

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas

Módulo: Orientación Educativa



Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Máster

**Competencia socioemocional del profesorado de secundaria
ante las conductas disruptivas en el aula: una propuesta de
intervención psicopedagógica para su asesoramiento.**

Alumna: Alicia Franco Cañedo

Tutor: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

Departamento de Psicología

Junio de 2023

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica destinada al desarrollo de estrategias socioemocionales dirigidas al profesorado de educación secundaria para que afronten con éxito la disrupción en el aula y analizar teóricamente los modelos conceptuales y epistemológicos más relevantes de la Inteligencia Emocional y su relación con la profesión docente, a modo de competencias socioemocionales que ha servido de base para el diseño de la intervención propiamente dicha. Este tema resulta de relevancia debido a los requisitos de las presentes leyes educativas, los avances de la investigación educativa y el ideal de sociedad europea que se anhela. A lo largo de la fundamentación teórica se destaca la integración de distintos modelos de inteligencia emocional existentes hasta el momento, los cuales dan lugar a los siguientes factores para diseñar la propuesta de intervención que pretende trabajar las competencias socioemocionales docentes: empatía, asertividad, autoestima, autocontrol y resiliencia. La propuesta de intervención así diseñada está dirigida al profesorado de educación secundaria obligatoria, abarcando un total de 12 sesiones extendidas a lo largo del segundo trimestre escolar, que se podrán llevar a cabo durante la hora de reunión del profesorado, considerándose una propuesta de trabajo para ser integrada en el Plan de Orientación de un centro educativo de secundaria y, con ello, mejorar la competencia socioemocional del profesorado y pueda afrontar exitosamente las conductas disruptivas del aula.

Palabras Clave: competencias socioemocionales, inteligencia emocional, profesorado, alumnado disruptivo y orientación educativa.

ABSTRACT

The aim of this paper is to design a proposal for a psycho-pedagogical intervention aimed at the development of socio-emotional strategies aimed at secondary education teachers to successfully deal with disruption in the classroom and to theoretically analyse the most relevant conceptual and epistemological models of Emotional Intelligence and its relationship with the teaching profession, in the form of socio-emotional competences, which has served as the basis for the design of the intervention itself. This topic is of relevance due to the requirements of current educational laws, the advances in educational research and the ideal of a European society that is desired. Throughout the theoretical foundation, the integration of different models of emotional intelligence existing to date is highlighted, which give rise to the following factors to design the intervention proposal that aims to work on teachers' socioemotional competences: empathy, assertiveness, self-esteem, self-control and resilience. The intervention proposal thus designed is aimed at teachers of compulsory secondary education, covering a total of 12 sessions spread over the second school term, which can be carried out during the teacher's meeting time, being considered a work proposal to be integrated into the guidance plan of a secondary school and, thus, improve the socioemotional competence of teachers and can successfully deal with disruptive behavior in the classroom.

Keywords: socioemotional competences, emotional intelligence, teachers, disruptive students and school counseling.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	6
3. Objetivos y relación con las competencias del título.....	9
4. Fundamentación teórica.....	10
4.1. Modelos conceptuales explicativos de Inteligencia Emocional.....	10
4.1.1. Gardner.....	10
4.1.2. Mayer y Salovey.....	12
4.1.3. Goleman.....	14
4.1.4. Bisquerra.....	16
4.2. Competencias socioemocionales docentes.....	17
4.3. La convivencia escolar en los centros educativos.....	19
4.3.1. Marco normativo vigente.....	19
4.3.2. Estrategias de intervención.....	21
4.4. El problema de la conducta disruptiva en el aula de secundaria.....	23
4.5. La competencia socioemocional docente como estrategia de prevención y control de los problemas de conducta.....	26
5. Propuesta de intervención: programa de entrenamiento dirigido al profesorado de educación secundaria para afrontar los problemas de conducta en el aula	29
5.1. Metodología y procedimiento de diseño.....	29
5.2. Destinatarios.....	30
5.3. Orientaciones didácticas para su aplicación.....	31
5.4. Secuenciación y actividades de entrenamiento.....	33
5.5. Evaluación.....	57
6. Conclusiones	61
7. Referencias.....	63

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo es un Trabajo de Fin de Máster sobre una propuesta de intervención psicopedagógica en las competencias socioemocionales del profesorado de secundaria para afrontar las conductas disruptivas en el aula. El título corresponde al Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, cuya especialidad es la de orientación educativa. La motivación del tema escogido y el tipo de trabajo viene dado por lo común que resulta encontrarse con situaciones en el ámbito educativo donde los alumnos faltan al respeto a los profesores y estos se sienten desmoralizados al no saber cómo lidiar con ciertos alumnos. Todas estas situaciones tienen en común que surgen debido a problemas de relaciones interpersonales. Resulta irónico que, a pesar de que el entorno educativo sea propenso a conflictos interpersonales, las habilidades sociales y emocionales no se les otorgue la atención que merecen. No obstante, al igual que cualquier otro comportamiento, las competencias socioemocionales pueden ser aprendidas. Puesto que la satisfacción del profesor tiene un impacto estratégico en su eficacia docente, es fundamental que dedique tiempo y esfuerzo en adquirir recursos que le permitan establecer relaciones adecuadas con su entorno, ya que esto fomenta sentimientos de cooperación, motiva en el trabajo y fortalece la autoestima. Son por estas razones por la que se ha llevado a cabo la siguiente propuesta de intervención sobre las competencias socioemocionales del profesorado ante alumnos disruptivos.

Por lo tanto, a lo largo de este documento se va a tratar de los siguientes aspectos:

En primer lugar, se ha llevado a cabo una justificación de dicho trabajo a través del encuadre legislativo que define las líneas estratégicas de la convivencia escolar y de la orientación educativa del sistema escolar de Castilla y León, enmarcado dentro del Plan de Actividades del Departamento de Orientación Educativa de los centros educativos, tal y como se establece en la *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, además de hacer referencia a la aportaciones conceptuales y metodológicas de algunas de las propuestas teóricas vigentes en el panorama educativo actual.

En segundo lugar, se detallan los objetivos que se pretenden a través de este trabajo, los cuales guardan relación directa con las funciones y competencias establecidas en la *ORDEN EDU/1054/2012 de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de*

los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, vinculándolos igualmente a las competencias generales y específicas que vienen definidas en la guía docente para este Máster.

En tercer lugar, se ha establecido un marco teórico que abarca los modelos conceptuales explicativos de Inteligencia Emocional en general, así como las competencias socioemocionales docentes en particular, la convivencia escolar en los centros educativos, los problemas de conducta en el alumnado adolescente, y las estrategias de prevención y control de dichos problemas de conducta.

En cuarto lugar, se ha llevado a cabo la propuesta de intervención, que engloba un análisis de la metodología empleada para llevar a cabo dicha intervención, los destinatarios hacia los que va dirigido, las orientaciones didácticas para su aplicación, la secuenciación de las actividades divididas en 5 módulos distintos (empatía, asertividad, autoestima, autocontrol y resiliencia), así como una estrategia de evaluación.

Por último, se han establecido una serie de conclusiones en las que se resaltan las ideas más relevantes y las aportaciones de mayor importancia que este TFM tiene para mi futuro profesional como orientadora escolar.

2. JUSTIFICACIÓN.

Las competencias socioemocionales se han constituido en un eje vertebrador de las políticas educativas internacionales, tal y como declara la UNESCO en su documento “Imaginar juntos nuestro futuro” (UNESCO, 2022), el cual apoya la formación inicial docente en competencia emocional.

En nuestro contexto nacional también esta temática ha cobrado especial relevancia y es tomada en cuenta como uno de los factores que favorece la calidad en la enseñanza y que está contemplada en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, donde se afirma que se fomentará las habilidades sociales y emocionales, tratando de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades. Y es que la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020*, en su artículo 91 como funciones del profesorado destaca entre otras:

- a) “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje, y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”.

- b) “La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación, y de libertad, para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz”.

Todas las funciones anteriormente mencionadas requieren de habilidades sociales y emocionales adecuadas, las cuales deberán ser puestas en marcha bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo; de ahí la importancia del entrenamiento en habilidades socioemocionales (Bierman & Sanders, 2021).

En Castilla y León destaca el *DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convencionales y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León*, y más concretamente la *ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León*, a través de las cuales se asientan las bases para determinar procedimientos de integración de la competencia socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas premisas legislativas que fundamentan la relevancia de la educación socioemocional y su asunción por parte del profesorado, se ha de hacer referencia a la *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, en la que se detalla de manera explícita para el profesional de la Orientación Educativa la función de asesorar a la comisión de coordinación pedagógica, proporcionando criterios organizativos, curriculares y psicopedagógicos, para la orientación personal, académica y profesional, la acción tutorial y la atención educativa del alumnado, siendo la educación emocional un aspecto central y, sobre todo, el desarrollo de la competencia socioemocional para las situaciones de aprendizaje en el aula.

A pesar de su relevancia legislativa en nuestro sistema educativo, aún faltan muchos datos empíricos y experimentales que ayuden a sistematizar instrumentos validados de evaluación, así como proyectos sistematizados de intervención (Hoffmann et al., 2020; Lozano-Peña et al., 2022; Schoeps et al., 2019), destacando especialmente las aportaciones que tienen que ver con su impacto en la inclusión educativa (Núñez-Flores & Llorent, 2022).

Actualmente, se ha reconocido la importancia de una educación de calidad y efectiva para el desarrollo de las sociedades, jugando la competencia docente un papel fundamental en la formación de los estudiantes y en el éxito de los procesos educativos (Wu et al., 2019). Sin embargo, el éxito de un profesor en su tarea no depende solamente de su conocimiento en la materia que enseña, sino también de sus habilidades docentes (Ma et al., 2023). Por esta razón, es necesario desarrollar programas formativos que permitan al profesorado potenciar sus habilidades docentes, incrementando los niveles de autoeficacia de los docentes (Carbonero et al., 2014). Y es que el profesorado tiene la importante tarea de manejar el ambiente del aula, ajustándose a los procesos inscritos en las necesidades individuales y personales de cada estudiante.

En vista de las cambiantes prioridades educativas y las perspectivas del futuro, resulta esencial reconsiderar la formación del profesorado y alinearse con estas demandas, debiéndose diseñar una propuesta formativa más orientada a los desafíos actuales y futuros del ámbito educativo encaminados a la socialización curricular (UNESCO, 2022). Esto contribuirá a una educación de calidad y efectiva que promueva el desarrollo y bienestar de las personas.

Consecuentemente, se presentan varias razones por las que es conveniente la elaboración de intervenciones junto al profesorado que mejoren sus competencias socioemocionales, destacándose las que van encaminadas a instaurar una interacción directa y personal entre el profesor y el alumno, al tener la capacidad de establecer relaciones más saludables y así reducir los conflictos que surjan en el aula (García et al., 2019), otras que tienen como meta la motivación escolar o aquellas que incrementan la capacidad de detectar signos tempranos de acoso escolar, previniéndolo (Villena, 2016). Por último, que los docentes posean esas competencias ayudará a los estudiantes a desarrollar sus habilidades emocionales, creando un ambiente de aprendizaje más positivo y efectivo que mejore el rendimiento académico de los mismos (Hettinger, et al., 2023). Por ende, una propuesta de intervención sobre las competencias socioemocionales del profesorado ante alumnos disruptivos puede tener un impacto significativo en el éxito académico y emocional de los estudiantes, así como en la efectividad general del ambiente educativo (Domitrovich, et al., 2017).

Por consiguiente, resulta imprescindible que la capacitación de los docentes incorpore las competencias socioemocionales si deseamos ser coherentes tanto con los descubrimientos de la investigación científica, como con las demandas de las leyes educativas y el modelo de

sociedad europea que buscamos alcanzar, conformándose con ello una tarea más del profesional de la orientación educativa a incluir en su plan de trabajo.

3. OBJETIVOS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.

En el presente TFM pretende los siguientes objetivos:

a) En primer lugar, diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica destinada al desarrollo de estrategias socioemocionales dirigidas al profesorado de educación secundaria para que afronten con éxito la disrupción en el aula. Se trata de una intervención basada en una metodología activa y que dé respuesta a esas necesidades socioemocionales del profesorado para hacer frente al alumnado que presenta conductas disruptivas.

Este objetivo se relaciona estrechamente con la *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, y donde se describe la función de asesorar y colaborar ante problemas que afecten a la convivencia del centro, junto al profesorado del centro y bajo la dirección del jefe de estudios, dentro del ámbito de orientación enseñanza-aprendizaje. Además, tiene su relación directa con las competencias de innovación docente e iniciación a la investigación educativa, del Máster Universitario en profesor de Educación Secundaria.

b) En segundo lugar, se encuentra el objetivo de analizar teóricamente los modelos conceptuales y epistemológicos más relevantes de la Inteligencia Emocional y su relación con la profesión docente, a modo de competencias socioemocionales que ha servido de base para el diseño de la intervención propiamente dicha. Este objetivo se relaciona directamente con el ámbito competencial del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en la *ORDEN EDU/1054/2012*, por el que se establece que la finalidad de los departamentos de orientación es la de asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de las acciones de carácter orientador, de forma que este análisis puede servir de apoyo para realizar esta orientación. Asimismo, tal y como se expresa en la siguiente tabla (Tabla 1), este objetivo se puede vincular con la competencia general del máster de profesorado de conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

Tabla 1.

Relación de los objetivos con las competencias profesionales y las competencias del máster de educación secundaria.

	Objetivo 1: Diseño de una propuesta de trabajo.	Objetivo 2: Análisis teórico de los modelos más relevantes de la IE.
Competencia profesional	Asesorar y colaborar ante problemas que afecten a la convivencia del centro.	Asesorar e intervenir en el desarrollo de las acciones de carácter orientador.
Competencia del máster	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.	Analizar las características históricas de la profesión docente

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

4.1. MODELOS CONCEPTUALES EXPLICATIVOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

4.1.1. Gardner.

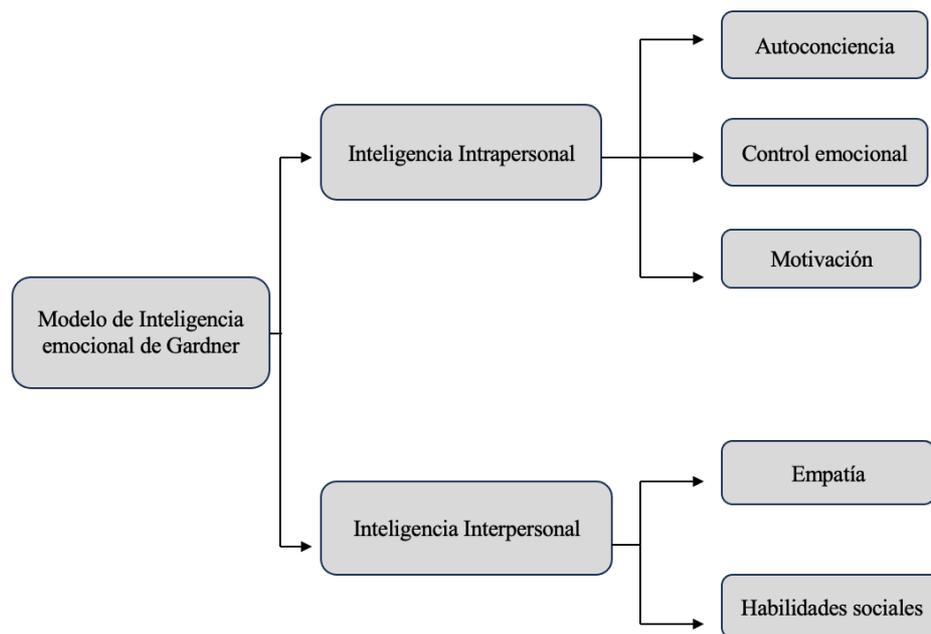
Gardner publicó su libro "Estructuras de la Mente" en 1983, donde se cuestiona los conceptos tradicionales sobre una única inteligencia, postulando una nueva visión de capacidad múltiple, identificando de este modo los ocho tipos de inteligencias que las componen: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista (Mercadé, 2019). En este libro también se destacó la relación de la Inteligencia Intrapersonal con la competencia emocional y la Inteligencia Interpersonal con la competencia social (Armstrong, 1999).

Según Gardner, “la inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado” (Reina, 2009). Además, define la inteligencia intrapersonal como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones

y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta” (Reina, 2009). En resumen, la inteligencia emocional se compone de habilidades prácticas que se pueden clasificar en dos áreas: inteligencia intrapersonal (internas o de autoconocimiento) e inteligencia interpersonal (externas o de relación), como se muestra en la siguiente figura (Figura 1).

Figura 1.

Modelo de Inteligencia Emocional de Gardner.



Dentro de la inteligencia intrapersonal, encontramos tres habilidades principales. La primera es la autoconciencia, que implica saber qué está sucediendo en nuestro cuerpo y reconocer nuestras emociones. Luego, está el control emocional, que nos permite regular cómo manifestamos una emoción y modificar nuestro estado de ánimo. Por último, encontramos la capacidad de motivarnos a nosotros mismos y motivar a los demás (Mercadé, 2019; Reina, 2009).

En cuanto a la inteligencia interpersonal, incluye dos habilidades fundamentales. La primera es la empatía, que consiste en comprender las emociones de otras personas y ver las situaciones desde su perspectiva. La segunda son las habilidades sociales, que engloban aspectos como la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Estas habilidades pueden utilizarse para persuadir, dirigir, negociar, resolver conflictos, fomentar la cooperación y trabajar en equipo (Mercadé, 2019; Reina, 2009).

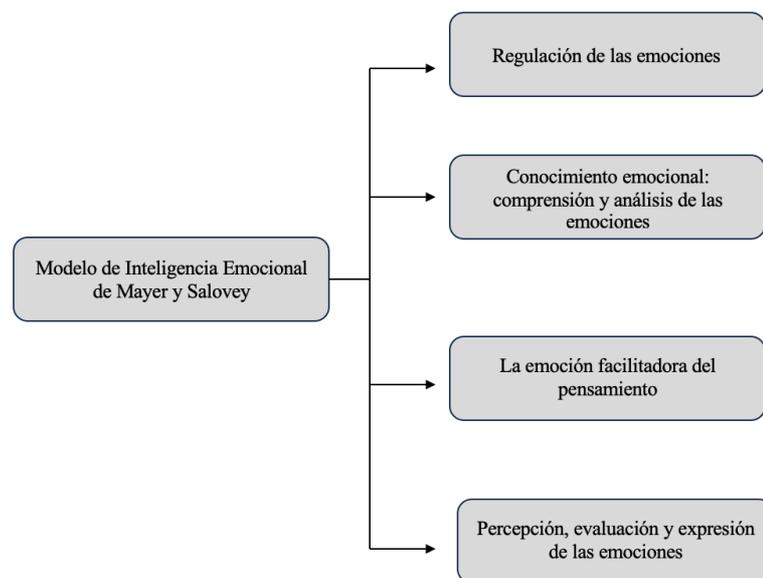
En conclusión, la inteligencia emocional se compone de habilidades prácticas que abarcan tanto el autoconocimiento como las relaciones con los demás. Al desarrollar estas habilidades, podemos mejorar nuestra comprensión emocional, regular nuestras emociones, motivarnos a nosotros mismos y a los demás, mostrar empatía y mejorar nuestras habilidades sociales para una interacción efectiva y constructiva.

4.1.2. Mayer y Salovey.

Acuerdo con las investigaciones de Salovey y Mayer (1990) y la posterior revisión realizada por Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se define como la capacidad de gestionar de manera efectiva los sentimientos y las emociones, identificarlos con precisión y utilizar esta comprensión para influir en nuestros pensamientos y comportamientos. Su enfoque se centra en la sinergia entre dos de las tres operaciones mentales fundamentales: la motivación, la emoción y la cognición (Infantes-Paniagua, 2022). En particular, se dedica a explorar el punto de encuentro entre la emoción y la cognición. Esto implica comprender cómo nuestras emociones influyen en nuestro proceso de aprendizaje y resolución de problemas, y cómo nuestros pensamientos y conocimientos afectan nuestras respuestas emocionales a los cambios en nuestras relaciones con el entorno (Infantes-Paniagua, 2022). Su modelo se compone de cuatro componentes fundamentales: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional (Bisquerra, R., 2012; Mestré & Brackett 2008), como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Modelo revisado de IE (MAYER y SALOVEY, 1997).



El primer componente es la capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y de los demás, lo cual implica la habilidad de identificar y comprender las señales emocionales expresadas a través del lenguaje corporal, las expresiones faciales y el tono de voz (Fernández y Extremera, 2005). Esta capacidad permite a las personas captar y procesar información emocional de su entorno, lo que influye en su capacidad para interpretar y responder adecuadamente a las situaciones emocionales (Mestré & Brackett 2008).

El segundo elemento se refiere al uso constructivo de las emociones para promover el pensamiento y la toma de decisiones efectivas (Fernández y Extremera, 2005). Las emociones actúan como señales que dirigen la atención y el enfoque hacia situaciones o tareas específicas (Mestré & Brackett 2008). Por ejemplo, la alegría puede mejorar la creatividad y la resolución de problemas, mientras que el miedo puede alertar sobre posibles peligros y activar respuestas de autoprotección. Utilizar estas señales emocionales de manera adaptativa y productiva es lo que se conoce como facilitación emocional.

El tercer elemento es la capacidad de comprender y analizar las emociones. Esto implica reconocer las causas y consecuencias de las emociones, así como comprender las complejidades emocionales y las diferencias individuales en la expresión emocional (Fernández y Extremera, 2005). La comprensión emocional implica tener una visión más profunda de las emociones, incluyendo el conocimiento de cómo las emociones influyen en el pensamiento, el comportamiento y las relaciones interpersonales.

El último elemento es la capacidad de manejar y regular adecuadamente las propias emociones (Fernández y Extremera, 2005). Esto implica habilidades para gestionar el estrés, controlar los impulsos, adaptarse a las demandas emocionales del entorno y mantener un equilibrio emocional (Fernández y Extremera, 2005; Mestré & Brackett 2008). La regulación emocional implica tanto la capacidad de modificar las emociones negativas o intensas, como de potenciar y mantener las emociones positivas cuando es apropiado.

En resumen, el modelo de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey destaca la importancia de la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional como elementos esenciales de la inteligencia emocional. Estos elementos interactúan entre sí y son fundamentales para el desarrollo de habilidades emocionales que influyen en el bienestar personal, la toma de decisiones efectivas y las relaciones interpersonales satisfactorias.

4.1.3. Goleman.

Como se puede comprobar en el artículo de Bisquerra (2012), fue en 1994 cuando se estableció el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) con el objetivo de promover la educación emocional y social a nivel global. CASEL es una organización dedicada a difundir el enfoque del aprendizaje social y emocional (SEL).

Un año más tarde, en 1995 Daniel Goleman publicó un libro con el mismo título que el artículo de Salovey y Mayer de 1990, con la diferencia de que este libro tuvo un gran éxito. Goleman modificó y adaptó la definición científica que habían propuesto previamente los creadores originales de la Inteligencia Emocional (IE), convirtiéndolo en un concepto popular más enfocado al comercio que a la ciencia (Goleman, 1998). Por lo que, según él, la IE consiste en conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones positivas con otras personas (Bisquerra, 2012). Se popularizó como un término amplio que abarcaba todas las cualidades positivas de una persona siendo cruciales para el éxito en la vida, que iban más allá del Cociente Intelectual. Las definiciones solían incluir aspectos relacionados con la personalidad, motivación, habilidades sociales, actitudes y otros aspectos similares (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). El modelo de inteligencia emocional de Goleman se estructura a partir de cinco elementos fundamentales que se entrelazan para construir la inteligencia emocional de una persona, como viene en la siguiente figura (Figura 3).

El primer elemento de ellos es la autoconciencia, que implica el reconocimiento y la comprensión de nuestras propias emociones (Bisquerra, 2012; Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000) Esta habilidad permite ser conscientes de cómo nos sentimos en determinadas situaciones y entender cómo esas emociones influyen en nuestras acciones y en las relaciones que establecemos con los demás (Bisquerra, 2012). Es a través de la autoconciencia que adquirimos una mayor comprensión de nosotros mismos y somos capaces de tomar decisiones más conscientes y alineadas con nuestras emociones (Goleman, 1998).

El siguiente componente es la autorregulación, que se centra en la habilidad de controlar y manejar nuestras emociones de forma efectiva (Bisquerra, 2012; Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Esto implica evitar reacciones impulsivas y descontroladas ante situaciones desafiantes, así como mantener la serenidad en momentos de estrés (Bisquerra, 2012). La autorregulación nos permite adaptarnos de manera flexible a los cambios, siendo capaces de regular nuestros estados de ánimo y mantener un equilibrio emocional adecuado

(Goleman, 1998). Al dominar esta habilidad, podemos tomar decisiones más racionales y responder de manera más adecuada a las diversas circunstancias que enfrentamos en nuestra vida cotidiana.

El tercer elemento es la motivación, que implica dirigir y mantener una motivación interna hacia metas significativas (Bisquerra, 2012; Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En este sentido, una persona con una motivación emocional elevada experimenta una pasión profunda por aquello que realiza, establece metas desafiantes y se muestra persistente y determinada en su búsqueda por alcanzarlas (Bisquerra, 2012). Esta motivación interna actúa como un motor impulsor que impulsa a la persona a superar obstáculos y a perseverar incluso en momentos de dificultad (Goleman, 1998). Al tener claridad en sus metas y contar con una fuerte motivación emocional, se genera un impulso que alimenta su compromiso y les permite mantenerse enfocados en el logro de sus objetivos a largo plazo.

El cuarto elemento es la empatía, que implica comprender y experimentar las emociones de los demás (Bisquerra, 2012; Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Ser empático significa tener la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, de escuchar activamente, de mostrar un interés genuino y de ser consciente de las necesidades emocionales de los demás (Bisquerra, 2012). Al ser empáticos, somos capaces de establecer conexiones más profundas con los demás, de comprender sus perspectivas y de responder de manera compasiva (Goleman, 1998). Esta habilidad nos permite crear relaciones más saludables y significativas, al reconocer y valorar las emociones de los demás.

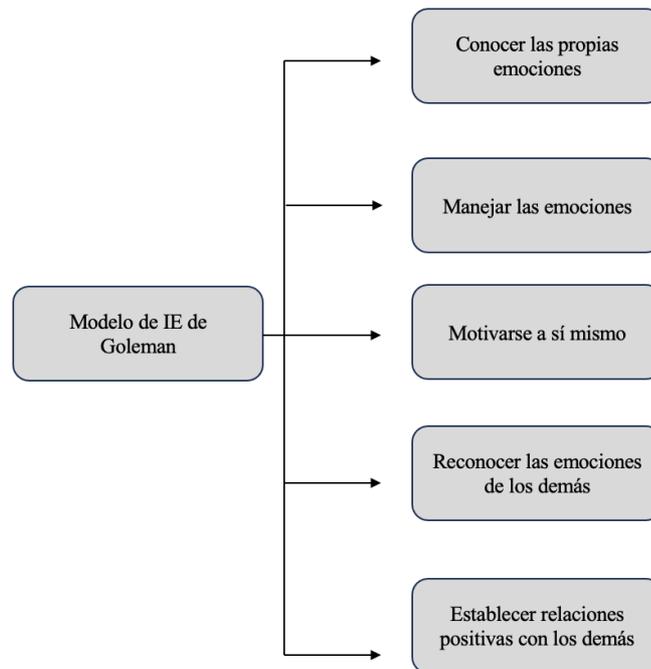
Por último, el quinto elemento del modelo de Goleman son las habilidades sociales (Bisquerra, 2012; Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Estas habilidades nos permiten establecer y mantener relaciones efectivas con los demás. Incluyen habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos (Bisquerra, 2012). Al desarrollar estas habilidades sociales, somos capaces de comunicarnos de manera clara y asertiva, de colaborar eficientemente con los demás, de encontrar soluciones mutuamente beneficiosas y de manejar de manera constructiva los desacuerdos y conflictos que puedan surgir en nuestras interacciones (Goleman, 1998).

Goleman sostiene que desarrollar y cultivar estas habilidades emocionales puede tener un impacto significativo en diversas áreas de nuestra vida. En el ámbito profesional, estas habilidades mejoran la comunicación, el liderazgo y las relaciones con los colegas, lo que puede contribuir al éxito y al desarrollo de una carrera satisfactoria (Bisquerra, 2012). Además,

fortalecen nuestras relaciones personales al mejorar la empatía, la comprensión mutua y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva (Goleman, 1998). En definitiva, el desarrollo de la inteligencia emocional brinda herramientas fundamentales para vivir de manera más plena y satisfactoria en todas las áreas de nuestra vida.

Figura 3.

Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.



4.1.4. Bisquerra.

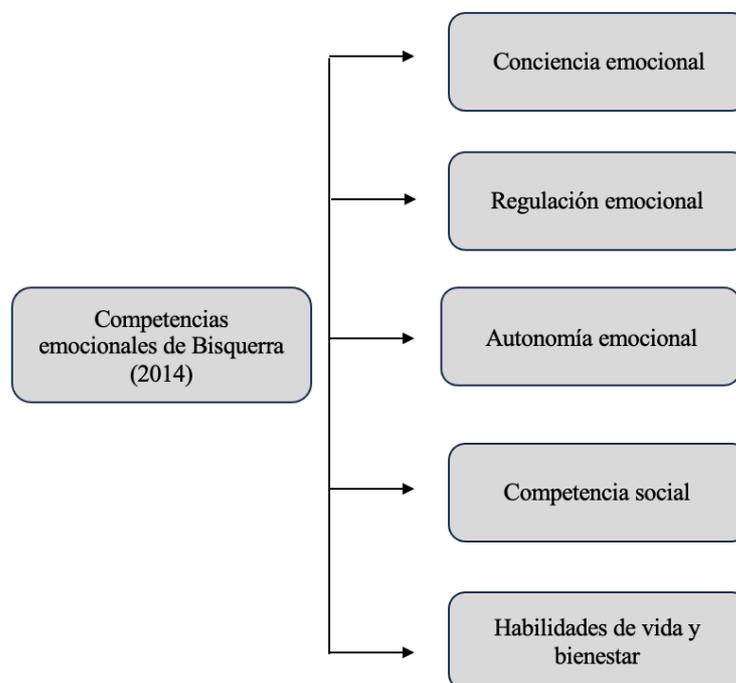
Por otro lado, según la clasificación de las competencias emocionales de Bisquerra (2014), éstas se pueden dividir en cinco grupos, tal y como se representa en la siguiente figura (Figura 4): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Según Bisquerra (2014), la competencia emocional está integrada por la conciencia emocional, la cual puede ser considerada como la toma de conciencia de las propias emociones, que nos ayuda a dar nombre a las mismas, así como también poder comprender las emociones de los demás. Igualmente, se encuentra la regulación emocional, que consiste en ser consciente de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, así como de las habilidades de expresión emocional, de regulación emocional, de afrontamiento, y de autogeneración de emociones positivas. Además, se consideran también formando parte de esta competencia emocional dos variables de carácter intra e interpersonal: por un lado la autonomía emocional

- que conforma la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, el análisis crítico de normas sociales, la búsqueda de ayuda y recursos y la autoeficacia emocional - y, por otro lado, la competencia social - que consiste en dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la comunicación receptiva, la comunicación expresiva, compartir emociones, el comportamiento prosocial y la cooperación, y la asertividad -. Y, por último, las habilidades de vida y bienestar, que lo conforman la identificación de problemas, la fijación de objetivos adaptativos, la solución de conflictos, la negociación, el bienestar emocional y el fluir.

Figura 4.

Competencias socioemocionales de Bisquerra (2014).



4.2. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DOCENTES.

Como se afirma en un estudio realizado por Hakim (2015), el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes se ve influenciado por cuatro competencias esenciales que deben poseer los docentes: la competencia pedagógica, la competencia personal, la competencia profesional y la competencia social. Por un lado, la competencia pedagógica, que implica habilidades y conocimientos en la enseñanza y planificación de clases, es crucial para diseñar y ofrecer lecciones efectivas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Hakim, 2015). Por otro lado, la competencia personal, que se refiere a características personales como la empatía, paciencia y capacidad de establecer relaciones positivas con los estudiantes, es

esencial para crear un ambiente de aula favorable que fomente la participación y el compromiso de los estudiantes (Hakim, 2015). Por su parte, la competencia profesional, relacionada con la capacitación y experiencia del docente en su campo de enseñanza, garantiza que los estudiantes reciban una educación de calidad (Hakim, 2015). Finalmente, la competencia social, que involucra la capacidad del docente para comunicarse de manera efectiva con los estudiantes, sus padres y otros miembros de la comunidad educativa, permite establecer relaciones sólidas que facilitan la colaboración y la comunicación efectiva (Hakim, 2015). En resumen, todas estas competencias son esenciales para crear un ambiente de aprendizaje efectivo y favorable, y deben ser desarrolladas por los docentes para garantizar el éxito académico de los estudiantes.

Ahora bien, el concepto de competencias emocionales hace referencia al conjunto integral de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que capacitan a las personas para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales con calidad y eficacia (Bisquerra, 2008). Asimismo, el desarrollo de competencias emocionales conlleva adquirir habilidades para el reconocimiento y comprensión tanto de los sentimientos propios como de los demás, así como la capacidad de autorregular las actitudes y comportamientos. Además, implica cultivar habilidades para establecer relaciones interpersonales basadas en la empatía, la escucha activa y el diálogo estratégico. Estos factores esenciales permiten al profesorado desplegar su máximo potencial tanto a nivel individual como colectivo, favoreciendo un crecimiento personal integral (Berumen-Martínez, 2016).

Como afirma Pacheco et al., (2019), las competencias socioemocionales en los docentes que se enfrentan a un alumnado disruptivo son de relevancia debido a 4 principales razones que se exponen a continuación:

En primer lugar, el alumnado disruptivo puede desafiar la autoridad del profesorado y generar situaciones de conflicto en el aula (Pacheco et al., 2019; Rendón et al., 2016). En este contexto, las competencias socioemocionales permiten a los docentes establecer una relación de confianza con los estudiantes (Carbonero, 2010). Esta relación de confianza facilita el manejo de situaciones problemáticas y la resolución de conflictos de manera constructiva. Los docentes que poseen estas competencias pueden abordar las conductas disruptivas desde una perspectiva empática y comprensiva, promoviendo así un clima de respeto y colaboración (Rendón et al., 2016).

Además, las competencias socioemocionales ayudan a los docentes a comprender las necesidades emocionales de los estudiantes (Bermúdez, & Amaíz, 2017; Pacheco et al., 2019).

Al desarrollar la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, los profesores pueden identificar las causas subyacentes de las conductas disruptivas y abordarlas de manera adecuada (Carbonero, 2016). Esto crea un ambiente de comprensión y apoyo en el aula, en el que los estudiantes se sienten escuchados y valorados (Bermúdez, & Amaíz, 2017). Al atender las necesidades emocionales de los alumnos, los docentes pueden ayudar a mitigar los comportamientos disruptivos y promover un ambiente propicio para el aprendizaje.

Asimismo, las competencias socioemocionales permiten a los docentes regular sus propias emociones frente a las conductas disruptivas (Pacheco et al., 2019). Esta habilidad les ayuda a mantener la calma y a actuar de manera objetiva, evitando reacciones impulsivas que podrían empeorar la situación. Además, las competencias socioemocionales proporcionan a los docentes herramientas para manejar el estrés y el desgaste emocional asociados con el trato diario con el alumnado disruptivo (Rendón et al., 2016). Al estar emocionalmente equilibrados, los docentes pueden responder de manera efectiva a las situaciones problemáticas y tomar decisiones informadas.

Otro aspecto relevante es que las competencias socioemocionales fomentan el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva (Pacheco et al., 2019). Los docentes que poseen estas competencias pueden transmitir sus expectativas de manera clara y establecer límites adecuados en el aula (Bermúdez, & Amaíz, 2017). Además, son capaces de utilizar técnicas de comunicación asertiva para abordar los comportamientos disruptivos y motivar a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Una comunicación efectiva facilita la comprensión mutua entre el profesor y los estudiantes, promoviendo así un ambiente de respeto y colaboración (Bermúdez, & Amaíz, 2017).

4.3. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.3.1. Marco normativo vigente

Según el *DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León*, se establecen los derechos fundamentales de los alumnos. Estos derechos comprenden el derecho a recibir una educación de excelencia, igualdad de oportunidades, participar activamente en la vida escolar, resguardar su privacidad y confidencialidad, y

proteger su salud y seguridad, entre otros. El objetivo de estos derechos es garantizar una educación inclusiva, equitativa y respetuosa para todos los estudiantes.

Por otra parte, el decreto también establece los compromisos de los alumnos. Estos compromisos implican el respeto hacia los demás miembros de la comunidad educativa, cumplir con las normas y regulaciones del centro, asistir regularmente a clases, participar activamente en el proceso de aprendizaje, y mostrar respeto hacia la diversidad y evitar cualquier forma de discriminación. Estos compromisos promueven la responsabilidad y el compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje y el buen funcionamiento del centro educativo.

En relación a la participación de las familias, el decreto reconoce su importancia en el proceso educativo. Establece que las familias tienen el derecho y la responsabilidad de colaborar con el centro en la educación de sus hijos, participar en las actividades escolares, mantener una comunicación abierta con los docentes, y respaldar el desarrollo integral de los estudiantes. La participación activa de las familias se considera esencial para lograr una educación de calidad y fomentar el éxito académico de los alumnos.

Por último, el decreto establece las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos. Estas normas tienen como objetivo promover un ambiente escolar de respeto, tolerancia y convivencia pacífica. Se establecen directrices para prevenir y abordar situaciones de conflicto, acoso escolar o cualquier comportamiento que pueda afectar el adecuado funcionamiento del centro. Además, se implementan medidas disciplinarias adecuadas y educativas para corregir conductas inapropiadas y fomentar la responsabilidad y el respeto entre los alumnos.

En resumen, según el mencionado decreto, se establece un marco legal que garantiza los derechos de los alumnos, establece los compromisos de los mismos, promueve la participación de las familias en el proceso educativo y establece normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. Todo ello con el objetivo de asegurar una educación de calidad, inclusiva y respetuosa para todos los estudiantes.

4.3.2. Estrategias de intervención

Según un estudio realizado por Badia Martín & Daura Luján (2018), el comportamiento estudiantil es influenciado por diversos factores de índole social, familiar y ambiental, además de estar relacionado con el estrés escolar (Martínez-Vicente & Valiente-Barroso, 2020; Picón Pérez, 2021). Por lo que las interrupciones en el funcionamiento habitual del aula con verbalizaciones frecuentes, comportamientos reiterados de carácter motor, la generación de ruidos con objetos frecuentemente, interrupciones una vez iniciada la clase, son conductas disruptivas que no tienen nada de extraordinarias y producen malestar significativo (Vaello, 2007).

Además, otro estudio realizado por Demir et al. (2023) revela interesantes hallazgos sobre las expectativas de los alumnos en relación a las reglas de clase, lo que puede ayudar a establecer pautas más efectivas a los docentes en el manejo de las competencias socioemocionales al comprender mejor a su alumnado, puesto que las normas del aula son un aspecto fundamental de la gestión de la clase, y garantizar su cumplimiento es de vital importancia. En primer lugar, se encontró que los estudiantes esperan que las normas y reglas sean establecidas al comienzo del año académico (Demir et al., 2023). Además, desean participar activamente en el proceso de determinación de dichas reglas. Esto resalta la importancia de incluir a los estudiantes en la toma de decisiones, lo cual puede fortalecer su sentido de pertenencia y responsabilidad dentro del entorno educativo. Otra expectativa identificada fue la preferencia de los estudiantes por cambios mínimos en las reglas (Demir et al., 2023). Esto sugiere que los alumnos valoran la consistencia y la estabilidad en las normas establecidas, lo que les proporciona una sensación de seguridad y predictibilidad en el entorno escolar. Además, los estudiantes expresaron la expectativa de que exista un número limitado de reglas y que los profesores refuercen y reconozcan los comportamientos deseables (Demir et al., 2023). Esto indica la importancia de un refuerzo positivo por parte de los docentes, ya que este tipo de reconocimiento puede incentivar y fortalecer los comportamientos positivos en el aula. Por otro lado, los resultados del estudio también sugieren que el cumplimiento de las normas del aula se relaciona positivamente con la inclusión en el grupo (Demir et al., 2023). Es decir, cuanto mayor sea la adhesión de los estudiantes a las reglas establecidas, mayor será la cohesión y la sensación de pertenencia en el aula. Por el contrario, la falta de cumplimiento de las normas puede resultar en una disminución de la cohesión grupal.

Por otro lado, las relaciones profesor-alumno caracterizadas por el apoyo emocional y la cercanía generan un clima de aula que mitiga el acoso y la agresión entre pares, pudiendo ser un factor protector para los niños, brindándoles más recursos para enfrentar las demandas educativas (García Rodríguez et al., 2019). Además, se ha demostrado que las competencias socioemocionales predicen conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar (Romero et al., 2017). Por lo tanto, es fundamental que los docentes estén dotados de estas competencias para poder enseñarlas a los alumnos.

El control de las aulas es un requisito indispensable para lograr el aprendizaje puesto que sirve como presión externa requerida para que los alumnos activen la presión interna ejercida por la motivación (Gimbert et al., 2023; Orellana et al., 2022; Vaello, 2007). Según afirma Vaello (2007), para lograr este control se puede intervenir por medio de fijación de límites, con el mantenimiento de estos a través de las advertencias, compromisos y sanciones y con autocontrol. Cuando nos referimos a los conflictos, su naturaleza puede variar según el contexto en el que se desarrollen, su gravedad y frecuencia, el tipo de materia impartida, el nivel educativo y el tipo de institución (Del Carmen & da Resurrección, 2017). En el ámbito escolar, los conflictos en el aula pueden abordarse desde diversas perspectivas: como un problema que requiere una solución, lo cual a menudo provoca emociones negativas, y como una oportunidad para aprender y enseñar habilidades socioemocionales que sean útiles para evitar y resolver conflictos futuros (Goldstein et al., 2023).

El establecimiento de límites implica trazar una frontera imaginaria entre comportamientos permitidos y no permitidos en el aula (Del Carmen & da Resurrección, 2017). Estos límites siempre están presentes, aunque su forma de establecimiento varíe según el estilo educativo adoptado, que puede ser autoritario, democrático-directivo o permisivo (Rendón et al., 2016; Vaello, 2007). Además, la aceptación tácita de límites razonables por parte de profesores y alumnos representa un principio fundamental para construir una convivencia armoniosa: el interés general prevalece sobre los intereses individuales (Del Carmen & da Resurrección, 2017). Para establecer estos límites con éxito, es necesario realizar una propuesta inicial, la cual puede experimentar incumplimientos tácticos (Gimbert et al., 2023). La respuesta que el profesor dé ante estos incumplimientos tácticos determinará el grado de tolerancia hacia dicha conducta (Vaello, 2007).

Para el mantenimiento de los límites podemos destacar estrategias como dar advertencias, crear compromisos y establecer sanciones (Evans et al., 2023; Murray &

Farrington 2010). Por un lado, las advertencias son un método relajado pero firme para señalar a los estudiantes que deben detener su comportamiento inapropiado. Su propósito es abordar problemas de menor gravedad y prevenir acciones punitivas. Para que sean efectivas, deben ser breves, privadas, tranquilas, únicas, positivas, oportunas, sin debates y descriptivas (Vaello, 2007). Por otro lado, el compromiso implica reemplazar el control externo ejercido por el profesor con el autodomio, que es más formativo y aplicable a futuras actividades y experiencias. Promueve la fuerza de voluntad, la capacidad de automotivación y la habilidad para hacer planes. Para que los compromisos sean efectivos, deben ser fáciles de seguir, solicitados por el estudiante para evitar sanciones, reconocer los logros parciales y alentar la perseverancia (Vaello, 2007). En cuanto a las sanciones, su objetivo es eliminar conductas inapropiadas, aunque cabe destacar que tienen efectos secundarios, como ocultar temporalmente las conductas, deteriorar las relaciones y generar habituación en los alumnos. Sin embargo, para mitigar estos efectos negativos, las sanciones deben ser anunciadas previamente, inmediatas, disuasorias, coherentes, mínimas pero suficientes, justificadas, formativas y acompañadas de refuerzo para conductas alternativas (Vaello, 2007).

De igual forma que el establecimiento y mantenimiento de límites es importante para el control de la clase, evitar la formación de subgrupos perturbadores es de gran relevancia (Evans et al., 2023). En algunas situaciones, la presencia de subgrupos significativamente unidos puede generar un ambiente negativo en el aula. Estos subgrupos se forman como resultado de la necesidad de los alumnos de integrarse en grupos de pares y ser aceptados (Vaello, 2007). Finalmente, educar y capacitar a los estudiantes en el autocontrol tiene efectos más duraderos y transferibles que depender del control externo (Del Carmen & da Resurrección, 2017). Además, esta práctica reduce la carga de control del profesor, previene conflictos y se relaciona con el crecimiento moral y personal. Para fomentar el autocontrol, se pueden llevar a cabo talleres de habilidades socioemocionales durante las sesiones de tutoría (Vaello, 2007). Bien es verdad, que, para poder educar en estas habilidades, los docentes deberán adquirirlas previamente.

4.4. EL PROBLEMA DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL AULA DE SECUNDARIA.

La falta de respeto es uno de los problemas más comunes mencionados por los docentes en relación a las conductas disruptivas de los estudiantes (Rendón et al., 2016; Vaello, 2007). Estas conductas abarcan una amplia gama de comportamientos, como insultos, burlas,

interrupciones constantes, desafíos abiertos y actitudes irrespetuosas en general (Rendón et al., 2016). La falta de respeto crea un ambiente negativo en el aula y dificulta la relación de autoridad entre los profesores y los alumnos. Además, este tipo de comportamiento puede afectar el bienestar emocional tanto de los implicados como de los demás estudiantes, generando tensiones y conflictos que distraen del proceso de enseñanza-aprendizaje (Orellana et al., 2022).

Otro problema importante que surge de las conductas disruptivas es la falta de disciplina generalizada en el aula (Vaello, 2007). Los docentes señalan las dificultades que enfrentan para mantener el orden y establecer normas claras debido a la presencia de estos comportamientos problemáticos. La falta de disciplina afecta no solo a los estudiantes que exhiben estas conductas, sino también a aquellos que intentan participar y aprender de manera adecuada. Esta falta de disciplina puede generar un ambiente caótico y poco propicio para el aprendizaje, lo que afecta el rendimiento académico de todos los estudiantes y desgasta la motivación de los profesores (Orellana et al., 2022).

Además, los docentes resaltan la dificultad de gestionar de manera efectiva las conductas disruptivas (Rendón et al., 2016). La falta de recursos y estrategias específicas para abordar estas situaciones puede hacer que los profesores se sientan desorientados e incapaces de manejar adecuadamente los problemas de comportamiento en el aula (Orellana et al., 2022). Esto puede resultar en una sensación de agotamiento y frustración, lo cual afecta negativamente la calidad de la enseñanza y la capacidad de brindar una atención individualizada a los estudiantes (Rodríguez et al., 2021).

Por último, existe una preocupación evidente por el impacto de las conductas disruptivas en el clima escolar y en el bienestar emocional de todos los involucrados (García et al., 2019; Rendón et al., 2016). La presencia constante de estos comportamientos puede generar un ambiente de tensión y ansiedad en el aula, lo cual afecta la satisfacción y el compromiso tanto de los docentes como de los estudiantes (Reoyo et al., 2017). Además, dificulta el establecimiento de relaciones positivas entre los compañeros, lo que limita la colaboración y el aprendizaje social.

Todos estos problemas previamente mencionados, tienen relación con el síndrome de burnout en docentes, el cual se define como una condición que se caracteriza por un agotamiento físico, emocional y mental relacionado con el trabajo, y puede tener serias

consecuencias en la salud mental de los educadores (Marrau, 2004; Rodríguez et al., 2021). Esta condición puede manifestarse de diversas formas y afectar significativamente la vida personal y profesional de los docentes.

Una de las consecuencias más prominentes del burnout docente es la aparición de problemas de salud mental y física (Rodríguez et al., 2021; Tisiotti et al., 2007; Zavala, 2008). Los docentes que experimentan burnout tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos como la depresión y la ansiedad. Estos educadores agotados suelen experimentar síntomas como tristeza, desesperanza, irritabilidad, falta de concentración y dificultades para tomar decisiones (Rendón et al., 2016). Estos problemas de salud mental pueden tener un impacto negativo en su bienestar general y en su capacidad para desempeñarse de manera efectiva en sus responsabilidades laborales.

El absentismo laboral y la disminución de la productividad son otras consecuencias comunes del burnout docente (Marrau, 2004; Rendón et al., 2016; Rodríguez et al., 2021). Los docentes agotados pueden sentirse abrumados y agotados, lo que afecta su capacidad para asistir regularmente al trabajo. Además, la falta de energía y motivación derivada del burnout puede dificultar la concentración, la toma de decisiones y el cumplimiento de las tareas laborales (Rendón et al., 2016). Esto se traduce en una disminución de la productividad y en un aumento del ausentismo, lo que afecta el rendimiento individual y el funcionamiento general de las instituciones educativas (Rodríguez et al., 2021).

El burnout docente también puede resultar en una baja satisfacción laboral y, en algunos casos, incluso llevar al abandono de la profesión (Rodríguez et al., 2021; Zavala, 2008). Los educadores agotados a menudo sienten que su trabajo no es valorado y que sus esfuerzos no tienen un impacto positivo. Esta falta de satisfacción puede generar sentimientos de desmotivación y frustración, llevando a los docentes a considerar abandonar la profesión o buscar otras opciones laborales que les brinden mayor satisfacción y bienestar (Marrau, 2004).

Las relaciones interpersonales también pueden verse afectadas negativamente por el burnout docente (Rodríguez et al., 2021; Tisiotti et al., 2007; Zavala, 2008). El agotamiento y la despersonalización asociados con esta condición pueden influir en la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes, los colegas y los padres. Los educadores agotados suelen mostrar una actitud más distante, menos empática y menos receptiva hacia los demás, lo que puede generar tensiones y conflictos en el ambiente de trabajo (Rodríguez et al., 2021).

Esto puede afectar negativamente el clima escolar, así como el rendimiento y el bienestar de los estudiantes.

Además, el burnout docente tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza (Marrau, 2004). Los educadores agotados suelen experimentar dificultades para mantener la motivación y la energía necesarias para planificar y presentar lecciones efectivas (Rodríguez et al., 2021). Esto puede resultar en una disminución en la calidad de la instrucción y en un menor compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes pueden verse afectados por la falta de entusiasmo y dedicación de los docentes agotados, lo que puede tener consecuencias a largo plazo en su desarrollo académico y emocional (Rodríguez et al., 2021).

Es fundamental abordar y prevenir el burnout en el ámbito educativo, brindando apoyo y recursos adecuados a los docentes para promover su salud mental y bienestar, y así asegurar un entorno educativo saludable y efectivo para todos los involucrados (Marrau, 2004; Tisiotti et al., 2007).

4.5. LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN Y CONTROL DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA.

La integración laboral exitosa de los estudiantes no solo depende de su formación académica, sino también de su nivel de competencias socioemocionales. Lamentablemente, como se ha podido comprobar en un estudio realizado por Pertegal-Felices et al. (2011), muchos estudiantes carecen de las habilidades necesarias para trabajar en equipo, manejar personas, adaptarse a los cambios constantes y controlar sus emociones, entre otras competencias importantes. Consecuentemente, para que los estudiantes puedan integrarse de manera exitosa al mundo laboral, es necesario que se desarrollen programas de formación que les permitan adquirir habilidades socioemocionales esenciales. Por lo tanto, el profesorado que posee competencias socioemocionales es capaz de manejar mejor las situaciones conflictivas con los estudiantes disruptivos, manteniendo la calma y la serenidad en momentos de tensión. Al ser conscientes de sus propias emociones y de las emociones de los estudiantes, pueden establecer una comunicación efectiva y empática que facilite la resolución de conflictos y la prevención de conductas disruptivas (Villena Martínez, 2016).

La Inteligencia Emocional (IE) tiene un impacto positivo en diversos aspectos importantes de la vida personal y profesional. Específicamente, se ha establecido una relación

positiva con el bienestar, la salud, la calidad de vida, la satisfacción laboral, el liderazgo efectivo y el rendimiento académico. Además, se ha encontrado una correlación negativa con la psicopatología y el agotamiento laboral. A la luz de estos hallazgos, es fundamental dirigir la investigación hacia el análisis de la eficacia del entrenamiento y la formación en Inteligencia Emocional en estos contextos, con el fin de mejorar el bienestar de las personas (Fernández-Berrocal et al., 2022).

Asimismo, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en el bienestar psicológico de los niños. La investigación ha demostrado que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a mostrar menos comportamientos disruptivos, establecen relaciones sociales más sólidas en términos de cantidad y calidad, obtienen mejores resultados académicos y gozan de una mejor salud mental (Picón Pérez et al., 2021). Los resultados revelan que las habilidades socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del ambiente escolar (Romero et al., 2017). Pero para que estas competencias socioemocionales puedan ser aprendidas por el alumnado, los docentes deberán ser formados en ellas.

Sin embargo, dada la escasa investigación relacionada con el personal docente en el ámbito de las competencias socioemocionales, las aportaciones de los estudios para la elaboración de esta propuesta son principalmente de carácter teórico. Aunque cabe destacar que en los últimos años, han surgido diversos programas de Inteligencia Emocional (IE) enfocados en el ámbito educativo, destacando las siguientes iniciativas en nuestro país: “La Educación Responsable”, “Actuación Integral con Políticas Públicas de Promoción de la IE”, “Actividades de Investigación y Formación en la Educación Emocional” y “Laboratorio de Emociones” (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017). Estos programas tienen como objetivo facilitar y promover un desarrollo académico y profesional óptimo en la enseñanza.

En el contexto previamente mencionado, “La Educación Responsable” de la Fundación Botín, que busca fomentar la IE en el ámbito educativo. Su propósito es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, no solo enfocándose en sus conocimientos, sino también en su desarrollo cognitivo, emocional y social (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017). Buscan fomentar la responsabilidad, competencia, autonomía, creatividad, solidaridad y felicidad en los alumnos, preparándolos para enfrentar desafíos tanto en su propio crecimiento como en el de la sociedad. Además, el programa se enfoca en mejorar el ambiente de convivencia en los centros educativos y elevar la calidad de la educación. Aparte, un aspecto fundamental que busca dicho

programa es el de establecer una comunicación positiva entre docentes, estudiantes y familias, que también es buscado por este programa.

Otro programa es "Actuación Integral con Políticas Públicas de Promoción de la IE", implementado en Guipúzcoa, España. Esta iniciativa se enfoca en desarrollar la IE a través de políticas públicas integrales (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017). Dentro del campo educativo, se abarca la capacitación en inteligencia emocional tanto para los profesores como para el equipo directivo. Aunque los resultados aún no han sido divulgados hasta la fecha, se ha evaluado el impacto de la capacitación en los docentes y el personal directivo mediante un diseño de pretest-intervención-postest.

Además, existe el programa "Actividades de Investigación y Formación en la Educación Emocional" creado por GROUP en Cataluña, España (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017; Infantes-Paniagua, 2022). Este programa se enfoca en la investigación y formación de profesionales en el campo de la educación emocional. La característica distintiva de este modelo radica en la importancia que se le otorga a la colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, puesto que se considera indispensable establecer una estrecha colaboración entre ambas partes.

Por último, se encuentra el "Laboratorio de Emociones" en Málaga, España, que ofrece programas de Inteligencia Emocional para profesores (Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017). Estos programas proporcionan herramientas de intervención aplicadas para fortalecer la competencia emocional de los educadores (Cabello et al., 2010). Algunas de las actividades que se realizan en estos programas trabajan con la percepción, evaluación y expresión de emociones, la emoción como facilitadora del pensamiento, conocimiento emocional, y regulación de las emociones entre otros (Cabello et al., 2010). Todos estos son pasos preliminares para conseguir llevar a cabo comportamientos emocionalmente inteligentes.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DIRIGIDO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EL AULA

5.1. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE DISEÑO

Cuando hablamos de un "proyecto social", nos referimos a cualquier acción social, ya sea individual o en grupo, que tenga como objetivo producir cambios en una realidad específica que afecta a un grupo social determinado (Martinic, 1996, como se citó en Román, 1999). Para la realización de este trabajo, durante el mes de abril de 2023 se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en la que las bases de datos utilizadas para la obtención del material fueron SciELO, Dialnet, ERIC, LILACS, y Redaly, donde se buscó información específica, de manera minuciosa, sobre el las competencias socioemocionales del profesorado ante alumnos disruptivos.

Para la recopilación de material, en la primera búsqueda se incluyeron las siguientes palabras clave: “competencias socioemocionales”, “profesorado”, “alumnos disruptivos” y la interacción de ambos términos mediante la utilización de operadores Booleanos como AND. Tras esta búsqueda que aportó información acerca de la situación actual de la investigación, se incluyen en la búsqueda los términos en inglés: “socioemotional competences”, “teachers”, “disruptive children”, además de la interacción entre ellos. De esta manera se encontró mayor cantidad de bibliografía al respecto, aunque seguía siendo escasa puesto que nos encontramos con un tema relativamente novedoso. Posteriormente, para la búsqueda de la información referente a la legislatura, se realizaron búsquedas en diferentes fuentes como la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020*, la *ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, la *ORDEN EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León*, el *DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León* o el informe de la UNESCO “REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS — Un nuevo contrato social para la educación”.

Los criterios de inclusión aplicados han sido los siguientes: (1) las fechas de publicación debían encontrarse entre el año 2018 hasta el año 2023, es decir, una antigüedad máxima de 5 años, exceptuando aquellas publicaciones con especial relevancia para la investigación; (2) estudios publicados en inglés o español; (3) trabajos empíricos sobre las competencias socioemocionales; y (4) literatura empírica cuyo objeto de estudio es la población diana de la investigación, es decir, el profesorado de educación secundaria obligatoria.

Para analizar la información, los estudios se ordenaron alfabéticamente según los autores. Los documentos fueron leídos en detalle, con el objetivo de extraer y recopilar las principales características de los artículos. Con base en esta recopilación de información, se determinó que todos los artículos tienen objetivos consistentes para cumplir con nuestra propuesta. Inicialmente se seleccionaron un total de 69 artículos por el título, de los cuales se revisaron los resúmenes, y finalmente 55 fueron seleccionados para la lectura completa y la elaboración de la presente propuesta. Para extraer la información de los diferentes artículos, primero fueron sintetizados los resúmenes, objetivos y conclusiones de cada uno de ellos, para posteriormente examinar la información, atendiendo a los objetivos y resultados globales obtenidos de manera individual.

Para proceder al análisis de la información se han incluido datos relacionados con el diseño, destacando la revisión de la literatura. Respecto a la muestra, hemos prestado principal atención en aquellos estudios que estuvieran enfocados a la población diana, el profesorado. Otro dato que ha sido de especial interés para nuestro estudio ha sido la variable estudiada y los instrumentos de medida utilizados. Por último, cabe destacar que en algunos casos se requirió el uso de un diccionario o traductor para lograr la completa comprensión del texto.

De esta forma, se ha podido comprobar que los 55 artículos seleccionados tenían finalidades semejantes al objetivo de la presente propuesta de intervención en relación con las competencias socioemocionales del profesorado ante alumnos disruptivos.

5.2. DESTINATARIOS.

Se llevará a cabo un programa dirigido al profesorado de Educación Secundaria de un instituto (IES) con el objetivo de brindarles herramientas y conocimientos relacionados con la gestión emocional. Con el fin de implementar esta propuesta de intervención, se pretende llevar a cabo una charla impartida por el departamento de orientación educativa al inicio del curso escolar en el aula del profesorado. En esta charla abordará diversos aspectos relacionados con

las competencias socioemocionales, destacando su importancia en el ámbito educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se presentará la propuesta de intervención específica que se ha desarrollado para abordar esta temática. Se solicitará la participación voluntaria de los profesores, para que exista mayor motivación a la hora de realizar la intervención. Estos docentes serán los encargados de llevar a cabo el programa, aplicando las estrategias y técnicas enseñadas durante la intervención en sus respectivas aulas. Es importante destacar que se buscará una diversidad de participantes que representen diferentes áreas de conocimiento y experiencia docente. De esta manera, se pretende enriquecer el intercambio de ideas y perspectivas entre los profesores involucrados en el programa. El Departamento de Orientación se comprometerá a brindar apoyo y seguimiento a los profesores participantes, a través de las sesiones periódicas, asesoramiento individualizado y la disponibilidad de materiales educativos relacionados con la gestión emocional en el aula, como el Programa INTEMO o Las habilidades sociales en el aula de Vaello (2005).

5.3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA SU APLICACIÓN.

La presente propuesta de intervención ha sido diseñada para ser implementada a lo largo de un trimestre escolar completo, abarcando un total de 12 sesiones. Con el objetivo de brindar un enfoque sistemático y continuo, se llevaría a cabo una sesión por semana durante la hora de reunión de profesores. De esta manera, la intervención se extendería a lo largo de un período de 3 meses, con una frecuencia de 4 sesiones al mes. La duración de cada sesión será de unos 50 minutos que podrá variar en función de la implicación de los docentes participantes. Esta estructura de tiempo permitirá un desarrollo gradual y exhaustivo de las actividades planificadas, garantizando un seguimiento adecuado y un espacio de reflexión para los participantes. Además, al abarcar un trimestre completo, se facilitará la consolidación de los aprendizajes y la implementación efectiva de estrategias a largo plazo.

Asimismo, el segundo trimestre se presenta como el momento más adecuado para llevar a cabo esta propuesta de intervención debido a su posición temporal en el calendario escolar. El primer trimestre suele caracterizarse por ser el inicio del curso académico, donde tanto los estudiantes como los profesores se están adaptando a las dinámicas y rutinas del nuevo año escolar. Durante este período, es común que se dedique tiempo a establecer las bases del currículo, establecer normas y procedimientos, y establecer una dinámica de trabajo sólida. Dado este contexto de inicio, podría resultar difícil implementar una intervención de larga duración y asegurar la participación y el compromiso de todos los involucrados. Por otro lado,

el tercer trimestre se caracteriza por ser el período de cierre del año escolar, donde se realizan exámenes finales, se evalúa el progreso académico y se llevan a cabo actividades de cierre. Durante este tiempo, es común que las agendas de los profesores estén ocupadas con tareas de evaluación, preparación para exámenes y otras responsabilidades relacionadas con el cierre del año escolar. Por lo tanto, implementar una intervención extensa y significativa en este período podría resultar desafiante debido a las demandas adicionales de tiempo y energía. En contraste, el segundo trimestre del curso escolar se encuentra en una posición más equilibrada dentro del año escolar. Para ese momento, los estudiantes y los profesores ya han establecido una rutina de trabajo y están familiarizados con los contenidos y objetivos del currículo. Además, es probable que hayan superado la fase inicial de adaptación y estén más abiertos a nuevas experiencias y aprendizajes, lo que favorece la participación activa y el compromiso con la intervención. Además, al encontrarse en el medio del año escolar, permite un tiempo suficiente para desarrollar las actividades planificadas, realizar ajustes si es necesario y consolidar los aprendizajes antes de llegar al cierre del curso.

Por otro lado, para el proceder de las actividades se requerirá de la participación de un orientador capacitado para dirigir las sesiones. En esta línea, para algunas actividades como la técnica de cambio de pensamiento se necesitará a un profesional que posea los conocimientos necesarios del ámbito de la psicología para poder llevar a cabo dicha actividad de manera adecuada.

Con estas acciones, se espera que los profesores adquieran habilidades y conocimientos que les permitan crear un entorno de aprendizaje positivo y favorecer el desarrollo emocional de los estudiantes. Al finalizar el programa, se realizará una evaluación para medir su efectividad y recopilar feedback de los participantes, con el objetivo de realizar mejoras en futuras intervenciones.

5.4. SECUENCIACIÓN Y ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO.

Teniendo en cuenta las premisas metodológicas anteriores se organiza un plan de trabajo enfocado al asesoramiento y al entrenamiento del profesorado en factores directamente relacionados con la gestión y desarrollo emocional, habiéndose seleccionado cinco módulos de trabajo, que se corresponden con áreas de intervención psicopedagógica para la mejora de la inteligencia emocional, combinando habilidades intra e interpersonales. De este modo se ha hecho énfasis en:

- a) La empatía, como habilidad de inferir estados emocionales de otros que permiten acomodar acciones con estos.
- b) Asertividad o habilidad que evita el desgaste emocional de uno mismo ante la negación de peticiones o acciones de los demás y que se conforma como una estrategia nuclear de la salud y el bienestar personal.
- c) Autoestima o capacidad de inferir un conocimiento y una comprensión emocional de uno mismo.
- d) Autocontrol o capacidad de gestionar en ritmo e intensidad las emociones de uno mismo en situaciones de interacción social.
- e) Resiliencia o factor modulador que permite una integración ajustada, pensamientos, razonamientos, emociones y expresiones afectivas para facilitar el ajuste psicológico personal ante situaciones adversas.

Todas estas dimensiones objeto de intervención psicopedagógica conforman la estructura del programa y, como se puede ver en la Tabla 2, cada una de ellas contiene un mínimo de dos sesiones de trabajo.

Tabla 2.*Sesiones de la propuesta de intervención.*

MÓDULOS	SESIONES	ACTIVIDADES
I. Empatía	Sesión 1	Actividad 1: “Defender la postura contraria”.
	Sesión 2	Actividad 2: “Ni el bueno ni el feo ni el malo”.
	Sesión 3	Actividad 3: “Pienso, luego siento”.
II. Asertividad	Sesión 4	Actividad 4: “Me saca de quicio: afrontamiento de enfados (propios y ajenos)”.
	Sesión 5	Actividad 5: “Construir colectivamente un diálogo asertivo”.
III. Autoestima	Sesión 6	Actividad 6: “Equilibrar puntos fuertes y débiles”.
	Sesión 7	Actividad 7: “El diario de nuestras vivencias”.
	Sesión 8	Actividad 8: “Terapia racional emotiva. Cambio de pensamiento ABC-DE”.
IV. Autocontrol	Sesión 9	Actividad 9: “Las dos alternativas”.
	Sesión 10	Actividad 10: “¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?”.
V. Resiliencia	Sesión 11	Actividad 11: “Ejercicios de visualización”.
	Sesión 12	Actividad 12: “”.

A continuación, se describe de manera específica el desarrollo de cada una de las actividades que contiene las sesiones de intervención, teniendo cada una un formato común compuesto por: título, objetivos, recursos y desarrollo de la actividad.

Actividad 1: “Defender la postura contraria”.

- Objetivos:

Favorecer la tolerancia y el respeto a la diversidad de opiniones comprendiendo la existencia de diferentes perspectivas ante una misma situación, fomentando la tolerancia y la comprensión de sentimientos ajenos.

- Recursos:

Una sala de profesores, un orientador que sepa llevar a cabo la actividad, un par de folios y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

Para comenzar, resulta beneficioso que los profesores realicen una reflexión previa acerca de la relevancia de valorar y aceptar la diversidad de ideas como un elemento fundamental para la convivencia y el respeto mutuo. Una vez realizada esta reflexión, el orientador presentará un problema polémico que genera dos posturas opuestas. Un ejemplo de esto podría ser la participación activa de la familia en la vida del centro escolar versus la necesidad de que la familia se mantenga al margen.

Después, los profesores se dividen en grupos según su opinión sobre este asunto y, bajo la supervisión de un coordinador-moderador y un secretario encargado de registrar las opiniones, elaboran una lista de argumentos a favor de su postura.

A continuación, los listados de argumentos se intercambian entre los grupos, de modo que cada uno debe defender los argumentos del grupo contrario, procurando involucrar al mayor número posible de profesores.

Al final de la sesión, el orientador pregunta a cada grupo si alguno de los argumentos que han tenido que defender les parece más razonable ahora que al principio.

Actividad 2: Ni el bueno, ni el feo, ni el malo.

- **Objetivos:**

Equilibrar las alforjas de defectos y cualidades de los demás, nos caigan bien o mal.

- **Recursos:**

Una sala de profesores, un orientador que sepa llevar a cabo la actividad, folios y bolígrafos para cada profesor participante.

- **Desarrollo de la actividad:**

Se solicita encarecidamente a cada profesor que realice una reflexión profunda acerca de un estudiante cuyo comportamiento disruptivo le genera malestar en el entorno educativo, sin revelar en ningún momento la identidad de dicho alumno. En esta reflexión, se les invita a identificar y describir detalladamente las cualidades admirables y positivas de esa persona, anotándolas por escrito.

Una vez que los profesores han completado esta tarea, se procede a un intercambio de las cualidades anotadas, manteniendo en secreto a quién corresponden. Es importante destacar que este ejercicio busca fomentar un enfoque imparcial y objetivo, permitiendo a los educadores reconocer y valorar las virtudes de cada estudiante, incluso aquellos que pueden causar trastornos en el aula.

Por último, para cerrar la sesión, el orientador plantea una pregunta crucial: ¿Ha mejorado la percepción del otro estudiante después de haber intentado descubrir y enfocarse en los aspectos positivos y admirables de su personalidad y comportamiento? De esta manera, se busca impulsar un cambio de perspectiva, promoviendo una mejor comprensión y empatía hacia aquellos estudiantes que pueden presentar conductas disruptivas, pero que también poseen cualidades valiosas dignas de apreciación.

Actividad 3: “Pienso, luego siento.”

- **Objetivos:**

Promover la capacidad de comprensión de las emociones propias y de otras personas, y entender la asociación entre pensamiento y emoción, y que ese pensamiento puede ser distinto para unas personas que para otras.

- **Recursos:**

Un orientador que tenga la capacidad de realizar la actividad, una sala de profesores, bolígrafos, y sobres de «Pienso, luego siento», donde aparecen la situación, las diferentes formas de pensar y las emociones.

- **Desarrollo de la actividad:**

Esta actividad se trabaja en equipos y consta de tres tareas distintas. En la primera tarea, el orientador proporcionará a cada equipo cuatro sobres que contienen una situación, tres formas de pensar y tres emociones diferentes. Se les pedirá a los equipos que imaginen la situación y se pongan en el lugar del personaje. A continuación, deberán relacionar la forma de pensar correspondiente a cada emoción para cada situación, como viene en el ejemplo de la Tabla 3.

En la segunda tarea, el instructor distribuirá a cada equipo cuatro sobres que contienen una situación y tres emociones diferentes. En esta ocasión, los equipos deberán escribir qué tipo de pensamientos podrían acompañar a cada emoción para cada situación (ver Tabla 3).

En la tercera tarea, se entregarán a cada equipo cuatro sobres que contienen una situación y tres emociones mezcladas en dicha situación. Se les pedirá a los equipos que imaginen la situación y traten de experimentar las emociones tal como lo haría el personaje (ver Tabla 3). Posteriormente, deberán escribir por qué el personaje siente esas emociones al mismo tiempo.

Tabla 3.

Ejemplos de las tareas de la actividad “Pienso, luego existo”.

TAREA	EJEMPLO
Tarea 1	<p>Sobre 1 Situación: «Juan ha discutido con un alumno porque éste no quiere hacerle caso y no para de interrumpir durante sus explicaciones». Emociones: culpa, inseguridad, ansiedad.</p> <p>Formas de pensar:</p>

	<p>a) «Cada día sus interrupciones van a más y anima al resto a seguirle, como profesor no sé si de verdad valgo para manejar la clase» (Respuesta correcta: inseguridad).</p> <p>b) «Siempre me hace lo mismo, yo siempre he intentado ayudarlo y motivarlo, pero él se enfrenta contra mí y me hace perder la autoridad como profesor» (Respuesta correcta: ansiedad).</p> <p>c) «Me he pasado con él, debería haberlo dejado pasar» (Respuesta correcta: culpa).</p>
Tarea 2	<p>Sobre 1 Situación: «Un alumno se ha referido a mí con un adjetivo peyorativo sobre mi aspecto físico. Esto ha ocasionado un murmullo de risas por toda la clase.. Además me han puesto de mote “el pollo” por mi papada».</p> <p>a) ¿Qué debería pensar para sentir.....tristeza? (Posible respuesta: pensamientos referidos a la falta de valía, «Soy feo/a, es normal que me se rían de mi aspecto físico», «Nunca voy a gustar a nadie»...).</p> <p>b) ¿Qué debería pensar para sentir.....ansiedad? (Posible respuesta: pensamientos referidos a problemas futuros, «Seguro que se lo dicen a todo el mundo y todo el centro se va a reír de mí», «ya no me tomarán en serio y no podré manejar la clase»...).</p> <p>c)¿Qué debería pensar para sentir.....ilusión/esperanza? (Posible respuesta: pensamientos referidos a otras oportunidades futuras, «Se encuentran en una etapa en la que la apariencia física es muy relevante para ellos, no le puedo gustar a todo el mundo; se podrían hacer unas tutorías sobre el respeto a los demás, la empatía y asertividad»).</p>
Tarea 3	<p>Sobre 1 Situación: «Bea, encuentra a un par de alumnos fumando en los baños del instituto durante horas lectivas. Entonces les dice que dejen de fumar inmediatamente y vayan a su clase, a lo que responden con actitud prepotente echando el humo de la última calada a la cara de la profesora. Bea acaba sintiéndose despreciada, rabiosa y empoderada. ¿Por qué?</p> <p>— ¿Por qué se siente despreciada? (Posible respuesta: porque le han faltado el respeto como si fuera inferior).</p> <p>— ¿Por qué siente rabia? (Posible respuesta: porque tiene la sensación de explotar en cólera contra ellos por el trato recibido).</p> <p>— ¿Por qué se siente empoderada? (Posible respuesta: porque sabe que los alumnos van a tener consecuencias por sus actos, y no van a desestimar así su autoridad).</p>

Actividad 4: “Me saca de quicio: afrontamiento de enfados (propios y ajenos).”

- **Objetivos:**

Ayudar a afrontar mejor los enfados propios

- **Recursos:**

Un aula de profesores, un orientador capaz de realizar la actividad, unas hojas de registro como las de la Tabla 4 y bolígrafos.

- **Desarrollo de la actividad:**

Cuando hablamos de enfado nos referimos a una respuesta intensa y explosiva ante una situación que nos afecta profundamente, generando malestar y despertando el deseo de expresar nuestro disgusto. Esta actividad consiste en lo siguiente:

El proceso comienza al organizar el aula en grupos de entre cuatro y seis profesores, quienes se reunirán para llevar a cabo esta enriquecedora actividad. Una vez formados los grupos, se les proporciona a cada profesor una hoja de registro con el propósito de que plasmen en ella una situación que les genere enfado o irritación. Es importante destacar que se permite a los participantes escribir tantas situaciones como deseen, pero se establece la condición de limitarse a una situación por hoja, tal como se ejemplifica en la siguiente Tabla:

Tabla 4.

Hoja de registro de situaciones que generan enfado.

Situación que me irrita:
Soluciones propuestas por el grupo:

Una vez que cada profesor ha completado sus hojas de registro con las situaciones que les provocan enfado, se procede a realizar una lectura y propuestas dentro de los grupos. De esta manera, cada grupo se turna para leer en voz alta las hojas que contienen las situaciones generadoras de enfado, permitiendo que los demás miembros del grupo escuchen y reflexionen sobre cada una de ellas. A medida que se presentan las situaciones, se invita a los demás miembros del grupo a proponer soluciones que se anotarán debajo de cada situación planteada.

En este punto, es importante enfocar las soluciones propuestas en función de las siguientes cuatro alternativas, priorizando el orden en el que se mencionan:

1. Evitar el enfado anticipándose a la situación: en esta opción, se busca identificar estrategias preventivas que permitan evitar o mitigar la aparición de la situación que genera enfado. Se fomenta el análisis de posibles acciones o medidas que puedan tomarse para anticiparse y reducir el impacto emocional negativo.

2. Resolver el enfado afrontándolo directamente: en esta alternativa, se busca encontrar soluciones prácticas y acciones concretas para hacer frente a la situación que genera enfado. Se promueve el análisis y la discusión de posibles enfoques o estrategias para resolver el problema, enfrentándolo de manera directa y efectiva.

3. Atenuar el enfado disminuyendo sus efectos: en esta opción, se exploran estrategias y herramientas para reducir los efectos emocionales y físicos del enfado. Se busca analizar formas de manejar y controlar las reacciones emocionales, así como técnicas para reducir el nivel de tensión y malestar asociado a la situación generadora de enfado.

4. Disolver el enfado permitiendo que el tiempo lo borre: en esta última alternativa, se plantea la idea de permitir que el paso del tiempo juegue un papel en la disolución del enfado. Se invita a considerar que, en algunos casos, el simple transcurso del tiempo puede ayudar a que las emociones se calmen y se superen las situaciones que inicialmente generaron el enfado.

Una vez que se ha completado la fase de propuestas y discusiones dentro de cada grupo, los portavoces de cada equipo se encargan de compartir ante todo el profesorado las situaciones planteadas y las soluciones propuestas. Este intercambio de ideas brinda la oportunidad a cualquier miembro del profesorado de agregar nuevas soluciones, perspectivas o enfoques que no hayan sido considerados previamente. Finalmente, se procede a distribuir cada hoja al profesor que la planteó, invitándole a aplicar las soluciones propuestas si las considera eficaces.

Actividad 5: Construir colectivamente un diálogo asertivo.

- Objetivos:

Promover el análisis crítico, la empatía y la búsqueda de soluciones en un contexto de conflicto, a través de la construcción de un diálogo ideal asertivo. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y se proporciona un espacio para la resolución constructiva de conflictos.

- Recursos:

Un aula de profesores, un orientador capaz de realizar la actividad, un texto escrito, folios, y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

En esta dinámica, dos profesores desempeñan los roles de dos personas involucradas en un conflicto, tal como se describe en un texto previo. El propósito de esta actividad es fomentar la reflexión y el trabajo en equipo para abordar situaciones de enfrentamiento de manera constructiva. A continuación, se detalla el desarrollo de la dinámica:

En primer lugar, el orientador plantea una situación de conflicto entre dos personas, como un profesor y un alumno que constantemente interrumpe la clase al utilizar su teléfono móvil. Esta situación brinda un escenario concreto sobre el cual los participantes pueden enfocar su análisis y aportar soluciones.

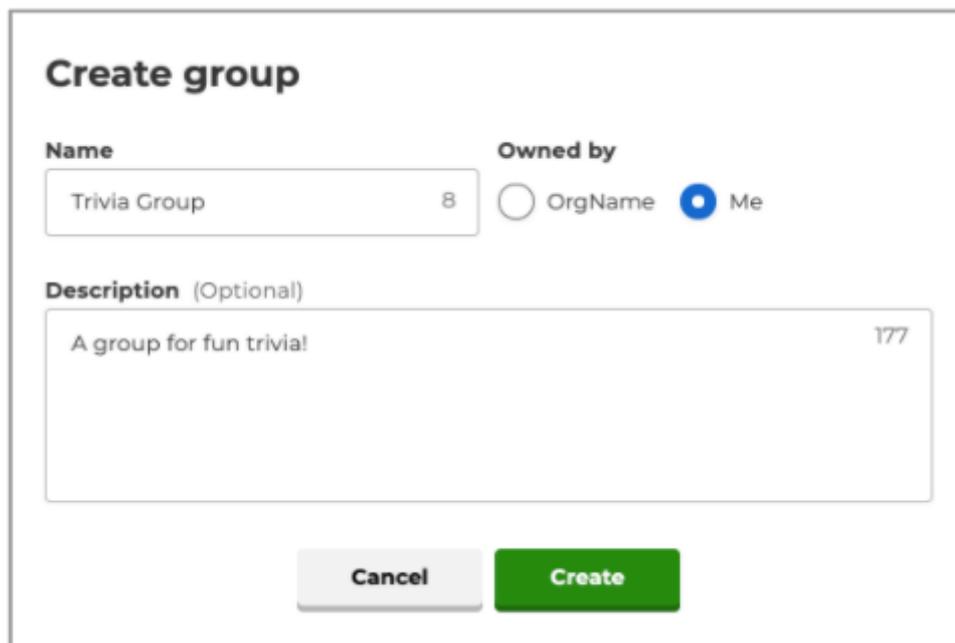
El profesorado se divide aleatoriamente en dos grupos antagonistas, asumiendo roles opuestos en el conflicto planteado. Cada grupo se encarga de analizar y corregir las frases emitidas por uno de los protagonistas del enfrentamiento descrito en el texto inicial. Es importante destacar que durante este proceso, se busca modificar las expresiones verbales, gestuales y paraverbales que puedan resultar agresivas o pasivas, y se promueve la construcción de un diálogo cooperativo.

A medida que se desarrolla la dinámica, los protagonistas van añadiendo frases al diálogo, las cuales son analizadas y rectificadas por el grupo correspondiente. Este intercambio permite construir progresivamente un diálogo completo, donde se enfatiza la asertividad y se evita el uso de expresiones que puedan generar conflicto o malentendidos.

Durante todo el proceso, un profesor designado asume el rol de secretario y se encarga de tomar nota del diálogo ideal asertivo que va surgiendo a partir de las correcciones y aportes de ambos grupos. Esta tarea garantiza que el resultado final sea un diálogo constructivo, que promueva la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo.

Al concluir la dinámica, se procede a la lectura del diálogo construido, permitiendo a todos los participantes tener una visión global de las soluciones propuestas y del resultado alcanzado. Este ejercicio brinda la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la comunicación asertiva y el trabajo en equipo para resolver conflictos de manera positiva y colaborativa.

Para sistematizar las aportaciones de cada uno de los grupos se llevarán a cabo registro por medio de distintas aplicaciones, por medio de herramientas digitales tales como kahoot:



The image shows a 'Create group' form with the following elements:

- Title:** Create group
- Name:** A text input field containing 'Trivia Group' and a character count of '8'.
- Owned by:** Radio buttons for 'OrgName' (unselected) and 'Me' (selected).
- Description (Optional):** A text area containing 'A group for fun trivia!' and a character count of '177'.
- Buttons:** 'Cancel' and 'Create' buttons at the bottom.

Actividad 6: “Equilibrar puntos fuertes y débiles”.

- **Objetivos:**

Evitar la autocrítica exagerada y autodestructiva, equilibrando puntos fuertes y débiles. Además, este ejercicio no solo brinda la oportunidad de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades personales, sino que también fomenta la empatía y el desarrollo personal al enfrentar y considerar formas de superar los aspectos menos favorables de la personalidad. Además, al realizarlo de forma anónima, se crea un ambiente seguro que permite una mayor apertura y sinceridad por parte de los profesores, fomentando así un crecimiento y una mejora continua tanto a nivel individual como colectivo.

- **Recursos:**

Una sala de profesores, un orientador que lleve a cabo la actividad, folios y bolígrafos.

- **Desarrollo de la actividad:**

En este ejercicio se lleva a cabo un proceso en el cual cada profesor participante anota de manera anónima tres puntos fuertes y tres puntos débiles de su personalidad en una tarjeta (consultar Tabla 5). Es importante destacar que se debe anotar un punto fuerte por cada punto débil señalado, con el objetivo de mantener un equilibrio entre las cualidades y los defectos.

A continuación, una vez recopiladas todas las tarjetas, el orientador procede a mezclarlas minuciosamente y luego las distribuye aleatoriamente entre los profesores participantes.

Finalmente, cada profesor recibe una tarjeta que le ha tocado al azar y la lee como si fuera su propia tarjeta. Durante esta lectura, se enfoca en resaltar los puntos fuertes mencionados y proporcionar una explicación sobre cómo superaría los puntos débiles identificados.

Tabla 5.

Puntos fuertes y puntos débiles.

Puntos fuertes	Puntos débiles

Actividad 7: “El diario de nuestras vivencias”.

- Objetivos:

La escritura y lectura de este diario personal elaborado tiene un propósito poderoso, puesto que permite no solo revivir los eventos del día, sino también examinar nuestra propia perspectiva y respuesta emocional ante ellos. Al sumergirse en las propias vivencias, se puede encontrar motivación interna y una mayor comprensión de uno mismo. Además, este ejercicio predispone a mejorar el diario propio para el día siguiente. Por consiguiente, desafía a uno mismo a aumentar el porcentaje de noticias placenteras, aquellas que generan alegría, gratitud y satisfacción, al mismo tiempo que se tiende a reducir la presencia de noticias causantes de malestar, aquellas que generan tristeza, preocupación o estrés.

- Recursos:

Una sala de profesores, un orientador que lleve a cabo la actividad, folios y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

Esta tarea consiste en imaginar un periódico llamado El DÍA, pero en lugar de centrarse en las noticias convencionales, este periódico especial tiene la tarea de capturar y presentar las vivencias personales más relevantes de cada día, en forma de pensamientos y emociones. Se convierte en un reflejo de la propia experiencia personal, en un registro íntimo y auténtico de la jornada.

Lo interesante de este periódico imaginario es que sigue una estructura fija en términos de formato y número de páginas. Sin embargo, hay una peculiaridad importante en su diseño. El espacio dedicado a las noticias positivas se reduce proporcionalmente al espacio disponible para las noticias negativas, y viceversa. Esto implica que cada vez que se agrega una noticia positiva, se toma espacio que, de otro modo, podría haberse destinado a una noticia negativa, y al revés, como se muestra en la Tabla 6. Luego, sopesamos si la proporción entre ambas categorías es satisfactoria.

En esencia, El DÍA se convierte en una herramienta personalizada de autorreflexión y autocuidado. Invita a examinar las experiencias diarias de cada uno desde una perspectiva consciente y da la oportunidad de ajustar la atención y enfoque hacia lo positivo, lo gratificante y lo que impulsa a crecer y mejorar. Al hacerlo, produce el empoderamiento necesario para construir una vida más equilibrada y satisfactoria, en la que el optimismo y el bienestar ocupen un lugar central en la historia personal de cada uno.

Tabla 6.

El diario "El Día"

EL DÍA	
Noticias positivas	Noticias negativas

Actividad 8: “Terapia racional emotiva. Cambio de pensamiento ABC-DE”.

- Objetivos:

Eliminar las perturbaciones emocionales y conductuales derivadas de ideas o filosofías de vida irracionales a través del cambio de pensamiento. De esta forma, el profesor podrá cambiar la forma de interpretar su ambiente y circunstancias, y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo en general.

- Recursos:

Un aula de profesores, un psicólogo que pueda realizar este tipo de técnica de cambio de pensamiento, unos folios en los que completar la Tabla 7 sobre el cambio de pensamiento ABC-DE, y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

Según la terapia racional emotiva de Albert Ellis, las creencias y cogniciones vienen referidas a lo que pensamos o las ideas que nos hacemos acerca del acontecimiento activador, de lo que nos ocurre en la realidad (Encinas, F. J. L., 2014). Todo el mundo tiene pensamientos o creencias sobre los eventos que se experimentan, incluso si a veces son automáticos y pasan desapercibidos. Por ello, a menudo se piensa que los hechos son los que producen sentimientos o comportamientos determinados.

Asimismo, las creencias pueden ser racionales o irracionales. Por un lado, las creencias racionales nos ayudan a sentirnos bien o aceptarnos a pesar de experimentar emociones negativas, como la tristeza por una pérdida. Por otro lado, las creencias irracionales suelen ser ilógicas, carecen de evidencia y tienden a ser extremistas, exageradas o demasiado exigentes hacia nosotros mismos o hacia los demás. Esto puede llevar a sentimientos inapropiados (depresión, culpa excesiva, ansiedad, ira, etc.) y comportamientos autodestructivos (adicciones, violencia, suicidio, etc.).

Por todo esto, la técnica de cambio de pensamiento consiste en cinco fases distintas: la situación (A), el pensamiento irracional (B), las consecuencias (C), el debate y sustitución por un pensamiento racional (D), y los efectos de dicha sustitución (E). A continuación, se presenta un ejemplo en la Tabla 7.

Tabla 7.*Ejemplo de la técnica de cambio de pensamiento ABC-DE.*

A (Situación) ¿Qué es lo que ocurre?, ¿Dónde estoy?, ¿Con quién estoy?	B (Pensamientos negativos) ¿Cómo interpreto la situación?, ¿Qué he entendido yo?	C (Conducta, emoción, sentimiento) ¿Cómo me siento?, ¿Qué hago?	D (Nuevo pensamiento) Debate del pensamiento anterior y generación de un pensamiento más racional.	E (Nueva conducta, emoción) ¿Cómo actúo y me siento después del cambio de pensamiento?,
Ej.: Los alumnos no paran de hablar y no prestan atención a mis explicaciones.	Ej.: no valgo como profesor, la clase es superior a mí.	Ej.: me siento desanimado, triste y con pocas ganas de ir a dar clase.	Ej.: que me vaya mal con un grupo no quiere decir que no sea un buen profesor, tengo capacidad para poner nuevos límites y que las interrupciones se reduzcan.	Ej.: voy con ganas de dar clase, establecer límites y consecuencias, los alumnos me escuchan más, los resultados mejoran.

Actividad 9: “Las dos alternativas”.

- Objetivos:

Entrenar el hábito de sopesar, al menos, dos alternativas ante situaciones que inducen a responder impulsivamente.

- Recursos:

Una sala de profesores, un orientador capaz de llevar la actividad a cabo, unos folios, y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

Esta actividad el orientador comienza con el planteamiento de una situación problemática real o imaginada susceptible de provocar una reacción impulsiva en los docentes. Cada profesor debe pensar, antes de responder, dos respuestas alternativas: una impulsiva-visceral, la otra controlada-reflexiva (Tabla 8).

Dentro del módulo del autocontrol, se lleva a cabo una actividad diseñada para promover la toma de conciencia y el manejo de las reacciones impulsivas en situaciones problemáticas. Esta actividad, dirigida por el orientador, se inicia planteando una situación real o imaginaria que tiene el potencial de provocar una respuesta impulsiva en los docentes.

Cada profesor participante se enfrenta a esta situación y se les solicita que reflexionen antes de responder, considerando dos opciones alternativas: una respuesta impulsiva-visceral y otra respuesta controlada-reflexiva. El propósito de esta tarea es que los docentes reconozcan la existencia de diferentes enfoques para abordar la situación problemática, brindándoles la oportunidad de evaluar las consecuencias emocionales y cognitivas de cada una de estas respuestas.

Para facilitar este proceso de reflexión y comparación, se proporciona una tabla, como en el ejemplo de la Tabla 8, en la cual los docentes deben anotar sus dos respuestas alternativas. Esta Tabla se convierte en una herramienta visual que les permite visualizar y contrastar claramente los enfoques impulsivos y controlados que podrían adoptar frente a la situación planteada.

A través de esta actividad, se busca fomentar la autorreflexión y la adquisición de habilidades de autocontrol en los docentes. Al plantear dos opciones de respuesta, se invita a los participantes a considerar la influencia de sus emociones y a reflexionar sobre la importancia de la regulación emocional en su desempeño profesional. Con esta práctica, los docentes adquieren conciencia sobre sus patrones de reacción y desarrollan estrategias para

gestionar de manera efectiva sus impulsos, favoreciendo así un ambiente educativo más positivo y productivo.

Tabla 8.

Ejemplo de la Tabla de las dos alternativas.

Situación: Un grupito de alumnos no para de hablar mientras estás explicando una parte importante de tu asignatura.	Reacción impulsiva: Gritar que se callen y montar un escándalo delante de toda la clase.
	Reacción controlada: Invitarles a estar en silencio de forma calmada y respeten el derecho del resto de compañeros a escuchar la lección.

Actividad 10: “¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?”.

- Objetivos:

El primer objetivo de esta actividad dirigida al profesorado es identificar y explorar las distintas estrategias de regulación emocional disponibles y que pueden ser empleadas. A través de esta exploración, se busca aumentar la conciencia entre los docentes sobre las diversas opciones y enfoques que existen para manejar sus propias emociones de manera efectiva.

El segundo objetivo se centra en fomentar la conciencia individual sobre las estrategias de regulación emocional que cada profesor emplea con mayor frecuencia. Al reflexionar sobre sus propias prácticas, los docentes podrán comprender mejor qué estrategias utilizan habitualmente y cómo estas estrategias pueden influir en su bienestar emocional y su desempeño profesional.

Un tercer objetivo de la actividad es el aprendizaje de nuevas estrategias de regulación emocional. Se busca proporcionar a los profesores herramientas adicionales y diferentes enfoques que puedan utilizar para gestionar sus emociones de manera más efectiva, especialmente en el contexto escolar. A través de la exposición a nuevas estrategias, se fomenta la adquisición de habilidades emocionales más amplias y diversificadas.

El cuarto objetivo es aplicar un modelo de cambio relacionado con la regulación emocional de las emociones básicas. Al centrarse en las emociones fundamentales, se busca establecer una base sólida que permita a los profesores desarrollar habilidades para manejar emociones más complejas en el futuro. Esto implica comprender los mecanismos de regulación emocional, identificar patrones de respuesta y explorar enfoques efectivos para gestionar cada emoción básica en el ámbito educativo.

El quinto objetivo se centra en la generación de una herramienta práctica que pueda ser utilizada a lo largo de la actividad y, posteriormente, en la vida personal y profesional de los docentes. Esta herramienta proporcionará un recurso tangible y aplicable que servirá como guía para la regulación emocional en el entorno educativo. Se busca que los profesores puedan llevar consigo esta herramienta y utilizarla de manera efectiva para gestionar y regular sus emociones, lo cual tendrá un impacto positivo tanto en su bienestar personal como en su interacción con los estudiantes y su desempeño en el aula.

- **Recursos:**

Una sala de profesores, un psicólogo que sea capaz de llevar a cabo la actividad, folios y bolígrafos.

- **Desarrollo de la actividad:**

La actividad de regulación emocional dirigida a profesores se presenta en dos formatos: individual y grupal (Ruiz-Aranda, D., et al., 2013). En ambos casos, se exploran diversas emociones como enfado, miedo, tristeza, alegría, sorpresa y asco, y se proponen estrategias para regularlas.

En el formato individual, cada participante debe anotar dos estrategias de regulación emocional para cada una de las emociones propuestas. Se les brinda un tiempo de reflexión individual de 10 a 15 minutos para que puedan pensar y escribir estas estrategias. Una vez concluido este tiempo, los participantes se reúnen en grupo para compartir y analizar las estrategias propuestas. Durante esta etapa, se fomenta la discusión y el intercambio de ideas para enriquecer el conocimiento colectivo sobre cómo regular las emociones específicas mencionadas. Después del tiempo de reflexión individual de 10 a 15 minutos, en el formato individual, los participantes se reúnen nuevamente en grupo para compartir y analizar las estrategias propuestas. Durante esta sesión, se puede permitir que algunos participantes salgan a la pizarra y anoten en una tabla las estrategias que se consideren más útiles para cada emoción. Esto facilita la visualización y organización de las estrategias más relevantes para cada emoción específica.

En cambio, en el formato grupal, se divide a los participantes en grupos de 4 a 6 personas, asignándoles una emoción específica como enfado, tristeza o alegría. En cada grupo, se les pide que reflexionen sobre situaciones en las que han experimentado esa emoción asignada. A continuación, deben identificar y anotar las estrategias que han utilizado para sentirse mejor o mantener ese estado de ánimo, en el caso de la alegría. Además, se evalúa la efectividad de esas estrategias en cada situación. Posteriormente, en el formato grupal, todos los equipos tienen la oportunidad de comentar y compartir lo que han trabajado en sus respectivos grupos. En este momento, se completa la lista de estrategias que pueden ser útiles para cada emoción y situación mediante la contribución de todos los participantes en la clase. Se busca generar un repertorio más amplio y diverso de herramientas de regulación emocional.

Una vez se tengan varias estrategias de regulación emocional, se trata de intentar repetirlas y afianzarlas con práctica, desde las emociones más sencillas a las más complejas

(empezando por emociones agradables). Para ello, se animará a los docentes a hacer un autoinforme (Tabla 9) como tarea para casa donde recoger las diferentes estrategias de regulación emocional que han propuesto para cada emoción y que cree que pueden emplear en su día a día.

En resumen, esta actividad busca fomentar la reflexión individual y grupal sobre la regulación emocional, promoviendo el intercambio de estrategias efectivas entre los profesores participantes. Al finalizar la actividad, se espera que los profesores hayan identificado y aprendido nuevas estrategias para regular sus emociones, así como hayan generado una herramienta práctica y útil que podrán utilizar tanto durante la actividad como en su vida personal.

Tabla 9

Hoja de registro.

Fecha							
Situación							
Emoción							
Estrategia de regulación emocional							
Reflexión (a partir de las preguntas): <ul style="list-style-type: none"> - ¿Creéis que podríais practicar esta estrategia fuera de la actividad realizada, en otro contexto y con otras personas? - ¿Pensáis que, para conseguir una buena regulación emocional, es necesario que repitáis mucho las estrategias que hemos trabajado? - ¿Os veis capaces de regularos emocionalmente en este momento si de repente sentís una emoción como, por ejemplo, alegría? 							
Observaciones:							

Actividad 11: “Ejercicios de visualización”.

- Objetivos:

El objetivo de esta actividad es brindar herramientas que permitan a los docentes interrumpir los ciclos de malestar emocional y liberarse de patrones de pensamiento irracionales. Además, se busca fomentar la relajación y la concentración en estímulos agradables. Al lograr este objetivo, los docentes podrán cultivar su bienestar emocional, fortalecer su resiliencia y mejorar su capacidad para enfrentar los desafíos de manera más equilibrada y efectiva tanto en su entorno laboral como personal.

- Recursos:

Un aula de profesores, y un orientador que sea capaz de llevar a cabo la actividad.

- Desarrollo de la actividad:

En esta actividad, se centra en el desarrollo de la resiliencia a través de la práctica de la visualización. La visualización puede dirigirse tanto a diferentes modalidades sensoriales como a situaciones sociales y emocionales. Se comienza por entrenar en la visualización de estímulos sensoriales sencillos y luego se pasa hacia situaciones más complejas.

→ Escuchar en silencio: Para esta práctica, se necesita un lugar cómodo y los ojos cerrados. Hay que concentrarse en escuchar todos los sonidos presentes alrededor de uno mismo al mismo tiempo, prestando atención a cada uno de ellos. Después, hay que intentar escuchar el silencio que se encuentra detrás de todos los ruidos. Esta práctica ayuda a desarrollar la atención plena y a estar presentes en el momento actual.

→ Visualizar formas: En esta práctica, hay que imaginar una hoja blanca con un círculo negro. Se necesita enfocarse en delinear claramente el contorno del círculo y concentrarse en la intensidad del negro y en la blancura de la hoja. Durante unos segundos, hay que alternar la visualización entre la nitidez del contorno, la negrura del círculo y la blancura de la hoja. Luego, se reemplazará el círculo negro por otro de color amarillo intenso, repitiendo el mismo proceso. Se puede continuar visualizando otras formas y colores, como un triángulo rojo. Esta práctica ayuda a fortalecer la capacidad de visualización y concentración.

→ Decorar la habitación favorita: Esta tarea invita a visualizar de manera más compleja. Se debe concentrarse en nuestra habitación o rincón favorito de la casa e imaginar cómo se vería con muebles y objetos que gusten a cada uno. Se recorrerá mentalmente el espacio con calma, prestando atención a todos los detalles y objetos que agradan especialmente. Habrá que recrearse en las cualidades que más gustan, como los colores y las formas. Esta práctica permite crear un espacio de calma y seguridad en la mente, fomentando la resiliencia emocional.

→ Visualizar situaciones sociales: Una vez que se haya ganado cierta destreza en la visualización de estímulos sensoriales simples, podemos avanzar hacia la representación de situaciones de relación interpersonal placenteras. Se puede recurrir a recuerdos agradables, momentos en los que se haya disfrutado especialmente o pequeños éxitos pasados. También se puede imaginar situaciones futuras en las que se sienta tranquilidad y satisfacción, como un viaje futuro con una compañía agradable, un pequeño éxito profesional o la recepción de una buena noticia inesperada. La visualización de estas situaciones ayuda a fortalecer la resiliencia social y emocional, proporcionando una sensación de bienestar y confianza en las habilidades personales de cada uno.

Al practicar regularmente estas técnicas de visualización, los docentes pueden fortalecer su resiliencia y desarrollar habilidades para hacer frente a situaciones desafiantes en su vida profesional y personal.

Actividad 12: “La rueda de las ayudas”.

- Objetivos:

Estimular la solidaridad y la cooperación entre todos y cada uno de los miembros del profesorado, intercambiando ideas entre ellos para encontrar soluciones a los problemas que les preocupan de manera individual.

- Recursos:

Una sala de profesores, un orientador capaz de llevar a cabo la actividad, folios y bolígrafos.

- Desarrollo de la actividad:

Para comenzar, cada profesor toma un papel y anota en él un problema que le preocupe especialmente. Estos problemas pueden estar relacionados con el ámbito profesional, el trabajo en el aula o cualquier otro aspecto relevante para el docente.

A continuación, se forman círculos concéntricos, es decir, los profesores se organizan en dos círculos concéntricos, de manera que cada miembro del círculo interior queda mirando de frente a otro miembro del círculo exterior.

Después se realiza la presentación de los problemas en la que cada miembro del círculo interior muestra el papel con su problema al profesor que tiene enfrente, quien actúa como asesor. El profesor asesor ofrece algún tipo de consejo o sugerencia para abordar el problema planteado.

Seguidamente se pasa a la evaluación del consejo en la que el miembro del círculo interior evalúa el consejo recibido. Si considera que la solución propuesta es adecuada y satisfactoria, ambos profesores abandonan la rueda y se sientan aparte para ampliar y concretar la ayuda, convirtiéndola en un plan de acción más detallado.

Luego comienza la búsqueda de nuevas soluciones, lo cual trata de que, si el consejo proporcionado por el asesor no es considerado adecuado por el miembro del círculo interior, este último rota hacia la siguiente persona del círculo exterior en busca de un nuevo compañero que pueda aportar una solución alternativa. Este proceso se repite hasta que todos los profesores encuentren un asesor con el que se sientan satisfechos. A posteriori, se realiza la puesta en común colectiva por la que, si algún profesor no queda satisfecho con ninguna de las soluciones propuestas, su caso se pospone para una puesta en común colectiva posterior, donde todos los participantes pueden contribuir con ideas y sugerencias adicionales.

Por último, se exponen los problemas y consejos de modo que cada pareja formada por el demandante de ayuda y el asesor expone al resto del grupo el problema planteado y el consejo recibido. Esto permite que los demás profesores tomen nota de las soluciones propuestas en caso de enfrentarse a problemas similares en el futuro.

Finalmente, se produce el intercambio de roles, donde los profesores que formaban parte del círculo interior pasan al círculo exterior y viceversa, invirtiendo los papeles de demandantes de ayuda y asesores. El proceso se repite, brindando la oportunidad de abordar los problemas de cada participante desde diferentes perspectivas.

A través de esta actividad, los docentes tienen la oportunidad de recibir consejos, explorar diferentes enfoques y encontrar soluciones colaborativas para los problemas que les preocupan. Además, se fomenta el aprendizaje compartido y se promueve un sentido de apoyo y comunidad entre los profesores.

5.5. EVALUACIÓN.

Para llevar a cabo la evaluación de la pertinencia del programa ante las situaciones de conflictividad comportamental del alumnado en clase se ha optado por el cuestionario validado QTI-P (García-Bacete y Rosel, 2021). Dicho cuestionario se basa en el Modelo Interpersonal de la conducta del profesor mide las interacciones del profesorado con el alumnado percibidas por éstos.

Los ítems de este cuestionario son descripciones de conductas típicas del profesor con el alumnado en el aula tal y como lo determinaron en su origen Goh y Fraser (1998).

Se compone de 48 ítems distribuidos en ocho factores con seis ítems cada uno. Las valoraciones que realiza el alumnado acerca de su profesor-tutor se secuencian a modo de escala tipo Likert de cinco puntos, de 0 a 4 (“nunca ocurre”, “ocurre muy poco”, “ocurre a veces”, “ocurre muy a menudo”, “siempre ocurre”). La puntuación de cada alumno, cada subescala es la media aritmética de sus puntuaciones en los ítems que forman la escala.

Como viene en la siguiente figura (Figura 5), las dimensiones interpersonales que se contemplan en esta escala se refieren a estilos de interacción del profesor estableciéndose las siguientes: directiva, amable, comprensiva, acomodaticia, insegura, insatisfecha, represiva, impositiva.

Figura 5.

Cuestionario Interacciones entre el Maestro y el Alumnado en un Aula de Primaria.

Nº Ítem	Enunciado Ítem	Escala
1*	Todos le prestamos atención a este maestro.	Directiva
2*	Este maestro es simpático.	Amable
3*	Este maestro confía en nosotros.	Comprensiva
4*	Este maestro nos permite trabajar en cosas que nos gustan.	Acomodatícia
5*	Este maestro parece inseguro.	Insegura
6	Este maestro parece triste.	Insatisfecha
7*	Este maestro se enfada rápidamente.	Represiva
8*	Este maestro nos hace trabajar duro.	Impositiva
9*	Aprendemos mucho con este maestro.	Directiva
10	A este maestro le gusta reírse.	Amable
11*	Este maestro se da cuenta cuando no comprendemos alguna cosa.	Comprensiva
12	Los alumnos podemos decidir algunas cosas en la clase de este maestro.	Acomodatícia
13*	Este maestro tiene poca confianza en sí mismo.	Insegura
14	Este maestro está de mal humor.	Insatisfecha
15	Este maestro nos menosprecia.	Represiva
16	En las clases de este maestro tenemos que estar callados.	Impositiva
17*	Este maestro capta nuestra atención.	Directiva
18*	Las clases de este maestro son agradables.	Amable
19	Cuando no entendemos algo este maestro nos lo explica otra vez.	Comprensiva
20*	Este maestro nos deja mucho tiempo libre en clase.	Acomodatícia
21*	Este maestro es un poco tímido, vergonzoso.	Insegura
22*	Este maestro piensa que no sabemos hacer las cosas bien.	Insatisfecha
23	Este maestro se burla de nosotros.	Represiva
24	Los exámenes de este maestro son difíciles.	Impositiva
25	Este maestro sabe todo lo que pasa en esta clase.	Directiva
26*	Nos gusta este maestro.	Amable
27*	Este maestro presta atención a lo que decimos.	Comprensiva
28*	Este maestro nos permite elegir con quien queremos trabajar.	Acomodatícia
29*	Este maestro no sabe qué hacer cuando perdemos el tiempo en nuestras cosas.	Insegura
30	Este maestro piensa que los alumnos nos copiamos.	Insatisfecha
31*	Este maestro nos grita.	Represiva
32*	Este maestro es exigente cuando corrige nuestras tareas y exámenes.	Impositiva
33*	Este maestro explica las cosas con claridad.	Directiva
34	Este maestro nos ayuda con nuestro trabajo.	Amable
35*	Este maestro sabe cómo nos sentimos.	Comprensiva
36	Este maestro nos deja que nos entretengamos en nuestras cosas.	Acomodatícia
37	Este maestro nos deja que le digamos lo que tiene que hacer.	Insegura
38*	Este maestro piensa que no sabemos nada.	Insatisfecha
39*	Este maestro se enfada por cualquier cosa.	Represiva
40	Este maestro nos da un poco de miedo.	Impositiva
41	El maestro tiene claro lo que quiere que ocurra en clase.	Directiva
42	Este maestro se interesa por nosotros.	Amable
43*	Este maestro nos escucha.	Comprensiva
44*	Este maestro nos permite elegir en qué queremos trabajar.	Acomodatícia
45*	Este maestro actúa como si no supiera qué tiene que hacer.	Insegura
46*	Este maestro nos amenaza con castigarnos.	Insatisfecha
47*	Este maestro tiene mal carácter.	Represiva
48*	Este maestro es severo.	Impositiva

*Los 31 ítems que ajustan en la versión en castellano.

La expresión "Este maestro" se sustituye por el nombre del maestro o la maestra de la clase correspondiente.

Además de este cuestionario resulta relevante valorar el clima social autopercibido por parte del alumnado, considerando que el programa de entrenamiento diseñado para el profesorado dependiendo de su efectividad mejoraría de forma significativa el nivel del clima social percibido por parte del grupo clase. Para evaluar esta variable se puede utilizar la escala de Pérez-Carbonell y otros (2009), que consta de cuatro factores: interés, satisfacción, relación y comunicación. El conjunto de ítems de esta escala ordenados por cada una de las dimensiones se muestra a continuación (Tabla 10):

Tabla 10.

Cuestionario para valorar el clima social autopercebido por el alumnado.

ÍTEMS ESCALA ALUMNOS SECUNDARIA	Nunca / Muy en desacuer- do	A veces/ En des- acuerdo	Bastantes veces/ De acuerdo	Siempre /Muy de acuerdo
DIMENSIÓN INTERÉS				
1. Los profesores se interesan personal-mente por cada uno de nosotros				
2. Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos				
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN				
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase				
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase				
5. Los profesores se sienten orgullosos de esta clase				
6. Creo que mi clase es un lugar agrada-ble (me gusta estar en mi clase)				
DIMENSIÓN RELACIÓN				
7. La relación entre los profesores y los alumnos es cordial				
8. Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables				
9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien				
10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros				
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN				
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores				
12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros				
13. En estas clases se propician debates				
14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores				
15. Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir				

Una vez que se han expuesto escalas de evaluación que se refieren directamente a valorar el grado de mejora sobre la variable comportamental y de adaptación social del alumnado, se ha de mencionar otro instrumento que tiene que ver con la variable de la competencia socioemocional del docente, siendo ésta la variable objeto de intervención. En

este sentido se considera pertinente incluir en la valoración el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (versión corta) TEIQue-SF de Cooper & Petrides (2010) a partir de la adaptación de (Laborde et al., 2016), que se detalla a continuación (Tabla 11):

Tabla 11.

Cuestionario para medir la competencia socioemocional docente.

	1	2	3	4	5	6	7
Completamente en Desacuerdo							Completamente de Acuerdo
1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de "ponerme en la piel" de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

6. CONCLUSIONES.

En el presente TFM se ha tratado de diseñar una propuesta de intervención dentro del Plan de Orientación que da respuesta a las competencias socioemocionales del profesorado ante alumnado disruptivo, que se sustenta con rigor y actualidad en fundamentos normativos y bibliográficos, así como de otras propuestas debidamente validadas.

Como se ha visto, el desarrollo de la competencia socioemocional docente se convierte en un aspecto de suma relevancia y se encuentra entre los ejes principales de las funciones de un orientador en un centro educativo, aspecto legislado y amparado en el marco normativo del sistema educativo vigente, tal como se ha visto en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020*, en su artículo 91 como establece la comisión europea para una modernización de las funciones del profesorado destacando entre otras: “La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje, y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias” y “La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación, y de libertad, para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz”.

En la fundamentación teórica se destacan los principales modelos de inteligencia emocional, definida como la capacidad de reconocer, comprender, integrar y gestionar las emociones tanto en uno mismo como en los demás, lo cual contribuye a mejorar el bienestar general (Berrocal y Pacheco, 2009). Por otro lado, el objetivo del trabajo se ha cumplido, ya que se ha desarrollado una propuesta de intervención sobre las competencias socioemocionales de los docentes ante el alumnado disruptivo. Teniendo en cuenta un modelo mixto, albergando distintos factores que constituyen la competencia socioemocional del profesorado y asumiendo los modelos de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, Goleman, Gardner y Bisquerra, se concluye que la competencia socioemocional del profesorado tiene los siguientes elementos: empatía, asertividad, autoestima, autocontrol y resiliencia. Se han abordado también, los objetivos referentes al análisis teórico del estado de la cuestión referido a los modelos conceptuales y epistemológicos más relevantes de la Inteligencia Emocional y su relación con la profesión docente. Sin embargo, respecto a los objetivos del propio programa, no puede decirse si se han cumplido o no puesto que la intervención no se ha llevado a cabo. Aunque se espera que, tras la realización de la intervención, los resultados obtenidos en la evaluación sean mejores que al inicio del mismo.

Aspectos prioritarios a destacar del presente TFM se encuentra una definición y concertación de manera operativa de un plan de trabajo que permite el asesoramiento y el apoyo a los equipos docentes de educación secundaria para la consecución de un clima de aula positivo, basado en variables operativas fácilmente cuantificables y evaluables. Además de la intervención de un orientador educativo de secundaria para mejorar la competencia socioemocional del profesorado de dicha etapa que sirve a modo de guía para implementar dichas funciones de asesoramiento en los planes y programas de una organización escolar.

Como aspecto positivo del programa, cabe destacar el carácter distendido del mismo, se interviene con actividades dinámicas que favorecen la interacción entre los docentes y la posibilidad de generar un clima de confianza en el que puedan establecer unas relaciones interpersonales duraderas. Otro aspecto positivo, es la intervención desde diferentes enfoques, lo que garantiza la variabilidad en las actividades y la adhesión a la intervención del profesorado en función de sus características personales.

Sin embargo, se pueden citar diferentes limitaciones que permitirían un trabajo en fases futuras, tales como: la insuficiente investigación científica existente hasta el momento, los escasos modelos de intervención previos o la falta de colaboración institucional para fomentar estas intervenciones (López-López, Lagos San Martín, 2021). Se precisa una validación y comprobación experimental de su eficacia mediante índices de validez y fiabilidad, una integración de más modelos y teorías que desarrollen una propuesta completa y global, una adaptación a diferentes tipologías de profesorado, la limitación de la escasa literatura relacionada con las competencias socioemocionales en el profesorado.

En resumen, la intervención centrada en las competencias socioemocionales de los docentes es una estrategia valiosa para hacer frente al alumnado disruptivo. Mediante la formación y el fortalecimiento de estas habilidades, los docentes estarán mejor preparados para gestionar las situaciones desafiantes, promover un clima de aula positivo y potenciar el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes. La colaboración institucional, la investigación continua y el enfoque preventivo son elementos clave que garantizarán el éxito y la sostenibilidad de esta propuesta de intervención.

7. REFERENCIAS.

- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Badia Martín, M. D., & Daura Luján, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 42(2), 1-35. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- Bermúdez, L. N., & Amaíz, C. A. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción pedagógica*, 26(1), 120-129.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (66), 85-108.
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J.M., & Ramirez-Quistian, M.A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *RaXimhai*, 12(6), 487-505.
- Bierman, K. L., & Sanders, M. T. (2021). Teaching explicit social-emotional skills with contextual supports for students with intensive intervention needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 14-23.
- Bisquerra, R. (2008). *Coaching, counseling y orientación*. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerra, R. (2014). Orientación, tutoría y educación emocional: potenciar una sinergia. *Educación y orientación: la revista de la COPOE*, (1), 21-27.
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Valdivieso, J. A. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. *Revista de psicología y educación*.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín-Antón, L. J., & Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*, 38(1), 15-24.
- Carbonero, M. Á., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., Valdivieso, J. A., Reoyo, N., & Resende, A. F. (2014). Habilidades docentes y estilos de afrontamiento en profesores de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) using item response theory. *Journal of personality assessment*, 92(5), 449-457.
- Encinas, F. J. L. (2014). *Técnicas de modificación de conducta*. Ediciones Pirámide.
- Evans, M. C., Duong, J. B., Morelli, N. M., Hong, K., Voss, C., Mendez, L., ... & Villodas, M. T. (2023). Conduct problems as a pathway from childhood adversity to community violence exposure: the protective roles of caregiver knowledge and involvement. *Journal of interpersonal violence*, 38(1-2), 698-725.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., & Megías-Robles, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia Emocional. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(2), 144-147.
- García-Bacete, F. J., & Remírez, J. F. R. (2021). Validación en español del Questionnaire on Teacher Interaction en los cursos superiores de educación primaria (QTI-P) y cómo esta interacción influye en el rendimiento académico. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 101-113.
- García Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., & Reparaz Abaitua, C. (2019). Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 119-128.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229. doi: 10.1023/A:1009910017400
- Goldstein, S. E., Terranova, A. M., Savoy, S. C., Bradley, S., Park, J., & Boxer, P. (2023). Developmental issues in the prevention of aggression and violence in school. In *School Violence and Primary Prevention* (pp. 65-99). Cham: Springer International Publishing.
- Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Kairós*.

- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Del Carmen Gómez, M., & da Resurrección Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12.
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2023). Motivational climate in mathematics classrooms: Teacher self-efficacy for student engagement, student-and teacher-reported emotional support and student interest. *ZDM–Mathematics Education*, 55(2), 413-426.
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105.
- Laborde, S., Allen, M. & Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235.
- López-López, V., & Lagos San Martín, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 609-619.
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado F. M., y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15 (1). DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v15il.2598>
- Núñez-Flores, M., & Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula abierta*, 51(2), 171-180.
- Ma, P., Yu, J., Qiao, Y., & Zhang, L. (2023). Developing and validating a scale to measure teachers' emotional labor strategy in classrooms. *Social Psychology of Education*, 1-21.
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.

- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples.
- Mestré, J., Guil, R., & Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Orellana Román, I., Alemany Arrebola, I., & Ruiz Garzón, F. (2022). La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: la percepción de los docentes. *Revista Fuentes*.
- Pacheco, N. E., López, S. M., & Gómez, M. S. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos, G. & López-González, E. (2009). Diseño y análisis una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez Ruiz, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Picón Pérez, V., Belloch Mont, N., Puig Pérez, S., & Martínez López, P. (2021). Propuesta de un taller de habilidades socioemocionales y regulación emocional en el aula. *Humanismo y Trabajo Social*, (20), 217-237.
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-12.
- Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. E., Monterrosa, D. C., Holguín, A., Cano, L. M., ... & Ortiz, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia.

- Reoyo, N., Carbonero, M. A., & Martín-Antón, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de educación*.
- Rodríguez, R. G., Parrales, L. V. S., Segovia, F. D., & Macías, A. M. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes: Síndrome de burnout y salud mental. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 1(19), 2.
- Román, M. (1999). Guía práctica para el diseño de proyectos sociales.
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. *Madrid: Pirámide*.
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U., & Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13.
- Tisiotti, P., Parquet, C., & Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 172, 4-7.
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212.
- Vaello, J. (2005). Las habilidades sociales en el aula. Santillana.
- Vaello, J. (2007). Cómo dar clase a los que no quieren. Santillana.
- Villena Martínez, M. D. (2016). Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social de los alumnos: competencia social y clima social de clase.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M., & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.