mis sentimientos.			x		
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.				x	
11. Casi siempre sé cómo me siento.			x		
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.				x	
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.			x		
14. Siempre puedo decir cómo me siento.		x			
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.				x	
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.				x	
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	x				
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.		x			
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.			x		
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.		x			
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme.			x		
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.			x		
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					x
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.				x	

Anexo II

Autoevaluación de competencias sociales y emocionales. Fuente: Vaello (2009).

Competencias socioemocionales	3	2	1	0
Autoconocimiento		x		
Autocontrol		x		
Autoestima		x		
Automotivación	x			
Forma de explicarse éxitos y fracasos (estilo atribucional)		x		
Resiliencia		x		
Asertividad		x		
Comunicación		x		
Empatía	x			
Capacidad de negociación			x	
Influencia/poder		x		
Gestión de conflictos		x		
Capacidad de motivar		x		
Aceptación social		x		

Anexo III

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"X"	Negarse a realizar una actividad.	Apartarle de la actividad.	Sentimiento de frustración y abatimiento, puesto que mis expectativas no se vieron satisfechas al no conseguir lo pretendido.

Anexo IV

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"J"	Fingir una lesión.	Mandarla sentar por precaución.	En un primer momento neutralidad emocional, tras corroborar que fingía, me sentí engañado, cosa que hizo que me sintiera triste y desilusionado.

Anexo V

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"I"	Tirar un papel al suelo del gimnasio.	Mandarle que lo cogiera y lo tirase. A lo que él se negó, aludiendo que no lo había tirado. Yo insistí incluso parando la actividad hasta que lo recogió	Emocionalmente estaba hundido, sentía que había actuado de esta forma tan autoritaria porque afectivamente no estaba unido a este alumno.

Anexo VI

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"H"	Insultar repetidamente a sus compañeros.	Le llamé la atención y le hice reflexionar. La conducta siguió igual, a lo que le mandé sentarse en un banco.	El hecho de resolver este conflicto sin que se me fuese de las manos, hizo que me sintiese eufórico, y más cuando los observadores reafirmaron mi conducta.

Anexo VII

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"A"	Ir a por el material sin que le diese permiso.	Decirle que por qué había hecho eso. Esa acción no tuvo castigo.	Ninguna.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"N"	Ir a por material sin permiso	Castigarle, dejándolo sentado en el banco.	Frustración por no haberme explicado, y por tener una doble vara de medir.

Anexo VIII

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"X"	Negarse a cooperar en el grupo.	Hablar con el varias veces	Frustración e impotencia absoluta, no sabía cómo actuar.

Anexo IX

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"G"	Vacilar a sus compañeros	Apartarle del grupo y explicarle que no se puede comportar así, aludiendo a los rasgos empáticos.	Muy buena, creo que en este momento actué como tenía que hacerlo, aunque por lo que pude apreciar, no me hizo mucho caso.

Anexo X

Tabla de recogida de datos selectivos. Elaboración propia.

ALUMNO/A	CONDUCTA	RESPUESTA	RESPUESTA EMOCIONAL
"R"	Indiferencia ante mis explicaciones	Le eché la bronca, poniéndole en evidencia ante sus compañeros.	En su momento pensé que había actuado en consonancia con su acción. Pero visto con perspectiva, hace que me sienta triste por él, creo que le hice pasar un mal rato innecesario.