



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**INCLUSIÓN EMOCIONAL: ESTUDIO
EXPLORATORIO Y COMPARATIVO SOBRE
LA AUTOPERCEPCIÓN DE HABILIDADES
EMOCIONALES EN DOCENTES**

Presentada por Esther Soria Aldavero
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Ignacio Montero García-Celay

Dra. Dña. Henar Rodríguez Navarro

2022

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral queda recogida en un trabajo documentado y con contenido para personas a las que agradeceré interesarse por su lectura y aportaciones. Para mí, queda en los días y años de esfuerzo y agradecimiento progresivo que he compartido con muchas personas, inconscientes incluso de la ayuda y apoyo emocional que me estaban prestando, en este trabajo algo solitario y paralelo a mi otra "vida".

Agradezco a mis tutores, Henar y Nacho, haber asumido la dirección de este trabajo, sus orientaciones y respeto a mis decisiones y motivaciones. También a José Ángel, por su implicación, confianza y ayuda, compartiendo con humildad un esencial trabajo colaborativo. Al tribunal de tesis, por su tiempo de lectura, cuestiones y oportunas indicaciones, esperando que recibirlas sea también parte emocionante de este aprendizaje. A la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y Dirección Provincial de Educación de Soria, por su autorización para la recogida de datos y apoyo al progreso de la imprescindible Educación Emocional. Al personal docente y no docente que en los centros educativos y Universidad de Valladolid ha colaborado en los necesarios procesos logísticos y administrativos del desarrollo de esta tesis, incluyendo el asesoramiento y excelente formación recibida a través de la Escuela de Doctorado de la UVA.

Aprecio y agradezco el valioso regalo que cada participante me hizo, invirtiendo su tiempo y confianza en escribir sus opiniones, expectativas y problemas como docente, alumno o familiar. Especial gratitud dedico a los informantes singulares, que en cada encuentro me confirmaron que estaba donde debía estar como investigadora, y que tantas lecciones magistrales me dan en cada conversación; sus aportaciones combinan un equilibrio de vulnerabilidad y fortaleza familiar que merece ser escuchada, reflejada, considerada y trasladada a mejoras efectivas respecto a sus derechos. Cada una de las frases de los participantes ha sido referencia emocional y el verdadero soporte motivacional que ha guiado, dirigido y ayudado a que este trabajo se haya terminado. Creo firmemente que la lectura de sus aportaciones, pese al coste en extensión, es la más fiable y válida evidencia de esta tesis, contribuyendo a la necesaria Inclusión Emocional y a cumplir el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas: el derecho de toda persona a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

A quienes más de cerca, incluso desde lejos, me han acompañado, comprendido, respetado y cuidado, les presento mis disculpas y agradecimiento por su inmerecida generosidad y paciencia. No les dedico este trabajo, pero sí les dedicaré encantada a partir del mismo el tiempo y emociones que se merecen y debo.

Dedico la presente tesis doctoral al colectivo docente de enseñanzas no universitarias. El más supervisado, exigido y responsabilizado. Con la intención de mostrar mi respeto y admiración, de visibilizar su carácter cumplidor, riguroso y responsable, que cada familia asume cuando confía su bien más valioso y delicado a un sistema humano, directamente representado por una persona que protege, educa y cuida integralmente a muchos menores, pero que la sociedad aún no valora lo suficiente, comprendiendo la suma simultánea de tanta entrega. Con la esperanza de que mejoren las condiciones, factores y corresponsabilización que ayuden a que los propósitos de este trabajo sean más motivadores y fáciles de consolidar, como también ellos quieren; de que estos alumnos, un día mayores, construyan una sociedad inclusiva emocionalmente que priorice respetarlos, apreciarlos y cuidarlos mejor.

Termino con una mención personal especial para los docentes y directores que desempeñaron, además, funciones de Coordinadores Covid en los centros educativos durante una reciente pandemia sanitaria. Pocas personas conocen su incansable experiencia y el sacrificio y coste en salud integral que supuso. Tal vez la falta de tiempo y la motivación por olvidar impidan trasladar a la investigación educativa la complejidad de sus relatos. Asumieron la coexistente gestión emocional de diferentes expectativas, miedos, quejas, apoyos y niveles de comprensión de personas de la comunidad educativa con absoluta dedicación, implicación, y responsabilidad. Su ejemplo de generosidad profesional y personal debía mencionarse en este trabajo, porque tal vez la humildad del colectivo de profesionales de la enseñanza deba también ser más visibilizada, contribuyendo al refuerzo y fortaleza de su autoconcepto y autoestima personal y grupal.

Índice de contenidos

	Pgn.
Resumen y palabras clave.....	10
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
1. Introducción.....	13
1.1. Motivación académica, profesional y personal.....	13
1.2. Objeto de estudio.....	18
1.3. Estructura de la tesis doctoral.....	20
2. Marco conceptual.....	22
2.1. Conexión personal con el tema de investigación.....	22
2.2. Cosmovisión y perspectiva de la investigadora.....	23
2.3. Estado de la cuestión.....	27
2.4. Fundamentación normativa y curricular.....	55
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	91
3. Revisión de la literatura.....	92
4. Fundamentación teórica y conceptual.....	97
4.1. Competencias docentes y perfiles del profesorado.....	97
4.2. Inteligencia, Competencia y Educación Emocional.....	116
4.3. Psicología Evolutiva y Desarrollo Afectivo.....	130
4.4. Neuroaprendizaje, neurodidáctica y neurociencia afectiva.....	148
4.5. Diversidad e Inclusión Emocional.....	157
4.6. Teoría sistémica, ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estilos de enseñanza afectivos eficaces.....	174
4.6.1. Teoría sistémica.....	174
4.6.2. Ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	179
4.6.3. Estilos de enseñanza afectivos eficaces.....	181
4.7. Creencias, representación y autopercepción docente.....	190
4.8. Revisión Factores Escala Dimensión Socioemocional.....	193
4.8.1. Convivencia.....	200
4.8.2. Empatía.....	203
4.8.3. Adaptación Comunicativa.....	208
4.8.4. Sensibilidad Comunicativa.....	211
4.8.5. Mediación.....	214
4.8.6. Implicación Afectiva.....	217
4.8.7. Dinamización Grupal.....	220

4.8.8. Autoeficacia.....	225
CAPÍTULO 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	230
5. Definición del problema de investigación.....	231
6. Objetivos y preguntas de investigación.....	232
6.1. Objetivos de la investigación.....	232
6.2. Preguntas de investigación.....	233
7. Diseño de la investigación.....	236
7.1. Recolección y análisis de datos cuantitativos.....	241
7.2. Recolección y análisis de datos cualitativos.....	248
7.2.1. Preguntas abiertas del cuestionario.....	249
7.2.2. Dinámicas dentro del aula.....	250
7.2.3. Observaciones dentro del aula.....	250
7.2.4. Revisión y análisis de documentos.....	252
7.2.5. Entrevistas y grupos de discusión.....	253
8. Delimitación contextual y acceso al campo de investigación.....	254
9. Selección de muestra de participantes.....	257
9.1. Selección de muestra para cuestionarios aplicados a los docentes.....	259
9.2. Selección de muestra para cuestionarios aplicados a las familias.....	260
9.3. Selección de muestra para recogida de datos con alumnos	261
9.3.1. Selección de muestra para recogida de datos en CEIP Fuente del Rey.....	261
9.3.2. Selección de muestra para recogida de datos en IES Politécnico.....	261
9.4. Selección de muestra de recogida de datos por observación.....	262
9.5. Selección de muestra de informantes singulares.....	264
10. Actuaciones y temporalización.....	265
11. Recogida de datos.....	267
11.1. Realización de pruebas piloto.....	267
11.2. Primera fase. Recogida de datos de las observaciones.....	270
11.3. Recogida de datos mediante cuestionarios y dinámicas.....	275
11.3.1. Segunda Fase. Recogida de datos de cuestionarios aplicados a la muestra de docentes.....	276
11.3.2. Tercera fase. Recogida de datos de los cuestionarios aplicados a familias.....	280
11.3.3. Tercera fase. Recogida de datos de dinámicas y cuestionarios aplicados a alumnos.....	285
11.3.4. Entrevistas y grupos de discusión.....	298
11.3.5. Revisión y análisis de documentos.....	301

CAPÍTULO 4. TRATAMIENTO DE DATOS.....	302
12. Tratamiento de datos.....	303
12.1. Síntesis final de datos disponibles.....	303
12.2. Tratamiento de datos de la primera fase: observaciones.....	305
12.3. Tratamiento de datos de la aplicación de cuestionarios y dinámicas.....	306
12.3.1. Tratamiento de datos de segunda fase: aplicación cuestionarios a docentes.....	306
12.3.2. Tratamiento de datos de tercera fase: cuestionarios aplicados a familias.....	309
12.3.3. Tratamiento de datos de tercera fase: dinámicas y cuestionarios aplicados a alumnos.....	310
13. Análisis de datos y discusión de resultados.....	314
14. Proceso ético de la investigación.....	316
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN. Estudio Empírico 1. Análisis Factor Socioemocional Escala ECAD-EP.....	322
15. Adaptación y Análisis factorial exploratorio de la Escala Socioemocional ECAD-EP en una muestra de docentes de infantil, primaria y secundaria.....	323
15.1. Introducción.....	323
15.2. Método: procedimiento, participantes e instrumentos	328
15.3. Análisis de datos y resultados	329
15.4. Discusión y conclusiones	332
16. Estudio descriptivo de la aplicación del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP en una muestra de docentes, alumnos y familias.....	333
17. Estudio descriptivo de la aplicación adaptada del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP en una muestra de alumnos de educación infantil y primaria.....	343
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN. Estudio Empírico 2. Análisis Cuestionarios parte cualitativa	349
18. Percepción de las relaciones personales entre miembros de la comunidad educativa.....	352
19. Representación imaginario familias y alumnos del concepto de buen y mal profesor....	440
20. Descripción de alumnos con motivos para el aprecio diferencial a los docentes.....	448
21. Equilibrio factores de bienestar personal y profesional y estrés laboral del docente.....	461
22. Influencia del estado de ánimo en la función docente.....	489
23. Percepción de la influencia de habilidades emocionales del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la motivación y esfuerzo de los alumnos.....	516
24. Formación en habilidades emocionales y relacionales de docentes y alumnos	537

25. Motivación modelos de autoevaluación, formación y mejora	574
CAPÍTULO 7. ESTUDIO EMPÍRICO 3 Y DISCUSIÓN	593
26. Observaciones de buenas prácticas docentes	594
CAPÍTULO 8. ESTUDIO EMPÍRICO 4 Y DISCUSIÓN	612
27. Aportaciones de Informantes Singulares	613
27.1. Experiencia de reflexión sobre competencia socioemocional:	
entrevista con dos docentes de instituciones penitenciarias.....	616
27.2. La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión	
emocional de dos familias de alumnas con necesidades educativas especiales.....	625
27.3. Reflexión sobre grupo de discusión entre docentes y familias:	
gestión emocional de necesidades educativas especiales.....	635
27.4. Habilidades relacionales y afectivas eficaces en docentes:	
inclusión emocional en el programa educación compensatoria	642
27.5. Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance,	
ubicación y agentes implicados en la educación emocional.....	656
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES	666
CAPÍTULO 10. LIMITACIONES, OPORTUNIDADES Y CONTRIBUCIONES	695
CAPÍTULO 11. REFERENCIAS	698
CAPÍTULO 12. ANEXOS	718

En los casos en que esta tesis doctoral utiliza términos de género gramatical masculino para referirse a diversos sujetos, cargos o puestos de trabajo, debe entenderse que se hace por motivos de espacio; tales sustantivos se emplean de forma genérica, incluyendo tanto a mujeres como a hombres.

ÍNDICE DE FIGURAS, IMÁGENES Y TABLAS		Página
Figura 1	Visión global inicial de los componentes estudiados en este trabajo.	18
Figura 2	Representación de revisión de literatura en la presente tesis doctoral.	94
Figura 3	Contenidos temáticos incluidos en la Fundamentación Teórica.	96
Figura 4	Competencias Clave en el Sistema Educativo Español.	98
Figura 5	Competencias en los distintos componentes de la comunidad educativa.	100
Figura 6	Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (CSFP, 2011).	106
Tabla 1	Extracto del documento de detección de necesidades de formación de centro (CFIE, 2022)	108
Figura 7	Estructura jerárquica de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)	119
Figura 8	Modelo de cuatro ramas de Mayer & Salovey. Fuente: Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007, p.33)	141
Figura 9	Representación de la diversidad emocional en los centros y contextos educativos	159
Figura 10	Factores afectivos y relacionales del aprendizaje escolar. Tomado de Miras (en Coll et al., 2018, p.326):	177
Figura 11	Propuesta de clasificación de perfiles de profesorado. Adaptado de Marchena (2005)	182
Figura 12	Elementos del ambiente de un aula. Adaptado de Marchena (2005)	184
Figura 13	Prácticas de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión. Tomado de Marchena (2005, p.29)	185
Figura 14	Modelo jerárquico de competencias para la profesionalización del docente en EP. Fuente: Valdivieso (2012, p.157)	194
Figura 15	Dimensiones componentes de factores de ECAD-EP. Fuente: adaptado de Valdivieso (2012, p.348).	199
Figura 16	Convergencia paralela con métodos mixtos. Adaptado de Fontana et al. (2021)	240
Figura 17	Síntesis inicial elementos de recogida de datos de la investigación.	241
Tabla 2	Ítems que componen la Escala original ECAD-EP (Valdivieso, 2012).	243
Figura 18	Ítems y Dimensiones del Factor Socioemocional. Fuente: elaboración propia, tomada de ECAD-EP (Valdivieso, 2012)	246
Figura 19	Variables estudiadas en las preguntas abiertas del cuestionario.	250
Figura 20	Variables estudiadas en observaciones a docentes. Fuente: elaboración propia, basada en ECAD-EP (Valdivieso, 2012)	251
Imagen 1	Localización Comunidad Autónoma de Castilla y León y Provincia de Soria.	254
Imagen 2	Fotografías del IES Politécnico y del CEIP Fuente del Rey: Edificio 1 (Calle Las Casas) y Edificio 2 (Calle Valonsadero).	255
Tabla 3	Tipo de dinámica y datos recogidos en cada grupo de alumnos del CEIP Fuente del Rey.	260
Tabla 4	Grupos de Formación Profesional del IES Politécnico para la selección de muestra..	261
Figura 21	Centros y docentes colaboradores para las observaciones realizadas dentro del aula.	263
Figura 22	Representación fases del trabajo de campo desarrollado en el curso 2015-2016.	265
Figura 23	Temporalización y tipos de datos recogidos en la investigación.	266
Tabla 5	Síntesis de datos recogidos con los distintos colectivos participantes.	267
Imagen 3	Selección de fotografías sobre pruebas piloto de instrumentos de recogida de datos.	269
Figura 24	Fases del trabajo en metodología observacional de docentes en el aula.	270

Tabla 6	Planificación horaria de las observaciones a docentes dentro del aula	271
Imagen 4	Selección imágenes de observaciones dentro del aula en dos centros (primaria e infantil)	272
Imagen 5	Documento de la dinámica de recogida de datos con alumnos; post observación docente E. Infantil.	274
Imagen 6	Selección imágenes formato y localización buzones para entrega cuestionario docentes.	277
Imagen 7	Carta explicativa/motivacional y modelo de cuestionario docentes (Anexos 9,10 y 11).	280
Imagen 8	Carta explicativa y de autorización y modelo de cuestionario familias (Anexos 13, 14 y 15).	285
Imagen 9	Versiones de pasatiempos entregados a alumnos de infantil, primaria y secundaria.	287
Imagen 10	Láminas de iniciación y motivación a las dinámicas en E. Infantil y 1º E. Primaria. Fuente: Caruaña y Tercero (2011).	288
Imagen 11	Imágenes dinámica lectura El Monstruo de Colores, realizada con alumnos de Educación Infantil y 1º E.P.	289
Imagen 12	Imágenes dinámica representación interacción en aula con muñecos Playmobil.	291
Imagen 13	Imágenes dinámica dibujo siluetas del “buen profesor” y “mal profesor”.	291
Imagen 14	Modelo cuestionario y guía docente de ítems para alumnos de 2º, 3º y 4º de E. Primaria.	292
Imagen 15	Modelos cuestionarios para alumnos de 5º y 6º EP, ESO, Bachillerato y FP.	296
Imagen 16	Imágenes aplicación colectiva del cuestionario en grupos de E. Primaria y E. Secundaria.	296
Tabla 7	Resumen final de tipos de datos recogidos para su análisis en la presente investigación.	305
Tabla 8	Síntesis de datos disponibles de metodología observacional a docentes.	306
Tabla 9	Datos de participación de muestra de docentes en cumplimentación de cuestionarios.	307
Tabla 10	Datos de participación de muestra de familias en cumplimentación de cuestionarios.	309
Tabla 11	Síntesis datos disponibles sobre participación de los alumnos del CEIP Fuente del Rey.	310
Tabla 12	Síntesis datos disponibles sobre participación de los alumnos del IES Politécnico.	312
Tabla 13	Vinculación entre información aportada por tipo de dato y variables de interés para la investigación.	315
Imagen 17	Fotografía del detalle entregado a docentes colaboradores tras proceso de observación.	318
Imagen 18	Nota junto a detalle entregado a los docentes colaboradores en los centros educativos (CEIP/IES). Fuente: propia	319
Tabla 14	Datos sociodemográficos docentes participantes. Fuente: Soria-Aldavero et al.	328
Figura 25	Resultados del análisis paralelo. Fuente: Soria-Aldavero et al.	330
Tabla 15	Solución factorial rotada (geomin) de tres factores. Fuente: Soria-Aldavero et al.	331
Tabla 16	Análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas con una variable intrasujeto. Fuente: Fuente: Soria-Aldavero et al.	332
Tabla 17	Descripción de resultados de la Escala ECAD-EP comparando colectivos docentes.	334
Figura 26	Descripción de resultados por dimensión ECAD-EP comparando colectivos docentes.	335
Figura 27	Descripción de resultados por dimensión ECAD-EP según género y colectivo docente.	336
Tabla 18	Descripción de resultados por ítem de Escala ECAD-EP según género y colectivo docente.	336
Figura 28	Descripción de puntuaciones triangulando perspectivas de docentes, alumnos y familias.	337
Tabla 19	Descripción de puntuaciones otorgadas por los alumnos a sus docentes según centro.	338

Tabla 20	Datos sociodemográficos de familias participantes según hijos por etapa.	339
Tabla 21	Descripción de puntuaciones por cada colectivo y diferencias entre muestras comparadas.	340
Figura 29	Descripción de puntuaciones comparando colectivo de docentes y alumnos por centro.	340
Tabla 22	Descripción de puntuaciones por cada colectivo y diferencias entre muestras comparadas.	341
Figura 30	Descripción de puntuaciones comparando colectivo de docentes y alumnos por centro.	342
Tabla 23	Síntesis preguntas de variables estudiadas en las preguntas abiertas del cuestionario.	350
Figura 31	Representación áreas de intervención del Proyecto de Investigación INCLUDUERO	359
Tabla 24	Propuestas de alumnos sobre mejoras de los profesores para mejorar sus relaciones con ellos, según ECAD-EP.	395
Imagen 19	Ejemplos de dibujos sin comentarios de alumnos de cursos superiores que participaron en dinámica creativa.	444
Tabla 25	Datos aportados por alumnos de 5 años y 1º EP sobre concepto de buen y mal profesor	444
Imagen 20	Nube palabras de aportaciones de la muestra de alumnos de Primaria. Expectativas del concepto de buen profesor.	446
Imagen 21	Nube palabras de aportaciones de la muestra de alumnos de Secundaria. Expectativas del concepto de buen profesor.	447
Imagen 22	Nube palabras de aportaciones de la muestra de alumnos de Bachillerato y Formación Profesional. Expectativas del concepto de buen profesor.	447
Imagen 23	Nube palabras de aportaciones de la muestra de familias. Expectativas del concepto de buen profesor.	448
Tabla 26	Aportaciones de alumnos sobre motivos de aprecio diferencial a docentes.	451
Tabla 27	Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (2000). Fuente: adaptado de Perandones-González (2015)	496
Tabla 28	Aportaciones de alumnos de infantil y primaria en la dinámica El Monstruo de Colores.	512
Figura 32	Itinerarios y modalidades de la Red de Formación del profesorado de Castilla y León.	546
Figura 33	Fundamentación interacción complementaria entre formación de docentes y alumnos.	549
Tabla 29	Síntesis de revisión de oferta formativa sobre competencia intra e interpersonal docente.	551
Figura 34	Síntesis estrategias discursivas de relación social positiva en el aula. adaptado de Castellá et al. (2007, p.57).	596
Figura 35	Descripción respuestas cuestionario ECAD-EP de docentes observados respecto a Factor Socioemocional.	598
Tabla 30	Contenido sintetizado del análisis de contenido de observaciones de habilidades emocionales/relacionales eficaces.	602
Figura 36	Autoevaluación docente novel IIPP en Factor Socioemocional, Escala ECAD-EP.	621
Figura 37	Síntesis procesos implicados en el trabajo colaborativo con familias.	634
Imagen 24	Fotografías seleccionadas del libro de trabajo y producción del alumnado. Fuente: Van Hout (2016) y propia.	648
Tabla 31	Evidencias de la producción del alumnado sobre las imágenes proyectadas.	649
Imagen 25	Fotografía de portadas y ejemplo de producción del contenido del diario de emociones.	652
Tabla 32	Ejemplo de producción del contenido del diario de emociones. Alumnos Programa de Compensatoria.	652
Figura 38	Componentes formativos implicados en el proceso de investigación sobre formación EE.	665

RESUMEN

Esta tesis doctoral supone un conocimiento exploratorio en la provincia de Soria (España) de los complejos componentes emocionales y afectivos implicados en las relaciones entre profesores, alumnos y familias. Pretende explorar, describir y comparar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se perciben como necesarias y eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo de Inclusión Educativa. Revisa cómo se realiza la formación inicial y permanente en competencia intra e interpersonal del profesorado, y estudia cómo perciben y valoran actualmente profesores, familias y alumnos la competencia socioemocional en el perfil docente. Se analiza en un proceso de investigación mixto con métodos complementarios y triangulación de colectivos la comprensión, imaginario y situación actual de la competencia emocional de los docentes a través de cuestionarios, dinámicas, observación, práctica reflexiva y revisión de documentos. Además de la muestra de todos los docentes de Soria y los alumnos y familias de dos centros seleccionados (Educación Infantil y Primaria; Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional), se incluye la aportación de informantes singulares (docentes del Programa de Educación Compensatoria y de Instituciones Penitenciarias; familias de alumnos con necesidades educativas especiales) mediante entrevistas y grupos de discusión. En coherencia con la formación recibida y resultados, expectativas y necesidades emergentes del estudio de documentos normativos, curriculares y teóricos vinculados con las aportaciones, se fundamentan una serie de habilidades preestablecidas y emergentes valoradas como necesarias y eficaces en la estrategia docente. Se concluye tras el análisis y discusión de resultados la necesidad de incluir la competencia emocional docente en la formación inicial del profesorado y diseño de mejoras de su carrera profesional, superando el concluido vacío e improvisación detectada respecto a esta competencia emocional, que parcialmente solventa la formación permanente; también la necesaria consideración específica del aspecto emocional en estudios, estrategias y normativa relativa a Inclusión Educativa, visibilizando la diversidad de los procesos afectivos. Los cuatro estudios empíricos desarrollados convergen en un modelo o *fotografía* de la situación de una provincia española respecto a la percepción de la competencia emocional docente, con la oportunidad de contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y convivencia, destacando la corresponsabilización docente, familiar e institucional. Emerge la motivación futura del diseño y seguimiento de procesos de formación, autoevaluación, práctica reflexiva y mejora aplicables de forma contextualizada en centros escolares y Facultades de Educación, incluyendo actividades que favorezcan la relación emocional positiva entre agentes de la comunidad, dando cabida a un concepto emergente denominado *Inclusión Emocional*.

Palabras Clave: Inclusión Emocional, Competencia Emocional Docente, Formación, Relación alumnos y docentes.

ABSTRACT

This doctoral thesis involves an exploratory knowledge in the province of Soria (Spain) of the complex emotional and affective components involved in the relationships between teachers, students and families. It intends to explore, describe and compare the emotional, relational and affective skills that are perceived as necessary and effective in the teaching and learning process from an Educational Inclusion model. It reviews how initial and ongoing training in intra- and interpersonal competence of teachers is carried out, and studies how teachers, families and students currently perceive and value socio-emotional competence in the teaching profile. It is analyzed in a mixed research process with complementary methods and triangulation of collectives the understanding, imaginary and current situation of the emotional competence of teachers through questionnaires, dynamics, observation, reflective practice and document review. In addition to the sample of all the teachers in Soria and the students and families of two selected centers (Preschool and Primary Education; Secondary, Baccalaureate and Vocational Training), the contribution of individual informants (teachers of the Compensatory Education Program and of Institutions Prisons; families of students with special educational needs) through interviews and discussion groups. In coherence with the training received and the results, expectations and emerging needs of the study of normative, curricular and theoretical documents linked to the contributions, a series of pre-established and emerging skills valued as necessary and effective in the teaching strategy are based. It is concluded after the analysis and discussion of results the need to include teacher emotional competence in the initial teacher training and design of improvements of their professional career, overcoming the concluded gap and improvisation detected regarding this emotional competence, which partially solves the training. permanent; also the necessary specific consideration of the emotional aspect in studies, strategies and regulations related to Educational Inclusion, making visible the diversity of affective processes. The four empirical studies developed converge in a model or photograph of the situation of a Spanish province regarding the perception of teacher emotional competence, with the opportunity to contribute to the improvement of the teaching-learning and coexistence process, highlighting teacher co-responsibility, family and institutional. The future motivation of the design and monitoring of training, self-assessment, reflective practice and improvement processes applicable in a contextualized way in schools and Faculties of Education emerges, including activities that favor the positive emotional relationship between community agents, making room for a concept emerging called *Emotional Inclusion*.

Keywords: Emotional Inclusion, Teacher Emotional Competence, Training, Student-teacher relationship.

Capítulo 1.
FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

1.1. Motivación académica, profesional y personal

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (Boletín Oficial del Estado de 10 febrero de 2011, legislación consolidada en BOE de 3 de junio de 2016), regula las enseñanzas oficiales de doctorado. Su artículo 2 recoge que se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad. El mismo Real Decreto 99/2011 explicita cómo “los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad”. (p.1). Se considera además que “en este tercer ciclo los participantes en programas de doctorado no son sólo estudiantes sino investigadores en formación. Con ello se enlaza en este momento del Proceso de Bolonia la formación doctoral, la carrera investigadora y la transmisión del conocimiento a la sociedad” (p.2). En su Artículo 3 se concreta, en cuanto a la estructura del doctorado, que “dichos estudios finalizarán en todo caso con la elaboración y defensa de una tesis doctoral que incorpore resultados originales de la investigación” (p.4), y destaca el Artículo 5, respecto a las competencias que debe adquirir el doctorando, la “capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento”. (p.5) Este encuadre normativo es una manera de denominar con estilo formal la motivación académica que la autora de esta tesis ha disfrutado a lo largo de su trayectoria profesional y personal, y que culmina con un resultado de progreso, en la elección de la modalidad ordinaria de tesis doctoral, según la Resolución de 12 de mayo de 2022, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Reglamento de Estudios de Doctorado, incluyendo la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral. La elección de la temática de estudio ha procurado basarse en criterios de relevancia social y científica, viabilidad y originalidad. No es sin embargo nueva la intencionalidad de esta investigación, que es la comprensión de los fenómenos emocionales que se experimentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la formación de los que participan en ellos, generando una transformación y perfeccionamiento de la práctica docente que pueda tener repercusión en la mejora inclusiva de la educación.

Parece existir acuerdo en que la realidad social no tiene un carácter objetivo, sino que es inseparable de los propios sujetos que participan en ella y de sus expectativas, intenciones, sistemas de valores, emociones, afectos..., siendo algo propio de cada individuo (que ni siquiera permanece estable dentro de él) y de cómo se percibe la realidad y la propia acción personal y

grupal en cada momento. Asumiendo también esta amplitud sistémica de la realidad educativa, y que desde el paradigma de la complejidad serán muchos los interrogantes que vayan abriéndose a lo largo de este trabajo, es necesario contemplar la realidad en todas sus dimensiones, pero centrarse, no obstante, en un tema elegido. Tras una continuada formación académica y el trabajo profesional desempeñado por parte de la investigadora, tanto en el ámbito educativo como en el psicológico y social (piso tutelado de menores en situación de protección por motivos de vulnerabilidad/exclusión social, centro de emergencia y casa de acogida para mujeres víctimas de violencia de género y sus hijos), siempre ha podido comprobar en la práctica, aunque de forma subjetiva, que la gestión de emociones y/o procesos afectivos puede potenciar o disminuir la eficacia del resto de intervenciones, por muy bien, mal o mejorablemente planificadas y aplicadas que estuvieran. Las situaciones sociales y relaciones emocionales vividas en el proceso educativo y de relación humana, las interacciones afectivas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la fuerte convicción personal de que la gestión adecuada de emociones puede optimizar cualquier proceso interactivo y logro de un objetivo profesional y personal, mueven la búsqueda del estudio exploratorio y descriptivo de estos fenómenos en el campo educativo.

Un docente puede definirse de forma simplificada como *la persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y destrezas al alumnado matriculado en un programa educativo* (OCDE, 2022). La revisión bibliográfica y la propia experiencia personal y profesional de la investigadora determinaron en forma de tensiones o preguntas informativas los propósitos y objetivos de este trabajo, que pretende estudiar, de modo descriptivo y exploratorio, las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que los docentes pueden poner en práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, y en el contexto real de trabajo en Soria, una pequeña provincia de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), se ha pretendido conocer, entre otras muchas variables que se especificarán, cómo se autoperceben los docentes respecto a estas competencias emocionales, cómo las mismas son percibidas por los alumnos y las familias (desde la interacción directa, los primeros, desde las expectativas y/o fuentes de información directas e indirectas, los segundos), y si la formación recibida por los docentes es suficiente y/o mejorable desde el inicio de su proceso formativo en torno a esta temática de competencia emocional.

Actualmente la desmotivación y falta de esfuerzo por parte de algunos alumnos, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, es una característica expresada y constatada por muchos docentes en la práctica educativa, que se refleja objetivamente en unos no generalizados positivos resultados escolares, dándose preocupantes índices de absentismo, fracaso académico y/o abandono escolar. La Resolución del Consejo (Diario Oficial de la Unión

Europea, 2021) relativa al marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) reconoce que el abandono prematuro de la educación y formación, reducido en la última década pero constituyendo todavía un reto por la evidente limitación de oportunidades socioeconómicas para los jóvenes, unido a las consecuencias de la pandemia COVID-19, exige mantener los esfuerzos para reducir la tasa de abandono prematuro y aspirar a que los jóvenes obtengan una cualificación de educación secundaria superior. El Informe Español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) titulado *Panorama de la Educación*, según indicadores internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) de 2021, recoge que la tasa de graduación en España en la segunda etapa de educación secundaria es del 74,7 %, inferior a la de la OCDE (80,3 %) y de la UE22 (80,6 %). Los datos de 2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) reportan que de la población adulta joven (25 a 34 años) la población con estudios básicos en España baja al 27,7 %, en la OCDE al 14,2 % y en la UE22 al 11,8 %. Para este grupo de adultos, en distribución por género, los hombres son más susceptibles de no alcanzar el nivel de educación secundaria superior que las mujeres, en España como en el conjunto de la UE22 y OCDE.

El tema de las competencias clave de los alumnos está consolidado como un eje importante de trabajo, planificación administrativa y formación en los centros educativos, pero menos se dice o se evalúa sistemáticamente, aunque sí sea un tema por el que muchos profesionales y Administraciones hacen esfuerzos de progresión, respecto a las necesarias competencias que también los docentes deberían desarrollar y mejorar durante, y una vez superada la formación universitaria. Además, dentro del marco escolar algunos alumnos atribuyen subjetivamente el fracaso antes descrito al profesor, argumentando que no explica bien, exige tareas difíciles, no muestra preocupación ni presta ayuda académica hacia ellos, etc. También muchas familias, como exigencia en algunos casos o solicitud más amable, razonada y comprensiva en otros, piden al profesor mayor cercanía, ayuda y comprensión hacia el alumnado, priorizando la autoestima y bienestar personal por encima y/o como condición necesaria para que sus hijos logren tener motivación, mayor esfuerzo y un buen resultado académico.

Parece existir acuerdo social en que no todos los profesores tienen las mismas habilidades emocionales o competencias adecuadas en la relación con los alumnos, compañeros y familias, ni la misma dosis de motivación y persistencia para trabajar frente a estos retos. Algunos docentes aceptan poder mejorar sus relaciones con el alumnado, aunque siempre demandando y recordando desde su perspectiva la importancia del esfuerzo bidireccional, unido al de las familias y su necesaria corresponsabilización -en ocasiones ausente-, mientras que otros perciben a los alumnos como “enemigos comportamentales”, afrontando las clases como una

lucha en la que las emociones de ambos “bandos” entran en juego, junto con la paciencia y el autocontrol, entre otros componentes. Incluso muchos profesionales de la enseñanza critican la manera con la que muchos de sus compañeros tratan a sus alumnos en las clases y centro, bien por excesiva dureza, bien por rozar el límite e “ir de colegas”. Existen también casos de profesores que mantienen excelentes relaciones con los alumnos manteniendo unos límites claros, roles diferenciados y figura adulta de autoridad aceptados con respeto, y parece que el comportamiento y resultados de estos, incluso la valoración que hacen de sus profesores, pueden ser más positivos gracias a las buenas relaciones emocionales entre ambos.

La práctica diaria hace plantearse por tanto que puede haber relación entre el nivel de competencia emocional y relacional de los docentes y el nivel de motivación, esfuerzo y resultados, tanto en aspectos académicos, como en el grado percibido y expresado de satisfacción general de alumnos, sus respectivas familias y los propios profesores y comunidad educativa. Este trabajo tiene por tanto el propósito de conocer sistemáticamente, en un contexto concreto, los complejos componentes de las relaciones entre profesores y alumnos y las variables emocionales que pueden ser percibidas como necesarias y eficaces, ejerciendo influencia en la estrategia docente, con el posible alcance y contribución que de fondo puedan ejercer en la motivación, formación, resultados, valoración de la figura del docente y bienestar de profesores, familias y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y con todo ello en la mejora general de la calidad y equidad del sistema educativo.

La experiencia profesional y personal de la investigadora, como factores combinados con la importancia progresivamente dada por las Ciencias Sociales al desarrollo de competencias profesionales docentes, motivan la elección del tema de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se perciben como necesarias y eficaces en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en los centros educativos y aulas, desde un modelo de Inclusión Educativa. Contribuir al proceso de cambio en la reflexión, formación y aplicación que los docentes hagan de sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas puede optimizar la calidad educativa de los centros y el desarrollo integral de alumnos, profesores y familias, enriqueciéndose toda la comunidad educativa y sociedad con este proceso de aprendizaje y mejora. Sin existir duda alguna en el origen del trabajo, que fue investigar y trabajar el campo de las emociones en el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje, existe plena confianza por parte de la autora de esta tesis en que con los pequeños pasos de desarrollo y mejora de la competencia emocional de cada componente de la comunidad educativa consigo mismo, y en cada esfuerzo individual y grupal multidireccional de un docente con sus alumnos, compañeros y familias en los centros (dentro de sus, en parte, limitadas pero a la vez enormes posibilidades) mejorarán progresivamente las interacciones académicas y personales, la valoración del desempeño

docente por parte de las familias y sociedad, y el bienestar profesional y personal con el que los docentes realicen su trabajo. Se considera esta reflexión como parte fundamental de un concepto más intangible de calidad, inclusión y éxito profesional, personal y educativo.

León y Montero (2012) recogen en su análisis de la historia de la ciencia cómo según Platón y el conocido Mito de la Caverna, el filósofo -o el científico- no deben fiarse de su experiencia a la hora de adquirir conocimiento sobre la naturaleza y sobre sí mismo, y cómo de forma contraria, desde un punto de vista empirista, el filósofo -o el científico- debe basar la adquisición de conocimiento en la experiencia. La investigadora del presente trabajo, uniendo desde un punto de vista pragmático las oportunidades de partida que esta dicotomía genera, considera que efectivamente, la experiencia puede generar en los docentes una sensación de conocer el campo de trabajo de forma clara, confundir sus buenas intenciones con sus prácticas reales, incluso creer saber cómo piensan y se sienten respecto al tema de estudio los sujetos con los que interactúan (alumnos, otros profesionales, familias...), dando por seguros concepciones, conductas, estados emocionales, opiniones o realidades no contrastadas. Se decidió hacer para salvar este sesgo de confianza un estudio de consulta sistemático a diferentes sectores, que pudiera avalar o sorprender en cuanto a estas concepciones respecto a competencias emocionales docentes. Pero también la experiencia permite interesarse, acercarse, poder recoger directamente datos sinceros y realidades de manera natural, enriquecer la comprensión, interpretaciones y conocimiento que de los múltiples factores implicados en esta realidad empírica se obtenga. Por ello esta experiencia puede ser un factor que a su vez contribuya positivamente en esta consulta sistemática sobre la cuestión y campo estudiado, dando forma práctica y realista a las oportunidades de progreso y mejora que puedan emerger del procurado honesto análisis de los resultados obtenidos.

El cómo diseñar una investigación sobre un tema de generalidad aceptable pero limitada, articulable con conocimientos existentes, que sin embargo pudieran generar sensación de ser inabarcable en su estudio, y teniendo en cuenta lo complicado de su verificación intersubjetiva, siendo compleja su posible interpretación de resultados, se convirtió no obstante en un reto asumible. Pese a las limitaciones que la investigación pudiera conllevar, se tornaba necesario para la investigadora un diseño con impacto inmediato, logrando de forma directa y/o indirecta, en línea de lo recogido por León y Montero (2012), “que los beneficios de la investigación recaigan sobre sus participantes, que sirvan para cambiar su habilidad para generar cambios por sus propios medios, lo que se ha denominado ‘potenciación’ o ‘fortalecimiento’ (*empowerment*)”. (p.165)

1.2. Objeto de estudio

Aunque la Educación Emocional es actualmente un tema valorado como importante en el campo educativo, sigue generando dudas y necesidades, por no haber recibido una respuesta suficientemente satisfactoria, guiada, sistemática o estructurada, y por ello, suscitando investigación que pueda optimizar los procesos de formación inicial y continua del profesorado interesado en mejorar su carrera profesional docente. Si bien la Competencia Emocional del alumnado es algo en lo que se trabaja cada día más y mejor en los centros educativos, y la mejora de la Convivencia es un área progresivamente más consolidada normativa, documental y educativamente, este trabajo busca explorar ese aspecto diferenciado pero íntimamente relacionado con estos dos aspectos, ya que el protagonismo del docente, el que un profesor sea competente a nivel emocional, social, relacional y afectivo, parece no solo importante, sino necesario para que los planes de convivencia y orientación inclusivos y los programas de educación emocional destinados a alumnos se desarrollen y generalicen con la calidad, coherencia, credibilidad y garantías necesarias entre los miembros de la comunidad educativa. Dentro de los modelos de competencias docentes necesarias para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza/aprendizaje, el ámbito de las emociones y afectos en el profesorado recogido en este estudio comprenderá e incluirá factores como empatía, adaptación y sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal, convivencia, autoeficacia y convivencia. En el aspecto relacional inter e intrapersonal se incluirán aquellas cogniciones, emociones y conductas que entran en juego en la percepción que sobre la relación entre alumnos y profesor expresan los diferentes componentes de la comunidad educativa. Todo ello puede ser determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, junto a otras variables emergentes vinculadas a las diferencias individuales de los docentes, la experiencia profesional y las pautas familiares. Relacionar la exploración de algunos de los factores incluidos en esta competencia emocional con la formación recibida por los docentes y su autoevaluación, interés y motivación por que esta continúe y/o mejore, es otro de los propósitos pragmáticos e inmediatos de este trabajo de investigación, como recoge la figura 1.

Figura 1

Visión global inicial de los componentes estudiados en este trabajo. Fuente: elaboración propia



Fontana et al. (2021) recogen las palabras de Popper (1997): “los sistemas físicos o sociales no son máquinas. Han de ser interpretados no como `relojes`, sino como `nubes`: entidades abiertas, sumamente volátiles e inestables que no pueden ser determinadas de antemano por su radical inconclusión”. (p12). Según los mencionados autores:

Los procesos de investigación, sobre todo en ciencias sociales y, por lo tanto, en la educación, se nutren de la mezcla entre la perspectiva del que observa o recoge datos, la experiencia que acumula y la consideración de la particularidad de lo observado. Todo ello enmarcado en un entorno global de incertidumbre e interpretación que nos permite extraer ideas que ayudan en la resolución de problemas, en la previsión de otros y, sobre todo, en el conocimiento de los entornos en los que se producen los hechos, en este caso, en los distintos contextos de la educación. (p.12)

Sería posible que un estudiante que inicia su proceso de doctorado pudiera dejarse vencer, al leer estas palabras, por una actitud pesimista y limitada respecto al posible alcance de su investigación para concretar cómo “mejorar la educación”. Pero también sería posible que los autores de estas fueran sus profesores y le permitieran interpretar el concepto de incertidumbre e inconclusión con el adecuado sentido de respeto, reto, optimismo, motivación, rigor y perseverancia, dentro de un aprendizaje vivo, siempre en movimiento y progreso, como es el concepto de *Educación*. Con estos valores y entusiasmo se inició esta investigación, aceptando con humildad profesional, académica y personal las limitaciones que un constructo tan personal como las emociones supondría en sus múltiples interpretaciones, y que unos datos con origen en un contexto educativo y provincia concreta pudieran suponer. Pero si la provincia de Soria (Castilla y León, España) ha sido presentada en noticias de prensa como “la pequeña Finlandia del informe PISA” (González de Vega, 2015; Aguado, 2010), con la intención de citarla metafóricamente como referencia o modelo de unos buenos resultados educativos (pese a no conocerse por el momento estudios científicos sobre los factores específicos que pudieran estar causando o coexistiendo con dichos resultados), no parece desacertado explorar de manera sistemática la situación de Soria respecto a la competencia emocional de su profesorado.

Las palabras de la profesora Greene (2007, en Fontana et al., 2021), justifican la confianza y compromiso con este trabajo metodológico desarrollado y el modelo mental que le da soporte:

El significado básico de mezclar métodos en investigación social es integrar diferentes modelos mentales en el mismo espacio, apoyado en el respeto comunicativo del otro, el diálogo y el aprendizaje de una perspectiva y de la otra, hacia una generación colectiva de una mejor comprensión de los fenómenos que se están estudiando. Por definición, el uso de los métodos mixtos en investigación social implica una pluralidad de paradigmas filosóficos, supuestos teóricos, tradiciones metodológicas, técnicas de recopilación y análisis de datos y el desarrollo

de compromisos personales sobre el valor de lo investigado, así son los aspectos que vinculan este tipo de investigación con la construcción de modelos mentales. (p.12)

El compromiso de la autora de la presente investigación, que esta tesis doctoral recoge, está directamente vinculado al modelo mental que dispone del campo profesional en el que desempeña tareas como funcionaria del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (especialidad de Orientación Educativa, desempeñando actualmente funciones como inspectora accidental en el Área de Inspección Educativa de la Dirección Provincial de Educación de Soria), como Profesora Asociada de la Universidad de Valladolid (Departamento de Psicología, Campus Duques de Soria) y como Tutora en el Centro Asociado en Soria de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Su interés está centrado en seleccionar y combinar los conocimientos aportados por la ciencia, documentación/normativa educativa y por los sujetos participantes, que sean más útiles y relevantes para comprender y explicar la interacción afectiva entre docentes, alumnos y familias en el entorno educativo, y proporcionar medios de apoyo y evidencias que guíen y contribuyan a la intervención sobre las competencias de estos agentes (en este trabajo, las de los docentes), optimizando así el ambiente relacional del aula y centro educativo. Lo hace pretendiendo, por un lado, explorar y visibilizar las diferentes percepciones que existen sobre la competencia emocional docente -contribuyendo a reforzar su valoración y reconocimiento, sean cuales sean los resultados, visibilizando su complejo y en muchas ocasiones difícil campo de ejercicio profesional-, y por otro, optimizar esa competencia, fortaleciendo teórica y prácticamente la fundamentación de las diferentes decisiones, inversiones y estrategias (destacando la oferta de modalidades formativas y la motivación de participación que requieren) que tanto los responsables educativos del ámbito no universitario y universitario, como el propio colectivo docente, tomen en relación a la figura del profesor y la *responsabilidad emocional* de la misma.

1.3. Estructura de la tesis doctoral

Una vez desarrollada la justificación del presente trabajo, habiendo hecho referencia a la motivación académica, profesional y personal de la investigadora y a su objeto de estudio, se desarrollará el Marco Conceptual que le da soporte. Se profundiza en la conexión personal de la autora del trabajo con el tema de su investigación, vinculando su cosmovisión y perspectiva con el estado de la cuestión, refrendada con una revisión normativa y curricular sobre las emociones en el sistema educativo, pudiendo visibilizar el *terreno legal* en el que se pretende extraer datos. Finalizado este primer capítulo de Introducción, se realiza en el segundo una fundamentación del diseño de revisión de literatura, aportando las necesarias referencias teóricas y conceptuales que den soporte al trabajo realizado, tanto en los diferentes bloques temáticos de competencias

docentes y perfiles del profesorado, inteligencia, competencia y educación emocional, psicología evolutiva y desarrollo afectivo, neuroaprendizaje, neurodidáctica y neurociencia afectiva, diversidad e inclusión emocional, teoría sistémica, ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estilos de enseñanza afectivos eficaces, creencias, representación y autopercepción docente, como en una específica revisión de los factores incluidos en la Dimensión socioemocional de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP, Valdivieso, 2012). Se pasa en el tercer capítulo a desarrollar el diseño y metodología de trabajo, definiendo el problema de investigación, sus objetivos y preguntas. Se desarrolla también el detalle del proceso metodológico en cuanto a diseño de la investigación, delimitación contextual y campo de recogida de datos, selección de la muestra de participantes, actuaciones y temporalización de la recogida específica de datos. El capítulo cuarto especifica el tratamiento de datos y proceso ético tenido en cuenta a lo largo del desarrollo de la investigación. Comienza a continuación el bloque de análisis de datos y discusión de resultados, consistente en cuatro estudios empíricos interrelacionados y estrechamente vinculados. El quinto capítulo describe el Estudio Empírico 1, donde se realiza un análisis descriptivo y factorial de la aplicación de una Escala de ítems tipo Likert relativa al Factor Socioemocional de la Escala (ECAD-EP, Valdivieso, 2012) a la muestra total de docentes de la provincia de Soria, y a una muestra seleccionada de alumnos y familias de dos centros educativos. Recoge el sexto capítulo el Estudio Empírico 2, correspondiente a preguntas abiertas que se incluyeron en el mismo cuestionario aplicado a los tres colectivos, enriqueciendo así desde un modelo mixto las valoraciones realizadas, que aportan un complejo análisis de contenido vinculado a diferentes variables diseñadas por la investigadora. El séptimo capítulo recoge como Estudio Empírico 3 la observación y registro de buenas prácticas docentes que pretenden dar forma real y replicable a esas posiblemente expresadas como necesarias y eficaces habilidades emocionales, relacionales y afectivas en la estrategia docente, estudiando además otras posibles variables emergentes extraídas de este análisis de los repertorios conductuales que se dan en la situación real del aula. Completa el octavo capítulo y Estudio Empírico 4 la recogida de datos con las aportaciones de informantes singulares intencionalmente seleccionados, visibilizando entornos de docencia específicos como son la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos del programa de Educación Compensatoria y alumnos de Instituciones Penitenciarias. Finaliza el trabajo con las oportunas conclusiones extraídas y un análisis de las posibles limitaciones, oportunidades y contribuciones que generen futuras propuestas de intervención derivadas de la investigación.

2. Marco Conceptual

2.1. Conexión personal con el tema de investigación

El interés de la investigadora por estudiar la adecuada habilidad emocional de los docentes parte de su consideración como un elemento imprescindible para, en un triple sentido, generar interés/motivación en el alumno por el contenido curricular a explicar y optimización de la competencia a desarrollar por ambos; mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje, creando espacios humanos donde el trabajo se desarrolle en condiciones de bienestar positivo, emocionalmente saludables respecto al cuidado del autoconcepto y heteroconcepto para la adecuada autoestima individual y grupal; y visibilizar su influencia y poder para contribuir de forma natural, continuada y generalizada a la pretendida educación emocional en los alumnos, mediante los diferentes pero interconectados procesos de modelado y moldeamiento.

Las motivaciones conceptuales se enmarcan en la formación de la investigadora en Psicología, Psicopedagogía y Magisterio, desempeñando en el ámbito educativo su profesión y habiendo vivido múltiples situaciones propias y ajenas con buen desarrollo emocional interactivo, y otras donde una mejora de la competencia emocional, con formación, orientación, ayuda y esfuerzo, hubiera sido muy necesaria y útil. Estas ideas e intuiciones le han llevado a recoger documentalmente y difundir trabajo de experiencias propias, pero sobre todo de otros compañeros docentes, con el fin de compartir buenas prácticas que los centros desarrollan respecto a la Educación Emocional. En muchas ocasiones el ritmo y exigencia curricular que conlleva el desempeño profesional de los docentes no facilita temporalmente, y en parte por ello tampoco actitudinalmente, poder preguntar, dialogar, mirar a los ojos, escuchar activamente a todos los diferentes componentes de la comunidad educativa y disponer de tiempo específico para introducir una respuesta reflexionada o aplicada tras esa escucha activa sobre vivencias emocionales, perdiéndose o minimizándose su potente poder con efecto transformador. La continuada formación desarrollada y recibida por la investigadora, y la participación en distintas modalidades de formación ofertadas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, Administración Educativa en la que desarrolla su trabajo, habiendo asistido a cursos, primero, coordinado un equipo de docentes que de forma colaborativa se formaron en educación emocional de los docentes, después, y dirigido un proyecto investigación educativa que combinaba términos como inclusión y emoción, se han considerado muy beneficiosos pero no suficientes por la misma para su propósito. Faltaba esta fase de “escucha activa” en forma de investigación: disponer y difundir información científica, sistemáticamente recogida, de opiniones de los protagonistas de esta percibida como imprescindible interacción emocional. Faltaba concretar las intenciones conductuales, habilidades relacionales afectivas

esperadas y/o ejercidas por los docentes, definir qué aspectos prácticos mejorar una vez conocida la versión de los destinatarios de estos esfuerzos formativos. Faltaba contribuir al desarrollo práctico de una parte del concepto intangible de “Inclusión”, percibiéndose que tal vez este “apartado emocional” debe ser más significado, visibilizado, exigido, evaluado formalmente, valorado actitudinalmente. Se considera que esta sistematización y operativización de la competencia emocional docente puede aportar una idea clara que oriente los esfuerzos formativos y de desempeño, de forma reflexiva desde la vertiente personal/profesional, y de forma evaluativa, con perspectiva unida de asesoramiento, desde la Administración Educativa, para que en la Universidad se enseñe, y desde la Administración se forme, exija, evalúe, asesore y “controle” un nivel adecuado en esta competencia emocional, poniendo en marcha mecanismos y programas de evaluación, formación, orientación y ayuda, como se hace de forma sistemática recogiendo evidencias de otras competencias docentes.

¿Cabe imaginarse a un tribunal de oposiciones preguntando a un docente del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad *Organización y procesos de mantenimiento de vehículos* qué haría en una situación de aula en la que percibiera que un alumno se encuentra significativamente triste? ¿Tendría el mismo sentido que plantear esta pregunta en una oposición de la especialidad de *Orientación Educativa*? ¿Padres y directores imaginan y tolerarían a un tutor de Educación Infantil que ignore sistemáticamente a un alumno que se muestra cabizbajo en todas sus clases, posicionándose como docente distante, enfadado y/o serio de manera continuada en el aula, o poniendo en evidencia los errores y debilidades personales de un alumno delante del grupo? En este punto radica la clave de la necesaria visibilización y valorización que de la competencia emocional docente en todas las etapas educativas puede introducirse en el colectivo docente y Administración Educativa, pretendiendo este trabajo contribuir a los actuales esfuerzos orientados a la mejora inclusiva y emocional.

2.2. Cosmovisión y perspectiva de la investigadora

Fontana et al. (2021) recogen en su manual y guía práctica “Investigar en Educación” que “autores como John Creswell (2013) y Dona Mertens (2010) establecen cuatro cosmovisiones fundamentales en el campo de las ciencias sociales: postpositivismo, constructivismo, cosmovisión transformadora y cosmovisión pragmática” (p.19). Compartiendo la necesidad e importancia de clarificar y posicionar el diseño de esta investigación, siguiendo el esquema que proponen de Guba y Lincoln (2010), la investigadora realizó una reflexión inicial sobre el paradigma o cosmovisión referente (Creswell, 2013, en Fontana et al., 2021) para ajustar y justificar la aproximación a la investigación desde la que se realizaría este trabajo y tesis doctoral:

Dimensión Axiológica. *¿Cuál es la naturaleza de los principios éticos que guiarán la investigación?* Se asume un rol de respeto implícito, explícito y verbalizado a los participantes del estudio sobre diferentes estilos docentes, evitando la posible percepción de juicio externo o evaluación por parte de la investigadora sobre las opiniones expresadas por docentes, alumnos y familias y las observaciones realizadas en el aula, mostrando apoyo y cercanía desde el mismo rol que como compañera docente la investigadora tiene, a la par que se expresa a los informantes la valoración positiva de su participación en la investigación, la necesidad e importancia de recoger su punto de vista como protagonistas, sobre un tema que afecta directamente al colectivo docente, alumnos y familias. Todas las participaciones de los informantes son voluntarias (adultos y menores de edad, previamente autorizados por escrito por sus familias), y posteriores a la información proporcionada sobre la investigación, motivando a los participantes con la idea de que el trabajo construido permitirá optimizar el conocimiento y posible transformación y mejora colectiva sobre el constructo estudiado.

Dimensión Ontológica. *¿Cuál es la naturaleza de la realidad que nos rodea?* Desde un principio se ha entendido que el tema elegido no es una realidad objetiva que pueda ser descrita de manera exacta por la investigadora, sino una realidad social, variable, personal y educativamente construida, así como culturalmente mediada, a través de diversos factores como la experiencia profesional, las propias situaciones personales fuera del trabajo e interacciones sobre las que en ambos espacios vitales un docente construye su estilo docente. Esta realidad variable (la competencia percibida ejercida por un docente) se torna aún más subjetiva en cuanto a que es “recibida” y percibida por personas y sus inherentes diferencias en cómo interpretar las competencias docentes, que en cada persona tendrán un impacto diferente en la compleja realidad social interactiva de clase. Se pretende por ello describir, representar e interpretar los variados significados que diferentes componentes de la comunidad, uniendo diversidad colectiva y personal, aportan sobre la realidad interactiva educativa cuestionada.

Dimensión Epistemológica. *¿De qué manera se entiende la naturaleza del conocimiento y la relación entre el que aprende y lo aprendido?* Se concibe que el conocimiento adquirido representa el constructo explorado en la medida en que son los protagonistas estudiados quienes proporcionan su punto de vista respecto al conocimiento pretendido, siendo una fuente directa para una temática ya de por sí subjetiva, variable y escasamente generalizable. Se pretende para ello contrastar o triangular las percepciones expresadas mediante un cuestionario, que crea un anclaje metodológico de mayor sistematicidad y menor subjetividad en su interpretación, y mediante preguntas abiertas, que se considera permiten mayor libertad de expresión que pueda generar variables emergentes. Se une además una tercera recogida en forma de observaciones directas, entrevistas y grupos de discusión que amplíen el campo

estudiado dentro de la diversidad de oferta educativa existente, recogiendo realidades concretas que sirvan de ejemplo de habilidades emocionales estudiadas, minimizando en lo posible el efecto que la percepción e interpretación de la investigadora pudiera tener en la descripción de la realidad explorada.

Dimensión Metodológica. *¿Cómo puede el aprendiz hacerse con el conocimiento y la comprensión del tema de investigación que le ocupa?* Estableciendo la mayor cercanía posible con los diferentes protagonistas implicados en la temática estudiada, se plantea la recogida de puntos de vista y prácticas reales dentro del aula de los protagonistas docentes, pero también de los alumnos y sus familias, en cuanto a que son considerados los agentes que más directamente vivencian, determinan y disponen de expectativas y opiniones sobre las competencias estudiadas en los docentes. Este estudio se realizará por tanto de forma contextualizada y de la manera sistemática pero más natural posible.

Desde estos planteamientos y las preguntas iniciales que se plantearon para acercarse al objeto de estudio, la investigadora ha pretendido diseñar una exploración completa sobre el constructo estudiado en el contexto elegido. Para ello, y siguiendo la propuesta de Fontana et al. (2021) a partir del concepto de “cosmovisión” (*world-view*) de Creswell (2013) puede entenderse que desde una cosmovisión postpositivista se ha considerado necesario contar con un método basado en la medida objetiva, contando con un instrumento previamente diseñado de autoevaluación docente que en este caso se pretende adaptar a la muestra elegida, que anclara una parte de los resultados, pudiendo combinarlos y comprenderlos en su relación con otros datos recogidos. Existe un fuerte componente de cosmovisión constructivista en la selección de informantes de interés, con criterios de conveniencia para el propósito en la fase de observación, y de una amplia muestra en la fase de cuestionarios, asumiendo desde una dimensión ontológica la naturaleza emergente de las tensiones de investigación reconocidas por los participantes (Fontana et al., 2021). Se prevén por ello unos resultados intersubjetivos contruidos por los agentes cuestionados: docentes, alumnos y familias, generando un conocimiento en base a la representación de resultados e interpretación de estas aportaciones por parte de la investigadora. Y existe de forma integrada una cosmovisión transformadora en cuanto a entender que la relación entre los profesionales y los alumnos, y también entre los docentes y las familias de los mismos, es generalmente “desequilibrada”, pudiendo existir colectivos vulnerables que deben ser tenidos en cuenta explícita y diferencialmente, siguiendo el concepto de “justicia social” (Sordé et al., en FECYT, 2022), especialmente los alumnos más pequeños y/o aquellos que presentan necesidad específica de apoyo educativo y/o situación de vulnerabilidad social, mediante procedimientos específicos de recogida de datos, como han sido las adaptaciones, dinámicas, entrevistas y grupos de discusión con sus familias y docentes.

Pese a recoger, como se ha explicado, una fundamentación variada, la reflexión inicial de la investigadora respecto a este trabajo se enmarca de forma integrada en la cosmovisión pragmática, con origen en las aportaciones filosóficas de Sanders, James y Dewey y continuidad con las de Herbert, Rorty, Kaplan y West, visibilizando también Creswell, Johnson & Onwuegbuzie, y Teddlie & Tashakkori (2003) la necesidad e importancia de implementar procesos de investigación pragmáticos apoyados en el sentido común, el pensamiento práctico y el carácter aplicativo de los mismos, autores que en palabras de Greene (2007), consideran al pragmatismo en creciente avance como el paradigma apropiado que acompañe a la investigación social de métodos mixtos, coincidiendo con Fontana et al. (2021) en que:

Desde el Pragmatismo se considera la existencia de una única realidad (pospositivismo) que cada sujeto interpreta de manera propia (constructivismo), superando así las tensiones tradicionales entre el positivismo, el pospositivismo y el socio constructivismo. Aquí volvemos a la perspectiva intersubjetiva como principio de verdad, construida desde múltiples visiones. (p.32)

Además de las perspectivas reflexionadas previamente, se añade el determinante de quién realiza esta investigación, lo que condiciona indudablemente el diseño, objetivos, desarrollo, interpretación de datos y conclusiones, coincidiendo la investigadora con el interés de recoger características aportadas por el pragmatismo para dar respuesta a lo que Maxwell (2019) denomina metas personales y académicas. Según Hesse-Biber (2010, en Fontana et al., 2021): “la principal cuestión para resolver antes de iniciar un estudio mixto es saber qué posición en la investigación ocupará el investigador, así como la perspectiva paradigmática (ontológica y axiológica también) que condicionará su toma de decisiones” (p.138). En este trabajo, dándose la circunstancia de que la investigadora pertenece al colectivo docente estudiado, trabajando en ese momento en el centro educativo donde se recogieron parte de los datos de docentes, alumnos y familias, la perspectiva pragmática de estudio se plasma en una figura investigadora que concibe y estudia la realidad desde la vivencia interna. Existe en esta proximidad una forma directa de obtener conocimiento, mediante un proceso de comunicación cercano con los colectivos estudiados, procurando en cualquier caso no ejercer condicionamiento o influencia en los procedimientos realizados, como se explicará en el apartado correspondiente a metodología y ética de la investigación. No obstante, la preocupación constante por esta cercanía y cómo los resultados sobre un constructo tan popular respecto a los docentes podrían ser recogidos, analizados e interpretados de la manera más neutral, honesta y objetiva posible, ha acompañado todo el proceso de investigación. Para ello se ha procurado disponer del tiempo suficiente de trabajo y reflexión, desarrollando el análisis de datos cuando la investigadora ya no desarrollaba tareas docentes en el centro educativo, ocupando otros puestos en la Administración Educativa, realizando un esfuerzo intencionado de cierto distanciamiento, para

no caer en lo que Fontana et al. (2021) denominan “la paz del argumento autoafirmado”, respecto al control que debe hacerse de la investigación ante situaciones de desequilibrios, inquietudes y posibles procesos de interpretación contruidos de forma errónea, que pueden darse para la finalización de estudios de manera prematura o complaciente:

Estos aspectos son clave en cualquier proceso investigador, haciendo necesaria la estructuración sistemática de las fases, adoptando posiciones éticas de contrastación, reiteración y apoyando las valoraciones siempre en datos que apuntalen y no contradigan las afirmaciones; sean positivas o negativas para la investigación, desde la posición que defiende la persona que las hace, la institución que la promueve y apoya económicamente o los colectivos que son objeto de análisis. (p.38)

2.3. Estado de la cuestión

Previamente a explicar el desarrollo de la presente investigación, cabe ubicarla en un sistema educativo determinado dentro del ámbito internacional, visibilizando como estado de la cuestión algunos factores que, si bien no han sido objeto de estudio específico como causantes ni coexistentes, sí deben ser tenidos en cuenta a la hora de comprender, interpretar y ubicar el contexto profesional de los docentes que en este estudio son protagonistas.

Repesas (2015) realiza un estudio comparativo de la Educación Supranacional, considerando el impacto directo que en el mundo y sociedad globalizados tienen las políticas educativas de organismos internacionales en las nacionales, a lo que se unen las decisiones que a nivel autonómico, en el caso de España, se concretan y regulan en su normativa, determinadas además por los contextos provinciales y locales determinados, estando formada la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en la que se desarrolla el presente estudio, por nueve diversas provincias entre las que se encuentra Soria. Es en esta perspectiva combinada de macrosistema, pero también de microsistema, donde cabe ubicar la presente investigación, con miras a un sistema de política educativa global y general, pero la decisiva importancia del microsistema en cada decisión, conducta, expresión verbal y no verbal que da forma a la competencia emocional docente y la interacción entre personas de las diversas comunidades sociales y educativas:

Este entramado global en el que se encuentra la educación nos invita a pensar en la teoría de sistemas que Ludwing von Bertalanffy publicó en 1951. Estudiar la realidad como un todo, un marco global cuyos elementos se encuentran en profunda interdependencia, implica que cualquier modificación que se haga en uno de los componentes afecta al resto de los elementos. Desplazando este enfoque a las organizaciones analizadas, podemos observar que realmente el panorama educativo actual está conformado por varios sistemas supranacionales que se articulan en torno a otros subsistemas educativos de carácter nacional o incluso regional. (Repesas, 2015, p.301)

La metodología comparada realizada describe la importancia que en 1992 tuvo el Tratado de Maastricht con la fundación de la Unión Europea, concretándose posteriores movimientos y documentos que el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea definieron en un marco de cooperación y coordinación, destacando programas como Erasmus+, Educación y Formación 2020, Aprendizaje Permanente y el concepto de Competencias Clave para lograr el objetivo del *Aprendizaje Para Todos*, apoyando el desarrollo de sistemas educativos y de formación de Estados miembros. Mediante estrategias dirigidas a favorecer la promoción de una población democrática, altamente cualificada y con capacidad de adaptación, se trabaja en mejorar las capacidades y la empleabilidad de la ciudadanía, además de favorecer la modernización de los sistemas educativos y de formación, con la manifiesta convicción de que un estado que impulse la educación y formación de su ciudadanía obtendrá resultados en otros ámbitos como las artes, las ciencias o la economía. La reconocida importancia que este Paradigma Educativo da a las Competencias Clave para permitir la realización y el desarrollo personal, así como para ejercer la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, recogida por primera vez en la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006a), se visibiliza con la *Competencia Social y Cívica*, marco actualizado posteriormente, en el que podría ubicarse, para los alumnos y futuros adultos y profesionales, el tema de estudio de la presente investigación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) nace en 1961, manteniendo actualmente su vocación global de *brindar un mayor bienestar en todo el mundo asesorando a los gobiernos sobre políticas que apoyen un crecimiento resiliente, inclusivo y sostenible* (OCDE, 2022). Dentro de su método de trabajo se encuentra constituido un foro en que todos los gobiernos pueden trabajar unidos para compartir experiencias y buscar soluciones a problemas comunes, impulsando el cambio económico, social y ambiental, en base a diferentes indicadores, evaluaciones, estudios y evidencias. El Informe *Panorama de la educación 2022. Indicadores de la OCDE (Education at a Glance 2022. OECD Indicators*, OCDE, 2022) es el más reciente compendio internacional líder de estadísticas nacionales comparadas, que cada año miden el estado de la educación en todo el mundo. El informe analiza los sistemas educativos de 38 Estados miembros de la OCDE, así como de otros países asociados. Se acompaña de las medias de la OCDE y los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a la OCDE (UE22). El Informe Español que respecto a estos datos edita el Ministerio de Educación y Formación Profesional recoge la situación específica en diferentes aspectos, extrayendo a continuación aquellos de interés directo para el contenido de estudio de esta investigación. La edición de 2021, centrada en la equidad, y la de 2022, en la educación terciaria, analizan el progreso a través de la educación, los aprendizajes asociados a la misma, el mercado laboral, la

participación estudiantil y los resultados económicos, laborales y sociales de la población adulta con educación superior, y cómo se ven afectados por dimensiones como género, estatus socioeconómico y país de nacimiento, además de estudiar el impacto que la pandemia COVID-19 ha tenido y repercusiones futuras que puedan derivarse. Otros indicadores proporcionan información clave sobre rendimiento de las instituciones educativas, impacto del aprendizaje entre países, recursos financieros (públicos y privados) y humanos invertidos en educación, acceso, participación y progreso, el entorno de aprendizaje y organización de centros educativos (número de alumnos por clase, horas de instrucción, etc.). Incluye desde 2021 un indicador sobre mecanismos y fórmulas utilizados para asignar financiación pública a centros educativos. Se visibiliza en dicho informe la importancia dada por la OCDE a la etapa de Educación Infantil, considerándola esencial, junto al rol conferido a sus docentes, para promover un equitativo bienestar y desarrollo cognitivo, social y emocional en los más pequeños, compensando posibles desigualdades procedentes, entre otros, de factores socioeconómicos y entornos desaventajados. Los datos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en España le sitúan en una tasa del 41,1 %, superior a las medias de la OCDE (26,8 %) y Unión Europea (22 %). La tendencia europea actual es promover la gratuidad y aumento de plazas de la enseñanza de 0 a 3 años, que depende fundamentalmente, en cuestiones de escolaridad, de los ingresos familiares, lo que no se corresponde con la equidad pretendida, que se une a los propósitos de darle mayor carácter educativo además de asistencial, lo que se constata publicando el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, de ordenación y enseñanzas mínimas de educación infantil. La siguiente etapa de 3 a 5 años presenta una tasa de escolarización media, según la OCDE de un 87,4 %, porcentaje que asciende al 90,5 % en la Unión Europea y sitúa a España por encima del 97 %, suponiendo una escolarización prácticamente total, en la que también se ha actualizado el currículo para adecuarlo a la nueva normativa. Analiza además cuántos alumnos hay por educador, dato relevante para el constructo estudiado en esta investigación, constatándose que en España la ratio es de 9 para el primer ciclo de educación infantil y de 13,8 para el segundo ciclo, siendo las medias de la Unión Europea de 9 y 13 y de la OCDE de 9,7 y 14,8, respectivamente. Se evidencia, como ya recogía el informe de 2021 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) la importancia dada a la figura del educador y las interacciones que una baja ratio favorece:

La investigación reciente muestra que unos entornos enriquecedores y estimulantes, además de una pedagogía de alta calidad, se fomentan a partir de un personal mejor cualificado. A su vez, unas interacciones de mejor calidad entre los niños y el personal facilitan mejores resultados de aprendizaje. Por ello, la calidad de los programas de educación infantil se vincula más que en otras etapas a las ratios entre el personal de los centros y la cantidad de niños y niñas. (p.22)

En la mayoría de los países de la OCDE, la educación es obligatoria hasta al menos, los 16 años. Exceptuando la intervención educativa y social específica ante casos de absentismo escolar, con evidentes factores de variabilidad y diferencias en los motivos, proceso y resultados académicos, la atención educativa está garantizada. En muchos países, la mayoría del alumnado continúa estudiando después de esa edad. El Informe de 2022 constata que un 86,9 % de personas jóvenes entre 15 y 19 años permanece en el sistema educativo. A partir de 18 años, en los países de la OCDE, la tasa de escolarización se sitúa por debajo del 80 %, tasa que va disminuyendo conforme aumenta la edad. En España, la transición hacia la educación terciaria se realiza antes que en la mayoría de los países. El 41 % de la población de 18 años están en educación terciaria, frente al 19 % de media en la OCDE y el 16 % de media en la UE22. De media en la OCDE, una de cada dos personas jóvenes entre 18 y 24 años (54,3 %) sigue matriculada en el sistema educativo. En los países de la UE22, más de la mitad (59,7 %) de personas jóvenes entre 18 y 24 años sigue estudiando, proporción que aventaja en más de 5 puntos porcentuales a la media de la OCDE, siendo España superior a ambas con un 62,1 %. Preocupa sin embargo que de media en la OCDE, el 16,1 % (porcentaje superior al de la UE22, 14,2 %) de las personas entre 18 y 24 años ni tiene empleo ni participa en actividades de formación (NEET, por sus siglas en inglés): en España son comúnmente denominados “ninis” (“ni estudiando, ni trabajando”) y constituyen el 20,3 % en este rango de edad; de ellas, alrededor del 57 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva, constatándose que las personas jóvenes que abandonan el sistema educativo suelen tener dificultades para encontrar trabajo. Es común entre un segmento de la población joven finalizar su formación reglada a los 19 años, y en ese momento, las dificultades para acceder al mercado de trabajo son importantes, existiendo en España una alta tasa de paro juvenil. Estos datos justifican los actuales esfuerzos que la Administración Educativa y diferentes políticas sociales y económicas realizan para lograr ofertar un sistema educativo flexible, motivador, abierto a lo largo de toda la vida, donde inclusión y aprendizaje permanente logren que los alumnos que se inician y permanecen en el sistema, y aquellos que deseen *volver* a él, puedan encontrar una formación integral y capacitadora para desarrollar un proyecto de vida personal y profesional exitoso, donde los docentes, en los diferentes estadios del sistema educativo, tengan diferentes funciones, competencias y objetivos. Si bien se analizan en este trabajo algunos casos concretos de profesionales de distintas etapas educativas, debe comprenderse a priori que esta investigación reconoce la enorme variabilidad que puede haber entre un profesional docente de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de adultos, de régimen especial (artísticas, musicales, deportivas), y aquellos otros docentes que realizan un importante papel en diversos tipos de centros y servicios educativos existentes, como Centros Específicos

de Educación Especial (CEE), Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs), Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs), Residencias de Estudiantes, Escuelas Hogar, Instituciones Penitenciarias, entre otros. Esta investigación pretende visibilizar la importante y diferenciada competencia emocional de la diversa *tipología* de docentes que sostienen y engrandecen el complejo y a veces desconocido sistema educativo, mediante el estudio concreto de una parte de este en la provincia de Soria. La OCDE lleva trabajando en el desarrollo de indicadores sobre los posibles resultados sociales de la educación desde la edición de 2009, adoptando desde 2018 un nuevo marco temático que tiene en cuenta las ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE. Además de la propia educación, este organismo internacional centra su análisis sobre los beneficios sociales de la educación en nuevas dimensiones como el medio ambiente, el equilibrio trabajo-vida personal, las relaciones sociales, la participación cívica y gobernanza, la seguridad personal, el estado de salud y el bienestar subjetivo autopercebido, conceptos vinculados con la perspectiva compleja, humana y personal de la educación que esta investigación comparte, y que visibilizan la importancia que este campo adquiere.

Destacan además como datos de interés, de los extraídos del *Informe Panorama de la Educación 2021* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), aquellos relativos a la distribución de inversión en educación, existiendo decisiones de asignación de recursos a instituciones educativas que condicionan significativamente muchos factores estudiados en el presente trabajo, como motivación, tiempo y carga de trabajo docente, atención más o menos personalizada según el número de alumnos por aula, salario, apoyos docentes y otros factores que pueden ejercer influencia en la satisfacción personal y condiciones laborales que mejoren el bienestar docente, y que pueden repercutir en una mejor y mayor cantidad y calidad de atención educativa y personal a alumnos, compañeros profesionales y familias. El concepto de *tamaño de la clase* es uno de los aspectos más analizados en el debate educativo, y se relaciona directamente con la distribución de recursos que se dedican a educación. No debe confundirse con la ratio estudiantes-docente, midiendo características diferentes aunque relacionadas del sistema educativo. Mientras que el primero informa del número medio de estudiantes que están agrupados en una misma clase, la segunda es indicador del nivel de recursos humanos (profesorado) disponibles en cada país. Según datos recogidos en el Informe *Education at a Glance* (OCDE, 2021), en el nivel educativo obligatorio de educación primaria, el tamaño de la clase en España suele ser de 21 alumnos, lo que coincide con la media de la OCDE, aunque es superior a la media de UE22 (20). En la primera etapa obligatoria de educación secundaria las clases tienden a ser más numerosas, aumentando el número medio de alumnos por clase en casi todos los países analizados. En España se incrementa hasta los 25 estudiantes, siendo 23

para la media de los países de la OCDE y 21 para la media de la UE22. En España, los centros privados presentan en general un tamaño de clase superior, 3 estudiantes más por clase en educación primaria y 2 en primera etapa de educación secundaria.

Si hablamos de ratios, los datos del Informe recogen que el número de estudiantes por docente en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y de la media de la UE22 en los niveles superiores. En educación primaria, España tiene una ratio de 14 estudiantes por docente, uno más que la media de la UE22, frente a la media de la OCDE, que es de 15. En la primera etapa de educación secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 estudiantes por docente, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE (13 estudiantes) aunque superior a la media de la UE22 (11 estudiantes). En la segunda etapa de educación secundaria, refiriéndonos a la vía general, España tiene 11 estudiantes por profesor, uno menos que la media de la UE22 y dos menos que la media de la OCDE. Para este nivel educativo, refiriéndonos a la vía profesional, España tiene una media de 8 estudiantes frente a los 13 estudiantes por docente que encontramos en la media OCDE o los 12 de la UE22. En educación terciaria, España presenta igualmente ratios inferiores a las medias de OCDE y UE22, sobre todo para los programas de ciclo corto. El número de estudiantes por docente es en los centros de titularidad pública menor que en los de titularidad privada. Por cada docente, hay 10 estudiantes en un centro público y 15 en un centro privado de educación secundaria. En la media UE22 ambos valores coinciden, mientras que en la media OCDE la ratio es superior, por un estudiante, en los centros públicos. Pese a que faltan evidencias para constatar la directa influencia entre el número de alumnos por aula y mayor éxito escolar en rendimiento y otros resultados, investigadores como Bouguen et al. (2017) aportan evidencias que apuntalan la compartida consideración de que clases pequeñas se perciben generalmente como beneficiosas para el alumnado, especialmente para aquellos que presentan desventaja socioeducativa, pues permiten al docente centrarse más en las necesidades de los estudiantes y reducen el tiempo que se dedica a mantener un buen clima de aula y corregir la disciplina, existiendo más prevención que corrección y pudiendo los estudiantes centrarse y ser más y mejor ayudados en las tareas de aula. El Acuerdo de 24 de enero de 2022 (Orden EDU/43/2022, de 24 de enero), de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León es un reciente cambio que introduce cambios en el contexto y sistema educativo, relativos a las ratios, reforzando la función docente y atención al alumnado.

La presente investigación incluye datos recogidos previamente a una situación sanitaria que en 2020 sacudió los sistemas educativos de muchos países, suponiendo un reto imprevisto, significativo y aún de mayor esfuerzo para el desempeño de competencias emocionales

docentes en una atención virtual a alumnos y familias. La extremadamente rápida transformación educativa que la Covid19 exigió, combinando la docencia virtual de contenidos con acción tutorial personal y grupal a distancia, pudo ser, dentro de las dificultades, una oportunidad para visibilizar y fortalecer la importancia de la labor docente, profesión en la que diversidad, inclusión, superación de dificultades, motivación y esfuerzo continuado fueron señas conductoras de un éxito educativo resiliente y comprometido gracias al colectivo docente. El Informe *Education at a Glance* (OCDE, 2021) expone en este sentido cómo en 21 de 30 países donde se recogieron datos se constata un adicional apoyo psicológico y socioemocional a los estudiantes de primaria y secundaria tras la pandemia Covid19, implantando un 60% de países entrenamiento específico a docentes durante el curso 2021/2022 para promocionar la salud mental y bienestar de sus alumnos, trabajando con el profesorado metodologías específicas que también incluían apoyo psicológico para su propio bienestar. Existe acuerdo en todos los colectivos, en una situación sanitaria aún vigente, y aceptándose que las metodologías virtuales acompañarán a la docencia, de la importancia y deseo de que la atención educativa pueda y deba ser presencial, humana, cercana. De esta manera, y siendo el número de alumnos por aula clave en esta atención y en su participación, podrá seguir fortaleciéndose la insustituible importancia del vínculo personal y educativo que se da entre alumnos y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como también sostiene el informe de la OCDE (MECYFP, 2021):

El impacto de la COVID-19 en los sistemas educativos de todo el mundo ha obligado a los países a poner en marcha medidas como el aprendizaje a distancia, que ha sido fundamental para reducir las pérdidas de aprendizaje (OECD, 2021e). No obstante, en este contexto siguen siendo vitales las interacciones y el establecimiento de vínculos entre los docentes y los estudiantes. Por tanto, una de las principales preocupaciones es encontrar el tamaño de clase óptimo que permita, al mismo tiempo, la interacción y participación de todos los estudiantes, así como que el profesorado desarrolle su labor de la forma más efectiva posible. (p.111)

El tiempo que los docentes dedican a la enseñanza es otro dato recogido en el Informe, permitiendo visibilizar al menos parcialmente la carga de trabajo que estos realizan. Según el Informe de la OCDE de 2022 (MECYFP, 2022) las horas de enseñanza, juntamente con las tareas diarias fuera del aula propias de la actividad docente, son claves para determinar el atractivo de la profesión, contribuyendo junto al análisis de salarios y el antes mencionado tamaño de la clase, al análisis de los aspectos más relevantes de la vida laboral del profesorado. Pretende ilustrar sobre recursos financieros que los países necesitan asignar a la educación, para mejorar las condiciones de los docentes y con ello los aspectos que mejorarían su desempeño, como el estudiado en la presente investigación. En España, el número de horas de enseñanza directa en centros públicos es superior al de los países de la UE22, excepto en educación infantil y la

segunda etapa de educación secundaria profesional. Respecto a la media de la OCDE, el profesorado de España imparte menos horas de docencia al año en todas las etapas educativas no universitarias, salvo en educación primaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la docencia directa 871 horas en el caso de educación primaria y 665 horas en la segunda etapa de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional). Pero para enmarcar el análisis de las competencias emocionales docentes no sirve únicamente disponer de estos datos sobre las horas impartidas, que además varía en algunos profesionales, como los que ocupan cargos directivos y/o coordinaciones. Cobra esencial importancia entender, ubicar y visibilizar el desempeño docente no solo en la interacción directa en el aula, sino también en concepto de *Iceberg*, donde debajo/detrás de cada hora de clase se encuentra un elevado trabajo y esfuerzo de estudio y organización, y un docente espera poder aplicar, enseñar, incluso disfrutar su docencia, que ha requerido planificación y preparación de las clases y materiales, corrección y evaluación de trabajos del alumnado, comunicación y cooperación con familias, trabajo en equipo y comunicación con otros profesores y/o profesionales, trabajo administrativo, participación en actividades de formación, supervisión en recreos, tutorías, funciones de evaluación, orientación escolar y actuaciones inclusivas, participación en la gestión escolar, mentoría a profesores noveles, tareas requeridas por la Administración y participación en programas educativos y actividades extracurriculares. Esta visión compleja de la tarea docente implica una comprensión del exigente esfuerzo emocional para la atención a alumnos, profesionales y familias, y cómo las condiciones no siempre facilitan el mejor desempeño y actitud. Puede en este sentido constatarse la reflexión y reivindicación que existe en el colectivo y sociedad para que se favorezcan por parte de distintas Administraciones (no solo educativas, destacando como prioritarias las medidas de conciliación familiar) condiciones que faciliten una mejor coordinación, gestión de la convivencia y atención personalizada entre profesionales, alumnos y familias, para que motivación y bienestar favorezcan el mejor desempeño en una tarea docente sin duda imprescindible para el éxito personal, social, económico y educativo.

La OCDE reflexiona también en el Informe de 2022 sobre la financiación de la educación, el salario de los docentes, la edad de estos y el índice de próximas jubilaciones, y sobre el deber de las Administraciones de realizar esfuerzos para atraer a la docencia a los nuevos profesionales más competentes, considerando que la calidad del profesorado es un indicador determinante del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad. El género del profesorado es otra característica demográfica que se analiza en el informe. Desde el nivel de educación infantil hasta la segunda etapa de educación secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo. Solo en educación terciaria la proporción de

profesoras es menor que de profesores para casi todos los países analizados. Los datos de 2021 muestran que un 92,8 % del profesorado de España son mujeres en educación Infantil, un 77,2 % en educación primaria, un 60,8 % en la primera etapa de educación secundaria, un 55,9 % en la segunda etapa de educación secundaria y un 44,4 % en educación terciaria. De media para los países de la OCDE, la proporción de mujeres es superior a la de España en todos los niveles educativos excepto en terciaria, donde son similares: 96,3 %, 82,5 %, 68,1 %, 59,8 % y 44,2 %, respectivamente. El caso de la UE22 es similar a la media de la OCDE, con una proporción de mujeres entre el profesorado siempre superior a los porcentajes de España. Algunas hipótesis de interés que presenta el análisis de este indicador internacional son los factores culturales a la hora de elegir estudios universitarios, que pueden estar condicionados por estereotipos de género, así como los factores económicos, existiendo percepción social de que el ámbito STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, utilizando sus siglas en inglés) está más enfocado a los hombres. Destaca respecto a éstos cómo en todos los países con datos disponibles, los profesores hombres tienen un salario medio inferior al de la población masculina con nivel de educación terciaria dentro de cada país, pero en caso de las mujeres, el salario es el mismo que en otras profesiones que requieren de educación terciaria. El atractivo de la profesión docente es, en este sentido, mayor y más igualatorio para las mujeres que para los hombres.

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas renovó su compromiso con el desarrollo global y los países adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, conformada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los que se encuentra el dedicado a la Educación (ODS 4) que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2016), con el especial reto que la pandemia COVID-19 ha supuesto a los sistemas educativos, especialmente a aquellos de mayor vulnerabilidad. La política educativa no solo persigue que cada vez haya más población formándose, también que todos los estudiantes, independientemente de su género, antecedentes socioeconómicos o estatus migratorio, puedan conseguir competencias y habilidades necesarias para la vida. Surgen indicadores específicos para el concepto de Equidad, junto a Inclusión, conceptos de especial relevancia en la presente investigación, recordando cómo las adecuadas competencias emocionales docentes deberán ser sistemáticamente dispuestas, y con mayor intencionalidad y rigor en su seguimiento y evaluación, para la adecuada atención a aquellos alumnos y familias de mayor vulnerabilidad. Por último, y respecto a otro elemento estudiado en el presente trabajo, como es la formación de los docentes y la mejora de los centros, el informe de la OCDE de 2021 recoge cómo de media para países de la OCDE, el 94 % del profesorado (92 % en España) afirma haber participado en actividades de desarrollo profesional continuo. Sin embargo, solo

el 20 % de los mismos afirma haberse formado en “enseñanza en entorno multicultural/plurilingüe” (32 % en España), y en “comunicación con personas de diferentes culturas” (23 % en España), siendo la participación en formación sobre diversidad considerablemente diferente de un país a otro. Incorpora el informe de 2022 el papel relevante y coordinado que asume cada docente, equipo directivo, inspección educativa y autoridades educativas en la toma de decisiones respecto a la formación desarrollada.

Represas (2013) recoge cómo en 1946 entró en vigor la Constitución que marcó el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que trabaja con la vocación de establecer la paz mediante cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura (UNESCO, 2016). Sus programas contribuyen al logro de objetivos de desarrollo sostenible definidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Se defiende mediante el Programa de Educación Para Todos (EPT) el derecho de que todas las personas, especialmente aquellas que se encuentran en situaciones vulnerables, puedan acceder a una educación integral de calidad a lo largo de la vida, alcanzar competencias básicas de lectura, escritura y aritmética, competencias transferibles de resolver problemas, comunicar ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y evidenciar capacidades empresariales y competencias técnico-profesionales, que capaciten el desempeño de tareas y profesiones. La protección de derechos asociados a educación, ciencias, cultura, comunicación e información es reconocida por la UNESCO como necesario compromiso internacional para la garantía del desarrollo humano, social y económico mediante la sostenibilidad, equidad, calidad e innovación educativa. La revisión de entidades vinculadas con la educación se incluye en la presente investigación con el fin de enmarcar propuestas que emergen, o la ausencia de ellas de manera explícita, respecto a las competencias emocionales docentes. Es evidente la interconexión y objetivo compartido que tienen en pro de la inclusión educativa y logro de calidad y éxito global, si bien con diferenciadas metas y estrategias. La OCDE destaca por su conocido Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA: *Programme for International Student Assessment*), que mide el nivel competencial del alumnado de 15 años y se usa para hacer seguimiento del indicador que mide la proporción de adolescentes que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ciencia. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, entendimiento de conceptos y habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio, ofreciendo información detallada que permita a los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Pero además, la OCDE incluye entre sus otros estudios indicadores como el bienestar del niño y sus habilidades sociales y emocionales. También pretende contribuir a

garantizar que los educadores cuenten con conocimientos y capacidades para mejorar sus prácticas, en un contexto de enormes cambios y retos diversos, y tener un impacto positivo en el aprendizaje, lo que se vincula de forma directa con la presente investigación. Con la filosofía de que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado, se realiza el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS: *Teaching and Learning International Survey*), que mediante la aplicación de cuestionarios específicos dirigidos al profesorado y direcciones de centros educativos de primaria y secundaria en 2018, obtiene datos sobre sus condiciones laborales, formación inicial y permanente, experiencia y práctica docentes, el clima escolar de centro, grado de satisfacción y actitudes con la profesión, prácticas de evaluación y gestión de la disciplina, con el fin último de contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la profesión docente y contribuyan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En los últimos dos volúmenes del Informe Español *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje TALIS 2018*, publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 2020), se identifican cuatro pilares sobre los que se sustenta la profesión docente: el conocimiento y destrezas básicos, incluyendo el conocimiento compartido, especializado y estándares de acceso a la profesión docente; el estatus y prestigio de la profesión, a través de entre otros elementos, los estándares éticos esperados de los profesionales y la posibilidad de desarrollo de la carrera docente; la dimensión colaborativa, basada en prácticas colegiadas, colectivas y que fortalecen la profesionalidad e identidad del colectivo docente; y por último la responsabilidad y autonomía, a través del grado de autonomía y liderazgo que el profesorado y directores tienen en su práctica diaria. De los resultados, destacan la existencia en España de un cada vez más alto porcentaje de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en las aulas, incluyendo alumnos con necesidades educativas especiales, procedentes de entornos desfavorecidos y/o refugiados, y la coincidencia en la percepción de que los centros son entornos seguros sin graves incidentes de convivencia, siendo los más significativos los casos de intimidación y acoso entre iguales. Se perfila además como preocupante para la presente investigación que el 3 % de centros de secundaria en el promedio OCDE-30 (2,8 % en el total UE-23, y 2 % en centros de España) afronte regularmente problemas de intimidación o insultos al profesorado y/o a la plantilla de profesionales del centro, con consecuencias para el bienestar del profesorado, nivel de estrés físico y psicológico, confianza profesional y personal en sí mismo y en los demás e, incluso, para su continuidad en la profesión. Respecto a un punto de estudio específico en la tesis doctoral que ocupa, la relación entre docente y alumnos, los resultados de TALIS 2018 en España confirman que profesorado y alumnado en la etapa de Educación Primaria tienen una relación positiva según el 98 % de docentes encuestados, considerando otro alto 99 % que el bienestar de los alumnos es

importante. Además, un 95 % de profesores se interesa por lo que los alumnos tienen que decir, afirmando un 94 % que si un alumno necesita ayuda complementaria, su centro se la proporciona. En la etapa de Educación Secundaria se mantienen los buenos resultados, siendo en España un 96 % quienes consideran que profesorado y alumnado normalmente tienen buena relación, coincidiendo con el 96% de quienes creen que el bienestar de los alumnos es importante, un 90 % que se interesa por lo que los alumnos tienen que decir, y un 91% expresan su convicción de que si el alumno necesita ayuda complementaria, el centro se la proporciona. Los porcentajes, dentro de la variabilidad de países y comunidades, son en todos estos factores similares para los países de la OCDE y de la UE, con alto grado de acuerdo y la constatación de que parece que las relaciones alumnos y docentes, según el Informe I (MECyFP, 2019), *“pueden considerarse excelentes en España y en el promedio de la OCDE”*. (p.78). Sin entrar a explicitar otros interesantes resultados relacionados con la presente investigación, como factores que los docentes consideran impiden una mayor calidad de la enseñanza en el centro (destacándose la necesidad de más personal de apoyo, tanto general como especializado en la atención a alumnos con necesidades específicas), o los motivos que les acompañaron para elegir la profesión docente, separando factores de motivación personal (carrera profesional estable, ingresos y trabajo seguros, horario docente compatible con responsabilidades de vida personal) y de motivación social (la enseñanza permite influir en la enseñanza de niños y jóvenes, beneficiar a las personas más desfavorecidas y hacer una contribución a la sociedad), es interesante comprender las diferencias que entre países y comunidades existen, si bien pueden identificarse ciertas tendencias estables y de acuerdo docente. Destaca además como dato de interés que un 50 % del profesorado de la OCDE (47 % en UE) afirma fomentar que los estudiantes trabajen en pequeños grupos para encontrar una solución conjunta a un problema o una tarea con frecuencia o siempre, cuatro puntos más que en el promedio de España (46%), existiendo una ligera diferencia y más frecuencia del trabajo cooperativo en primaria que en secundaria y constatándose un incremento de esta opción metodológica en los últimos años. Respecto a las políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural, los resultados indican que un 67 % de docentes consideran que apoyan a actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos; un más bajo 49% afirma organizar eventos multiculturales que fomenten positivamente la diversidad cultural, y un 82% considera que enseña a sus alumnos cómo afrontar la diversidad cultural y étnica. Estos índices son de 64 %, 46 % y 78 % en cada uno de los factores en la etapa de secundaria. Se afirma además por parte de los docentes que el 98 % de los centros de primaria y el 98 % de secundaria enseñan a los alumnos a ser inclusivos con aquellas personas con orígenes socioeconómicos diferentes, existiendo apoyo adicional para estudiantes de contextos

desfavorecidos, en un 88 % de los mismos en primaria y 89 % en secundaria. En lo que respecta a actitudes y acciones relacionadas con la innovación en centros educativos, el informe indaga en qué medida se valora por parte de los docentes la creación de un adecuado clima de innovación en el entorno escolar, lo que facilita a los centros educativos la adaptación a los rápidos cambios que se producen en la sociedad. Un 88 % de centros escolares de primaria en España, y un 84 % de secundaria consideran identificar con rapidez la necesidad de hacer las cosas de forma diferente, confiando un 90 % de primaria y 80 % de secundaria en dar respuesta rápida a los cambios. Igualmente se manifiesta que un 90 % de centros de primaria y 88 % de secundaria afirma tener actitud generalizada de aceptación de nuevas ideas, declarando un 93% de primaria y 89 % de secundaria reaccionar con rapidez a la hora de proporcionar ayuda para el desarrollo de estas. Interesa además para la presente investigación recoger datos que el informe emite sobre formación del profesorado, consultándose al profesorado si estaban incluidos diferentes aspectos en su educación o formación de carácter reglado. Los datos recogen cómo en relación con la materia que actualmente imparten los docentes de primaria en España, el 14 % no ha recibido formación en contenido, otro 14 % no ha realizado práctica docente y un 15 % no ha recibido formación pedagógica, porcentajes que son los más altos en sentido negativo entre los países participantes. La supervisión del desarrollo y aprendizaje del alumnado es un elemento de la educación formal que dice haber recibido el 72 % de los docentes de primaria en España, y solo cerca del 60 % de los docentes de primaria incorporados en los últimos cinco años (58 % en el total) dice haber recibido formación en su educación formal en comportamiento del alumnado y gestión del aula. En la etapa de secundaria, solo un 84 %, si nos referimos a los docentes que se han incorporado a la profesión durante los últimos cinco años (y un 92% del total), han recibido en su educación formal contenidos de alguna o de todas las materias que imparten. La formación en pedagogía general y específica es confirmada en aumento por un 85% y un 84% respectivamente en los últimos cinco años, recibiendo formación en práctica docente un 67 % en general y un 86% en los últimos cinco años, lo que evidencia una mejora formativa en los recién incorporados profesores. Si hablamos de educar en capacidades diversas, solo un 35 % de los docentes afirma haber sido instruido, coincidiendo con un bajo porcentaje del 40% de docentes que afirman haber recibido formación en comportamiento del alumnado y gestión del aula, mostrando unos de los índices más bajos de los países encuestados. Se revisa en la presente investigación la formación específica docente de la muestra en educación emocional, si bien cabe conocer estos datos generales como punto de partida:

En la mayoría de los aspectos han desaparecido las diferencias entre los docentes de primaria y secundaria cuando se restringe la población al profesorado incorporado en los últimos cinco años a la profesión. Solo son significativas en la formación en pedagogía general (+7 puntos) y en

la enseñanza en entornos con capacidades dispares (+8 puntos) a favor del profesorado de primaria y en el comportamiento del alumnado y gestión del aula (-8 puntos) a favor del profesorado de secundaria. Diferencias que como se ve en ningún caso superan los 10 puntos porcentuales. En resumen, España, junto con Japón y Corea, tienen diferencias más altas en los que respecta a la educación formal entre los docentes de primaria y secundaria. Tales diferencias reflejan que la formación inicial del profesorado de primaria es más completa (amplia, general e integral) que la del de secundaria. En España, por tanto, los docentes de primaria informan de que han recibido niveles de formación inicial significativamente más altos que los de secundaria, con la excepción de la formación en los contenidos de la materia o materias que imparten. (Informe Talis 2018, volumen I, MECyFP, 2019, p.146)

En lo que respecta al acceso a actividades de iniciación profesional en los centros educativos, limitando nuestro interés en este trabajo a aquellos profesionales que se incorporan a la docencia (no tanto a los que cambian de centro, pudiendo recibir también apoyos específicos para su adaptación) el informe recoge cómo los sistemas de educación más equitativos y de mayor rendimiento académico identifican como necesario que exista un periodo amplio y obligatorio de prácticas de clase (prácticum), bien dentro de la formación previa al acceso a la profesión, o como parte de un periodo de iniciación a la misma, dando un salto de la teoría a la práctica de su carrera docente. Aunque el Informe recoge cómo Helms-Lorenz, et al. (2013) e Ingersoll & Strong (2011) informan de la evidencia empírica del mayor compromiso y mejor desempeño de los docentes, y de que los estudiantes cuyos profesores han recibido orientación inicial obtienen más beneficios de su aprendizaje que aquellos cuyos profesores no tuvieron acceso a dicha formación inicial, estas prácticas iniciales están limitadas, o directamente no existen, en algunos países. En España, únicamente un 30% de centros encuestados indican disponer planes formales o informales de acogida a nuevos docentes, existiendo gran disparidad entre comunidades y países, por lo que no parece algo generalizado y consolidado. De los programas existentes, solo un 24% de docentes de primaria y 23% de secundaria indica haber participado en un programa formal de iniciación, y un 15 % de primaria y 16% de secundaria en alguna actividad informal en su primer empleo. No existen diferencias significativas entre etapas, pero sí una necesidad de incrementar este proceso formativo inicial en el comienzo de la carrera docente. De entre las actividades realizadas, informan como más frecuentes las de formación general, participando en la oferta formativa del centro (pero no específica para docentes noveles), así como reuniones programadas con director y/o profesores con experiencia, disminuyendo en frecuencia las actividades relacionadas con la supervisión por el director y/o profesores con experiencia y/o la enseñanza en equipo junto a estos, siendo las menos frecuentes las de trabajo en red y colaboración con otros profesores nuevos, portfolios y diarios de trabajo, iniciación general y administrativa o reducción de carga lectiva. TALIS

argumenta en este sentido la necesidad de ofrecer a los docentes noveles un sistema de tutoría y/o mentoría. En España, los resultados indican que solo alrededor del 42 % de centros educativos dispone de algún tipo de tutoría al profesorado, distribuido en tutoría dirigida a todos los docentes (15 % primaria, 14 % secundaria), solo al profesorado nuevo en el centro (10 % primaria, 12 % secundaria) o solo al profesorado nuevo en la enseñanza (15 % primaria, 16 % secundaria). Solo el 4 % de docentes de primaria y 3 % de secundaria afirma haber tenido un tutor, y un 8 % de primaria y 6 % de secundaria haber tutorizado a otro docente novel. Se constata en los resultados del Informe la necesidad percibida y avalada por estudios científicos de ofrecer en todos los países de la OCDE más apoyo tutorial en la iniciación docente, con el objetivo de mejorar la competencia pedagógica del profesorado, reforzar su identidad profesional, mejorar la colaboración de los profesores con sus compañeros, apoyar a profesores con menos experiencia en su actividad docente, ampliar los conocimientos de la(s) materia(s) principal(es) que imparten y mejorar el rendimiento general del alumnado. Entrando en el tema de la formación permanente, y comprendiendo el informe entre actividades de desarrollo profesional la participación en cursos/seminarios presenciales u online, conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos, programas de cualificación profesional como por ejemplo obtención de otras titulaciones, visitas de observación a otros centros, empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales, tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro, participación en red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado, lectura de literatura académica y otras, los datos recogen que un 95% de docentes de primaria y un 92% de secundaria han participado en los últimos 12 meses en alguna o varias de las opciones de formación ofertadas, lo que coincide con los altos porcentajes medios de los países de la OCDE, constatado la necesidad y aceptación tan positiva que de la formación continua existe en la carrera de desarrollo profesional. Existen evidencias, según recogen investigaciones citadas en el Informe, de que las actividades de desarrollo profesional integradas en el centro educativo permiten incorporar la experiencia docente, el contexto escolar y el carácter colegiado de la labor docente para mejorar la formación del profesorado (Opfer, 2016; Opfer & Pedder, 2011). Como se detalla en esta investigación, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León tiene una variada oferta gratuita de modalidades formativas, fuera o dentro del centro educativo, si bien parece existir consenso en que si las actividades de desarrollo profesional se realizan en el propio centro, los docentes relacionan de forma directa el contenido de su formación con su trabajo diario en clase y en coordinación con los participantes y compañeros, siendo más probable que puedan trasladarse de forma motivada a su práctica docente. No obstante, el Informe Talis I indica que

estos cursos suelen tener menor índice de participación, frente a otros cursos y seminarios generales presenciales. También se recoge como mejorable la lectura de literatura académica, la autoobservación y la observación entre compañeros. En España, el 84 % del profesorado de primaria y 79 % de secundaria informan que alguna de las actividades de desarrollo profesional han tenido impacto positivo en sus prácticas docentes. Siendo consultados sobre la temática en la que consideran necesitar más formación, no aparece explícitamente la competencia emocional como opción a elegir, aunque pueden tener alguna relación las competencias pedagógicas en enseñanza de la(s) materia(s) impartidas, comportamiento de alumnos y gestión del aula y enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, junto a enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe, cooperación entre padres/tutores y profesores y comunicación con personas de diferentes culturas o países. Si bien los docentes de primaria tienen una mayor tasa de participación en actividades de desarrollo profesional, en ambas etapas, aunque de manera diferenciada, tienen cabida todos los temas consultados en los intereses de los docentes, especialmente la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Entre los impedimentos y barreras más relevantes que esgrimen docentes y directores para acceder a actividades de desarrollo profesional destacan, por este orden, la incompatibilidad del desarrollo profesional con su horario laboral, no existencia de incentivos, falta de tiempo por responsabilidades familiares y no existencia de oferta adecuada, además del alto precio de la misma, existiendo no obstante apoyos monetarios (aumento salarial, compensación de costes) u de otra índole (recursos materiales, satisfacción, promoción laboral) que reconocen como positivos y motivadores, constatándose correlación positiva entre participación en desarrollo profesional y nivel de apoyo recibido. La percepción de autoeficacia, otro tema de interés para la presente investigación, es medida en el estudio TALIS consultando a los docentes sobre diferentes actuaciones que consideran puede realizar el profesorado en su actividad docente y que miden su autoeficacia, como Gestión de aula (controlar el mal comportamiento, dejar claras las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos, conseguir que cumplan las normas, lograr tranquilizar a un alumno que molesta y/o hace ruido), Docencia (plantear buenas preguntas a alumnos, utilizar diversos procedimientos de evaluación, proporcionar explicación alternativa, poner en práctica diferentes estrategias educativas, apoyar el aprendizaje mediante el uso de tecnología digital) y Participación y compromiso de los alumnos (conseguir que se convenzan de que pueden ir bien en clase, ayudar a valorar el aprendizaje, motivar a quienes muestran escaso interés por el trabajo y ayudar a pensar de un modo crítico). Si bien estos factores no coinciden en su totalidad con el constructo de Autoeficacia planteado en este trabajo, sí es de interés conocer que entre el 83 % y el 94 % de docentes españoles de Educación Primaria declara tener altos niveles de autoeficacia en gestión

de la clase, también entre un 70 % y 97 % en los factores de autoeficacia en la docencia, así como entre 80% y 90% para generar participación y compromiso, destacando respecto a la presente investigación, como recoge el Informe I TALIS 2018, que *“la autoeficacia del profesorado para conseguir el compromiso y la participación de los estudiantes se refiere a la percepción que tienen los docentes acerca del apoyo cognitivo y emocional que pueden proporcionar a los estudiantes, así como su capacidad para motivar el aprendizaje”* (MECyFP, 2019, p. 265). En la etapa de secundaria, coinciden unos altos porcentajes de entre el 74 % y el 90 % en factores de gestión del aula. En términos de docencia, el informe recoge que *“la autoeficacia del profesorado se refiere a la creencia de los docentes acerca de si pueden sentirse seguros en el uso de una amplia variedad de prácticas de enseñanza, estrategias de evaluación y explicaciones”* (p.267), oscilando los diferentes factores entre 66 % y 96 %, similares a los de primaria y coincidiendo en la menor puntuación para apoyar el aprendizaje mediante tecnología digital. Respecto a generar compromiso y participación, se mantienen similares porcentajes que en primaria, entre 55 % y 81 %, destacando la baja cifra de docentes que considera tener alto nivel de autoeficacia en motivar a alumnos que muestran escaso interés por el trabajo, por debajo del promedio OCDE-31 (67 %) y total de la UE-23 (68 %). Se constata como evidencia para interpretar los resultados de este trabajo que en la etapa de secundaria puede resultar más complejo motivar al alumnado y lograr incrementar su esfuerzo y buen comportamiento en el aula, al igual que puede generar mayor esfuerzo la enseñanza en entornos multiculturales. Los datos informan que un 91% de docentes de primaria y 82% de secundaria se percibe bastante o muy autoeficaz para la reducción de estereotipos culturales entre el alumnado en entornos multiculturales, destacando sobre otros países que el 87 % de docentes españoles de primaria tiene la sensación de ser capaz de concienciar sobre las diferencias culturales existentes entre el alumnado (72% en secundaria) y lograr que alumnos con y sin origen migrante trabajen conjuntamente (79% en secundaria). Sin embargo, los porcentajes se reducen a 62 % en primaria y 52% en secundaria en percepción de autoeficacia para afrontar los retos de un aula multicultural, y a un 65 % en primaria y 52% en secundaria para sentirse autoeficaz en adaptar la metodología a la diversidad cultural. Destacan en Talis I los relacionados pero diferentes conceptos que esta investigación consulta a docentes de la provincia de Soria:

Mientras que la autoeficacia hace referencia al nivel de confianza que los docentes tienen en su trabajo, la satisfacción laboral se entiende como el conjunto de sensaciones de realización profesional, personal y de gratificación que el profesorado recibe de su trabajo. Existe evidencia de que altos niveles de autoeficacia docente mejoran tanto los resultados de los estudiantes como la satisfacción laboral del profesorado (Caprara, et al., 2006), que incluye tanto la satisfacción con la profesión como con el entorno laboral actual. (MECyFP, 2019, p.280)

En los diferentes puntos cuestionados con porcentajes mayores al 94%, puede concluirse que la mayoría de docentes de España se encuentran satisfechos con su profesión y centro y volverían a elegirla, si bien destaca que muy pocos docentes de primaria (12 %) y secundaria (14%) piensa que está bien valorada, pese a que el informe indica que el último estudio sociológico realizado en España al respecto en 2013 constata que las profesiones de maestro de primaria y profesor de secundaria, formación profesional y universidad, se encuentran entre las seis profesiones mejor valoradas, discrepancia que tiene interés para la presente investigación por el impacto emocional, motivacional y social que la percepción subjetiva puede tener, como recoge Talis I:

La percepción que tiene el profesorado acerca de si su profesión está socialmente bien valorada o no es una cuestión de gran interés desde el punto de vista de la utilidad social que los profesores perciben sobre su propio trabajo. En el promedio OCDE-31 (26 %) apenas una cuarta parte de los docentes, y en el total UE-23 (18 %) menos de uno de cada cinco, piensa que dedicarse a la enseñanza está bien valorado por la sociedad. Este dato tiene una gran importancia puesto que la percepción de que una profesión esté socialmente bien valorada ejerce una gran influencia en el acceso a la misma de candidatos bien preparados y en la retención de profesionales acreditados. (MECyFP, 2019, p.290)

El Informe Talis II argumenta que los medios de comunicación desempeñan un papel clave en las percepciones que la sociedad tiene sobre los docentes y su trabajo (Stromquist, 2018); algunos estudios incluso sugieren una relación directa entre la valoración que hacen los medios de la profesión docente y la percepción del prestigio social del profesorado en la sociedad (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014; Smak & Walczak, 2017). En España, el 19 % de docentes de primaria y 17 % de secundaria opina que los medios de comunicación valoran su profesión, un 25 % de primaria y 7 % de secundaria cree que puede influir en políticas educativas, considerando un 10 % de primaria y 17 % de secundaria que sus opiniones son valoradas por los responsables políticos. También existe una significativa tendencia en todos los países a percibir que existe baja valoración por parte de los responsables políticos de los puntos de vista de los docentes sobre aspectos que tengan que ver con la profesión y/o decisiones políticas que les afecten, siendo un tema de interés para el compromiso que se espera de los docentes:

Hacer que las carreras docentes sean atractivas y prestigiosas implica empoderar a los docentes y ofrecerles la posibilidad de ser actores del cambio mediante la promoción y el asesoramiento sobre las reformas educativas (Schleicher, 2011), lo que hace que las relaciones percibidas por los docentes con los responsables políticos sean un área de alto interés. (MECyFP, 2020, p. 83)

El Informe Talis II de la OCDE recoge evidencias de que las Administraciones sí consideran a los docentes imprescindibles para garantizar una formación apropiada a generaciones futuras, y tienen preocupación por su estatus, formación y condiciones de trabajo que puedan contribuir a su desgaste, desmotivación y estrés. Se fundamenta esto en que parte del Objetivo 4 de

Desarrollo Sostenible sobre Educación de calidad, dentro del Marco de Acción 2030 de Educación, la UNESCO considera prioritario conseguir docentes adecuadamente apoyados y cualificados, existiendo metas definidas en los ámbitos de mejora de su formación, estatus, condiciones de trabajo y motivación, existiendo datos que apuntan a que la satisfacción laboral tiene un impacto positivo en los docentes, clima escolar y estudiantes. En lo que respecta al proceso de estrés relacionado con el trabajo puede entenderse como un desequilibrio entre demandas laborales y recursos personales o del entorno de trabajo (MECyFP, 2020). El informe recoge también cómo los trabajadores pueden experimentar estrés cuando las demandas laborales impuestas no coinciden con el apoyo recibido en el trabajo, conocimientos, habilidades o capacidad para hacerlas frente (Kyriacou, 2001). Las consecuencias que el estrés puede presentarse en forma de alteraciones de la salud emocionales, sociales y/o físicas, y el bienestar percibido, son temas de interés en la presente investigación, por su mencionada influencia en la estrategia docente. Sintetiza además el informe varios estudios internacionales que reconocen la existencia de un vínculo entre condiciones de trabajo y estrés laboral (Collie et al., 2012; Desrumaux, et al., 2015; Klassen, et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2016). También recoge cómo entornos y situaciones estresantes pueden afectar a las prácticas de los docentes y directores, a su motivación para el trabajo e incluso al rendimiento de los estudiantes (Viac & Fraser, 2019), asociándose en algunas investigaciones altos niveles de estrés con menor autoeficacia para la enseñanza, menor satisfacción laboral y menor compromiso (Collie et al., 2012), agotamiento (Schaufeli et al., 2009) y con docentes que abandonan la profesión (Kyriacou, 2001). La gran variación entre países en el nivel de estrés del profesorado es reflejo igualmente de la variabilidad existente entre la población en general en los distintos países y de otras medidas subjetivas de bienestar. El nivel de estrés informado de la población general depende del desarrollo económico, pero también está asociado con las necesidades, los objetivos y la cultura de los sistemas específicos. Diener y Tay (2009, en MECyFP, 2020) descubrieron que los países con altos niveles de estrés no solo tienen altos niveles de ingresos, sino que también muestran una alta longevidad y satisfacción con la vida. La investigación internacional también ha encontrado que las profesoras son más propensas que sus compañeros masculinos a informar de altos niveles de estrés (Antonioni et al., 2006; Klassen, 2010). Sin embargo, estos resultados deben interpretarse cuidadosamente, ya que puede haber una serie de factores mediadores que explican estas diferencias, como la carga de trabajo, la posición en la jerarquía laboral y el apoyo social (Antonioni et al., 2006). La vinculación con la conciliación personal y profesional se erige como factor clave. Además, los docentes con niveles más altos de estrés también tienden a informar de niveles más bajos de autoeficacia. Valorar estos datos del Informe Talis II (MECyFP, 2020), y la percepción de estrés, en su vertiente positiva

o negativa, constituye una entidad de interesante estudio propio. Hay que destacar en resumen que el 35 % de docentes españoles de primaria y 33% de secundaria afirma sufrir bastante o mucho estrés. Numerosos estudios han explorado las posibles fuentes, en particular la asociación entre condiciones de trabajo y niveles de estrés docente (Bakker et al., 2007; Betoret, 2009; Chan, 2002; Hakanen et al., 2006; Klassen, et al., 2013; Montgomery & Rupp, 2005):

Una conclusión relevante de estas investigaciones es que la prevalencia del estrés difiere según sus fuentes. Por ejemplo, el estrés relacionado con las actividades en el aula y las interacciones con los estudiantes parece más predominante que el estrés relacionado con el apoyo recibido por el centro educativo y el gobierno (Antonioni et al., 2006; Klassen R., 2010). La literatura de investigación ha identificado la carga de trabajo como una fuente de estrés, ya que muestra una fuerte asociación con el equilibrio de la vida del docente y el agotamiento (Baker et al., 2007; OECD, 2013). (En Talis II, MECyFP, 2020, p.159)

Investigaciones recogidas en el informe también han demostrado que el tipo de estrés experimentado por los docentes difiere según su experiencia, experimentando los más noveles estrés estrechamente relacionado con el manejo del aula, y los más veteranos relacionados con su carga de trabajo (Antonioni et al., 2013; Antonioni et al., 2006). También los comportamientos disruptivos del alumnado se consideran causa importante de tensión psicológica (Hakanen et al., 2006). Los resultados de TALIS 2013 mostraron que la satisfacción laboral y autoeficacia disminuyen a medida que aumenta la proporción de estudiantes con problemas de conducta (MECyFP, 2020). Talis estudia además cómo los docentes responden ante requisitos y necesidades de un sistema educativo en constante evolución, entendiendo que las tareas adicionales generadas para estas responsabilidades pueden provocar presión laboral adicional sobre el profesorado y afectar negativamente al sentido de bienestar profesional docente (Valli & Buese, 2007). Los resultados detallan que las fuentes que más estrés provocan en el profesorado de primaria y secundaria son tener demasiado que corregir, elevado trabajo administrativo, ser considerado responsable de logros de los estudiantes, mantener la disciplina en clase y mantenerse al día con requisitos cambiantes de la Administración. Sin embargo, ser intimidado o insultado verbalmente por los estudiantes o tener responsabilidades extra por el absentismo de los estudiantes son, en mucha menor medida, motivo de estrés del profesorado, no existiendo diferencias significativas ni entre etapas educativas ni entre comunidades.

Las relaciones entre miembros de la comunidad educativa son punto de estudio en la presente investigación que también el Informe Talis recoge. El papel del equipo directivo (uni o pluripersonal) cobra importancia por su influencia de liderazgo estratégico en muchos factores, pudiendo motivar, implicar, comprometer y apoyar a docentes, familias y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según el Consejo de la Unión Europea (2009, en MECyFP):

Un liderazgo escolar eficaz es un factor importante para configurar el entorno general de enseñanza y aprendizaje, elevar las aspiraciones y proporcionar apoyo a los estudiantes, a los progenitores y al personal docente y no docente y, por tanto, para fomentar niveles de rendimiento superiores. (2009, en Talis II, MECyFP, 2020, p.29)

Dentro de sus muchas funciones, los resultados del Informe Talis II recogen que el 78 % de los directores manifiesta haber proporcionado a las familias (progenitores o tutores) información sobre el centro y rendimiento de los estudiantes; un 40 % comentarios a los docentes basándose en sus observaciones (52 % en el total UE-23). En nuestro país, un 28 % dice observar el proceso de enseñanza en las aulas, ejerciendo un liderazgo pedagógico directo e indirecto. Destaca además la implicación de los directores para resolver problemas de disciplina y horarios y realizar tareas administrativas, acciones para que los docentes mejoren sus destrezas y se hagan responsables de los resultados de sus alumnos. Sobre la participación e interacciones que los centros consideran tener con la comunidad educativa, específicamente se constata que un 50 % de directores de primaria afirma que progenitores o tutores están involucrados en actividades del centro escolar, y un 78 % interaccionan con instituciones de la comunidad local o regional, lo que en la etapa de secundaria es de 37 % y 74 % respectivamente, destacando por tanto una mejorable cercanía de las familias con el funcionamiento de los centros escolares, especialmente en secundaria. Por otro lado, la gran mayoría de directores encuestados (89 % de educación primaria y 93 % de secundaria) declara estar satisfecho con el apoyo que recibe del personal que trabaja en su centro, pero también un alto 83 % en primaria y 76 % en secundaria manifiesta que necesita más apoyo de las autoridades. La cooperación profesional, entendida como una serie de relaciones interpersonales positivas entre los docentes, es un indicador de entorno propicio para la colaboración (Jarzabkowski, 2002). Talis también recoge entre estas investigaciones citadas cómo las relaciones interpersonales, que incluyen el apoyo mutuo, confianza y solidaridad, son componentes esenciales de una cultura escolar cooperativa, a su vez fundamental para una colaboración efectiva (Hargreaves & Fullan, 2012). De interés para la presente investigación son afirmaciones aportadas en el estudio, como que a través del aumento de las interacciones y la interdependencia, las frecuentes acciones de colaboración entre docentes también refuerzan las relaciones positivas, fortalecen la confianza y apoyan y mejoran el clima general del centro escolar (Rutter, 2000). El Informe permite explorar la calidad de las relaciones interpersonales y laborales entre el personal de un centro educativo. Junto a aspectos como responsabilidad compartida, compartir opinión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y animar al personal a liderar nuevas iniciativas, para la presente investigación destaca el dato de que el 84 % de docentes de primaria y el 77 % de los de secundaria consideran que existe una cultura de colaboración basada en el apoyo mutuo.

Otro elemento clave que el Informe Internacional Talis recoge para la mejora de la calidad de la enseñanza es la evaluación de prácticas de enseñanza, pudiendo mejorar la efectividad de docentes y líderes educativos al proporcionarles información que permita identificar fortalezas y abordar debilidades de las metodologías empleadas. La *evaluación formal de los docentes* se refiere a emitir un juicio y/o proporcionar información sobre sus competencias y rendimiento (OECD, 2013). Este complejo concepto, diverso en la entidad que la realiza (sistemas nacionales de evaluación centralizados, autónomos en los centros u otros), en los agentes, procedimientos y tiempos y en las consecuencias que genera, entre distintos sistemas educativos, nos aporta aspectos a considerar en la presente investigación. La literatura respecto a la evaluación del profesorado señala que representa un componente muy importante de los sistemas educativos más eficaces. Entre los países y economías que participaron en TALIS 2013 (MECyFP, 2020), la mayoría de los docentes que recibieron evaluación e información de esta declararon que esos procesos habían dado lugar a cambios positivos en sus prácticas docentes. España (29 % primaria y 25 % secundaria) es el país en el que más proporción de profesorado trabaja en centros en los que los docentes nunca han sido evaluados, según informan los directores, siendo Castilla y León la Comunidad Autónoma donde se da la proporción más baja. Son varios los procedimientos para realizar evaluación sobre la docencia. Según la OCDE (MECyFP, 2020), la observación de la enseñanza en el aula como parte de la evaluación formal del profesorado es un elemento importante de evaluación formativa, que ayuda a garantizar que las debilidades y puntos fuertes de los docentes se aborden con firmeza y se incluyan en el posterior desarrollo profesional. Sin embargo, algunos autores citados en el informe, como Papay (2012), argumentan que este método de evaluación está expuesto a la subjetividad y sujeto al sesgo, dependiendo de cómo se structure y se realice. Estableciendo relación con los procedimientos de recogida de datos de la presente investigación, se recogen también los datos que el Informe Talis plantea respecto a otro método de evaluación, que también genera debate, como es la consulta a estudiantes:

Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje, obtenidas mediante encuestas diseñadas con cuidado, son generalmente fiables y predicen con alto grado de fiabilidad el aprendizaje de los estudiantes. Además, proporcionan una perspectiva única y de gran valor sobre las interacciones que se producen en el aula, sobre la actitud del docente evaluado y sobre las experiencias del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no están entrenados en dar puntuaciones, por lo que es posible que sus respuestas puedan verse afectadas por factores no relacionados directamente con su aprendizaje. En este sentido, este método de evaluación resulta de más utilidad cuando se combina con otros métodos de evaluación (Wagner et al., 2013; Wallace et al., 2016. En Talis II, MECyFP, 2020, p.184)

Respecto a la metodología colaborativa del profesorado, vinculada con el proceso de evaluación dentro de un centro, destaca que solo un 15 % de docentes de primaria, y un 5 % en secundaria observa clases de otros docentes y les hace comentarios, siendo más frecuente en los últimos años impartir clases en equipo. El Informe Talis detalla que la retroalimentación entre compañeros puede mejorar la efectividad docente al reconocer fortalezas y abordar debilidades en sus prácticas pedagógicas (MECyFP, 2020), con la expectativa de resultado de que un mejor desempeño docente se traduzca en mejores resultados para los estudiantes. Parece existir evidencia de investigación que confirma una fuerte asociación entre la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000; Hanushek E., 2010; Hanushek & Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Rowe, 2003). Se concluye en el Informe que de todas las intervenciones escolares, la que mayor impacto tiene en el rendimiento de los estudiantes es proporcionar al profesorado comentarios constructivos basados en la enseñanza y aprendizaje en sus aulas (Hattie, 2009). La literatura recogida por la OCDE sugiere que un feedback más frecuente y específico basado en la evidencia de la práctica en el aula puede conducir a mejoras en el rendimiento del profesorado y estudiantes (Steinberg & Sartain, 2015; Taylor & Tyler, 2012). Respecto a otros colectivos de la comunidad educativa, de interés para este trabajo, parece que la autoevaluación y encuestas a los progenitores suelen ofrecer menos evidencia sobre la enseñanza en el aula, por lo que dicho feedback se asocia más con el rendimiento de los estudiantes (Jensen & Reichl, 2011). La retroalimentación basada en evaluaciones y desempeño de estudiantes es importante, ya que proporciona evidencias sobre resultados de la instrucción, aunque no debería ser un método único ni independiente para proporcionar retroalimentación (Jensen & Reichl, 2011). Los métodos más habituales en España para evaluar la docencia son observación directa en el aula (54 % primaria, 46 % secundaria), resultados externos de estudiantes a los que se imparte clase (54 % primaria, 51 % secundaria) y resultados de centro y clase (66 % primaria, 70 % secundaria), destacando bajos porcentajes de encuestas a estudiantes sobre la actividad docente (25 % primaria, 38 % secundaria), evaluación de conocimientos del docente sobre contenidos que imparte (20% primaria, 18% secundaria) y autoevaluación de su trabajo (33% primaria, 32% secundaria).

Una vez sintetizados algunos datos sobre el sistema educativo en el que se enmarca esta investigación y tesis doctoral, con la intención de ubicar en un macrosistema complejo la multitud de factores que condicionan la tarea docente, cabe adentrarse en la temática central de la competencia emocional docente, asumiendo el reto de ceñirse al tema elegido y desarrollar su estudio entendiéndolo en su relación diversa y compleja con todos ellos.

Aguado (2019) considera que el estudio científico de las emociones no debería ser tratado de manera diferente al estudio de otros procesos psicológicos, ubicando esta orientación en lo que

en ciencia se llama *reduccionismo eliminativo*, cuando se trata de explicar fenómenos mostrados en un determinado nivel relacionándolos con otros niveles. El estudio de la competencia emocional docente puede encontrar evidencias en la experiencia subjetiva, conducta observada, pruebas de neuroimagen, niveles neuroquímicos... No se pretende con la presente tesis alcanzar una inabarcable exploración completa y combinada de todos ellos, reiterando su constante evolución e inherente subjetividad y diversidad, pero sí se quiere evidenciar, en la revisión de literatura, aquellos campos interrelacionados que de forma aislada y en ocasiones conjunta contribuyen al estudio de cómo la competencia emocional docente está originada, motivada, mantenida, gestionada, evaluada... entre otros posibles y compatibles términos. La visión pragmática y objetivo práctico de optimizar las interacciones afectivas en el aula y bienestar de sus componentes condicionan y acotan qué se estudia en este trabajo, permitiendo visibilizar opciones de continuidad, con la filosofía de la cita motivadora de autor desconocido que argumenta cómo “el primer paso no te lleva adonde quieres ir, pero te saca de donde estás”. Según López et al. (1999), la presencia de lo socioafectivo en la escuela puede considerarse escasa si se compara con la importancia concedida a la información cultural y adquisición de conocimientos. Si bien diferentes transformaciones educativas avalan la progresiva presencia del aspecto socioafectivo en investigaciones sobre educación, y diferentes movimientos pedagógicos y concepciones científicas sociales han logrado impulsar el progreso y emergencia de la educación socioafectiva, ha sido necesario un importante progreso para que las Leyes Orgánicas Educativas y sus derivados documentos normativos e institucionales den creciente y progresiva cabida al desarrollo personal, social y afectivo de los alumnos y otros componentes de la comunidad educativa. Las implicaciones que en cuanto al incremento de funciones, retos y dificultades se derivan de este progreso son evidentes para un sistema educativo ya de por sí estresado, señalado como fundamental espacio de formación y desarrollo integral. Se percibe el sistema educativo como exigido en asumir importantes funciones respecto a responsabilidades de diversa índole, y no precisamente o siempre de forma complementaria a otros microsistemas, como el familiar. La realidad de largo tiempo de permanencia en el centro educativo, atención multiprofesional prestada en este y confluencia de muchos alumnos y necesidades en una misma aula, es una evidencia que se asume, continua y resuelve, y en cuyos debates políticos-administrativos, escasos acuerdos y mejoras sigue trabajando, incansablemente, en base a sus percepciones y expresiones cada vez de manera más agotadora, el colectivo docente. No obstante, y pese a las necesarias mejoras, lo importante es también valorar positivamente que el ámbito socioafectivo forma ya parte de los “temas importantes” que se tratan a nivel social, epistemológico, curricular y político-legislativo en torno al sistema educativo. Según Damasio (en Bisquerra y Punset, 2015):

Es necesario que los líderes políticos y educativos lleguen a entender lo importante que son los conocimientos sobre la emoción y el sentimiento porque muchas de las reacciones que consideramos patológicas tienen que ver con las emociones, principalmente con las emociones sociales, y con la facilidad con la que se desencadenan y la manera en la que conducen a un conflicto social. (p.34)

En 2015, la autora de esta investigación tuvo la oportunidad de participar en el curso *Estrategias de Coaching Educativo en el Desarrollo de Competencias*, organizado por el Ministerio de Educación y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ángels Domingo Roget impartió como convincente y motivadora ponente la explicación del modelo de *Práctica Reflexiva*, introduciendo un ejemplo y paralelismo con el mundo sanitario, haciendo partícipes a los asistentes de la aspiración a perseguir y demandar el ideal de que, al igual que los profesionales del ámbito sanitario se sientan alrededor de una mesa (hoy en día debería añadirse: o delante de un ordenador) para debatir y consensuar diferentes opciones de intervención, especialmente en casos clínicos más complejos, los profesionales de la educación (no únicamente los docentes) puedan dedicar el tiempo suficiente que precisa y merece una valoración, reflexión, debate de alternativas de intervención y tratamiento educativo personalizado para cada alumno. Sería, en definitiva, poder hacer estudios de casos sistemáticos cuando fuera necesario, investigación y mejora directa en los centros. También en otros foros sobre Inclusión Educativa se ha reflexionado sobre cómo las familias esperan *lo mejor*, y esperan que *los mejores profesionales*, los mejor preparados y motivados, ofrezcan la mejor intervención educativa con sus hijos, al igual que en cualquier intervención clínica se espera el mejor trabajo profesional y trato emocional posible. Con esa filosofía de exigencia y respeto a las funciones docentes y colectivo destinatario, el profesional docente se forma y trabaja, esperando igualmente el respeto y valoración social que en otras profesiones no se pone en duda. Las conexiones con el mundo sanitario se fortalecieron más aún en la cosmovisión de la investigadora, con la lectura del artículo “Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa?”, de Sarrado et al. (2004), que ponen el foco de interés en nuevos modelos y paradigmas que “consideran y priorizan el componente humano, relacional y social de la salud y de la enfermedad” (p.241) y regalan la frase que coincide en cuanto a cómo concebir la dimensión ontológica del presente trabajo:

La verdad médica no aparece como algo preexistente en los sujetos, arquetípica y estereotipada, sino que emerge del escenario de encuentro comunicativo en el que las personas implicadas lideran y acuerdan el proceso de vivencias, sentimientos y significados que les atañen. Como señala Watzlawick, “la más peligrosa manera de engañarse a sí mismo es creer que solo existe una realidad. (p.237)

No es casualidad mencionar el paralelismo e intenciones compartidas de mejora con el ámbito sanitario, en cuanto a que en la perspectiva de la investigadora, y en el estado de la cuestión

respecto al objeto de estudio, cobra relevancia ineludible el concepto de *bienestar y salud*, y las implicaciones que la salud mental tiene en el proceso interactivo emocional y relacional estudiado. Parece claro que no solo una buena intención, mecanismos activados de autoevaluación y mejora y aprovechamiento de herramientas formativas que la Administración disponga serán suficientes para garantizar un desempeño emocional adecuado en las aulas y centros por parte de docentes, alumnos y familias. La perspectiva comunitaria, coordinación de recursos educativos, sociales, sanitarios, entre otros, han de proveer mecanismos de prevención e intervención primaria y secundaria que den respuesta a diferentes situaciones, también a las influenciadas con menor o mayor gravedad por alteraciones del bienestar y salud mental, que determinan evidentemente el estado emocional y psicológico/psiquiátrico de las personas, condicionando su acción en el ambiente personal, familiar, social, profesional y educativo.

Trasladando al ámbito educativo la convincente idea de Sarrado et al. (2004), de que el reto de la investigación médica es afrontar el objeto desde el sujeto, se propone en la presente tesis estudiar y afrontar el objeto de interés desde los sujetos que participan del proceso interactivo y pueden estar afectados e interesados por él, compartiendo la idea de que “los usuarios deben apropiarse de sus vivencias cobrando un papel activo en la secuencia investigadora, puesto que ésta requiere la coparticipación de todos, ciudadanía y profesionales” (p.240). Se conecta así la anteriormente mencionada escucha activa a los participantes de la presente investigación con el proceso de Práctica Reflexiva, generando modelos que garanticen, respeten, visibilicen y aprovechen las oportunidades que la intersubjetividad y reflexión proporcionan para el progreso creíble de cambio y mejora, que será así con mayor probabilidad permanente en el tiempo. La *Práctica Reflexiva* (Domingo y Gómez, 2014), se menciona con la intención de visibilizar no solo una metodología de base que apoya el análisis de resultados de la presente investigación, sino una oportunidad de continuidad de la misma, en cuanto a que la Práctica Reflexiva tiene en cuenta, de manera interrelacionada, los conceptos de “sentir, pensar, actuar y reflexionar”, que en este trabajo se perfilan como términos de orden intercambiable, circulares y absolutamente imprescindibles en el proceso de comunicación interactiva y emocional entre componentes de la comunidad educativa. Utilizar los resultados y conclusiones que de esta investigación se extraigan como base y material de trabajo para futuras formaciones y prácticas reflexivas de Administración, docentes, familias y alumnos, será el mejor valor y humilde contribución que este trabajo puede aportar, como un paso más en el continuado, cambiante en retos y complejo camino que se logra avanzar respecto a la calidad emocional e inclusión educativa. Siguiendo a Tashakkori y Teddlie (2003), en un diseño con métodos mixtos cobra importancia identificar la dirección teórica del proyecto. Estando esta investigación enmarcada en un proceso inductivo de Teoría Fundamentada, debe existir una base de perspectiva teórica y estudio conceptual

previo que garantice un adecuado diseño inicial, y permita a su vez a la investigadora un acercamiento al constructo, diseño y construcción de instrumentos y recogida de datos con la muestra en un contexto concreto, más anclada en los referentes de interés y que enriquezca a su vez las interpretaciones y oportunidades emergentes. Cano (2005), contribuye al desarrollo de competencias docentes, recogiendo términos de consideración en la presente investigación, visibles en un contexto de reformas educativas y progresiva exigencia:

En el caso del profesorado, las sucesivas reformas educativas han obligado a reconversiones profesionales que se han ido asumiendo, a veces con un elevado coste personal. Ello nos tiene que llevar a reflexionar sobre el peligro del rust-out¹ y del burn-out², y sobre la necesidad de disponer de competencias personales e interpersonales que nos ayuden a romper la soledad del aula, buscando proyectos compartidos y resolviendo las dificultades que surgen en las aulas. (p.10)

Coincidiendo con Bisquerra (en Ibarrola, 2013) en que uno de los grandes retos actuales de la educación es implicar emocionalmente al alumnado, cabe preguntarse con las aportaciones de esta experta cuán importante es la figura y afectos de aquellos adultos que acompañan, guían e ilustran con su ejemplo y verbalizaciones la importancia de las emociones y el saludable y diverso entrenamiento de estas, como diversos son los hogares, centros educativos y contextos de desarrollo. Considerando que todas las emociones son respuestas que predisponen a un tipo de acción, supone un reto lograr que las emociones suscitadas en el contexto del aula predispongan al aprendizaje, combinando placer y esfuerzo en un marco de respeto a esa posible diversidad de valores. Se implica así a los docentes, como adultos, a por un lado, gestionar su propia autonomía emocional, pero además, contribuir a desarrollar positivamente la de sus estudiantes, al menos, durante el tiempo escolar, sin duda con mayor alcance, beneficio y trayectoria externa, como propone Bisquerra (en Ibarrola, 2013), con “propuestas pedagógicas que favorezcan la predisposición a la construcción del propio bienestar emocional, compartiendo experiencias y emociones positivas con otras personas” (p.7). La autora de este trabajo coincide con Ibarrola en considerar que ninguna interacción en el aula es emocionalmente neutra, dada la complejidad de procesos intra e interpersonales que coexisten. Aunque los docentes dispongan de forma intuitiva de estrategias de gestión emocional, ¿por qué no sistematizar, formar, estudiar este aspecto de la educación con el mismo rigor, inversión e interés que otras competencias? Sin poner en duda la importancia del aprendizaje cognitivo-

¹ Según Cano (2005) “*Rust-out* significa estar ‘oxidado’, permanecer inmóvil ante los cambios y reformas, sea por desconocimiento, por aversión al riesgo, por desmotivación, etc.” (p.10)

² Según Cano (2005), “*Burn-out* (BO), estar ‘quemado’, es un síndrome de agotamiento emocional que padecen los profesionales que trabajan en contacto con personas” (p.10)

intelectual y curricular, el aprendizaje cognitivo-emocional se erige como clave en actuales corrientes de investigación, centradas en procesos internos de aprendiz y docente, debiendo considerarse con seriedad teorías neurológicas que sustentan que son las competencias emocionales las que están en el centro de procesos de aprendizaje y desarrollo integral:

Conocerse a uno mismo, saber regular las emociones, detectar los factores de automotivación que le permiten a una persona ponerse metas y objetivos realistas, etc. son una serie de competencias, no solo conocimientos, fundamentales para un equilibrio personal y un nivel adecuado de bienestar, tanto para el alumnado como para el profesorado (Ibarrola, 2013, p.95). Miras (en Coll et al., 2018) concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso relacional, considerándose junto a capacidades, conocimientos y recursos cognitivos otros factores determinantes como competencias emocionales, sociales y de equilibrio personal:

Los conocimientos disponibles sobre estas cuestiones están lejos de alcanzar el nivel de precisión del que disponemos actualmente en el ámbito de las características cognitivas. En el terreno de las características emocionales y afectivas, los conocimientos que nos proporciona la investigación psicológica y psicoinstruccional no solo son comparativamente menores, sino que también son más difíciles de integrar y relacionar debido a la ausencia de marcos explicativos de un cierto nivel de generalidad que permitan dar cuenta de la compleja articulación que presumiblemente se da entre estas características. (p.311)

La Resolución del Consejo de Europa (Diario Oficial de la Unión Europea, 2021) relativa al marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación con miras al Espacio Europeo de Educación evidencia la necesidad de una inversión eficaz y eficiente como requisito para mejorar la calidad e inclusividad de los sistemas de educación y formación, mejorando resultados, permitiendo un crecimiento sostenible, bienestar y construcción de una sociedad inclusiva. Con la humilde intención de contribuir al conocimiento de este proceso afectivo y relacional, fortaleciendo el concepto de Inclusión Emocional, se desarrolla en el presente trabajo el estudio del papel que las habilidades docentes toman en el mismo, con la convicción de que el proceso de recogida de datos, variada posición de los informantes y posterior reflexión tiene como destinatarios principales, como en cada esfuerzo, reflexión, formación y trabajo de padres y profesores, a los alumnos. Son ellos el elemento personal al que seguir ofreciendo la mejor calidad educativa, como motivación principal en la cultura inclusiva del cuidado, y garantía de futuro para nuestra sociedad, indicando Miras (en Coll et al., 2018):

El principal problema continúa siendo indiscutiblemente la articulación entre los distintos tipos de dimensiones implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Reconponer el puzzle de las emociones, afectos y cogniciones que las personas ponen en marcha en las situaciones educativas es, a nuestro juicio, uno de los retos más importantes que tiene planteada la Psicología de la Educación en las próximas décadas. (p.328-329)

2.4. Fundamentación normativa y curricular

Entre el previo acercamiento a algunos datos relativos al sistema educativo en el que se enmarca la presente investigación, y la revisión de la bibliografía específica y desarrollo del diseño metodológico y análisis de datos recogidos, cabe un importante apartado y necesaria fundamentación. Merece un espacio propio plantearse en qué medida la normativa educativa, como marco legal de derechos y deberes de los diferentes sectores de la comunidad educativa, recoge aspectos específicamente vinculados a la competencia emocional. Con este objetivo de conocer si existe o no un marco normativo que indique la prescripción de crear ambiente afectivo *positivo* en clase por parte del docente, se revisan los principales documentos oficiales de legislación educativa, formación y otros procesos asociados al acceso y desarrollo de la labor docente. Esta importante aproximación puede igualmente ser tenida en cuenta de manera pedagógica, ya que probablemente no se suele atender de manera específica, entre la múltiple temática mencionada en la normativa educativa, cómo la competencia emocional está *regulada* en el sistema educativo. Se debe así explorar y a su vez difundir si existe un marco legislativo que prescriba y/u oriente a los docentes el crear ambiente afectivo *positivo* en clase, y si la educación emocional de estos, el bienestar y buenas relaciones entre los miembros de la comunidad, quedan explicitados en los documentos y normas más relevantes y, cabría esperar, cumplidas. Para ello, y tras una revisión de la normativa estatal y de la propia de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se destacan y resumen, evitando duplicidad en cuestiones que sí son mencionadas en los preámbulos, principios y artículos de diferentes documentos legislativos (lo que avala la coherencia y continuidad entre normativa estatal y autonómica), algunos fragmentos vigentes en el momento de finalización de este trabajo (que coincide con un tiempo de significativo cambio de normativa educativa) más estrechamente vinculados a las categorías de interés y currículo, que después serán ampliados, estudiados y desarrollados con mayor profundidad a lo largo de este trabajo respecto a los temas de revisión específica. Las referencias normativas suponen por tanto un anclaje a tener en cuenta de manera pragmática en cada punto estudiado, desde la perspectiva de pretender mejoras que deben tener perspectiva realista en un contexto educativo que depende de una Administración y debe cuidar las condiciones y bases en las que cualquier intervención y responsabilidad docente se desarrolle. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), reconoce en su Preámbulo que el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en sociedades democráticas. Recoge además cómo la Constitución Española (BOE, 1978) ya reconoció el Derecho a la

Educación y a libertad de enseñanza (artículo 27.1), el objeto de la educación para el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2), el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (artículo 27.3), el derecho al honor, intimidad, propia imagen y protección de la juventud e infancia (artículo 20.4), el derecho a la libertad de cátedra (artículo 20.1) y de conciencia (artículos 14, 16, 20 y 23) y el derecho a políticas de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con necesidades físicas, sensoriales y psíquicas, a los que se prestará la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que otorga a todos los ciudadanos. Se recoge asimismo en el artículo 27.7 el carácter participativo de la Educación, sintetizando la LODE que la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa. Se dispone así de un anclaje legal y escenario normativo que avala cómo diferentes componentes de la comunidad educativa disponen de derechos y son a su vez *invitados* a una corresponsabilización activa por la mejora del sistema. El artículo cuarto de esta Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), reconoce a los alumnos el derecho básico a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, a que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales, a una educación inclusiva y de calidad, a que se respete su libertad de conciencia, convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución; a la protección contra toda intimidación, discriminación y situación de violencia o acoso escolar, a expresar sus opiniones libremente, respetando los derechos y reputación de las demás personas en el marco de las normas de convivencia, y a recibir las ayudas y apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Igualmente, reconoce entre sus deberes básicos seguir las directrices del profesorado, participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado, respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la diversidad, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo. El cumplimiento efectivo de estos párrafos ya justifica el propósito de la presente investigación, y define lo esperable que sería que las condiciones estudiadas respecto a ambiente de enseñanza y aprendizaje, relaciones entre miembros de la comunidad educativa y bienestar emocional estuvieran garantizados de forma satisfactoria para todos. Pero debe

profundizarse en cómo poder alcanzar este objetivo, descubriendo la visibilización que las emociones han ido logrando dentro del entramado normativo de la educación.

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León (Ley Orgánica 14/2007) recoge en su Artículo 73 las competencias que sobre Educación tiene el gobierno regional, correspondiendo a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal. En materia de enseñanza universitaria, sin perjuicio de la autonomía de las Universidades, es competencia exclusiva de la Comunidad de Castilla y León, entre otras, la programación y coordinación del sistema universitario de Castilla y León, de procedimientos de acceso a las Universidades, la regulación de los planes de estudio y el marco jurídico de los títulos propios de las Universidades. Por lo tanto, además y junto a la normativa estatal, interesa para el presente trabajo aquella mención a la normativa regional más relacionada con las actuaciones estudiadas y pretendidas a partir de los resultados de esta tesis doctoral, entendiendo su estudio, y alcance más próximo, con carácter regional, dando por asumido que las diferencias y similitudes de las condiciones de trabajo pueden aplicarse a cualquier otra comunidad o país, revisando su normativa propia y las oportunidades que de ella se deriven, tanto para aplicarla, como cuestionarla, debatirla y/o realizar propuestas de modificación que la mejoren. La normativa educativa recoge que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La entienden como el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica. Se espera así transmitir, y al mismo tiempo renovar, la cultura y acervo de conocimientos y valores que sustentan la sociedad, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), asume el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos. Destaca entre sus principios la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, logrando el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Entiende que la responsabilidad

del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, profesorado, centros docentes, Administraciones Educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. Se visibiliza así de nuevo el compromiso y esfuerzo compartido de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad, realizando, en la línea de las propuestas del presente trabajo, contribuciones específicas de expresión, participación y mejora. Las familias deberán colaborar estrechamente y comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros escolares. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones Educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo compromiso y esfuerzo. La sociedad habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Este es el pretendido marco de trabajo en el que se encuadra esta investigación.

También en la normativa se explicita cómo ocupa un lugar relevante la transmisión de valores que favorecen la libertad personal, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia, que constituyen la base de la vida en común. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se propone para su logro el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. Los principios y artículos de la LOE/LOMLOE (2006, 2020) aportan diferentes puntos que enriquecen la comprensión de las diferentes etapas educativas en las que se encuentran escolarizados los alumnos que participan en la presente investigación.

La Educación Infantil constituye la etapa educativa de carácter voluntario e identidad propia que atiende a niños desde el nacimiento hasta los seis años. Su finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico. Para el presente trabajo destaca el objetivo de desarrollar sus capacidades afectivas, relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. Se pretende que los niños elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieran autonomía personal. Se recoge cómo los métodos de trabajo en ambos

ciclos de esta etapa (primero de 0 a 3, segundo de 3 a 5 años) atenderán progresivamente al desarrollo afectivo y gestión emocional, basándose en experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, actividades y juegos, y aplicándose en un ambiente de afecto y confianza, potenciando su autoestima, integración social y establecimiento de un apego seguro. La Educación Primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, cursados ordinariamente entre los 6 y los 12 años de edad, con la finalidad de facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, lectura, escritura, cálculo, adquisición de nociones básicas de cultura, hábito de convivencia, estudio y trabajo, sentido artístico, creatividad y afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y preparar para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. Para el presente trabajo destaca el objetivo de conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática; generar actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor; adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan; desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. Destaca en el conjunto de la etapa, la orientación y la acción tutorial que se prestará en proceso educativo individual y colectivo del alumnado, fomentándose en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género, y debiendo garantizar la inclusión educativa de todo el alumnado en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, espíritu científico y emprendimiento, la igualdad de género, educación para la paz, educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, se trabajarán en todas las áreas. Se pone especial atención, como relevante para este trabajo, a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión, poniéndose énfasis en la atención individualizada a los alumnos y ajuste de las ratios alumno/unidad como elemento favorecedor de las estrategias pedagógicas, especialmente en entornos desfavorecidos.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprende cuatro cursos, generalmente desarrollados entre los 12 y los 16 años de edad, proponiéndose la adquisición de los elementos básicos de la cultura en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y trabajo, así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos. Destaca para este trabajo el objetivo de fortalecer las capacidades afectivas de los alumnos en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. También la importancia de que asuman responsablemente sus deberes, conozcan y ejerzan sus derechos en el respeto a los demás, practiquen la tolerancia, cooperación y solidaridad entre personas y grupos, y se ejerciten en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y preparen para el ejercicio de la ciudadanía democrática. De nuevo se destaca cómo sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas materias de la etapa, la comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, competencia digital, emprendimiento social y empresarial, fomento del espíritu crítico y científico, creatividad, educación para la salud, incluida la sexual, educación emocional y en valores, formación estética y creatividad, se trabajarán en todas las materias. Destaca cómo la normativa explícita que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal y orientación educativa, psicopedagógica y profesional a los alumnos, especialmente a aquellos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, alta capacidad intelectual y/o discapacidad, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de las enseñanzas.

El Bachillerato, etapa generalmente cursada entre los 16 y 18 años, una vez los alumnos obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y antes del acceso a la educación superior universitaria, formación profesional superior o enseñanzas especiales superiores, entre otras, tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Destacan para este trabajo los objetivos de ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa; consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico, y prever, detectar y resolver pacíficamente conflictos personales, familiares y sociales, así como posibles

situaciones de violencia. También en esta etapa se visibiliza la importancia de la orientación educativa y profesional del alumnado, incorporando la perspectiva de género.

La Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de competencias profesionales. Destaca para este trabajo cómo esta etapa pretende en los alumnos los objetivos de aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial interés en la prevención de violencia de género, continuando prestando atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo con el principio de inclusión educativa, estableciendo alternativas organizativas y metodológicas y medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo. En los ciclos formativos de Formación Profesional de grado básico, una de las alternativas para los alumnos tras su consejo orientador en la etapa de secundaria obligatoria, la tutoría y orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando acompañamiento socioeducativo personalizado. La superación de la totalidad de ámbitos incluidos en un ciclo de grado básico conducirá a la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Las Enseñanzas Artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño. Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organiza en los niveles básico, intermedio y avanzado, que se corresponden, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, subdivididos en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las enseñanzas deportivas se organizan en grado medio y superior, con la finalidad de preparar a los alumnos para la actividad profesional en relación con una modalidad o especialidad deportiva, así como facilitar su adaptación a la evolución del mundo laboral y deportivo y a la ciudadanía activa.

La Educación de Personas Adultas tiene la finalidad de ofrecer a los mayores de 18 años (excepcionalmente 16) la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional, desarrollar sus capacidades personales en los ámbitos expresivo, comunicativo, de relación interpersonal y construcción del conocimiento, y prever y resolver pacíficamente conflictos personales, familiares y sociales. Destaca la consideración de que en la educación de adultos se prestará atención adecuada a

aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas, importante en cuanto a que parte de los informantes singulares de la presente investigación son docentes de un centro de adultos, impartiendo clases en una Institución Penitenciaria, uno de los ámbitos de docencia más desconocidos y de interés para visibilizar a través de este trabajo.

Respecto a los principios de Equidad e Inclusión, importante tema desplegado en el capítulo II de la actual normativa educativa LOE/LOMLOE, se aborda la situación de los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades específicas de apoyo educativo, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye el tratamiento educativo de los alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos de desarrollo del lenguaje y comunicación, atención o aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo y/o por condiciones personales o de historia escolar, procurando que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y objetivos generales establecidos. Concreta más específicamente el artículo 73:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p.42)

Se explicita como punto central de la normativa que las Administraciones Educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la Ley educativa. En ella se recoge que las Administraciones Educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos, destacando que su atención integral se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada, rigiéndose por los principios de normalización e inclusión. Queda normativamente recogido que corresponde garantizar la escolarización regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado, y adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Para alcanzar estos propósitos, las Administraciones Educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado, y promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Destaca cómo se explicita actualmente en la legislación, como novedad, que en el proceso de atención a los alumnos serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres o tutores legales del alumnado, regulando las Administraciones los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen de escolarización más inclusivo. Se explicita igualmente cómo la escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa incluirá acciones de acompañamiento y tutorización a los menores y sus familias. Este apartado, y la visibilización de la importancia y acciones dirigidas al ámbito familiar, destaca para el este trabajo en cuanto a las evidencias que algunos informantes singulares aportan en la presente investigación respecto a la atención profesional que sus hijos y ellos como progenitores recibieron en algunos momentos claves, y las demandas que de sus experiencias emanan.

La modificada LOE/LOMLOE (2006, 2020) explicita además cómo los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación. Para algunos de estos propósitos, en el ejercicio de su autonomía, los centros pueden adoptar experimentaciones e investigaciones, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y cumpliendo algunas condiciones. Se definen cuáles deben ser los aspectos que deben recoger los proyectos educativos de centro, relativos a los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, así como algunos aspectos que deben necesariamente incorporar, fomentándose además la difusión de buenas prácticas educativas. Como novedad, se establece que el Proyecto Educativo debe incluir un Plan de Mejora del centro, que se revisará periódicamente, y que se considera una oportunidad de trabajo tras esta investigación para aquellos centros y equipos docentes que deseen reflexionar sistemáticamente, formarse y diseñar un plan de acciones concretas para mejorar su competencia emocional y relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, considerando las áreas y beneficios que en paralelo puedan obtenerse.

En lo que respecta a los protagonistas de la presente tesis doctoral, esta ley recoge cómo la actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja, y cómo el logro de los puntos anteriormente mencionados no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. La normativa evidencia así la necesidad de revisar y adecuar el modelo de formación inicial del profesorado en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior, y asume que el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones Educativas por la formación continua y permanente del profesorado ligada a las necesidades y nuevas demandas de la práctica educativa, implicando el necesario apoyo y reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan. Entre las funciones del profesorado se recogen, entre otras: a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados; b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza; c) La tutoría de los alumnos, dirección y orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias; d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados; e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros; g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz; h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la orientación para su cooperación en el mismo; i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y dirección que les sean encomendadas; j) La participación en la actividad general del centro; k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros y l) La investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Atendiendo a estas funciones, no parece tarea sencilla su cometido, que debe realizarse de forma simultánea en un aula con numerosos alumnos y su inherente diversidad y necesidades, esperándose además que desarrolle estas funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo, uniendo la diversidad y necesidades de los docentes, familias y otros colectivos con los que se coordine. La normativa educativa mencionada explicita en el Artículo 104 el reconocimiento, apoyo y valoración que pretende hacer del profesorado, velando por que reciba el trato, consideración y respeto acordes con la importancia social de su tarea. Se recoge la intención de prestar atención prioritaria a la mejora de sus condiciones de trabajo y al estímulo de una creciente consideración, reconocimiento social y laboral de su función, mediante incentivos económicos y profesionales y/o reducción de

jornada o sustitución parcial de la jornada lectiva por otras actividades para profesores mayores de 55 años. Destaca dentro de la complejidad de los retos docentes actuales cómo corresponde a las Administraciones educativas, respecto al profesorado de centros públicos, adoptar medidas oportunas para garantizar la debida protección y asistencia jurídica, así como cobertura de responsabilidad civil, en relación con hechos derivados de su ejercicio profesional.

Un interés especial merece el artículo de la LOE/LOMLOE en el que se trata la Formación Inicial de los docentes. Se indica que para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza. La formación inicial del profesorado se adaptará al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica. El sistema de ingreso en la función pública docente será el de concurso oposición convocado por las respectivas Administraciones. En la fase de concurso se valorarán, entre otros méritos, la formación académica y experiencia docente. En la fase de oposición la posesión de conocimientos específicos de la especialidad docente, aptitud pedagógica y dominio de técnicas necesarias para el ejercicio docente. Los títulos Profesionales de Especialización Didáctica (Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Certificado de Aptitud Pedagógica u otros equivalentes) son organizados e impartidos por universidades y regulados para cada enseñanza, estando exentos de la exigencia de este título quienes acrediten requisitos específicos con formación pedagógica y didáctica que distintas convocatorias detallen.

La incorporación a la docencia en centros públicos requiere que el primer curso se desarrolle bajo la tutoría de profesores experimentados. Profesor tutor y profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas a alumnos de este último. Destacar, respecto al análisis de este Artículo 101 de la LOE/LOMLOE (2006, 2020), que se refiere y/o aplica de manera general a la fase de prácticas, que constituye parte del proceso selectivo, cuando un profesor ha superado un concurso-oposición y opta a un puesto definitivo como funcionario de carrera, no exigiéndose sin embargo este requisito a los docentes interinos, que acceden a un puesto de trabajo temporal sin requisito de supervisión directa o tutoría explícita como requisito regulado y aplicado, existiendo en muchos casos un comienzo inexperto y autónomo en la labor docente, que pasa directamente de la Universidad a hacerse cargo, como responsable inmediato y no supervisado de forma directa, de los alumnos de una clase. Cabe no obstante la posibilidad, en caso de ausencia de capacidad profesional o insuficiente rendimiento, de apertura de procedimiento de evaluación de la competencia y capacidad para

el ejercicio de la función docente denominado *Expediente Contradictorio*, que podría suponer la remoción del puesto y decaimiento de la lista de interinos del docente evaluado.

Respecto a la Formación Permanente, recoge la LOE/LOMLOE (2006, 2020) que constituye un derecho y obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y los centros. Los programas de formación permanente, de carácter variado y gratuito, deberán contemplar la adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas específicas, así como aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención educativa a la diversidad y organización, acoso, igualdad, malos tratos en el ámbito de centros docentes y violencia contra la infancia, utilización de tecnologías de información y comunicación, digitalización y lenguas extranjeras, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y funcionamiento de los centros. Destaca cómo se pretende fomentar programas de investigación e innovación, mediante formación, licencias por estudios retribuidas, movilidades internacionales, intercambios *puestos a puesto*, acceso gratuito a bibliotecas y museos, estancias y convenios con otras instituciones, incluidas las universitarias, impulsando el trabajo colaborativo, redes profesionales y de centros para el fomento de la formación, autoevaluación y mejora de la actividad docente. Se profundiza en un apartado específico de estudio de la presente investigación, por la especial vinculación con su propósito. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas. Destacan en estas consideraciones normativas que se establezcan procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, no sólo del alumnado, que se haga evidente como requisito, además de necesario, el atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa y con calidad a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera, y que exista un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, que incluirán los fines y criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, comunidad educativa y la propia Administración. Se fomentará asimismo la evaluación voluntaria del profesorado, correspondiendo a las Administraciones educativas disponer procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en el desarrollo profesional, junto con las actividades de formación, investigación e innovación. Los centros disponen de autonomía pedagógica, de organización y gestión en los términos recogidos en la legislación vigente, disponiendo esta autonomía para elaborar, aprobar y

ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. En lo que respecta al concepto de Participación, la normativa indica que las Administraciones educativas fomentarán el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, adoptando medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela para hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos. La participación activa de la comunidad educativa en cuestiones relevantes de organización, gobierno, funcionamiento y valoración de los centros se lleva a cabo fundamentalmente a través del Claustro de profesores, Consejo Escolar con sus diferentes representantes, Asociación de Padres y Madres de centro, delegados de clase y Asociaciones de alumnos. El Proyecto Educativo, que recoge los valores, fines y prioridades de actuación, la concreción del currículo establecido por la Administración educativa, los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial con atención a la diversidad del alumnado y acción tutorial, medidas de convivencia y fomento de la lectura, el tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, igualdad de trato y no discriminación y prevención de la violencia contra las niñas y mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos y la estrategia digital del centro, estará enmarcado en unas líneas estratégicas. Tendrá en cuenta las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado del centro, así como las relaciones con agentes educativos, sociales, económicos y culturales del entorno. Incorporará además, como se ha mencionado, un Plan de Mejora, que se revisará periódicamente, en el que a partir del análisis de diferentes procesos de evaluación del alumnado y propio centro, teniendo en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, se planteen las estrategias, recursos y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y procedimientos de coordinación y relación con las familias y entorno. Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado. El Plan de Convivencia, de especial relevancia para la presente investigación, es un marco documental importante que afecta igualmente a todos los miembros de la comunidad educativa, recogiendo las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de alumnos y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a actuaciones de

prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Se explicita en la normativa educativa que las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de alumnos y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa. En este proceso, los miembros del equipo directivo y profesores serán considerados autoridad. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por estos tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos. Las Administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones que debe desempeñar la figura del *Coordinador de Bienestar y Protección*, que debe designarse en todos los centros educativos independientemente de su titularidad. Es esta una de las principales novedades que esta normativa presenta, actualmente pendiente de designación en algunas Comunidades Autónomas en cuanto a perfil profesional y funciones, sin duda con cometidos estrechamente ligados a los propósitos afectivos y de bienestar entre los miembros de la comunidad educativa que esta tesis doctoral pretende visibilizar, siendo una nueva oportunidad el disponer de un perfil que pueda asumir su implicación en esta temática con las necesarias medidas y tiempos. La evaluación más general del sistema educativo, además de la propia que realicen los centros, tendrá como finalidad contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación y orientar las políticas educativas, recabando información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. Se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, procesos educativos, función directiva, funcionamiento de los centros docentes, inspección y las propias Administraciones educativas. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias establecidas en el currículo y se desarrollarán en la enseñanza primaria y secundaria. La Conferencia Sectorial de Educación velará por que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe que difunda los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y

recomendaciones planteadas a partir de ellas, así como aspectos más destacados del informe que sobre el sistema educativo elabora el Consejo Escolar del Estado. El Ministerio de Educación y Formación Profesional publicará periódicamente las conclusiones de interés general de evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración con las Administraciones educativas, difundiendo la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores, como revisa el apartado de Estado de la Cuestión de la presente investigación, específicamente con el Informe TALIS (MECyFP, 2019,2020) referido a España.

Avanzando en las diferentes etapas educativas en las que se recogieron datos para este trabajo, destinatarias a su vez de los propósitos que motivaron su desarrollo, cabe revisar qué recogen respecto a competencia emocional los nuevos currículos educativos, con atención concreta a la figura docente y la interacción con la misma, sin olvidar pero tampoco duplicar de la revisión anterior, que la normativa educativa sí recoge menciones al desarrollo emocional de los alumnos, generando una ineludible responsabilidad en los docentes, quienes contribuyen de forma directa a la adquisición de los aprendizajes emocionales a continuación sintetizados.

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, incluye con carácter orientativo la definición de situación de aprendizaje y los principios para su diseño, con el fin de facilitar al profesorado su práctica docente, basada en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, realizadas de manera individual y en grupo, en la experimentación y juego, desarrollándose en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la autoestima, integración social y establecimiento de un apego seguro. Lo completa el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Las nuevas áreas de Educación Infantil se denominan *Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad*, requiriéndose un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre los elementos que conforman el currículo, adaptando la propuesta pedagógica a las características personales de cada niño y a su realidad socioeducativa, basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje y realizando una intervención individualizada a la par que grupal y cooperativa. Destaca cómo el proceso de evaluación deberá contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, explicitándose cómo los profesionales implicados evaluarán su propia práctica educativa, estrategias metodológicas y recursos utilizados. Respecto a la competencia emocional docente, se destaca para el primer ciclo la necesidad de prestar a los alumnos cuidados esenciales en un entorno afectivo, participativo y de igualdad que les proporcione confianza, bienestar y seguridad, tendiendo en el segundo ciclo a una mayor independencia,

responsabilidad y autonomía de los niños. Se explicitan como principios pedagógicos de interés para la presente investigación fomentar el desarrollo integral, conociendo los estadios evolutivos, necesidades y proceso de madurez de cada niño en relación con su entorno familiar y social; proporcionar experimentación y experiencias de juego significativas y emocionalmente positivas; y todo ello garantizando todos los tipos de accesibilidad que fomenten el bienestar psicofísico, emocional y social y la inclusión de todo el alumnado, respetando su iniciativa y estado emocional. En cuanto a los modos de adquirir las Competencias Clave, la normativa propone respecto a Comunicación Lingüística de los más pequeños potenciar intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y personas adultas, favoreciendo la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y ajenos, proponiéndose para el resto de competencias un contexto sugerente y divertido, de estimulación y curiosidad, que motive y respete las diferencias individuales. Propone respecto a la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender el inicio en el reconocimiento, expresión y control progresivo de emociones y sentimientos propios, avanzando en la identificación de emociones y sentimientos de los demás, así como en el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía. Se remarca el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, experimentando satisfacción por aprender en sociedad, compartir experiencias y cooperar de forma constructiva, desarrollando recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver conflictos a través del diálogo en un contexto integrador y de apoyo. En cuanto a Competencia Ciudadana, se pretende ofrecer modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, creando comportamientos respetuosos con ellos mismos, los demás y el medio, previniendo conductas discriminatorias. En Competencia en Conciencia y Expresión Culturales, se propone que construyan y enriquezcan su identidad, el desarrollo de conciencia cultural y sentido de pertenencia a la sociedad mediante expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y acercamiento a distintas formas artísticas. El área de *Crecimiento en Armonía* se centra en las dimensiones personal y social del niño, trabajando el desarrollo de la propia identidad, en sus dimensiones física y afectiva, el autocuidado y el cuidado del entorno, y la interacción con el medio cívico y social. Se recoge cómo el entorno escolar debe proporcionar el contexto adecuado y acompañamiento necesario, bajo una mirada atenta, paciente y respetuosa, para que los bebés puedan descubrir el placer que proporciona la actividad por iniciativa propia, que es su principal necesidad en relación con su entorno, en un ambiente estimulante de atención personal, seguridad, calma y tranquilidad, destacándose los procesos afectivos que de forma significativa se desarrollan en Infantil (BOE, 22_02_2022):

El desarrollo de la afectividad es especialmente relevante en esta etapa, ya que es la base de los aprendizajes y conforma la personalidad infantil. Por ello, se debe incidir desde el primer momento con el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos. La expresión instintiva de las primeras emociones, asociada sobre todo a la satisfacción de las necesidades básicas, irá evolucionando hacia formas progresivamente complejas y sofisticadas, conscientes de las normas y valores sociales. La interacción con el entorno proporciona una información de uno mismo que contribuye, en gran medida, a la construcción de la propia imagen, ligada a su vez al desarrollo de sentimientos de seguridad, autoconfianza y autoestima. (p.15)

Los criterios de evaluación para la etapa de infantil, vinculados a competencias específicas, se detallan con la propuesta de saberes básicos, destacando desarrollo y equilibrio afectivos e Interacción socioemocional en el entorno para el área de *Crecimiento en Armonía*; y elementos de interacción comunicativa, comunicación verbal oral: expresión, comprensión, diálogo y aproximación a la educación literaria del área *Comunicación y Representación de la Realidad*, que recoge la importancia de estimular y promover la intención comunicativa, que favorece el despliegue de capacidades en el niño que le permitirán interpretar mensajes de los demás e interactuar con el entorno para expresar necesidades, emociones, sentimientos o ideas en un clima de bienestar y seguridad emocional y afectiva. La interacción en el aula se conforma como importante escenario de aprendizaje emocional, valorando cómo se generan nuevos vínculos y se desarrollan actitudes como confianza en uno mismo y los demás, empatía y apego seguro, que constituyen la sólida base para la socialización, siendo el aula una pequeña comunidad de convivencia en la que se desarrollan las primeras interacciones tónico-emocionales y habilidades sociales como expresión de necesidades, respeto a las de los demás, gestión y resolución dialogada, equitativa y pacífica de conflictos. El reto docente en infantil es elevado; se explicita la oralidad como instrumento de comunicación por excelencia, expresión de vivencias, necesidades, sentimientos, ideas y emociones, así como el aprendizaje y regulación de la conducta, teniendo la responsabilidad de proporcionar modelo y dar sentido a las interacciones, favoreciendo el acceso a formas y usos más complejos, incluidos elementos de comunicación no verbal, siendo el docente figura de referencia emocional con el que el niño desarrolla actitudes comunicativas significativas de atención conjunta, mirada referencial y comprensión de las expresiones emocionales del adulto y reacción ante ellas. Como recoge el Real Decreto:

En este proceso de reformulación de sus recursos cognitivos y afectivos (...) es preciso proporcionarles sentimientos de seguridad y confianza mediante la creación de vínculos de apego sanos y estables que hagan que se sientan respetados, queridos y valorados, y adopten de manera natural los modelos sociales adecuados en un entorno de cooperación, respeto y empatía. (p.17)

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, etapa de enseñanza obligatoria, y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, continúan teniendo como base entre sus principios y fines el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia, inclusión educativa y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Entre sus principios pedagógicos destacan la atención personalizada al alumno y sus necesidades de aprendizaje y nivel de madurez, la participación y convivencia, la educación emocional y en valores y la promoción, en colaboración con las familias, del desarrollo integral del alumnado, atendiendo a su bienestar psicofísico, emocional y social. La Orientación y Tutoría destacan como ejes de trabajo docente, acompañando el proceso educativo individual y colectivo del alumnado y fomentando el respeto mutuo y cooperación entre iguales. Desde la acción tutorial se coordinará la intervención educativa del profesorado y se mantendrá relación permanente con los padres o tutores legales, facilitando el ejercicio de los derechos reconocidos en la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación. Se explicita cómo el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente. Vinculando las Competencias Clave con los retos en los que el alumnado necesitará desplegarlas, se introduce como novedad en el Real Decreto el concepto de *Perfil de Salida* (BOE 2_03_2022):

La piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica. Se concibe, por tanto, como el elemento que debe fundamentar las decisiones curriculares, así como las estrategias y las orientaciones metodológicas en la práctica lectiva (p.17)

Si bien se detallan los diferentes objetivos, competencias y desafíos que asumirá el alumnado, destacando en lo que respecta a la presente investigación que desarrolle sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con otras personas, así como una actitud contraria a la violencia, prejuicios de cualquier tipo y estereotipos sexistas; que acepte la incertidumbre como oportunidad para articular respuestas creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada; cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas; sentirse parte de un proyecto colectivo en el ámbito local y global, desarrollando empatía y generosidad, y desarrollar espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan, no existe una valoración o propuesta concreta explícita respecto a las competencias docentes respecto al ámbito emocional, como sí ha podido extraerse, en cuanto a interacción en el aula y relación de apego entre alumno y figura adulta, en la revisión propuesta

del Real Decreto que establece la ordenación y enseñanzas de Educación Infantil. Revisando las diferentes materias en su contenido afectivo, puede entenderse de manera implícita, pese a que no se evidencie como esencial en el proceso metodológico y estrategia docente, los contenidos curriculares emocionales que los maestros de esta etapa de primaria deberán trabajar y gestionar en el aula, unidos evidentemente a la propia interacción emocional que cualquier grupo social genera en la natural y cotidiana convivencia, y explicitando el Decreto que regula el currículo de esta etapa cómo la dimensión actitudinal de la competencia clave integra valores, emociones, hábitos y principios. En *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales diferenciadas en Castilla y León)*, se encuentran los saberes básicos de hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de los demás. Se trabajará la sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad; educación afectivo-sexual; identidad y diversidad cultural: existencia de realidades diferentes y aproximación a las distintas etnoculturas presentes en el entorno; convivencia con los demás, rechazo a las actitudes discriminatorias y cultura de paz y no violencia. La *Educación Artística (Educación Plástica y Visual y Música y Danza, en Castilla y León)* comprende los aspectos relacionados con la recepción y producción artística, trabajando la autoconfianza, autoestima y empatía, así como el análisis de distintas manifestaciones culturales y artísticas desde el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad. Desde el área de *Educación Física* se destaca la importancia que tiene para que el alumno aborde con éxito las situaciones motrices a las que se verá expuesto a lo largo de su vida el desarrollar de manera integral capacidades de carácter cognitivo y motor, pero también afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social. De este modo, el alumnado tendrá que aprender a gestionar sus emociones y habilidades sociales en contextos de práctica motriz, desarrollando su identidad personal y social integrando de forma compartida las manifestaciones más comunes de la cultura motriz intercultural a través de una práctica vivenciada y creativa. Se destaca en el bloque de “Vida activa y saludable” el abordaje de la salud física, la salud mental y la salud social a través del desarrollo de relaciones positivas en contextos funcionales de práctica físico-deportiva, incorporando la perspectiva de género y rechazando los comportamientos antisociales o contrarios a la salud. También el bloque “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”, se interesa por el desarrollo de procesos de regulación de la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica de actividad física y deportiva, incidiendo además en el desarrollo de las habilidades sociales y fomento de relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes en contextos motores. *Educación en Valores Cívicos y Éticos* se reconoce como área y base fundamental para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía y la educación integral de

las personas, ya que proporciona herramientas para que el alumnado adopte un compromiso activo y autónomo con los valores, principios y normas que articulan la convivencia democrática y contribuye a la formación intelectual, moral y emocional necesaria para emprender una reflexión personal en torno a los grandes retos y problemas que constituyen el presente. Los cuatro ámbitos competenciales fundamentales son autoconocimiento y desarrollo de autonomía personal, comprensión del marco social de convivencia y compromiso con los principios, normas y valores democráticos que lo rigen, adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno mediante la comprensión de nuestra relación de interdependencia y ecoddependencia con él, y el más transversal y dedicado a la educación de las emociones, se ocupa de desarrollar la sensibilidad y afectos en el marco de los problemas éticos, cívicos y ecosociales de nuestro tiempo. Se define de forma explícita la importancia de la educación emocional en la etapa de Primaria, cuando se trata en el Área de *Valores Cívicos y Éticos* la competencia específica de desarrollar autoestima y empatía con el entorno, entendiendo el clima emocional de un contexto, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios, reconociendo y valorando los de otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, los demás y del resto de la naturaleza (BOE, 02_03_2022):

La educación emocional es imprescindible para formar individuos equilibrados y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás. Así, el modo en que tratamos afectivamente a los otros y en que somos tratados por ellos son factores esenciales para establecer relaciones sociales adecuadas, armoniosas y constructivas, así como para desarrollar la propia autoestima y, por ello, una mejor actitud y aptitud cívica y ética. Por ello, resulta necesario dotar al alumnado de las herramientas cognitivas y los hábitos de observación y análisis que se requieren para identificar, gestionar y expresar asertivamente sus emociones y sentimientos, además de promover el contacto afectivo y empático con otras personas y con el medio natural. (...) En cualquier caso, la educación emocional ha de incorporar la reflexión en torno a la interacción de emociones y sentimientos con valores, creencias e ideas, así como el papel de ciertas emociones en la comprensión y justificación de algunas de las más nobles acciones y experiencias humanas. (p.65)

En la materia de *Lengua Castellana y Literatura* se visibiliza la importancia de favorecer actitudes de aprecio hacia la diversidad étnica y cultural, combatir prejuicios y estereotipos lingüísticos e iniciarse en la reflexión interlingüística, incluidas las lenguas de signos. Se incluyen además las prácticas comunicativas no discriminatorias, para identificar y rechazar abusos de poder a través de la palabra, y fomentar la igualdad desde una perspectiva de género y conductas no sexistas, así como la gestión dialogada de conflictos, alineada con la prevención de cualquier tipo de violencia, incluyendo la violencia de género y la apuesta por la cultura de la paz. Se quiere además destacar la importancia de la biblioteca escolar como un contexto de aprendizaje donde

los alumnos y lectores pueden vincularse afectivamente con los textos, aspecto que aporta un punto de conexión con este trabajo, considerando la autora de la presente investigación la literatura infantil y juvenil como una excelente herramienta para el trabajo de la educación emocional en el aula, como se explica en los estudios empíricos de este trabajo, reforzando el vínculo entre miembros de la comunidad mediante experiencias de disfrute de actividades literarias compartidas, diálogo e intercambio de impresiones, reflexiones y expresiones emocionales, que faciliten además mediante un soporte material el trabajo de aquellos docentes que se sientan menos cómodos, dispuestos, formados y/o capacitados para el tratamiento de estos temas más sensibles y personales en el aula. Se contribuirá así a hacer realidad las deseadas relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto, mediante herramientas para la escucha activa, la comunicación asertiva y deliberación argumentada. En *Lengua Extranjera*, y en base al marco de referencia europeo de competencias para la cultura democrática, se indica cómo este área contribuye a que el alumnado, agente social progresivamente autónomo y gradualmente responsable de su proceso de aprendizaje, pueda afrontar los retos del siglo XXI, ayudándolo a adquirir saberes básicos necesarios para iniciarse, con sus repertorios, intereses y emociones, en la gestión de situaciones interculturales, convivencia democrática, resolución dialogada de conflictos y establecimiento de vínculos personales y sociales basados en el respeto e igualdad de derechos, favoreciendo la empatía y desarrollando curiosidad por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales y facilitar la competencia comunicativa intercultural a partir de su relación con hablantes de otras lenguas, partiendo de posiciones de respeto por el interlocutor, sus costumbres y su cultura, y mostrando empatía y respeto, también en posibles problemas de intercomprensión y de entendimiento, como elementos clave para una adecuada mediación en situaciones comunicativas. El Área de *Matemáticas* recoge entre sus competencias específicas la resolución de problemas, razonamiento y prueba, conexiones, comunicación y representación, y destrezas socioafectivas. Estas se definen como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para entender y manejar correctamente las emociones, mejorando el rendimiento del alumnado en matemáticas. Se pretende combatir actitudes negativas hacia esta materia, contribuyendo a erradicar ideas preconcebidas relacionadas con el género o mito del talento innato indispensable y promueve el aprendizaje activo individual y cooperativo, respetando diferencias, fortalezas y debilidades propias y ajenas, y proponiéndose normalizar el error como parte y oportunidad del aprendizaje, desarrollando tolerancia a la frustración, resiliencia y actitud proactiva ante retos matemáticos, reconociendo las fuentes de estrés y la variedad de emociones como una ocasión para crecer de manera personal y mantener una actitud positiva.

Puede concluirse que se contribuye al desarrollo y bienestar emocional del alumno desde las diferentes áreas de Educación Primaria. Se proponen en un anexo específico del Real Decreto la implementación de propuestas pedagógicas que partan de los centros de interés de los alumnos y les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias. Las situaciones de aprendizaje representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, autonomía, reflexión y responsabilidad, debiendo estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado, su nivel psicoevolutivo y diferentes formas de comprender la realidad. Se recomiendan también como vinculados a la variable estudiada de *Dinamización Grupal* escenarios que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al grupal, y fomentar aspectos relacionados con el interés común, sostenibilidad y convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI. No se menciona explícitamente consideración alguna de habilidades emocionales docentes en estas propuestas pedagógicas de primaria, tratando no obstante su figura en lo que respecta al currículo, evaluación de su práctica docente y seguimiento y acompañamiento al progreso y aprendizaje significativo del alumnado, concretándose como aportación metodológica del Decreto autonómico el método socioafectivo, que fomenta las conductas prosociales abordando los temas de forma integral (a nivel cognitivo, emocional y empático), el aprendizaje fluido (o asociativo) donde el despertar de la emoción se convierte en motor del vínculo con la naturaleza, conduciendo a un estado cada vez mayor de consciencia y visibiliza el importante componente emocional de las distintas materias como imprescindible para el aprendizaje y el bienestar de los alumnos de primaria.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, explicita de nuevo la alineación con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030, el respeto a los acuerdos recogidos en Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Remarca que la educación emocional y en valores se trabajará en todas las materias, siendo también objeto de un tratamiento transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, igualdad entre hombres y mujeres, formación estética, respeto mutuo y cooperación entre iguales. Se mantiene la estructura de Objetivos, Competencias Clave según Recomendaciones de la Unión Europea, Competencias Específicas, Criterios de Evaluación, Saberes Básicos y Situaciones de Aprendizaje ya definidas y también incluidas en el currículo de primaria, elementos concretados en el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por

el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Destaca el objetivo de fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, prejuicios de cualquier tipo, comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. Respecto al tema que ocupa en la presente investigación, incorpora de nuevo cómo el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente a fin de conseguir la mejora de estos. Se potencia como en anteriores etapas la orientación y la acción tutorial como parte esencial en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado, recordando el deber de garantizar la accesibilidad universal, la adecuada identificación y valoración de necesidades específicas y recursos asociados, teniendo en cuenta de manera informativa y en la toma de decisiones a las familias, incidiendo en las diferentes adaptaciones y apoyos que deban prestarse en el trabajo y evaluación con todo el alumnado, teniendo como referentes los principios de normalización e inclusión y asegurar su no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Tampoco existe una referencia explícita a la competencia emocional docente en las orientaciones metodológicas para situaciones de aprendizaje referidas a la etapa de secundaria, recogiendo las mismas con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica. Se recomiendan en el Real Decreto metodologías didácticas que reconozcan al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Sin hacer mención explícita a la figura del docente, más allá de indicar que “su puesta en práctica debe implicar la producción y la interacción verbal e incluir el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales” (p. 197-198), se incide en la importancia de crear tareas y actividades de trabajo individual y grupal. Sí se menciona en otro apartado específico para los Ciclos Formativos de Grado Básico, que las prácticas pedagógicas con estos grupos fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, garantizando una tutoría y orientación educativa y profesional de especial consideración, realizando acompañamiento socioeducativo personalizado. Interesa además en la revisión del Real Decreto cómo con carácter general se dota a los centros de autonomía para promover compromisos educativos con los padres, madres, tutores o tutoras legales de su alumnado en los que se consignan las actividades que los integrantes de la comunidad educativa se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo del alumnado, reiterando el Artículo 29 cómo las figuras de referencia tienen derecho a conocer las decisiones relativas a su evaluación y promoción, pero deberán además participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, colaborando en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso. Destaca además cómo en los tres primeros cursos los alumnos cursarán alguna materia optativa, que podrá configurarse como un trabajo monográfico o un proyecto

interdisciplinar o de colaboración con un Servicio a la Comunidad. Desde la presente investigación se valora esta opción como una oportunidad excelente para contribuir al desarrollo emocional de alumnos y docentes mediante el ejercicio positivo del vínculo con otros elementos personales de la comunidad educativa, a través del trabajo de diferentes competencias interdisciplinares (que mantienen el aspecto emocional en su dimensión actitudinal), como se evidenciará mediante las experiencias prácticas referidas en este trabajo. Al igual que en las anteriores etapas, las Administraciones Educativas deben garantizar que alumnos mayores de edad o familias puedan manifestar su voluntad de recibir o no enseñanzas de religión (existiendo acuerdos con distintas confesiones religiosas, siendo la católica mayoritaria pero no única, y trabajando el aspecto emocional de la manera diversa y complementaria que cada confesión determine en cuanto a contenidos y desarrolle metodológicamente), existiendo alternativa educativa no religiosa en la oferta educativa de los centros que entre otros, refuerce la autoestima, autonomía, reflexión y responsabilidad.

La normativa educativa recoge cómo se continúa en la etapa de secundaria, en coherencia con las anteriores de infantil y primaria, el desafío de desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan, entender los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad que deben resolverse de manera pacífica, aceptar la incertidumbre como oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas, y sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad. Se parte, como menciona el Real Decreto 217/2022, de una posición ética exigente, ya que suponen articular la búsqueda legítima del bienestar personal respetando el bien común. Habiendo realizado una revisión exhaustiva de la estructura de materias obligatorias, de opción y optativas que en cada uno de los cursos de educación secundaria obligatoria pueden cursarse, pero con el objetivo de sintetizar los aspectos que aportan evidencias de interés para la presente investigación, se unifican los currículos de distintos itinerarios, describiendo de manera integrada qué contenido emocional de las materias supone implicaciones explícitas a tener en cuenta por parte de los docentes de las distintas especialidades respecto a su desempeño en el aula, con carácter interdisciplinar:

Biología y Geología incluye el estudio y análisis científico y afectivo de la sexualidad y la importancia de los hábitos saludables para la conservación de la salud física, mental y social (higiene del sueño, hábitos posturales, uso responsable de las nuevas tecnologías, actividad física, autorregulación emocional, cuidado y corresponsabilidad, etc.). *Educación Física* refuerza

todas las capacidades de carácter cognitivo y motor, afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales, salud e inserción social previamente definidas en la etapa de primaria, para la gestión de emociones y habilidades sociales en contextos variados de práctica motriz, contribuyendo esta materia a la identificación de las emociones y sentimientos que se viven en el seno de la práctica motriz, su expresión positiva y su gestión adecuada en aras de amortiguar de forma constructiva y persistente los efectos de las emociones y sentimientos desagradables que generan (estrés, frustración, etc.), así como de promocionar las emociones agradables.

Educación Plástica, Visual y Audiovisual genera situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar la identidad personal y autoestima, valorando la diversidad de las manifestaciones culturales y artísticas, permitiendo la construcción de una parte de la identidad personal, cultural y social, de todo ser humano, lo que resulta fundamental en la elaboración de un imaginario rico y en la cimentación de una mirada empática y despojada de prejuicios. Se disponen herramientas de comprensión y expresión para expresar la visión del mundo, emociones y sentimientos propios, así como para mejorar la capacidad de comunicación y desarrollar la reflexión crítica y la autoconfianza. En *Física y Química* se visibiliza la importancia de las destrezas de trabajo en equipo, siendo la colaboración, empatía, asertividad, garantía de la equidad entre mujeres y hombres y la cooperación la base de la construcción del conocimiento científico en toda sociedad, fortaleciendo los términos de ética, compromiso, confianza, equidad y salud comunitaria. *Geografía e Historia* pretende que los juicios propios y la capacidad de diálogo y debate estén fundamentados y argumentados, previniendo la desinformación, falta de criterio y actitudes intolerantes de los alumnos y desarrollando valores necesarios para su adecuada proyección social y ciudadana. Se trabajará el interés y sensibilidad por los principales problemas y retos que afectan a la humanidad, creación de una actitud y conciencia cívica que incluya el respeto a otras formas de pensar y valorar, actitudes pacíficas y respetuosas y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante situaciones de injusticia, estereotipos y desigualdad. Se propone desarrollar una identidad personal y colectiva, así como entender los mecanismos sociales y emocionales que llevan a generar diferentes sentimientos de pertenencia a lo largo de la historia, vinculando el componente emocional con el contexto cultural y perspectiva histórica. Se remarca el trabajo de los diversos componentes que constituyen la personalidad (cognitivo, moral, emocional, etc.), el ciclo vital y las relaciones intergeneracionales, mediante alteridad (respeto y aceptación del otro), solidaridad, empatía y acciones de apoyo a colectivos en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social, contribuyendo al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo con los valores comunes, la

mejora del entorno y el servicio a la comunidad. *Lengua Castellana y Literatura* y, si la hubiere, *Lengua Cooficial y Literatura*, como materias específicas de reflexión explícita sobre el funcionamiento de la lengua, avanzando en el nivel trabajado en Educación Primaria, brindan las herramientas y metalenguaje necesarios para desarrollar conciencia lingüística y mejorar los procesos de expresión, comprensión y recepción crítica, pretendiendo desarrollar eficacia comunicativa verbal y no verbal y favorecer un uso ético del lenguaje que ponga las palabras al servicio de la convivencia democrática, resolución dialogada de conflictos y construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto e igualdad de derechos de todas las personas, erradicando usos discriminatorios y manipuladores del lenguaje, así como abusos de poder a través de la palabra. Se destaca su importancia de desarrollar la búsqueda de consensos, tanto en el ámbito personal como en el educativo y social, a través de la palabra argumentada, crear vínculos personales a través de los procesos comunicativos que incluyan fórmulas de confianza y cortesía, respetar la diversidad lingüística, compartir el disfrute de la experiencia personal y colectiva de lectura, estableciendo contextos en los que aparezcan motivos para leer que partan de retos de indagación sobre las obras y que propongan maneras de vincular afectivamente a los lectores con los textos. *Lengua Extranjera*, con la filosofía de que el descubrimiento de otras culturas amplía las perspectivas del alumnado, contribuye como materia, en continuidad con Primaria, a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural, ejerciendo una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática, que actúe de forma empática, cortés y respetuosa en situaciones comunicativas interculturales verbales, no verbales y en formato digital, donde en la interacción interpersonal se muestre autoconfianza y empatía por los interlocutores, creando vínculos de comunicación interpersonal, sociocultural e internacional. *Matemáticas* mantiene en continuidad con la anterior etapa educativa las líneas principales en la definición de competencias específicas de esta materia: la resolución de problemas y las destrezas socioafectivas, explicitando en las primeras líneas lo que puede interpretarse como una justificación esencial: cómo la investigación en didáctica ha demostrado que el rendimiento en matemáticas puede mejorar si se cuestionan los prejuicios (como el relacionado con el género o el mito del talento innato indispensable) y se desarrollan emociones positivas hacia esta materia. De ahí la incidencia en el dominio de destrezas socioafectivas como identificar y manejar emociones, establecer, afrontar y alcanzar desafíos y metas, mantener la motivación y perseverancia aceptando el error como aprendizaje y superando los bloqueos, aumentar la flexibilidad cognitiva, la capacidad de tomar decisiones responsables e informadas y desarrollar el autoconcepto, entre otras, para permitir al alumnado aumentar su bienestar personal y grupal y crear relaciones saludables en el trabajo en equipo, construir resiliencia y prosperar de forma inclusiva y perseverante como

estudiante, valorando su contribución a la resolución de grandes objetivos globales de desarrollo. Como recoge el Real Decreto, siendo de interés porque matemáticas puede no haber sido considerada antes como una materia en la que los docentes debieran preocuparse de trabajar explícitamente el área afectiva y emocional, siendo no obstante valorada popularmente como la materia que más emociones desagradables genera a los alumnos con dificultades:

Resolver problemas matemáticos –o retos más globales en los que intervienen las matemáticas– debería ser una tarea gratificante. Las destrezas emocionales dentro del aprendizaje de las matemáticas fomentan el bienestar del alumnado, la regulación emocional y el interés por su aprendizaje. El desarrollo de esta competencia conlleva identificar y gestionar las emociones, reconocer fuentes de estrés, ser perseverante, pensar de forma crítica y creativa, mejorar la resiliencia y mantener una actitud proactiva ante nuevos retos matemáticos. (pp.160-161)

Respecto a la *Música*, se indica de manera explícita cómo esta materia contribuye activamente al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor del alumnado, mejorando su sensibilidad y control de las emociones, la empatía y respeto hacia la diversidad cultural, que se trabajan a través de la escucha activa, creación e interpretación musical. Se pretende que el alumno recree y proyecte a través de la música su creatividad y emociones como medio de expresión, disfrute y enriquecimiento individual y grupal, aprendiendo a gestionar de forma guiada la ansiedad y miedo escénico, manteniendo la concentración y desarrollando actitudes de respeto, colaboración y valoración en la recepción y actividades musicales. En *Tecnología y Digitalización* se visibiliza la importancia de considerar el alcance de las tecnologías emergentes, como son el internet de las cosas (IoT), el *Big Data* o la inteligencia artificial (IA), el uso responsable y ético de la tecnología, y cómo esta responde a las necesidades de personas a lo largo de la historia, incluyendo tanto la mejora de las condiciones de vida como el diseño de soluciones para reducir el impacto que su propio uso puede provocar en la sociedad y sostenibilidad ambiental. Se incluyen también términos como autoconfianza e iniciativa, error, reevaluación y depuración de errores como parte del proceso de aprendizaje. La materia de *Tecnología* en 4º de la ESO refuerza su carácter interdisciplinar como esencial para dar respuesta a necesidades de la ciudadanía digital ante desafíos y retos tecnológicos que plantea la sociedad actual, destacando la incorporación del criterio ético, responsable e inclusivo de la tecnología, la importancia dada al trabajo grupal, y la existencia de un bloque de Tecnología sostenible, que reconoce la importancia de la diversidad personal, social y cultural e incide en temas como las comunidades abiertas de aprendizaje y los servicios a la comunidad con un compromiso activo tanto en el ámbito local como en el global. La materia de 4º de la ESO de *Digitalización* trabaja el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión, resolución pacífica de conflictos en entornos virtuales, aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, logrando

un uso competente de las tecnologías, tanto en gestión de dispositivos y entornos de aprendizaje como en fomento del bienestar digital. Se pretende posibilitar que el alumnado tome conciencia y construya una identidad digital adecuada, con bienestar y actitud de protección de los dispositivos y de sí mismo, abordando problemas y amenazas externas como discursos de odio, ciberacoso, sextorsión, dependencia tecnológica, suplantación de identidades, contenidos inadecuados y abuso en tiempos de conexión, posibles amenazas para el bienestar físico, emocional y mental de los alumnos y su entorno. *Economía y Emprendimiento* trabaja la solidaridad entre personas, el análisis y desarrollo del perfil de la persona emprendedora, trabajando el conocimiento de fortalezas y debilidades de uno mismo y los demás, el desarrollo de habilidades personales y sociales y estrategias de gestión emocional, dentro de una cultura creativa, colaborativa y de participación, reflexionando sobre las aptitudes y gestionando de forma eficaz las emociones y destrezas necesarias para adaptarse a entornos cambiantes, globalizados y con incertidumbre y conflicto, diseñando y siendo resolutivo en un proyecto personal responsable que genere valor para los demás, aceptando el error y la validación como oportunidades para aprender. *Expresión Artística* es una materia que favorece la experimentación con técnicas artísticas inclusivas y el desarrollo de la capacidad expresiva y creatividad, pensamiento divergente e innovación. Destaca la importancia dada a organizar actividades en las que el alumnado se convierta en espectador no solo de las producciones ajenas, sino también propias, entendiendo que esto puede contribuir a su formación integral y al desarrollo de la humildad, asertividad, empatía, madurez emocional, personal y académica, autoconfianza y socialización, aspectos propios de la inteligencia emocional, que le permitirán prepararse para aprender de sus errores y reconocer las emociones propias y ajenas. *Formación y Orientación Personal y Profesional* pretende despertar la curiosidad por el conocimiento de la propia persona, su proceso de aprendizaje y entorno sociocultural, de modo que incremente su autonomía y confianza en su propio logro, facilitando su aprendizaje y desempeño personal y profesional, desarrollando herramientas que faciliten la adaptación positiva al entorno, toma de decisiones informadas y asunción de responsabilidades. Destaca una competencia específica que explicita la importancia de que los alumnos conozcan las bases científicas psicoevolutivas y neuropsicológicas del impacto que las emociones tienen en los procesos de motivación, razonamiento, aprendizaje y conducta, lo que sin duda contribuirá a su estrategia competente de aprender a aprender y las implicaciones que para el proceso relacional en el aula suponen:

Comprender los procesos físicos y psicológicos implicados en la cognición, la motivación y el aprendizaje, analizando sus implicaciones en la conducta y desarrollando estrategias de gestión emocional y del propio proceso de aprendizaje, para mejorar el desempeño en el ámbito personal, social y académico y lograr mayor control sobre las acciones y sus consecuencias. (p.99)

La materia de *Latín* reconoce su carácter como lengua de origen de diferentes lenguas modernas; permite reconocer y apreciar distintas variedades y perfiles lingüísticos, contribuyendo a la identificación, valoración y respeto de la diversidad lingüística, dialectal y cultural para construir una cultura compartida como ciudadanía activa y comprometida con su entorno y propio legado. En Secundaria todo el alumnado cursará *Educación en Valores Cívicos y Éticos*, materia con un bloque transversal de educación emocional, desarrollando sensibilidad, conciencia y gestión de afectos en el marco reflexivo sobre valores y problemas éticos, cívicos y ecosociales. Trabaja respecto a las actitudes afectivas la formación de personas equilibradas y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás y con su entorno:

El alumnado ha de aprender a reconocer, interpretar, valorar y gestionar adecuadamente el complejo campo de las emociones y sentimientos, desde los más básicos a los más complejos, y tanto aquellos que presentan un carácter positivo como aquellos otros que expresan perplejidad, incertidumbre, angustia o equilibrada indignación por lo que nos afecta o nos merece reproche moral. (p.80)

Dentro de los Ámbitos de Ciclos Formativos de Grado Básico existe cierta consideración específica al área socioafectiva, tanto en la anteriormente citada metodología recomendada como en los contenidos a trabajar en el aula. En el de *Ciencias Aplicadas*, se recoge en el Real Decreto de Secundaria que las competencias socioafectivas constituyen un elemento esencial en el desarrollo de otras competencias específicas. Matemáticas Aplicadas y Ciencias Aplicadas se trabajan así en un mismo ámbito, con destrezas y actitudes relativas a las cuatro ciencias básicas (Biología, Física, Geología y Química). Destaca la existencia de un bloque denominado "Sentido socioafectivo", orientado a la adquisición y aplicación de estrategias para entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas, sentir y mostrar empatía, solidaridad, respeto por las minorías e igualdad efectiva entre hombres y mujeres en la actividad científica y profesional. Se potencian las destrezas encaminadas a la toma de decisiones responsables e informadas para un aprendizaje activo, autoconcepto positivo, confianza, resiliencia ante los retos académicos -asumiendo el error como una oportunidad para la mejora-, flexibilidad cognitiva, conductas empáticas y estrategias para la gestión de conflictos y un mejor rendimiento del alumnado en ciencias, disminuyendo las actitudes negativas hacia ellas, promocionando un aprendizaje activo. Se destaca por su especial vinculación con la educación emocional cómo se recoge el trabajo de actitudes inclusivas como la igualdad efectiva de género, corresponsabilidad, respeto por las minorías y valoración de la diversidad presente en el aula y sociedad como una riqueza cultural, desarrollando estrategias de identificación y prevención de abusos, agresiones, situaciones de violencia o de vulneración de la integridad física, psíquica y emocional. En el ámbito de *Comunicación y Ciencias Sociales*, tanto en el bloque de Ciencias

Sociales como de Lengua Castellana, se atiende el desarrollo de la competencia comunicativa: comprensión, producción e interacción oral, escrita y multimodal. Se destaca la interacción oral por requerir el trabajo de estrategias para tomar y ceder la palabra, desplegar actitudes de escucha activa, expresarse con fluidez y claridad y con el tono y registro adecuados, así como poner en juego estrategias de cortesía y cooperación conversacional. Estos elementos verbales y no verbales de comunicación, la valoración crítica y el adecuarse a la diversidad lingüística y cultural, usando repertorios personales y tomando conciencia de estrategias y conocimientos propios para gestionar de forma empática y respetuosa situaciones interculturales, deben permitir al alumnado actuar de forma empática y respetuosa en situaciones del ámbito personal y profesional de especialización, de especial interés en la Educación Secundaria Obligatoria.

El Bachillerato es una de las enseñanzas que conforman la educación secundaria postobligatoria, junto con la Formación Profesional de Grado Medio, las Enseñanzas Artísticas Profesionales, tanto de Música y de Danza como de Artes Plásticas y Diseño de Grado Medio, y las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. Para el presente trabajo únicamente se han revisado las recientes propuestas curriculares de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, siendo estas etapas las que componen la muestra principal de alumnos participantes en esta investigación, permitiendo tener una visión general de hacia dónde se encamina actualmente el trabajo de las emociones en las aulas y qué se espera desarrollen los docentes en sus distintas especialidades, pudiendo realizarse si se diera el interés, con mayor exhaustividad, la revisión de cada currículo completo en determinadas enseñanzas y la concreción que del mismo ha realizado normativamente cada Comunidad Autónoma, así como su continuidad en posteriores niveles, de Grado Superior, interesante especialmente en el caso de Enseñanzas de Régimen Especial y de la múltiple oferta existente en las distintas Familias de Formación Profesional.

El siguiente documento revisado en la presente investigación es por tanto el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, que junto al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, resultan de especial interés por ser una de las etapas en las que se ha realizado recogida de datos de alumnado y familias en la presente investigación y de mayoritaria elección como opción educativa tras cursar la Educación Secundaria Obligatoria. Se sintetizan únicamente los nuevos datos de interés de esta etapa en relación al contenido emocional en las distintas materias, entendiéndolas en continuidad con la Educación Secundaria Obligatoria, evitando duplicar contenidos y remitiendo a los citados Real Decreto y Decreto en caso de interés por su revisión. Entre los principios pedagógicos del Bachillerato destaca la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar métodos de investigación apropiados, así como la atención a

alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, disponiendo alternativas organizativas y metodológicas y medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo con principios de Diseño Universal para el Aprendizaje. Se incide en que la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo, pero se mantiene la no explicitación de competencias emocionales por parte del docente. Esta etapa tiene entre sus objetivos consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita a los alumnos actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico, así como prever, detectar y resolver pacíficamente conflictos personales, familiares y sociales, y posibles situaciones de violencia. Destaca la preparación de su futuro itinerario formativo y el interés por afianzar hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer su bienestar físico y mental, su desarrollo personal y social. Se insiste en que el profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y propia práctica docente. Estando previstas cuatro modalidades de Artes; Ciencias y Tecnología; General; y Humanidades y Ciencias Sociales, se ofertan materias comunes, de modalidad y optativas, y se dispone el currículo en torno a Competencias Clave, Competencias Específicas, Criterios de Evaluación y Saberes Básicos/Contenidos, considerando dan continuidad, profundizan y amplían los niveles de desempeño previstos al final de la enseñanza básica. Se destacan los aspectos más vinculados a la educación emocional en las distintas materias, considerando que el fin del currículo es adaptar los elementos trabajados a las necesidades y fines de esta etapa postobligatoria, teniendo especial significatividad la Competencia personal, social y de aprender a aprender para que el alumno logre, al finalizar Bachillerato:

Identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (p.24)

En la materia de *Análisis Musical* destaca cómo el alumno puede descubrir el fin terapéutico de la música, estudiando su incidencia en la salud y emociones. En *Artes Escénicas* cobra relevancia el desarrollo de la capacidad empática y las ideas, sentimientos y emociones que se pretenden plasmar sobre el escenario, junto a la gestión de la ansiedad y miedo escénico. *Biología* y *Geología* explicita la importancia de resolver problemas para la madurez intelectual y emocional del alumnado. La materia de *Coro y Técnica Vocal* remarca el aporte emocional y comunicativo que confluye en el logro de objetivos colectivos y la gran diversidad de emociones que emanan del repertorio de textos y música, estableciendo empatía, gestión de emociones en el escenario y vínculos afectivos. *Cultura Audiovisual* implica poner en funcionamiento procesos cognitivos,

culturales, emocionales y afectivos. Los proyectos y producciones contribuirán a la formación integral y desarrollo de inteligencia emocional, humildad, autoconfianza, socialización y madurez emocional, personal y académica. El currículo de *Dibujo Artístico* lo considera una herramienta universal de conocimiento, comunicación y expresión que sirve para realizar las primeras exteriorizaciones, interpretaciones y disfrute de pensamientos y emociones, y *Dibujo Técnico* contribuye a desarrollar actitudes de respeto y empatía, contribuyendo en su versión aplicada a las Artes Plásticas y al Diseño a desarrollar capacidades e inteligencias inter e intrapersonales, como la transmisión y desarrollo de ideas, y la expresión de sentimientos y emociones. La materia de *Diseño* visibiliza cómo responder a necesidades propias y ajenas, comunicando ideas propias, sentimientos e inquietudes personales, pudiendo potenciar la autoestima y el crecimiento personal mediante proyectos sostenibles e inclusivos. En *Economía* destaca el análisis crítico y ético de la realidad desde la perspectiva de la economía del comportamiento, observando además de aspectos económicos otros factores de carácter cognitivo, psicológico, sociológico, emocional y ambiental para ofrecer respuestas a problemas actuales. *Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial* representa y analiza el perfil actual de una persona emprendedora con competencias personales y sociales deseables, como creatividad, empatía, capacidad de iniciativa y de enfrentarse a los retos. También valora otros aspectos psicológicos que influyen en el desarrollo de ese perfil, como las creencias limitantes que provocan miedos a la hora de emprender, o la importancia de las habilidades socioemocionales, que condicionan los pensamientos y el alcance del logro. La *Educación Física* insiste en continuidad con la etapa de Secundaria en la importancia de capacidades de carácter afectivo-motivacional, relaciones interpersonales e inserción social, asumiendo roles de liderazgo, empatía y capacidad para la gestión de grupos, teniendo un bloque específico llamado “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”. En la materia *Empresa y Diseño de Modelos de Negocio* se introducen técnicas de trabajo relacionadas con las emociones, como el “mapa de empatía” del cliente. *Filosofía* promueve la madurez personal y social del alumnado y el desarrollo de su dimensión intelectual y ética, política, cívica, emocional y estética, configurando en conjunto su personalidad. Se trabaja en la reflexión crítica sobre las emociones y educación equilibrada entre el aspecto racional y los sentimientos, también en torno a la reflexión estética sobre el arte, lenguaje y entornos audiovisuales actuales y la necesaria actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de conflictos. Se resalta en esta área el momento estético de la propia experiencia filosófica, tanto en el contenido como en sus modos de expresión, y se reflexiona expresamente sobre lo bello y las emociones superiores que lo acompañan, en el arte y otras actividades humanas. *Historia de la Filosofía* desarrollará el juicio personal y diálogo filosófico y empático con los demás.

En la materia de *Física* y en la de *Física y Química* se profundizan y relacionan los aprendizajes de la etapa de Educación Secundaria, sin existir en Bachillerato mención explícita a las emociones, aunque sí visibiliza la importancia de encaminar al alumnado a diseñar su perfil personal y profesional de acuerdo a las que serán sus preferencias para el futuro, potenciando la salud, desarrollo personal y aprendizaje individual y social. Destaca en esta materia el concepto de investigación en equipo, adoptando posiciones éticas, respetuosas y conscientes de los compromisos sociales que se infieren de estas relaciones. *Geología y Ciencias Ambientales* no realiza mención explícita a las emociones, pero sí describe cómo busca concienciar mediante la evidencia científica sobre la importancia de la adopción de un modelo de desarrollo sostenible como forma de compromiso ciudadano por el bien común (competencia ciudadana) y pretende desarrollar una actitud respetuosa y tolerante hacia la diversidad cultural o de puntos de vista (competencia en conciencia y expresión culturales). *Geografía* visibiliza el valor de la ética y empatía respecto a los saberes trabajados, así como el respeto por la diversidad étnica y cultural. La materia de *Griego* contribuye a identificar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la diversidad como riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de criterios dados, mostrando interés, respeto y empatía por otras opiniones y argumentaciones y por los procesos de preservación material e inmaterial de la civilización. *Historia del Arte* implica la comprensión de la forma en que ideas, emociones, identidad y sentimiento de pertenencia se expresan de forma creativa a través de diversas manifestaciones artísticas y culturales, contribuyendo al logro de la madurez intelectual, expresiva y emocional del alumnado. *Historia de España* debe contribuir a respetar los distintos sentimientos de pertenencia, tratándolos en sus diferentes escalas y dimensiones, trabajando la compatibilidad de identidades múltiples y sentimientos de pertenencia, y valorando la riqueza de sus diferentes expresiones y manifestaciones. *Historia del Mundo Contemporáneo* revisa los mecanismos psicológicos, sociales y culturales que conducen al uso de la violencia o a la justificación de esta, desarrollando una actitud comprometida con la defensa de la paz, el diálogo y la mediación frente a los conflictos, así como una actitud crítica frente a la intolerancia, pero respetuosa ante los sentimientos identitarios. Desarrolla estudios sobre la población, modos de vida y actividad cotidiana para entender comportamientos sociales, relaciones de género e intergeneracionales, rescatando y valorando aquellas percepciones, emociones, creencias y esquemas culturales en las que se expresa la diversidad social contemporánea. *Historia de la Música y de la Danza* permite vivenciar el hecho histórico y favorece la construcción de una identidad cultural basada en la diversidad, ética y respeto a los derechos de autor y propiedad intelectual, apreciando la música y la danza como medios de expresión y comunicación humana, generadora de identidad y vínculos entre personas. *Lenguaje y Práctica Musical* proporciona al alumnado un vocabulario

adecuado para describir la música y expresar sus opiniones y sentimientos. La materia de *Latín* revisa el sustrato cultural que permite comprender el mundo, acontecimientos y sentimientos, y que contribuye a la educación cívica y cultural del alumnado, seleccionando y contrastando información y experiencias veraces y mostrando interés, respeto y empatía por otras opiniones y argumentaciones. *Lengua Castellana y Literatura* explicita en continuidad con lo trabajado en Secundaria cómo la educación lingüística debe ayudar a forjar relaciones interpersonales basadas en la empatía y respeto, brindando herramientas para la escucha activa, comunicación asertiva, deliberación argumentada y resolución dialogada de los conflictos. *Literatura Universal* pone en valor intergeneracional los valiosos relatos culturales compartidos, revisando también el trazado de modelos sentimentales y amorosos y la construcción social de géneros en la literatura. *Literatura Dramática* visibiliza la forma de comunicarse enfatizando emociones e intensidad de las palabras. *Lengua Extranjera* continúa fortaleciendo el enriquecimiento comunicativo con autoconfianza, iniciativa y asertividad, la expresión emocional en distintos contextos y expansión de su conciencia intercultural. *Matemáticas* profundiza en su vertiente de desarrollo socioafectivo en cuanto a gestión de las emociones en su aprendizaje y trabajo en equipo, vinculando la materia con el concepto de bienestar y salud frente al estrés y ansiedad en su aprendizaje, aspecto ya destacado en la etapa de Secundaria. Tanto en su versión aplicada a las ciencias sociales como en *Matemáticas Generales* inciden en el aspecto emocional, inclusivo, social y personal. La materia de *Movimientos Culturales y Artísticos* contribuye a desarrollar el sentido de la identidad cultural y construir un vínculo social basado en referencias comunes, considerando cada manifestación cultural y artística como portadora de gran cantidad de información simbólica sobre la manera de sentir, interrogarse, entender e interactuar con el mundo de cada artista y de la sociedad a la que pertenece. Se incluye en este análisis la perspectiva de género e intercultural en el proceso de expresión, diálogo sensible e intercambio de ideas y emociones. *Proyectos Artísticos* es una oportunidad para identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico o profesional relacionadas con el ámbito artístico, comprendiendo su valor añadido y expresando la opinión personal de forma crítica y respetuosa. Se aprende a aceptar las críticas, comentarios y aportaciones de mejora recibidas, incorporando de manera justificada aquellas que redunden en beneficio del proyecto y de su repercusión en el entorno. *Fundamentos Artísticos* considera la expresión artística como medio para desarrollar la creatividad, imaginación, autoestima y crecimiento personal. *Química* reitera, en continuidad, su importante contribución en la mejora de la sociedad presente y futura, valorando el trabajo colaborativo y un desarrollo sostenible respetuoso con el medioambiente. La materia *Técnicas de Expresión Gráfico-plástica* considera la creación de obras mediante la aplicación coherente de materiales, procedimientos y técnicas de dibujo, pintura y grabado clave para una

comunicación efectiva de ideas, sentimientos o emociones, facilitando que puedan estimular y ampliar la sensibilidad para el disfrute estético y expresar, de manera personal y libre, ideas, sentimientos y opiniones sobre cualquier temática o fundamentadas en vivencias personales o compartidas. De esta forma, el alumnado incorpora la faceta personal a sus composiciones, intensificando así su implicación. *Tecnología e Ingeniería* pretende en el desarrollo de proyectos y resolución de problemas mostrar empatía, establecer y mantener relaciones positivas, ejercitar la escucha activa y la comunicación asertiva, identificando y gestionando las emociones en el proceso de aprendizaje, mostrando autoconfianza e iniciativa y reconociendo las fuentes de estrés y siendo perseverante en la consecución de objetivos individuales y/o grupales. Por último, la materia *Volumen* analiza elementos formales y estructurales de obras volumétricas y la configuración de obras tridimensionales, fomentando la expresividad y desarrollo del deleite estético y sensorial, favoreciendo el crecimiento personal, social, académico y profesional, desarrollando una actitud crítica, sostenible, inclusiva e innovadora ante la experiencia artística. El Anexo III del Real Decreto 243/2022, referido a las orientaciones metodológicas para los docentes, recoge entre las situaciones de aprendizaje propuestas en Bachillerato la importancia de dar autonomía, iniciativa y creatividad al alumno desde sus propios aprendizajes y experiencias, mediante tareas y actividades de carácter individual y grupal, significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, autonomía, iniciativa, reflexión crítica y responsabilidad. Se fomentará la producción e interacción verbal y uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales. Tampoco en Bachillerato se menciona el papel docente de manera explícita ni sus habilidades relacionales, afectivas y emocionales para el desarrollo de las competencias en el alumno, si bien estas situaciones se pueden enmarcar en el concepto de convivencia democrática que se presupone a la comunidad educativa en todos los documentos. Para finalizar la revisión de la normativa de base, debe mencionarse la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Destaca para la presente investigación cómo conceptos como bienestar personal y social se visibilizan también en la normativa que afecta a esta oferta educativa, y que pretende disponer un amplio conjunto de derechos, capacidades y competencias personales, sociales y profesionales imprescindibles para desarrollarse plenamente como personas y aprovechar las oportunidades de empleo que ofrece el cambio económico y tecnológico. En el Artículo 3 destaca la mención a dos principios del Sistema de Formación Profesional: el desarrollo personal y profesional de la persona y mejora continua de su cualificación profesional a lo largo de la vida, y la Centralidad de la persona, potenciando el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo su participación activa, el desarrollo de sus habilidades interpersonales y contribuyendo a superar toda discriminación por

razón de nacimiento, origen nacional o étnico, sexo, discapacidad, vulnerabilidad social o laboral, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. También entre los objetivos se hace mención a términos relacionados con la presente investigación, persiguiendo un sistema de calidad a lo largo de la vida, en equidad, significativo personal y socialmente y para el tejido productivo, que satisfaga tanto el desarrollo de la personalidad como necesidades individuales de cualificación, adaptación y reciclaje profesional, así como las de los sectores productivos, y suponga la creación sostenida de valor para las personas y empresas. Este cometido se pretende conseguir mediante un currículo que promueva la formación integral, incluyendo entre sus contenidos aquellos vinculados a habilidades para la gestión de la carrera profesional, relaciones laborales, responsabilidad profesional, habilidades interpersonales, valores cívicos, participación ciudadana e igualdad. Interesante también que el Artículo 23 destaque cómo las ofertas de Formación Profesional prestarán especial atención al establecimiento de medidas de flexibilización y alternativas organizativas y metodológicas para facilitar la igualdad de oportunidades en el acceso a los currículos de las personas con necesidad específica de apoyo educativo, permanente o transitoria y suficientemente acreditada, pudiendo incluir adaptaciones técnicas, materiales o de ampliación del periodo de formación o de permanencia. En su Artículo 44 detalla aspectos relacionados con los ya revisados en la etapa de Secundaria Ciclos Formativos de Grado Básico. Se reafirman como criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos aquellos que se adapten a las características específicas del alumnado, adoptando preferentemente una organización del currículo por proyectos de aprendizaje colaborativo desde una perspectiva aplicada, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de tecnologías de información y comunicación. Se proporcionarán los apoyos necesarios para remover barreras de aprendizaje, de acceso a la información y a la comunicación y garantizar la igualdad de oportunidades, teniendo la tutoría y orientación profesional especial consideración, realizando acompañamiento socioeducativo personalizado. También define la situación y posible escolarización de personas con necesidades educativas especiales, con especiales dificultades formativas o de inserción laboral y/o colectivos en situaciones de relación de sujeción especial. De interés por ser parte del campo educativo de recogida de datos, visibilizar cómo esta Ley explicita que las personas que se encuentren en situación de privación de libertad tendrán acceso a una oferta de formación profesional en los grados y modalidades presencial y virtual. Las administraciones competentes deberán garantizar una oferta de formación profesional suficiente y accesible, adaptada a necesidades específicas de personas con fracaso escolar, discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión sociolaboral y/o en situación de vulnerabilidad.

Capítulo 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

3. Revisión de la literatura

En el proceso de investigación cobra especial relevancia determinar la naturaleza y nivel de la información que necesitamos en relación al tema elegido, con la especial dificultad de acotar un campo tan extenso y subjetivo como el de las *Emociones* al interés delimitado de este trabajo. Bawden (2002) presenta una revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital, estando relacionados con términos como Alfabetización Informática, Alfabetización Bibliotecaria, Alfabetización en Redes, en Medios y en Internet e Hiperalfabetización. La complejidad del actual entorno de la información y múltiples destrezas que debe adquirir, consolidar y perfeccionar un investigador con las exigencias propias de rigor, calidad y ética en sus múltiples y posibles interpretaciones, se concretan en un exhaustivo trabajo para adquirir una fundamental competencia de fundamentación teórica y conceptual que guíe una tesis doctoral. La definición más repetida y aceptada de *Alfabetización Informacional* (ALFIN) es la inicialmente elaborada por la American Library Association (ALA, 1989) que la presenta como una capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida. Los desafíos que ya en 1989 se percibían como una *marea informacional*, han ido creciendo vertiginosamente en todos los campos de estudio, y la comunidad educativa y cualquier colectivo tiene actualmente fácil acceso a un tema tan extendido como la Educación Emocional, presente en variadas fuentes con diversa complejidad, rigor y calidad en sus interpretaciones y orientaciones. Esto permite por un lado positivo que la motivación por su conocimiento, desarrollo y cuidado exista y crezca, pero esa sensación de popularización y *control* temático que cualquier persona pueda tener sobre las emociones difumina, y en ocasiones aleja y pone en peligro de omisión, la consulta de fuentes contrastadas y científicas para su aprendizaje, y puede minimizar la percepción de necesitar y deber contar con profesionales que orienten la mejor manera de trabajarlas con los diferentes colectivos, en la base, y de intervenir de forma clínica y especializada en otras situaciones de necesidad y/o trastorno específico. Se pretende con esta reflexión visibilizar cómo los diferentes componentes de la comunidad educativa que han participado en este trabajo pueden tener diferente, rápido y fácil acceso a información y formación sobre “emociones”, como concepto genérico, compartiendo en esta fundamentación conceptual con la American Library Association (ALA, 1989) el interés por explorar cómo las habilidades de administración de la información impactan en el desempeño escolar y académico, y la preocupación por el hecho, constatado por dicha Asociación, de que la investigación que existe aparece principalmente en la literatura de la biblioteca, que rara vez es leída por educadores y/o responsables de la toma de decisiones en la Administración Educativa.

Pretende este trabajo de investigación, mediante su difusión, contribuir y apoyar, motivando con su lectura, el progresivo acercamiento que debe seguir impulsándose -con medidas específicas generalizadas, realistas y cuidadas en la disposición de tiempo específico y métodos sistemáticos- entre evidencias científicas y colectivos de enseñanza no universitaria, procurando que los mejores resultados y fuentes de información, investigación y posterior formación no solo se obtengan en ocasiones de un limitado contexto o medio de difusión educativo, sino que además se intercambien de forma directa y sistemática con responsables de la Administración educativa, equipos directivos, docentes, personal no docente (Fisioterapeutas, Ayudantes Técnicos Educativos y otros profesionales), alumnos y familias. Tal vez no se logre de forma inmediata competir con el atractivo, brevedad, y rapidez de difusión que de algunos contenidos emocionales ofrezcan colectivos y/o personas *conocidas* pero no siempre especialistas, o fuentes no científicas publicadas en webs o redes sociales; pero se incrementará, mediante un lenguaje accesible y motivador, la posibilidad de que estas fuentes rigurosas y académicas logren ser elegidas como referencia, fuente informacional e inspiracional para la práctica formativa y toma de decisiones educativas de calidad, en los diferentes procesos formales y prácticas cotidianas dispuestos en el marco de trabajo y toma de decisiones del sistema educativo.

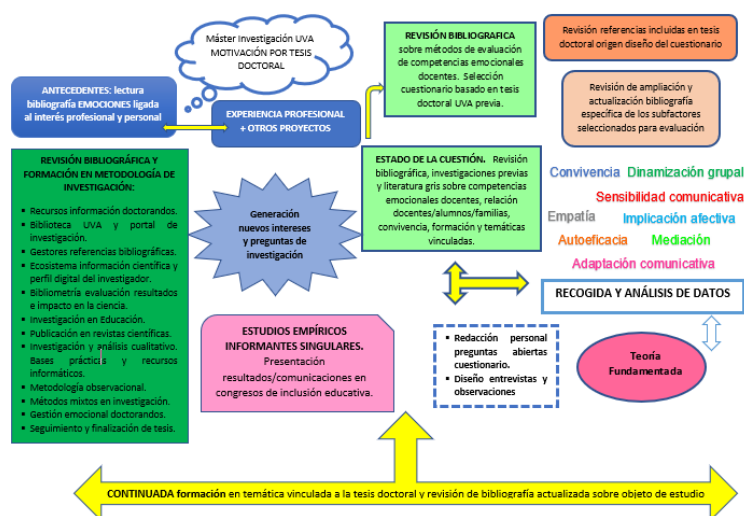
La presente tesis doctoral exige la adquisición y consolidación de diferentes competencias informacionales. Habiendo supuesto un interesante esfuerzo el recibir la valiosa y necesaria formación universitaria específica con la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid en estrategias de búsqueda, recursos y fuentes de información, bibliometría y referencias bibliográficas, se ha procurado acceder para la fundamentación teórica y conceptual de este trabajo a información de diferentes fuentes, seleccionar de entre los muchos estudios cuáles presentan una mayor vinculación y contribución a los objetivos de esta investigación, cuidando con el máximo rigor posible no descartar publicaciones relevantes (evitando tanto el *ruido* como el *silencio documental*), evaluando críticamente con la mayor eficacia y eficiencia posible la información extraída, registrándola, gestionándola y utilizándola de forma ética para acometer el diseño, fundamentación, desarrollo, interpretación y conclusiones de los resultados de este trabajo. Fontana et al. (2021) manifiestan que:

La revisión de literatura constituye un proceso de descubrimiento, análisis y síntesis del conocimiento existente sobre un tema en particular, una pregunta de investigación o un fenómeno, así como la documentación detallada del proceso seguido para hacerlo. Al igual que cualquier otro proceso de descubrimiento o investigación, requiere la aplicación de una serie de métodos y de un diseño exhaustivo. (p.157)

El diseño de revisión de literatura de esta tesis doctoral se ha configurado de forma continuada, quedando representado con la Figura 2, explicada a continuación, como proceso de trabajo:

Figura 2

Representación de revisión de literatura en la presente tesis doctoral. Fuente: elaboración propia



El interés previo que a nivel profesional y personal disponía la investigadora en torno a la temática emocional y su influencia y desarrollo en el ámbito educativo condicionó la lectura de fuentes bibliográficas variadas sobre esta. La decisión de realizar el Máster de Investigación Transdisciplinar Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, y su Trabajo de Fin de Máster, dieron forma inicial a la temática que centra la presente tesis doctoral, realizando una aproximación bibliográfica tanto al mundo de la metodología de investigación como al propiamente ligado a la influencia y relación de las emociones con la educación y sus diferentes componentes personales, con el fin de diseñar un mapa mental y concepción del estado de la cuestión, estudiando cómo se podía explorar y evaluar sistemáticamente la competencia emocional docente. De este trabajo inicial de investigación surgió el conocimiento de diferentes escalas, como la seleccionada para aplicar en el trabajo de recogida de datos, así como al estudio de diferentes variables que conforman su Factor Socioemocional (convivencia, empatía, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia). Además, se amplió el trabajo de revisión bibliográfica que justificara y determinara el diseño de diferentes preguntas abiertas del cuestionario, entendiendo que ese contenido y recogida de datos en la fase de exploración tenían justificación conceptual de importancia para incluir en el estudio de forma complementaria, en lo que respecta a las relaciones entre diferentes componentes de la comunidad educativa, formación recibida, motivación por la autoevaluación y mejora, y otros que a continuación se explican. Para procurar una delimitación inicial del extenso, complejo e inabarcable pero interesante campo de estudio en relación a las competencias docentes y relaciones entre distintos miembros de la comunidad educativa, se determinó el interés de utilizar Tesoros, como herramientas de ayuda para el trabajo de investigación sistemática mediante la indización de

documentos sobre educación, selección y discriminación de conceptos vinculados al constructo de interés. Eligiendo el Tesoro de la Educación de la UNESCO, se dispuso de su edición en línea, utilizándose descriptores para la indización de materiales en el catálogo electrónico IBEDOCs, siendo de gran interés la consulta de su Biblioteca Digital. El trabajo de revisión de la literatura no ha sido solo inicial en esta investigación, ya que su propio desarrollo y análisis de resultados han ido configurando una continuada revisión de literatura y proceso de formación de la investigadora para disponer de competencia actualizada en la temática estudiada, con el enriquecimiento que el análisis de datos aportados por los diferentes informantes de la muestra ha sugerido en el transcurso de investigación, con metodología de Teoría Fundamentada.

Este trabajo continuó utilizando los múltiples servicios que ofrece la Biblioteca de la Universidad de Valladolid y se ha valido de su catálogo Almena, las fuentes de información y recursos electrónicos Dialnet, Web of Science (WOS), Scopus, Journal Citation Reports (JCR), Google Scholar y Plataforma ProQuest, entre otros. También se han consultado obras de literatura especializada disponibles en fuentes y recursos destinados a la comunidad docente y/o a público no especializado, con la intención de conocer la información a la que en algunos casos la comunidad educativa tiene acceso menos formal o académico, teniéndola también en cuenta en relación a este estudio. Los diferentes recursos especializados han proporcionado la necesaria cobertura y calidad a una selección que, dada la amplitud temática, se tornaba inabarcable para una investigadora novel y a tiempo parcial, convirtiéndose en el principal referente para conocer la evaluación de la actividad investigadora en relación al tema de estudio, y permitiendo conocer índices de citas de trabajos de investigación y el factor de impacto de revistas, disponiendo una selección equilibrada, avalada por expertos y lo más completa posible. Fontana et al. (2021) afirman que “conocer lo que se ha estudiado acerca de un tema, desde dónde se ha estudiado, con qué diseños, qué evidencias se han obtenido y qué falta todavía por investigar es decisivo para formular adecuadamente el problema de investigación” (p.54). Recogen además cómo Ravitch y Riggan (2017) proponen dos apartados a tener en cuenta en la revisión de literatura de un proceso de investigación. Por un lado, el análisis de marcos teóricos en los que se enraíza/apoya el tema de investigación. Conocer respecto al tema de estudio la fundamentación conceptual de competencias docentes y perfiles del profesorado, importancia de la inteligencia, competencia y educación emocional, cómo se justifican distintos procesos de desarrollo afectivo en teorías de psicología evolutiva, concepción del ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su ubicación en la teoría sistémica, diferentes corrientes actuales respecto a la neurodidáctica y neuroaprendizaje, cómo se pueden estar desarrollando y vinculando las creencias, representación y autopercepción de docentes y alumnos, y cómo la inclusión educativa se ve relacionada y beneficiada por estas bases

conceptuales de la emoción, permite disponer de un anclaje, representado por fuentes científicas, de los conceptos y conexiones entre ellos, permitiendo generar preguntas acerca del tema de investigación, ayudando a conectar conceptos y temáticas clave en la revisión de literatura sobre la competencia emocional docente. Por otro lado, interesa conocer el conjunto de investigaciones previas en el campo de interés que justifiquen la relevancia y necesidad de la investigación propuesta y su sentido, así como los vacíos, inconsistencias o espacios sin cubrir detectados. Desde este prisma se realiza la revisión de revistas y libros académicos, normativa educativa específica, informes gubernamentales, trabajos de entidades y artículos científicos para analizar críticamente cómo se ha investigado respecto a las relaciones afectivas entre miembros de la comunidad educativa y sus imaginarios interactivos, los factores de percepción y valoración de la figura del docente en lo que respecta a sus emociones, la influencia del estado de ánimo y estrategias afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las modalidades formativas y motivación de autoevaluación y mejora respecto al tema estudiado, detectando posibles vacíos a completar y fuentes de enriquecimiento para los objetivos previos. Según León y Montero (2012) “los trabajos de otros investigadores no solo nos sirven para saber si se conoce la respuesta a nuestra pregunta de investigación, sino que encontramos en ellos los marcos teóricos adecuados para plantear una respuesta tentativa contrastable empíricamente” (p.33). En coherencia con esta idea se continuó profundizando en la base conceptual del instrumento seleccionado (Valdivieso, 2012), como son las distintas dimensiones incluidas en el Factor Socioemocional: convivencia, empatía, adaptación comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal y autoeficacia. Se completó esta actualización bibliográfica con interrogantes conceptuales de interés que se incluyeron y ampliaron en la recogida de datos, dando así una visión conjunta y fundamentada conceptualmente del origen, desarrollo y análisis del constructo estudiado, presentando en la Figura 3 el esquema de los diferentes puntos:

Figura 3

Contenidos temáticos incluidos en la Fundamentación Teórica. Fuente: elaboración propia



4. Fundamentación teórica y conceptual

4.1. Competencias docentes y perfiles del profesorado

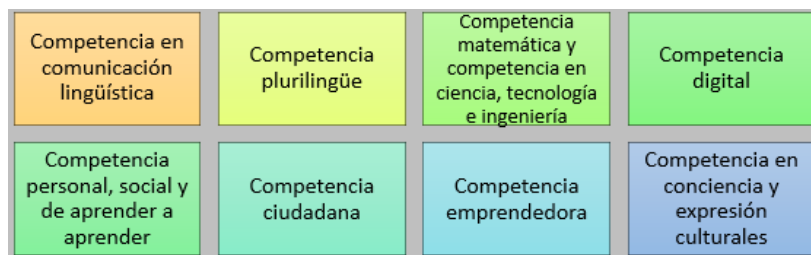
Aunque existen infinidad de definiciones para el concepto de *Inteligencia*, podría entenderse de forma consensuada que es la capacidad de las personas para aprender, utilizar la información y adaptarse al medio. La inteligencia es modificable por experiencias de diversa índole, estando ya superadas concepciones estáticas que pronosticaban el desarrollo y capacidades futuras de una persona solo en función de pruebas realizadas en los primeros años de vida. Gardner (2005) presentó en 1983 su vigente y reconocida Teoría de Inteligencias Múltiples. La idea clave es que todas las personas poseen distintos tipos de inteligencias independientes, que funcionan juntas de manera compleja. Existen diferentes maneras de ser inteligente, poniendo en práctica estas habilidades no solo en el ámbito escolar o académico, sino en cualquier otro aspecto de vida. Las corrientes pedagógicas con las que se sigue innovando en educación, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales o virtuales, consideran esencial trabajar diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias. Queda fundamentado que lo importante es enseñar a los alumnos estrategias y tareas que les ayuden a desarrollar sus variadas posibilidades e inteligencias, con una educación personalizada. En ésta, el profesor será guía, responsabilizando a los estudiantes de su progreso, elección y utilización adecuada de condiciones de estudio y ejercicio competencial, en función de sus posibilidades evolutivas y educativas, aprendiendo a tomar las mejores decisiones coherentes con su proyecto de vida personal, académico y profesional.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) proyectó al ámbito educativo, través de los estudios PISA y el estudio consensuado que desde 1997 llevaron a cabo investigadores y expertos, un concepto de *competencias* ya utilizado en el ámbito empresarial y laboral, publicándose su informe final (OCDE, 2003), un Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que cambiaría el paradigma educativo de forma muy significativa. La incorporación explícita de ocho Competencias Clave propuestas por la Unión Europea a alcanzar por los alumnos en el sistema educativo no universitario se produjo en España con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que proponía las competencias de Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y Competencia digital, Social y ciudadana, Cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía personal. Se mantuvieron con modificaciones en la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), denominando como Competencias Básicas: Comunicación lingüística, Matemática, Competencias básicas en ciencia y tecnología, Digital, Aprender a

aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales, ratificándose su importancia y existencia con nuevas modificaciones en la reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE/LOMLOE), quedando configurado actualmente el currículo con las siguientes Competencias Clave recogidas en la Figura 4, a adquirir por parte de los alumnos de las enseñanzas iniciales, de manera multidisciplinar:

Figura 4

Competencias Clave en el Sistema Educativo Español. Fuente: elaboración propia, según LOE/LOMLOE, 2006, 2020.



La Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018) relativa a las Competencias Clave para el aprendizaje permanente, las identifica y define como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes: los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías ya establecidos que apoyan la comprensión de un área o tema concreto; las capacidades son las habilidades para realizar procesos y utilizar conocimientos existentes para obtener resultados; las actitudes describen la mentalidad y disposición para actuar/reaccionar ante ideas, personas o situaciones:

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades. (p.7)

Según esta Recomendación europea, la Competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad que permite reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo e información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. Publicado este documento como herramienta de referencia europea a tener en cuenta, entre otros, por Administraciones, docentes y alumnos, destaca en relación a la presente investigación la

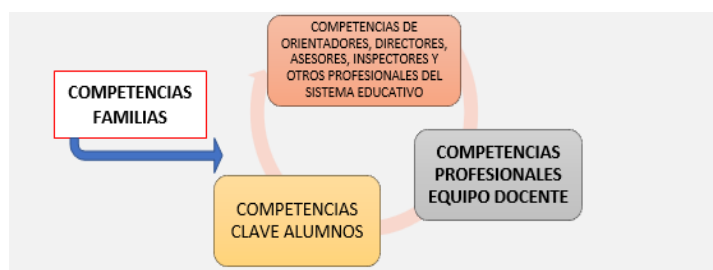
importancia de contribuir al desarrollo de las Competencias Clave, prestando especial atención, entre otros puntos, para mejorar una gestión de la vida orientada al futuro y saludable, a cómo entre las buenas prácticas citadas en esta Recomendación se encuentra el “respaldar al personal docente, así como a otros interesados que apoyan procesos de aprendizaje, entre ellos las familias, para aumentar las competencias clave de los estudiantes como parte del enfoque del aprendizaje permanente en contextos de educación, formación y aprendizaje” (p.5). Entre las recomendaciones europeas, se encuentra en primer lugar la diversidad de planteamientos y entornos de aprendizaje, como promoverse complementando de forma sistemática el aprendizaje académico con el aprendizaje social y emocional, y proporcionar apoyo en entornos inclusivos para desarrollar el potencial educativo de todos los alumnos, mediante apoyo lingüístico, académico o socioemocional, tutorías entre iguales, actividades extracurriculares, orientación profesional o apoyo material; en segundo lugar el apoyo al personal académico mediante asesoramiento, formación y participación en prácticas innovadoras y de investigación, entre otros; y en tercer lugar la evaluación y validación del desarrollo de competencias, mediante herramientas de auto y heteroevaluación que confirmen el logro de los progresos y/o la necesidad de mejoras. Este anclaje fundamenta una idea principal en la que se basa esta investigación: si se pretende que los alumnos desarrollen una adecuada competencia personal y social, y unas adecuadas habilidades emocionales, el papel del profesorado y la familia se erige, además y dentro de estas estrategias metodológicas, como foco esencial en el proceso de aprendizaje por modelado y moldeamiento en aproximaciones sucesivas para su desarrollo.

El desarrollo de las Competencias Clave en el currículo resalta la importancia de los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales del siglo XXI, siendo algunos, en la enseñanza inicial, planificar hábitos de vida saludables, proteger el medioambiente, resolver conflictos de forma pacífica, actuar como consumidores responsables, usar de manera ética y eficaz las tecnologías, promover la igualdad de género, manejar la ansiedad que genera la incertidumbre, identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades cambiantes, aceptar la discapacidad, apreciar la diversidad, formar parte de un proyecto colectivo y adquirir confianza en el conocimiento como motor del desarrollo. Los Centros Educativos, como espacio preferente en el que se enseñan, aprenden y desarrollan las competencias, acogen la educación formal y una parte importante de la educación no formal e informal. En los recientemente actualizados currículos de cada etapa educativa, las Competencias Clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las Competencias Clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión

Europea, incluyéndose además las Competencias específicas como desempeños que el alumnado debe desplegar en actividades o situaciones cuyo abordaje requiere de saberes básicos de cada área, siendo elemento de conexión entre el Perfil de salida y saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación. La sistematicidad y seguimiento de la adquisición de competencias de los alumnos parece garantizada, y ocupa ahora profundizar en si ocurre lo mismo con las de los profesionales, sin entrar a valorar en el presente trabajo las no descritas ni recogidas oficialmente “competencias familiares”, aspecto delicado sobre el que cada día se reflexiona en los centros y sociedad y que se anticipa como oportunidad necesaria de trabajo. Muchas competencias emocionales e interpersonales se adquieren, practican y refuerzan en el centro educativo. Los planes del Proyecto Educativo tienen en este aspecto relevancia trascendental: plan de acogida y convivencia, plan de orientación e inclusión educativa, enfoque de actividades complementarias y extraescolares, tipo y cantidad de deberes realizados en casa, implicación y formas de colaboración de familias y entorno social, proyectos de Servicios a la Comunidad, Reglamento de Régimen Interior para la gestión de la convivencia e intervención ante conflictos, funcionamiento de servicios educativos y actividades desarrolladas en el espacio escolar... son vertientes que adquieren una dimensión muy significativa y guardan relación con el ejercicio de autonomía del Centro, del que los profesores forman parte y en los que diferentes componentes de la Comunidad Educativa se encuentran no solo representados, sino también implicados y corresponsabilizados. Por las razones citadas, además del desarrollo de competencias en alumnos, en la presente investigación se pretende poner el foco en un aspecto estrechamente vinculado, como son las competencias profesionales de los docentes. Se reflejan en las programaciones didácticas competencias que desarrollan los alumnos, pero también los docentes, orientadores, equipos directivos, asesores e inspectores educativos se forman, investigan y trasladan a los centros las actualizaciones necesarias y evidencias científicas de investigación educativa para contribuir a la calidad del sistema educativo, como refleja la Figura 5, pretendiendo visibilizar la importancia de las competencias que el Equipo Educativo también ha de desarrollar y/o mejorar con responsabilidad y formación según la Unión Europea, con el fin de optimizar el éxito del proceso de Enseñanza y Aprendizaje:

Figura 5

Competencias en los distintos componentes de la comunidad educativa. Fuente: elaboración propia



La aparición del concepto “Competencias Docentes” no ha sido repentino. Como el resto de temáticas en constante evolución y estudio, los diferentes paradigmas y corrientes de progreso educativo han introducido conceptos como competencia social del profesorado, pensamiento y cognición, microenseñanza, enseñanza centrada en el aprendizaje, roles variados del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, motivación, teorías implícitas implicadas en la práctica profesional, incluso orientaciones éticas, coexistentes con su conducta docente. Estos debates, incluso las diferencias que han enriquecido cada investigación más o menos ligada a la realidad y práctica educativa han logrado visibilizar algo tan importante como la valoración del clima social del aula, y términos vinculados a satisfacción, motivación, diálogo, enseñanza recíproca y procesos afectivos, antes inhibidos u “olvidados” en el proceso de investigación, que amplía su perspectiva en el tratamiento multidimensional de la educación y docencia.

De entre las definiciones existentes del término Competencia, Cano (2005) destaca la de Le Boterf (2000), según la cual competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones, y la de Perrenoud (2001), que concibe competencia como la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, evaluación y razonamiento. Ambas explicitan cómo desde un punto de vista en el que actualmente parece existir acuerdo mayoritario, no se trata solo de que los docentes tengan ciertos conocimientos y habilidades, sino de que sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades y actitudes de manera equilibrada y ajustada a los requerimientos del contexto, para que puedan activarse los recursos necesarios que den la pretendida respuesta ajustada y eficaz que cada situación demande. Recogiendo Cano (2005) las propuestas de diferentes autores, pueden destacarse en línea con estas definiciones y entre las características de las competencias, su carácter teórico pero también práctico y aplicativo a estas diferentes y cambiantes demandas, carácter flexible y contextualizado a nuevas situaciones, reconstructivo en cuanto a su ubicación en un proceso formativo continuado en la práctica profesional, visibilizando la innovación permanente y su posibilidad de aprendizaje y mejora, con carácter combinatorio de capacidades múltiples, e interactivo en cuanto al sistema social en el que se desarrollan. Cano considera que existen dos dimensiones en el discurso de las competencias docentes. La visión restringida, recogiendo el trabajo de Angulo (1999), se centra en un modelo tradicional, en el que la formación docente está enfocada a la adquisición y entrenamiento de competencias, desde una perspectiva de ejecución técnica. Una visión más amplia también revisada por esta autora está representada por Perrenoud (2004), que une la formación docente basada en competencias con un modelo

práctico reflexivo contextualizado en la acción docente, entendiendo la profesionalización docente desde un punto de vista integrador y abierto, donde las competencias son amplias, reflexionadas y transversales. Áreas tradicionales de Investigación como la Psicología de la Educación, el Diseño Instruccional, la Pedagogía o la Didáctica pretenden explicar y operativizar variables y factores intervinientes en los procesos instruccionales, siendo un campo de histórico interés poder determinar lo que es un docente competente, si bien se considera que la mayoría de los autores se han centrado en los niveles de enseñanza superiores (principalmente en la enseñanza universitaria) y han abarcado elementos y factores no puramente psicológicos-instructivos. Valdivieso (2012) recoge las siguientes aportaciones de González Maura (2006):

Hasta la década de los años 1980 se utilizaba una concepción de competencias profesionales simple, factorialista, entendiéndose como cualidades personales, aisladas y predominantemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. A partir de entonces el concepto ha devenido en una noción compleja y personológica, considerando las competencias como configuraciones funcionales de la personalidad integradas por conocimientos, habilidades, motivos y valores construidos en el proceso de interacción social, que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión. (p.139)

Pese a constatar la evidente necesidad de considerar aspectos formativos, contextuales, organizativos, de gestión de recursos y tiempos, metodología instruccional, requerimiento competencial y normativo, diseño curricular, cogniciones, creencias y percepciones vinculadas ineludiblemente en cualquier evaluación y exploración de la práctica docente y vinculados procesos de aprendizaje del alumno en este proceso interactivo, el interés de la presente investigación se centra en determinar las variables personales y de interacción afectiva que puedan relacionarse con la valoración del docente eficaz, construyendo un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. El interés por examinar la relación entre conducta afectiva del docente y cómo puede ser considerada necesaria y eficaz en términos instruccionales es el núcleo de interés de este trabajo, coincidiendo con un interés compartido por muchos autores por la coherencia y sistematicidad entre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero la evaluación de la práctica docente no es un constructo claramente delimitado que pueda ser objetivamente medido, lo que implica sucesivas investigaciones que comparten el propósito de establecer el adecuado perfil docente, por un lado, y comprobar en función de este posible modelo en qué medida se cumple en la práctica, segundo factor de complejidad dada la subjetividad y factores variadamente influyentes en los estilos de enseñanza y desempeño real de los mismos en un aula y centros cambiantes, en lo que respecta a la variabilidad e interacción que se establece con sus componentes personales. Recogiendo Valdivieso (2012) la complejidad

de este intento de evaluación de rasgos encontrados en el perfil docente y en su estilo de enseñanza, se torna como introducción del trabajo realizado para contribuir a la misma:

En unos casos, se han sobredimensionado los rasgos de personalidad como ser o no sociable en las relaciones interpersonales, evaluando la confianza en sí mismo y el autocontrol, o ser más o menos responsable con la tarea, evaluando la coherencia entre palabras y acciones, entre lo que exige y es capaz de dar, o saber organizarse y planificar sus quehaceres. En otros, en cambio, se da mayor énfasis a la competencia profesional, como tener conocimientos actualizados de la labor docente, poseer competencia psicopedagógica, conocer los métodos de trabajo, estrategias y técnicas adecuadas al tipo de enseñanza, conocer programas de intervención educativa, o conocer las dificultades de aprendizaje y mostrar preocupación científica así como interés por su formación permanente. (p.133-134)

Entre los estudios disponibles y revisados por Valdivieso (2012) sobre diferentes componentes de las competencias docentes, se constata cómo la preocupación por examinar las relaciones entre “comportamiento del profesor” y “eficacia instruccional” constituyen un núcleo de interés permanente en la investigación psicoeducativa (González Cabanach, 1994), cuyo objeto principal es la coherencia y sistematicidad entre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según esta revisión, surge progresivamente la consideración de variables interpersonales, actitudes, valores y compromiso personal (De Miguel, 2006); competencias interpersonales como compromiso ético, sensibilidad hacia la diversidad y multiculturalidad, trabajo en equipo, gestión de conflictos y negociación (González y Wagenaar, 2003); eje personal y social de saber ser y estar, recogiendo entre las características personales la capacidad crítica, independencia, confianza en sí mismo, fiabilidad, responsabilidad, conciencia del deber y criterios éticos (Winterton y otros, 2006), destacando que todos los estudios incluyen el aspecto afectivo acompañando o complementando a otros, generalmente apareciendo en último lugar, aspecto relevante en cuanto a visibilidad. Si bien existen diferentes modelos de evaluación de diferentes competencias, algunos de ellos considerándolas de manera holística e interrelacionada, para la presente investigación y diseño de cuestionario se ha tomado el modelo de la Escala seleccionada y diseñada por Juan Antonio Valdivieso Burón, denominada formalmente *Escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria* (ECAD-EP., 2012). En su investigación de construcción de una Escala de Evaluación del perfil global docente, Valdivieso establece diferenciación entre dos tipos de dimensiones competenciales interrelacionadas y complementarias: una, referida directamente al ámbito curricular de formación científico-didáctica del docente, y otra, referida a las cualidades y peculiaridades definitorias del sujeto instructor o profesorado (aspectos personales, psicodemográficos/contextuales, técnico-instrumentales y mediacionales/interactivos). Pero

existen además una serie de variables intervinientes que definen la direccionalidad y naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que denomina “variables moduladoras”, y que comparten componentes de los anteriores grupos de competencias. Dichas variables son las que se analizan y valora en su estudio desde el plano psicométrico, para elaborar el instrumento idóneo que permita determinar cualitativa y cuantitativamente un perfil apropiado del maestro eficaz. La presente investigación se fundamenta en esta propuesta, como se explicará posteriormente, utilizándola como base conceptual y metodológica para explorar la percepción que existe sobre habilidades socioemocionales de docentes en la provincia de Soria.

El perfeccionamiento profesional se considera parte de una concepción de cambio. Ainscow y Miles (2008) afirman que los docentes deben ser apoyados, pero también desafiados respecto a su responsabilidad para explorar las maneras más eficaces de facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. El profesorado necesita algo más que conocimiento sobre una materia, necesita saber cómo aprenden los alumnos, cómo entender las diferencias individuales y cómo adaptar su enseñanza a esas diferencias. A lo largo de estos últimos años, se han propuesto distintas clasificaciones de las competencias que deberían poseer los docentes. Entre las más importantes podemos recoger las de Scriven, Angulo, Perrenoud y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), recogidas en la revisión de Cano (2005), de las que se extraen aquellas competencias más relacionadas con el presente trabajo. Scriven (1998) considera que entre las competencias que pueden ser evaluadas dentro del buen hacer de un profesor se encuentran el conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, planificación y organización de la enseñanza, comunicación -en la que destaca la implicación de los padres en la educación de sus hijos-, competencia de organización de la clase -en la que se incluye la relación con los alumnos-, asistencia individual a los mismos y mantenimiento de la disciplina, competencia de eficacia en la instrucción -donde tiene cabida la motivación para aprender de los alumnos y los efectos positivos sobre su aprendizaje, además de la energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza-, competencia en evaluación, en profesionalidad -recogiendo la conducta ética en el comportamiento personal y profesional-, el modelado en tratamiento equitativo, y la competencia en otros servicios individualizados al centro y a su comunidad. Angulo (1999) destaca entre las competencias estudiadas por varios autores las competencias cognitivas, de actuación, de consecuencias en el estudiante, competencias afectivas y de exploración. Considera además como destrezas importantes las de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas, administrativas y destrezas interpersonales, que incluyen aconsejar académicamente a los grupos y estudiantes, identificar y demostrar conductas de respeto y valoración de la diversidad, y demostrar destrezas de enseñanza y sociales que contribuyan al desarrollo de un autoconcepto positivo en el estudiante y a

interactuar constructivamente con sus iguales. Para Perrenoud (2004), modelo con el que muestra especial vinculación la presente investigación porque no considera las competencias como habilidades concretas, sino que pretende enfatizar su sentido aplicativo y contextualizado, son competencias base para enseñar el organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, implicar al alumno en sus aprendizajes y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y gestionar la propia formación continua. Sin embargo, no existen de manera explícita en estos modelos una explicitación o descripción concreta de competencias emocionales. Por último, se ha revisado la clasificación que Cano recoge de la ANECA (2004), agencia responsable de facilitar la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), destacando como competencias transversales las instrumentales, sistémicas y personales, entre las que se recoge el trabajo en equipo, trabajo en un contexto internacional, habilidades en relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad, razonamiento crítico y compromiso ético. Algunos autores profundizan además en las competencias que los docentes deben asumir y desarrollar cuando ocupan además de la docencia puestos específicos de dirección, situación que suele darse en los centros educativos de España, destacando por ejemplo Campo (2004) cualidades personales como decisión y equilibrio, destrezas interpersonales como empatía y trabajo en equipo, destrezas de gestión y dirección como planificación, motivación y liderazgo, y destrezas técnicas como negociación, organización de recursos y evaluación. En relación al desempeño especialmente vinculado a los procesos afectivos que asumen los docentes, se quiere destacar también la figura, carácter específico y colectivo de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y Orientadores Educativos, cuyas aportaciones se encuentran dentro de la muestra del colectivo docente. Junto a asesores de atención a la diversidad, inspectores educativos y otros profesionales, tienen especial relevancia en el proceso interactivo que implica la atención directa a alumnos, profesionales y familias, debiendo desplegar competencias emocionales específicas para un adecuado trato en situaciones especialmente sensibles con evidente implicación afectiva, atendiendo y en ocasiones coordinando y derivando problemáticas emocionales y psicológicas específicas al ámbito sanitario, social y/o jurídico cuando exceden las posibilidades de intervención educativa. Su formación estará vinculada con competencias que el Coordinador de Bienestar asuma. No se conoce actualmente un Modelo de Competencias Docentes diseñado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, teniendo como referencia en este trabajo el Modelo de Competencias Profesionales Docentes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Asumiendo cómo los actuales modelos de competencia docente mencionan más o menos explícitamente la importancia de desarrollar habilidades intrapersonales, vinculadas a un autoconcepto positivo y ajustado y equilibrio emocional necesario para responder a demandas en la complejidad humana de la comunidad, y a tareas educativas, imprescindibles requisitos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver retos y conflictos asociados, la competencia emocional, que recoge otras competencias específicas personales, parece elemento imprescindible en el desarrollo profesional docente. La propuesta de la Unión Europea y UNESCO para mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación implica mejorar la capacitación docente. Si bien las administraciones son conscientes de la necesidad de *cuidar* a este colectivo profesional, con la complejidad afectiva, jurídica, económica, laboral y organizativa con que este verbo puede ser interpretado, todavía se encuentra en proceso el anunciado cambio del desarrollo de la carrera docente. Diferentes investigaciones coinciden en la necesidad y dificultad de consensuar cuál debe ser la prioridad en la elaboración sistemática del perfil profesional docente, lo que conlleva realización de análisis descriptivos y sistemáticos de funciones, tareas y condiciones que conforman un puesto (profesiografía), unida a la compleja identificación de competencias definitorias, especificando, y es posible consensuando, algo tan complejo como responder a qué y cómo es necesario saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo, y saber estar en la profesión. Adentrándonos en el contexto de trabajo de esta investigación, se incorpora el modelo funcional de detección de necesidades formativas y competencias docentes de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en la que se desarrolla el presente trabajo y ubica profesionalmente a la muestra de docentes participantes. Esta Administración apuesta entre sus estrategias de innovación por un Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. El Grupo de trabajo de la Red de Formación Permanente de Castilla y León, coordinado por el Centro Superior de Formación del profesorado (CSFP) y dirigido por la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, en coherencia con el modelo propuesto por la Unión Europea, diseñó en el curso 2010-2011 el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2011), representado en la Figura 6:

Figura 6.

Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2011). Fuente: elaboración propia, basada en modelo CSFP.



El Centro de Formación Superior del Profesorado entiende por competencia el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos. Las competencias docentes quedan configuradas por la Científica y Cognitiva; Didáctica en el área de docencia respectiva; Organizativa, de Gestión de Centro y Aula y de la Convivencia; Intra e Interpersonal; de Trabajo en Equipo; de Innovación y Mejora, Comunicativa y Lingüística; Digital; y Social y Relacional. Si bien todas son explicadas de forma individualizada, quedarían agrupadas en los términos conceptuales de *Saber*, *Saber Ser*, *Saber Hacer Qué*, *Saber Hacer Cómo* y *Saber Estar*, destacando para este trabajo tres competencias que estos conceptos incluyen, cuyas fichas recogen los Anexos 1, 2, y 3, describiendo los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos asociados. El Modelo entiende que “la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar de herramientas que resulten útiles para resolver los problemas que surjan en el ámbito profesional” (p.5), considerando en el proceso de formación permanente el contexto, recursos con los que cuenta, procesos que realiza y resultados alcanzados. Tienen especial consideración en la presente investigación la *Competencia intra e interpersonal*, referida a la propia forma de ser de la persona y tratar bien a los demás, a través de un conjunto de características y actitudes personales, de acción tutorial, orientación y gestión y promoción de valores y principios éticos contrastados; la *Competencia en gestión de la convivencia*, como capacidad de propiciar un ambiente educativo adecuado para conseguir retos propuestos, convivir y gestionar con asertividad situaciones y problemas que surjan en relaciones de convivencia entre miembros de la comunidad educativa, a través de su promoción, mediación y control; y la *Competencia social-relacional*, centrada en relaciones y vínculos sociales entre personas y su participación en comunidad, capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente con familias, alumnos y compañeros, y gestionar la participación, colaboración e intervención de estos. Destaca del Modelo su carácter práctico, funcional y ligado a la vertiente formativa, existiendo de forma asociada a este Modelo de Competencias Profesionales un Cuestionario de Detección de Necesidades que los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León difunden a centros y docentes anualmente, lo que supone una práctica reflexiva y recordatorio mediante su lectura y cumplimentación de la existencia de distintas competencias, ayudando a establecer el perfil docente y guiar sistemáticamente el proceso de autoevaluación que de manera individual, grupal y/o de centro, puede hacerse, decidiendo en qué competencia precisan y/o desean recibir formación para su mejora, recogiendo la Tabla 1 un fragmento de la propuesta del Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria (CFIE, 2022) que el Anexo 4 presenta de manera completa:

Tabla 1.

Extracto del documento de detección de necesidades de formación de centro (Fuente: CFIE, 2022)

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO		LÍNEAS PREFERENTES DE FORMACIÓN
COMPETENCIA	ASPECTOS DE LA COMPETENCIA	
SABER	A. Competencia científica	1. Conocimiento en el área de Educación 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares 3. Gestión del conocimiento.
SABER SER	B. Competencia intra e interpersonal	4. Habilidades personales 5. Acción Tutorial 6. Orientación 7. Gestión y Promoción de valores
SABER HACER QUÉ	C. Competencia didáctica	8. Programación 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades 11. Atención a la diversidad 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje) 13. Recursos y materiales 14. Evaluación
	D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	15. Normativa 16. Organización, planificación, coordinación (<i>Desempeño de puestos específicos</i>) 17. Gestión de calidad
	E. Competencia en gestión de la convivencia	18. Promoción de la convivencia 19. Mediación, resolución de conflictos 20. Control de la convivencia
SABER HACER CÓMO	F. Competencia en trabajo en equipo	21. Actitudes de cooperación y colaboración 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades
	G. Competencia en innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio 26. Investigación y experimentación 27. Diagnóstico y evaluación 28. Realización y ejecución de propuestas
	H. Competencia Lingüístico-Comunicativa	29. Gestión de la información y transparencia 30. Expresión y comunicación 31. Destrezas comunicativas en lengua propia 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
	I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías 34. Didáctica y metodológica 35. Gestión y desarrollo profesional 36. Actitudinal
SABER ESTAR	J. Competencia Social Relacional	37. Equidad 38. Habilidades sociales 39. Habilidades Comunicativas y transparencia 40. Gestión de la participación

Establecer un perfil docente es sumamente interesante para un docente novel en su incorporación a la práctica en el proceso de transición de su formación inicial a su formación permanente. La descripción de los aspectos de la competencia visibiliza lo completo que puede ser el modelo y las opciones de utilización total o parcial que pueda hacerse del mismo, lo que sin duda es una de sus fortalezas para un trabajo realista y progresivo, con la convicción de que las mejoras competenciales deben darse de manera continuada, con calidad y formación permanente, a lo largo de la carrera profesional. La reflexión y cumplimentación de las

necesidades de formación sistematiza que se establezcan prioridades y planifiquen en el tiempo y modalidad de formación elegida acciones de mejora comprometidas para mejorar en el desarrollo profesional. Proporcionan a su vez información a la Red de Formación de la Administración Educativa, que unida a otros estudios, fundamente la decisión sobre qué contenidos formativos ofrecer al colectivo docente, estando a su servicio y dando respuesta a sus necesidades con mayor objetividad y acierto, esperando así una mejor respuesta y demanda a la oferta que el propio sistema diseñe, combinando otras referencias, factores y fuentes.

Este modelo regional de éxito se contextualiza no obstante en un momento en que el colectivo docente, familias, alumnos, las propias Administraciones y la sociedad reclaman un necesario consenso político educativo y necesaria reforma de la función docente a nivel nacional, pudiendo incorporar muchas de las necesidades establecidas como prioritarias en el anteriormente revisado Informe Talis.

En enero de 2022 se publicó el documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” (Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, 2022), compromiso político en forma de propuesta de modelo de profesión docente, y debate vigente en el proceso de finalización de la presente tesis doctoral. En la línea de las recomendaciones europeas recogidas en la revisión de la presente investigación, especialmente en lo que respecta a compromisos de la Agenda 2030, se explicita la importancia de los docentes para asumir retos actuales de sociedades y sistemas educativos, con la consideración de que “nuestros profesores requieren una formación inicial y permanente suficiente y adecuada, y necesitan también sentirse profesionalmente acompañados para reflexionar sobre su tarea y poder mejorarla” (p.5). Combinando las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente con el análisis y diagnóstico de la situación actual, se estructura la propuesta en cinco ámbitos, destacando para la presente investigación los datos del análisis realizado respecto al futuro modelo de profesión docente, en conexión a temas de interés para este trabajo, vinculados a las estrategias emocionales dispuestas por los docentes:

Formación Inicial: los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión docente se encuentran regulados por órdenes desarrolladas por el entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia, como son la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, que sí menciona entre las competencias de los maestros el promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, gestionando los conflictos y reflexionando en grupo la aceptación de normas, respeto a los demás y singularidad de cada estudiante como factores

de educación de las emociones, sentimientos y valores en la primera infancia, así como la adecuada orientación y habilidades sociales adecuadas para relacionarse con los padres, pese a no especificar dato alguno explícito sobre la competencia emocional docente; la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, que no menciona lo antes tenido en cuenta para los maestros de infantil, sin existir mención expresa alguna al ámbito afectivo ni emocional; la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (modificada por la Orden EDU/3498/2011 de 16 de diciembre) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que sí recoge entre las competencias a desarrollar por los estudiantes -futuros docentes- el diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, educación emocional y en valores, igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, formación ciudadana y respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y construcción de un futuro sostenible, así como las necesarias habilidades sociales para interactuar en el aula, gestionar una adecuada convivencia y posibles problemas de disciplina así como resolver conflictos; y la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre (modificada por la Orden ECD/1058/2013 de 7 de junio), por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster, que también recoge la competencia de diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, educación emocional y en valores, entre otras. El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, recoge requisitos que deben cumplir los títulos universitarios, si bien los modelos actuales y experiencia exigen una constante revisión, reformulación y mejora. Destaca de los documentos que se exige a los docentes contemplar la esfera emocional de los alumnos, pero sin explicitar la esfera y estrategia emocional profesional. Un aspecto significativo del documento que genera debate y reflexión para la presente investigación es que la mayoría de las universidades no establecen requisitos previos de acceso para los Grados en Educación Infantil y Primaria. La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, modificada por la Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre sí establece requisitos para las personas que quieran acceder a la profesión docente en otras etapas educativas, debiendo supuestamente acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada al efecto por las Universidades,

de la que quedarán exentos quienes estén en posesión de alguna de las titulaciones universitarias que se correspondan con la especialización elegida, si bien esta prueba no suele contemplarse, incluso accediendo estudiantes con titulaciones notablemente alejadas de las especialidades correspondientes. También existe una realista crítica al no cumplimiento del artículo 100.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que establece que se debe garantizar la oferta de formación pedagógica y didáctica para ejercer la docencia, de modo que quede asegurado que el sistema educativo dispone de suficientes profesionales en todas las enseñanzas y especialidades, existiendo en ocasiones pocas plazas en estos másteres y por tanto limitada oferta en la mayoría de especialidades, lo que acarrea problemas para la cobertura de plazas de secundaria, y especialmente de Formación Profesional, en proceso de extinción, dependiendo las variaciones de estos datos de Grado y Máster de la titularidad pública o privada de las universidades y la modalidad de enseñanza (presencial o a distancia) ofrecida. Se recoge además la importancia en la formación inicial del proceso de prácticum, existiendo también enorme variabilidad entre Comunidades Autónomas y tipos de Universidades a la hora de fijar criterios de organización del prácticum y regular la colaboración con instituciones educativas que impartan enseñanzas correspondientes establecidas por las Administraciones, que deben estar reconocidas como centros de prácticas, al igual que los tutores encargados de las mismas, que en la mayoría de casos no están remunerados, aunque puedan optar recibir méritos/puntos para convocatorias y concursos, como los traslados.

Formación Permanente: el documento recoge cómo 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 explicita la obligación de que se actualicen los objetivos de las actividades formativas, adecuándolos a aspectos referidos al currículo competencial, debiendo además contemplar la adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas específicas, así como aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y funcionamiento de los centros. Se recoge la necesidad de trabajar en formación la materia de acoso y malos tratos en el ámbito de los centros docentes, y la prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia, cometido vinculado a la figura del Coordinador de Bienestar. La existencia de un Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado dependiente de la Conferencia Sectorial de Educación busca la coordinación de actuaciones que diferentes Administraciones desarrollan en materia de formación, siendo objeto de revisión específica en el Estudio Empírico 2 la de la Consejería de Educación de Castilla y León, comunidad donde se desarrolla la presente investigación. Destaca por ejemplo la creación de redes de formación docente, con actuaciones como intercambios entre centros para la coordinación y visitas de observación del desempeño

docente, compensando así una de las debilidades que el Informe Talis 2018 remarcaba para España, y que supone una oportunidad a valorar tras este trabajo. Se recoge cómo la formación está dispuesta además de por la Administración Educativa por otras entidades, considerándose existe una variada y adecuada oferta de múltiple temática, que podría incrementar el vínculo entre las Facultades de Educación y los centros no universitarios, para que las evidencias de la investigación lleguen a los docentes, como esta investigadora comparte. El Ministerio de Educación y Formación profesional considera en su documento que pueden mejorarse y sistematizarse los mecanismos que aseguren una adecuada vinculación ente las necesidades del sistema y la formación recibida, pudiendo responder actualmente a distintos factores asociados a la percepción individual de necesidades de formación, intereses personales u oferta existente.

Acceso a la profesión docente: un asunto de vital trascendencia para la presente investigación tiene relación con las políticas que mejoren la manera de acceder a la docencia y seleccionar al profesorado, tanto en cuanto a que se valore la cualificación académica y el requisito de formación pedagógica y didáctica para el ejercicio profesional, como para conocer en qué medida las habilidades emocionales, o incluso la capacitación o incapacitación psicológica y/o psiquiátrica, se tienen en cuenta. El acceso a la función pública docente, proceso regulado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, y sus transitorias modificaciones, consiste en una fase de oposición y concurso, recibiendo actualmente críticas asociadas entre otros factores a la antigüedad de los temarios en los que se basa, según Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero de 2012, teniendo algunos una antigüedad de 28 años, evidenciando el desfase entre los contenidos y la realidad impartida y competencias exigidas en las distintas materias. La situación también requiere actualización en los requisitos que se exigen a los docentes de los centros privados y concertados, distintos de este proceso selectivo público y cuya normativa específica puede revisarse en el texto del Ministerio de Educación y Formación mencionado. En ningún documento normativo que regula el acceso a la docencia, ni siquiera en los detalles de pruebas en que consiste el proceso, se hace mención a la competencia emocional, figurando únicamente la limitación, entre otros requisitos, de no padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta. Tampoco se indica que en la evaluación de la fase de prácticas deba valorarse explícitamente la competencia intra e interpersonal de los futuros funcionarios de carrera, si bien los profesionales responsables de este proceso (tutores, directores de centro, inspectores de educación), puedan considerarlo en sus procedimientos.

Especialidades docentes: revisando la normativa reguladora de las especialidades docentes por cuerpo de pertenencia (Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Técnicos de Formación

Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas, Artes Plásticas y Diseño o Música y Artes Escénicas) puede concluirse que no existe mención explícita alguna a la competencia emocional docente entre los requisitos para impartir en los diferentes tipos de centros y etapas educativas.

Desarrollo profesional docente: incluye este documento del Ministerio la referencia al texto de la UNESCO (2021) que habla del futuro de la educación, donde únicamente se menciona el bienestar general, y sobre los profesores los términos de colaboración, trabajo en equipo, reflexión, investigación, creación de contenidos y nuevas prácticas pedagógicas, si bien respalda la autonomía y libertad de los docentes y expresa que deben participar en el debate público y diálogo sobre el futuro de la educación, consideración que para la transformación educativa y social deben tenerse en cuenta, resaltando, sí para los alumnos, la importancia del aprendizaje social emocional, explorando sus miedos reales y crecientes en relación con el cambio climático, crisis como la COVID-19, las noticias falsas y la brecha digital. Mencionando diferentes oportunidades de promoción y la preparación científica, técnica, didáctica y profesional de los docentes, pero no contemplando las competencias emocionales de manera específica, este documento del Ministerio de Educación y Formación Profesional concluye que:

No existe una valoración sistemática o evaluación del ejercicio profesional docente que permita el reconocimiento de la labor de nuestro profesorado, quedando reducida actualmente a algunas funciones específicas, como es el caso de la dirección de los centros, o a algunas convocatorias para otros puestos o situaciones (p.18)

Se genera así la reflexión de entender que solo la motivación interna, percepción de responsabilidad como funcionario público y ética u otros factores pueden hacer que un docente se preocupe y esfuere activamente por disponer adecuadas estrategias emocionales, únicamente supervisadas de forma sistemática en situaciones en las que una queja, problemática o negligencia pudieran suponer una intervención y evaluación específica respecto a su actuación como funcionario público. Es en esta normativa, que generalmente los docentes no conocen ni utilizan de manera general, donde puede establecerse, aunque sin mencionar el término emocional, la mayor vinculación de la normativa con este trabajo.

El Real Decreto 33/1986, de 10 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen Disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado recoge que las faltas cometidas por los funcionarios en el ejercicio de sus cargos podrán ser muy graves, graves y leves, pudiendo imponerse las sanciones de separación del servicio, suspensión de funciones, traslado con cambio de residencia o apercibimiento. En relación a la presente investigación, pueden tipificarse como faltas muy graves las actuaciones que supongan discriminación; como grave el abuso de autoridad, la grave desconsideración con superiores, compañeros o subordinados, el atentado grave a la dignidad de funcionarios o Administración; y como faltas leves la

incorrección con el público, superiores, compañeros o subordinados. El Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público es otro documento de interés, porque recoge en su título III, sobre Derechos y deberes, el Código de conducta de los empleados públicos, destacando entre los derechos individuales de los funcionarios la formación continua y actualización permanente de conocimientos y capacidades profesionales, preferentemente en horario laboral, el respeto a su intimidad y dignidad en el trabajo -aspecto importante que se revisará respecto a la expresión emocional del docente, siempre compatible con la reserva de detalles personales- y la libertad de expresión dentro de los límites del ordenamiento jurídico, existiendo también dentro del Código de Conducta el deber de los empleados públicos de actuar en el desempeño de sus funciones bajo los principios de objetividad, integridad, neutralidad, responsabilidad, imparcialidad, confidencialidad, dedicación al servicio público, transparencia, ejemplaridad, austeridad, accesibilidad, eficacia, honradez, promoción del entorno cultural y medioambiental, y respeto a la igualdad entre mujeres y hombres. Entre los principios éticos y de conducta destaca cómo deben tratar con atención y respeto a ciudadanos, superiores y restantes empleados públicos. La Ley 7/2005, de 24 de mayo, de la Función Pública de Castilla y León, que afecta al personal funcionario, interino, eventual y laboral (la muestra de la investigación cuenta únicamente con docentes funcionarios de carrera, en prácticas y/o interinos), regula el sistema de selección, provisión de puestos y formación de los empleados públicos, únicamente mencionando la necesidad de poseer la capacidad necesaria para el desempeño de las correspondientes funciones, sin especificar las mismas ni aludir de manera alguna a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces del empleado público. Se centra la evaluación del desempeño únicamente en los principios de igualdad, objetividad, mérito, capacidad, eficacia administrativa y seguridad jurídica, y se concretan esos derechos y deberes, así como el Régimen disciplinario, recogiendo el Artículo 80 que el incumplimiento de los deberes y obligaciones de los funcionarios constituirá falta disciplinaria que dará lugar a la imposición de la sanción correspondiente, sin perjuicio de las responsabilidades civiles o penales en que pudiera haberse incurrido. El presunto inadecuado trato de un docente hacia un alumno, con forma de actos limitativos de la libre expresión de pensamientos, ideas y opiniones, grave desconsideración con los superiores, compañeros o subordinados, la grave falta de consideración con el ciudadano dentro del servicio encomendado y la realización de actos y el mantenimiento de comportamientos frecuentes que de forma reiterada y sistemática busquen premeditadamente socavar la dignidad de la persona y perjudicarla moralmente, sometiéndola a un entorno de trabajo discriminatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo, y la leve incorrección hacia el público o hacia superiores, compañeros o subordinados, como posibles

hechos más directamente vinculados a las estrategias estudiadas en la presente investigación, pueden tener la tipificación de faltas y sanción disciplinaria correspondiente entre las opciones antes recogidas, según los criterios de Intencionalidad, Perturbación en el servicio, Reiteración o Reincidencia y Grado de participación que se valoren dentro de la tramitación del expediente de responsabilidad disciplinaria que la Administración curse. Se han de mencionar también la Orden ADM/62/2010, de 19 de febrero, por la que se aprueba el Código Ético de los Empleados Públicos de la Administración de la Comunidad de Castilla y León y la Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado, ambas importantes para la muestra que compone la presente investigación, por ser normativa de su Comunidad Autónoma. La primera porque alude a un nuevo modelo de función pública en el que la Administración profundiza en el desarrollo de la ética para los funcionarios públicos, creando un documento que visibiliza la importancia que pretende dar a los valores de los funcionarios públicos, logrando/trabajando progresivamente por la excelencia del servicio:

Nuestra ambición es mejorar el bienestar de las personas y de las familias de Castilla y León, contribuyendo a satisfacer sus necesidades, mediante la prestación de unos servicios públicos que sean reflejo de la vida real y que ofrezcan a los ciudadanos lo que realmente quieren. (p.4)

La organización se compromete a tratar con dignidad, respeto y justicia a sus empleados públicos, no permitiendo discriminación, violencia, abuso o acoso en el trabajo. Se recoge en su punto noveno, relativo a *Orientación al Ciudadano*, cómo las personas al servicio de la Administración de Castilla y León mostrarán la mejor disposición hacia los ciudadanos, procurando resolver sus demandas, informar de sus derechos, tener en cuenta sus quejas y transmitir el carácter servicial de la Administración Autonómica, recogiendo el fragmento vinculado con este trabajo, respecto a la actitud y profesionalidad de empleados públicos, entre ellos los docentes, y que otras personas de la comunidad deben mostrar hacia ellos:

El empleado público y su actitud ante el trabajo es la imagen que, para una gran mayoría de los ciudadanos, se tiene de la Administración. Consecuentemente el trato, la atención y el servicio al ciudadano debe ser un área de especial cuidado. Y es que, la valoración que el ciudadano realiza del servicio recibido o, simplemente, del proceder de la Administración a través de sus servidores públicos, resulta fundamental en términos de legitimidad y credibilidad en la actuación pública. A tal fin, el desarrollo de la función pública debe realizarse de manera atenta, preferente e individualizada, evitando molestias innecesarias a los ciudadanos que a su vez, han de tener respeto y comprensión de la actividad pública que se está desarrollando. (...) Ciudadano que ha de percibir la cercanía y la preocupación con la que es tratado su problema, su expectativa, derecho o cumplimiento de obligaciones que, en el conjunto de la actividad administrativa, puede resultar insignificante pero que para él es lo más importante. Y esa dimensión de enormidad, de gran relevancia personal, no la puede percibir la norma, ni el

procedimiento, únicamente el servidor responsable de la prestación de servicio que, con su actitud, con un simple gesto o una adecuada manera en el trato, puede convertir la simple y rigurosa aplicación de la legalidad en un trato personalizado que ha puesto al servicio de un único ciudadano toda una gran Administración. (p.10)

La segunda, porque visibilizando la Ley de Autoridad del Profesorado se pretende cumplir lo que La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación señala en su artículo 104.1 respecto a cómo las Administraciones educativas velarán para que el profesorado reciba el trato, consideración y respeto acordes con la importancia social de su tarea, mediante una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente. Se contribuye, junto a su reconocimiento como autoridad pública, presunción de veracidad, protección jurídica y deber de colaboración, a mantener con la corresponsabilización de todos los colectivos de la comunidad un adecuado clima de convivencia en los centros, en un contexto no exento de dificultades para garantizar el respeto de la identidad, integridad, dignidad y consideración de la función y rol docente.

4.2. Inteligencia, competencia y educación emocional

Delimitar una definición de *Emociones*, palabra fundamental para la presente investigación, no parece tarea sencilla, debiendo además diferenciarla de conceptos relacionados como valores y actitud, siendo esta última según Bisquerra (en Bisquerra y Punset, 2015) *una predisposición a actuar a favor en contra de algo o de alguien; generalmente como consecuencia de emociones. Los valores son guías para la acción que representan la implicación emocional en algo que pueda dar sentido a la vida.* (p.25). Aguado (2019) recoge la concepción de Damasio, según la cual *Emoción* sería el conjunto de reacciones fisiológicas, motoras y neuronales, evocadas por determinados estímulos a través de procesos no conscientes (considerado el componente reactivo de las emociones). El Sentimiento se correspondería con la experiencia consciente que el sujeto tiene de los efectos de tales reacciones. Coincide con esta propuesta Goleman (1995), considerando que la conciencia de uno mismo es fundamental para la introspección psicológica, recordando que el modelo de inteligencia intrapsíquica que sigue Gardner es el propuesto por Freud, cartógrafo de la dinámica del psiquismo, quien propone que gran parte de la vida emocional es inconsciente, y que los sentimientos no siempre cruzan el umbral de la conciencia:

El correlato fisiológico de la emoción suele tener lugar antes de que la persona sea consciente del sentimiento que le corresponde. Existen pues, dos niveles de la emoción, un nivel consciente y otro inconsciente, y el momento en que llega a la conciencia constituye el jalón que indica su registro por el córtex frontal. (p.107)

Bisquerra y Punset (2015) conciben Emoción como *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción* (p.42). Explican el

proceso de experimentación de una emoción, desde que un acontecimiento la activa, percibiéndolo consciente o inconscientemente, siendo un hecho externo o interno (pensamiento), que puede ser pasado, actual, futuro, real o imaginario, consciente o inconsciente. La capacidad cognitiva, íntimamente vinculada a la experimentación de emociones, se torna así fundamental, desde el nacimiento, para valorar los estímulos que llegan a los sentidos, valorando la información susceptible de activar esta respuesta emocional. De esta valoración, evitando asociar positivo con *bueno* y negativo con *malo*, y reconociendo el carácter necesario y bueno de todas las emociones y su gran contribución al natural y saludable desarrollo socioafectivo, se sintetiza con las palabras de Bisquerra y Punset (2015) que:

Cuando se habla de emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos personales o hacia el bienestar. Cuando el acontecimiento se valora negativamente es porque hay un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc., que pueden poner en peligro nuestra salud, el bienestar o la vida. (p.37)

Según Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007), los procesos cognitivos implícitos en el procesamiento de la información emocional serían parte de los componentes cognitivos básicos necesarios para el desempeño de una conducta emocionalmente inteligente. Recogen así:

La Inteligencia Emocional es activa, se hace consciente, verbal y es un constante adiestramiento en la simbología e interpretación de los procesos emocionales. Por tanto, debemos incidir en estos mecanismos cognitivos que tratan con la información procedente de las emociones; qué papel desempeñan los procesos de atención, aprendizaje, cognición, memoria o lenguaje en el desarrollo de las habilidades cognitivas implícitas en la inteligencia emocional que describieron Mayer y Salovey (1997). (p.62)

En sus orígenes, los psicólogos Binet y Simon (1908) propusieron la inteligencia ideativa (similar a corrientes psicometricistas) e inteligencia instintiva. Como recoge Mestre (2003, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), “aunque Binet y Simon no vinculaban el proceso cognitivo y el emocional, apuntaron ya a la idea de un uso inteligente de los sentimientos” (p. 48). Fernández-Berrocal (2018) realiza una revisión histórica del concepto de Inteligencia Emocional, desde que en 1920 Thorndike postuló la existencia de un nuevo tipo de inteligencia que denominó “inteligencia social”, definida como “la capacidad para relacionarnos de forma efectiva con los demás y para comportarnos con sabiduría en las relaciones sociales” (p.18). Considerar este requerimiento cognitivo quedó relegado por la emergencia de teorías conductistas, centradas en procesos observables, hasta que un nuevo paradigma de procesos cognitivos, y la aparición de los estudios de Piaget (quien no obstante no centró su interés en la relación entre inteligencia y emoción), visibilizó una nueva corriente centrada en la necesidad de observar cómo las emociones pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia en la infancia (Mestre y Guil, 2003; Mestre et al., 2004, tomado de Mestre-Navas y Fernández-

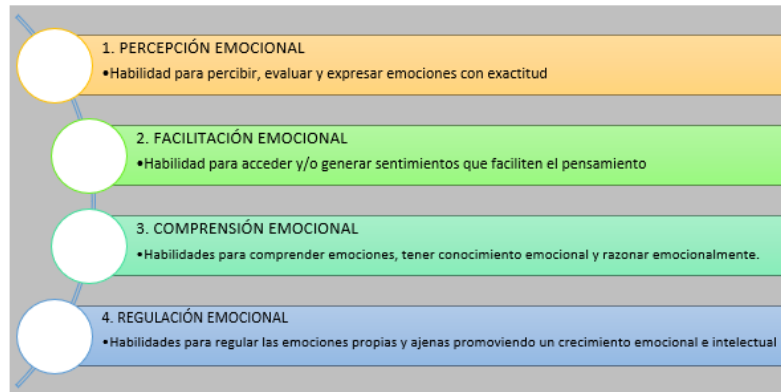
Berrocal, 2007). El paradigma dominante en la década de los ochenta del procesamiento de la información, y la novedosa aparición del modelo computacional e inteligencia artificial, relegó a un segundo plano una lógica no formal, más inventiva que ligada de forma directa a la razón, incluyendo emociones y sentimientos. Si bien muchos investigadores mencionan que debe reconocerse cómo Barbara Leuner introdujo el concepto de forma pionera en 1966, y cómo Wayne Leon Payne realizó una disertación en 1986 con su obra “un estudio de la emoción: desarrollado la inteligencia emocional, la autointegración; relacionado con el miedo, dolor y deseo”, Berrocal considera a Howard Gardner (1983) como el antecedente científico más claro de la inteligencia emocional con su teoría de Inteligencias Múltiples, donde la inteligencia intra e interpersonal constituían lo considerado como “inteligencias personales”, hasta que en 1990, dos artículos de Mayer, DiPaolo & Salovey, y Salovey & Mayer configuraron el nuevo constructo denominado *Inteligencia Emocional*. Es en esta década de los noventa, gracias a la influencia de autores como Gardner, Sternberg con su inteligencia exitosa (1996), Salovey y Mayer con su teoría de inteligencia emocional (1990, 1997), optimismo inteligente de Aviá y Vázquez (1998), y Sternberg y Grigorenko con el concepto de inteligencia práctica (2000), cuando empieza a ser reconocido el concepto de Inteligencia Emocional, reconociendo el valor que las teorías de Piaget tenían en descripción de hitos motores, lingüísticos o cognitivos en niños de distintas edades, pero limitada en cuanto a que no integraba plenamente el papel de la afectividad, según recoge la revisión de Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007).

Salovey, Mayer y Caruso (2002) reconocen como aportaciones previas al concepto presentado por Salovey y Mayer la de Mowrer, que en 1960 concluyó “las emociones no merecen en absoluto ser puestas en oposición con la ‘inteligencia’ son, al parecer, en sí mismas un alto orden de inteligencia” (p.62) y el citado Payne (1983, 1986), que utilizó el término de *Inteligencia Emocional* en su disertación no formalmente publicada, hasta que según los propios autores, “un marco para una inteligencia emocional, una definición formal y sugerencias sobre su medición se describieron por primera vez en dos artículos que publicamos en 1990 (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990)” (p.62). Fueron así Salovey y Mayer quienes presentaron formalmente en 1990, y reformularon posteriormente el constructo de Inteligencia Emocional, como recoge la Figura 7:

La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa, y la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a, 2000b)

Figura 7

Estructura jerárquica de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Fuente: adaptación de elaboración propia.



El modelo que a partir de las primeras definiciones de estos científicos divulgó y popularizó Goleman (1995), sin limitarse a las habilidades descritas por Salovey y Mayer, ya que incluía otra serie de atributos personales como conciencia política, autoconfianza y motivación de logro, ha ido evolucionando hasta conformar un modelo de Inteligencia Emocional que incluye las cuatro competencias de Conciencia de uno Mismo, Autogestión, Conciencia Social y Gestión de las Relaciones, siendo considerado, según remarca Fernández-Berrocal (2018) un modelo mixto, y no limitado a aspectos emocionales, tratándose de una mezcla de habilidades mentales con rasgos autoinformados de personalidad como asertividad, autoestima, iniciativa, independencia y optimismo, e incluso, en algunos de estos modelos, incluyéndose estados anímicos como la felicidad o habilidades complejas como el liderazgo. Existen diferentes modelos que miden los *procesos afectivos*, como concepto más amplio, no siendo objeto de la presente investigación realizar una exhaustiva revisión del interesante campo de estudio que ya solo sobre el concepto puro o mixto de la Inteligencia Emocional existe, y las variadas propuestas para su medición, debate que en cualquier caso impulsa el interés y perfeccionamiento del estudio de los procesos afectivos y las mejoras que conllevan para los individuos, organizaciones y sociedad. Sí se recoge, a modo de ejemplo, la robusta triple propuesta que Mayer, Salovey y Caruso (2000) visibilizan, para entender cómo la etiqueta de Inteligencia Emocional y su medición es compleja en términos científicos. Por un lado, explican cómo el inicial concepto de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990), previamente mencionada, incluía características de personalidad e incluso comportamientos que acompañaban al constructo, orientado como habilidad mental, depurando el concepto hacia una versión más pura de habilidad mental centrada en la emoción, relacionada con el pensamiento/cognición y separada de otras virtudes asociadas, que permitiera medirla y estudiarla por separado de sus contribuciones al comportamiento y competencia general del individuo, determinando su modelo las áreas de habilidades específicas de percepción y expresión de la emoción, asimilación de la emoción en el pensamiento,

comprensión y análisis de la emoción y regulación reflexiva de la emoción. Por otro lado, exponen y reconocen cómo el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997, 2006), denominado mixto, pretendió responder a la pregunta de por qué algunas personas son capaces de tener más éxito en la vida que otras, definiendo *Inteligencia Emocional* como una variedad de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de uno para tener éxito en hacer frente a las demandas y presiones ambientales, determinando su modelo como áreas de habilidades específicas las habilidades intrapersonales (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia), habilidades interpersonales (relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía), escalas de adaptabilidad (solución de problemas, análisis de realidad, flexibilidad), escalas de manejo del estrés (tolerancia al estrés, impulso, control) y estado de ánimo (optimismo, felicidad). En un tercer lado, el popular modelo de Goleman (1995), con afirmaciones tan significativas e impactantes en la época inicial del constructo, como que la Inteligencia Emocional podía contribuir como factor hasta en un 20% a determinar el éxito de una persona en su vida, también considerado mixto, propone cinco áreas: conocimiento de las emociones propias, manejo de emociones, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas y manejo de emociones.

En cualquier caso, como indican Mayer et al. (1999), los modelos mixtos deben ser analizados cuidadosamente para distinguir conceptos que son parte de la Inteligencia Emocional de otros que están mezclados, o confundidos con la misma. Defienden que aquellas definiciones que no se refieran exclusivamente a los términos de Inteligencia y Emoción, no usan con propiedad el término. Estas consideraciones son tenidas en cuenta para la presente investigación con la flexibilidad que el paradigma pragmático y propósito de la investigación recomienda, pues se considera que no es la intención evaluar objetivamente como constructo la Inteligencia Emocional de los docentes, sino describir la percepción que de su competencia emocional tengan los propios docentes, sus alumnos y familias, con la coexistencia de variables más propias de modelos mixtos de inteligencia y competencia emocional, que sí pueden abarcar términos como motivación, optimismo y autoestima, entre otros, que se revisan al estudiar las variables del Factor Socioemocional que el modelo seleccionado propone. Pero es de interés seguir mencionando algunos aspectos fundamentales para entender y ubicar el constructo propuesto, junto las implicaciones que en campo educativo y de relación personal tiene.

Los estados emocionales, según Aguado (2019), se caracterizan como primera dimensión de interés por estar dotados de valencia, siendo experimentados como afectivamente positivos o negativos. Según este experto “la valencia como cualidad de la experiencia afectiva tiene un carácter subjetivo y, por ello, no puede en principio ser evaluada por un observador externo si no es mediante el informe explícito del propio sujeto, o autoinforme” (p.30). Si bien la aparición

de técnicas observacionales y conductuales de reactivación fisiológica y motora amplía estas opciones de investigación progresivamente, existe acuerdo en que los animales y humanos por regla general reaccionan ante esta valencia buscando la proximidad de estímulos afectivamente positivos y evitando los afectivamente negativos. Como segunda dimensión básica se encuentra la activación o excitación, que al igual que la valencia presenta un continuo con diferentes grados, existiendo además diferentes combinaciones y matices entre ambas, de interés para el presente estudio, pudiendo visualizar fácilmente el diferente efecto que una emoción negativa como el enfado puede tener en el aula en diferentes grados de este. Algunos estudios introducen una tercera dimensión, la controlabilidad, relacionada con la sensación subjetiva de control que la persona experimenta en el curso de un episodio emocional y que sin duda puede establecer interrelación y efecto coexistente y combinando con valencia y activación. Se pone además el foco en los componentes de las emociones, visibilizando el debate que existe entre si las emociones, popularmente entendidas como íntimas y subjetivas, lo son tanto, destacando la importancia de procesos cerebrales que interaccionan tanto con componentes cognitivos (evaluación cognitiva de un evento externo y experiencia subjetiva), como con componentes reactivos, que incluyen respuestas fisiológicas y reacciones motoras, con diferentes expresiones y tendencias de acción. Son algunos ejemplos Skinner (1977) con el paradigma conductista o James (1884), que sigue siendo el exponente de teorías que argumentan que la experiencia subjetiva emocional procede de la percepción del patrón de activación fisiológico y somático provocado por un estímulo emocional. Según Aguado (2019), el origen de las emociones se estima en concebirlas evolutivamente como patrones de comportamiento instintivo adaptado a diferentes eventos de relevancia para un sujeto. A su vez pueden establecerse dos categorías funcionales: la expresión, en la que especialmente la expresión facial, entonación o postura desempeñan un papel regulatorio, y el afrontamiento, con tendencias de acción diferenciales adaptativas más o menos saludables, como expone Aguado: “quizás estas diferencias en la capacidad de control o regulación emocional sean uno de los fundamentos de las diferencias de personalidad y de la propensión a condiciones psicopatológicas como los trastornos de ansiedad o la depresión” (p.37). La función del procesamiento evaluativo es un actual campo de estudio, ligado a terapias de modificación cognitiva de conducta, que consiste, según este experto, “en analizar los eventos a partir de un conjunto de dimensiones que le dan al sujeto una apreciación o percepción global de su relevancia afectiva” (p.41), pudiendo destacarse y concluirse que las emociones, como fenómenos subjetivos, implican experiencias mentales y también corporales. Respecto a la categorización de las emociones, hay también gran diversidad de teorías, existiendo quienes defienden la existencia de emociones básicas ligadas a patrones neurofisiológicos, otros enfoques dimensionales que evitan las categorías cerradas y proponen

la definición de una emoción según su valencia, activación y grado de controlabilidad, así como concepciones evolucionistas que proponen el desarrollo biológico de emociones en base a funciones adaptativas, como por ejemplo ira y miedo para garantizar la defensa y supervivencia, amor para asegurar el vínculo y la reproducción de la especie, etc. Aunque la teoría de las emociones básicas no es compartida de forma unánime por diferentes corrientes de investigación, siendo un campo en constante debate y estudio, permite disponer de un marco teórico convincente que orienta la investigación científica y el trabajo de intervención. Disponer de una estructura de las emociones facilita posiblemente su trabajo pedagógico en los centros, al igual que ha facilitado la estrategia metodológica elegida para la recogida de datos utilizada con los alumnos de educación infantil en la presente investigación educativa en las aulas, como se explicará. Puede considerarse que el primer científico que pudo reconocer la universalidad de la expresión facial de las emociones fue Darwin, quien la consideró como una evidencia troquelada por las fuerzas de la evolución en nuestro sistema nervioso central. Si bien su teoría, según Aguado (2019) sorprende por considerar que las manifestaciones expresivas humanas carecen de una función adaptativa, lo que no coincide con el auge actual del estudio científico de la expresión emocional, que se basa en el supuesto de que la conducta expresiva es un componente fundamental de las emociones, desempeñando una importante función comunicativa. Cabe destacar cómo las expresiones faciales emocionales tienen lugar generalmente de manera involuntaria, lo que ocurriría en un complejo proceso interactivo dentro del aula con exigentes demandas simultáneas de competencia que existen para alumnos y docentes, aunque también estos sean capaces de ejercer un parcial control deliberado de las mismas, inhibiéndolas e intensificándolas en diferentes grados, lo que debería tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje y formación sobre identificación, expresión y gestión emocional. Existen diferentes tesis sobre emociones centrales y secundarias. Según Ekman (en Aguado, 2019), existen cuatro expresiones faciales concretas: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Considera además que las emociones básicas se caracterizan por la propiedad de universalidad, observándose en todos los seres humanos con independencia de su cultura; son primitivas filio y ontogenéticamente, manifestándose en un periodo temprano en numerosas especies animales; conllevan expresiones faciales específicas, típicas de cada una de ellas; van asociadas a determinadas tendencias de acción y afrontamiento, presumiblemente no aprendidas; se diferencian entre sí por el patrón de activación fisiológica que de cada suceso emocional se derive, y se basan en sistemas cerebrales especializados y preestablecidos, con diferencias funcionales y neuroanatómicas. Autores como Bisquerra y Punset (2015) proponen cómo conviene pensar en las emociones en términos de familias o dimensiones, y en considerar las

principales familias -la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la vergüenza, etc- como casos especialmente relevantes de los infinitos matices de la vida y esfera emocional.

La presente investigación pretende visibilizar el complejo mecanismo emocional que se activa en la interacción pedagógica, personal y social de un aula, donde alumnos y docentes perciben pero a su vez expresan de estas múltiples maneras emociones, lo que confluye en una espiral de acción y reacción comprensiva y expresiva de muchos elementos, también emocionales. Considerando las emociones como patrones complejos de reacción conductual, fisiológica y cognitiva, la conducta expresiva desarrollada por docentes y alumnos es un aspecto fundamental a tener en cuenta en la valoración emocional de la interacción y regulación emocional que se desarrolla en aula y centro, siguiendo las aportaciones de Aguado (2019):

La expresión emocional proporciona a los posibles observadores claves informativas manifiestas del estado interno del emisor y que esas claves desempeñan un papel regulador de la interacción social. (...) A pesar de que nuestra especie disponga del medio privilegiado de comunicación que es el lenguaje, la expresión facial desempeña múltiples funciones comunicativas, tanto por sí sola como acompañando a la expresión lingüística (p.58)

La función comunicativa de las expresiones emocionales puede mostrarse evaluando su eficacia para modificar la conducta del receptor. Este enfoque evolucionista es explicado por Aguado (2019): “del mismo modo que las expresiones faciales de la emoción son producto de la evolución por selección natural, también lo son las reacciones evocadas por esas expresiones en el receptor.” (p.69). Añade además que “es posible que otro resultado de la selección natural sea la especial asociabilidad de ciertas expresiones faciales con determinadas consecuencias afectivas” (p.69). Sería el ejemplo de la cara enfadada de un docente, que supone, especialmente acompañada de gestos, postura o tono de voz enfadado, un estímulo condicionado aversivo con consecuencias afectivamente negativas para el propio docente y su relación con el alumno (pérdida de autoestima, sensación de pérdida de aprecio y confianza) o positivas (la expresión de tristeza del docente puede favorecer actitudes de ayuda o consuelo, una sonrisa cómplice o mirada de apoyo del alumno que genere vínculo y aprecio), por lo que tienen importantes implicaciones en la regulación de los encuentros interpersonales. James propuso en el S.XIX su Teoría de las Emociones, en cuanto a la activación de diferentes sistemas de respuesta fisiológica como componente emocional para la reacción o experiencia emocional. Como recoge Aguado (2019), “la tesis de James era que la experiencia subjetiva de una emoción equivale a la experiencia consciente de un determinado patrón de cambios fisiológicos y motores” (p.144). Estudios a partir de esta teoría dieron lugar a interesantes propuestas como la hipótesis del *feedback o retroalimentación facial*, que “mantiene que la expresión de una emoción puede ser anterior a la experiencia subjetiva de la misma”, lo que en la práctica podría

traducirse en que el ejercicio de expresión facial positiva y alegre de un docente en el aula puede generar expresión emocional positiva, igual que podría pasar con emociones de valencia negativa, como entrar en clase con la cara ya enfadada o desmotivada, lo que constituye un ejercicio consciente de entrenamiento autónomo en generar emociones subjetivas y desencadenar la misma reactividad fisiológica que si la emoción no fuera “fingida”. Teorías posteriores, en continuidad a la propuesta de James, trataron de llenar el vacío sobre qué podía causar esa activación orgánica corporal, surgiendo el concepto de procesamiento afectivo y evaluativo. Aguado (2019) refuerza la importancia del procesamiento evaluativo o procesamiento afectivo como clave en la respuesta emocional, entendiendo que las emociones, con sus componentes fisiológicos, conductuales y subjetivos, son consecuencia directa de la actividad cognitiva de cada persona, lo que remarca la existencia de la diversidad emocional:

Evidentemente, el atractivo de una cara o lo triste que nos parece una canción no son propiedades objetivas que sean percibidas de modo equivalente por cualquier persona, sino que dependen más bien de metas, preferencias, recuerdos y asociaciones previas que tienen un carácter exclusivamente individual (p.130)

Problemas como depresión, trastornos de ansiedad o enfermedades psicopatológicas que requieren psicofarmacología pueden suponer alteraciones bioquímicas que modifican el curso de estos variados procesos individuales, así como los déficits neurológicos, alteraciones emocionales o lesiones cerebrales. Los patrones de evaluación cognitiva, reacción fisiológica y procesos afectivos derivados requieren ajuste especializado orientado por profesionales de la psicología clínica y/o psiquiatría, que trabajen en terapia (cognitiva, cognitiva conductual u otras) los procesos de percepción y evaluación de estímulos ambientales, recursos personales y sociales, para generar una triple respuesta emocional ajustada y adaptativa. Se menciona en este trabajo la vinculación y coordinación entre servicios educativos y sanitarios, incluido el importante y en ocasiones poco visibilizado, disponible y/o utilizado campo de la salud mental. Pero junto a esta posible derivación, está la interacción diaria emocional que en hogares, centros educativos, otros contextos de relación y entorno social se dan de manera natural, mientras se desarrolla un exigente currículo educativo. Centrando esta revisión en la tarea docente, se considera la teoría de Scherer (1999), que propone la existencia de una rutina de análisis de cada suceso para realizar una “comprobación evaluativa del estímulo”. Aguado (2019) resume esta propuesta de tasación en evaluar primero las características propias del estímulo o evento (si es nuevo o familiar, esperado o inesperado, agradable o desagradable), valorar el significado que tiene para favorecer o no, de forma coherente o incoherente, metas y necesidades del individuo; reflexionar a continuación sobre la compatibilidad del evento con las normas sociales y/o personales (coherencia con creencias y valores del individuo/grupo), y establecer en último lugar

el origen y causa del evento (qué o quién lo produce) y la capacidad para controlar y afrontar sus consecuencias. La relevancia personal y profesional que cada docente dé a un suceso puede determinar, en cuestión de segundos, su reacción al mismo, así como el efecto en su triple respuesta emocional (patrón de activación orgánica, cambios en tono de voz, postura, expresión facial, cualidad de experiencia subjetiva experimentada y actuación consecuente). Es clarificador el ejemplo que de la ira presenta Aguado, basado en el concepto de tema relacional básico de Lazarus y aplicable a las situaciones del aula en que una conducta disruptiva puede interrumpir la clase y el bienestar de desempeño docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Así, la apreciación de un suceso como inesperado, contrario a nuestras expectativas, incompatible con nuestras metas y deseos y causado injustificadamente y de forma voluntaria por otra persona, se resume en un tema relacional básico que podemos describir como `una ofensa malintencionada contra mí o contra algo mío'. Esta `conclusión' global del conjunto de comprobaciones evaluativa de una situación sería lo que nos hace reaccionar a ella con la emoción que llamamos "ira" (p.131)

Reconocer que este proceso psicológico de evaluación afectiva puede ser automático, no deliberado o intencionado y probablemente no consciente, puede ser el primer paso para el trabajo de identificación, gestión y mejora de la respuesta emocional dentro del aula, en la que el propio estado emocional y contexto ambiental tiene influencia decisiva. Según Aguado (2019):

La mayoría de los episodios emocionales reales se desenvuelven como una compleja secuencia de eventos en la que se entremezclan procesos evaluativos automáticos, experiencias afectivas conscientes, intentos deliberados de controlar o hacer frente a la situación y procesos de razonamiento y toma de decisiones. (p.136)

Igualmente, este autor recoge interesantes procesos afectivos, como el basado en la teoría de Damasio sobre preferencias y aversiones hacia personas, o conceptos como el *priming* o *facilitación afectiva*, que podría constituir una fuente de debate sobre la preferencia o manía que algunos alumnos suelen argumentar tienen sus profesores respecto a ellos, concluyendo:

Los sistemas cognitivos o cerebrales encargados de la asignación de valencia positiva o negativa a los estímulos en función de la experiencia son independientes de los sistemas de reconocimiento consciente y que las reacciones de aproximación o evitación ante un estímulo pueden ser provocadas sin que tengamos conciencia clara de lo que las motiva. (p.140)

Una cuestión que interesa, tras las aportaciones sintetizadas es: ¿Pueden los docentes mejorar su Inteligencia Emocional, utilizando estos conocimientos? Fernández-Berrocal (2018) menciona la definición de Inteligencia de Sternberg: *inteligencia humana es una cualidad mental que consiste en la capacidad para aprender de la experiencia, adaptarse a situaciones nuevas, comprender y manejar conceptos abstractos, y usar el conocimiento para manipular el entorno con éxito* (p. 32). La visión y actuación de mejora pragmática de competencias emocionales

profesionales se valora con efecto inmediato dentro del sistema educativo y carrera docente. Goleman (1995) resalta la importancia del concepto de *Competencia*, tomado de McClelland, entendiendo que la inteligencia emocional determina la capacidad para aprender rudimentos del autocontrol y similares, y la competencia emocional se refiere al grado de dominio de esas habilidades en el ámbito laboral. Concluye que “las capacidades subyacentes a la Inteligencia emocional son una condición necesaria, aunque no suficiente, para evidenciar una determinada competencia o habilidad laboral.” (p.19). El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1985) es clave en este proceso. Según su reconocida teoría, la inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: qué piensan, cuáles son sus intenciones y sentimientos, cosas que les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos, entre otros. La sensibilidad a estados de ánimo y pensamientos ajenos utiliza sistemas simbólicos como lenguaje corporal, gestual y verbal, vinculados a otras inteligencias. La inteligencia intrapersonal constituye por otra relacionada parte una habilidad correlativa -vuelta hacia el interior- que permite configurar una imagen exacta y verdadera de uno mismo y que le hace capaz de utilizar esa imagen para actuar de un modo más eficaz y coherente según el acceso a pensamientos, sentimientos y emociones propias. Gardner (en Goleman, 1995) señala que la inteligencia interpersonal supone “capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas” (p.83), y la intrapersonal, “capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta” (p.83). La oportunidad de mejora en esta inteligencia es una característica vinculada al propósito de esta investigación y actuales tendencias de investigación y formación, como Viso-Alonso (2020) recoge:

Variables como la capacidad para atender a las emociones propias y a las de los alumnos (Chan, 2008); la capacidad de autoconciencia emocional (Zembylas, 2007) y la capacidad para regular las emociones en uno mismo y en los demás (Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer y Salovey, 2012) están relacionadas con el ejercicio eficiente de la tarea docente. (p.107)

Son evidentes las conexiones con el Modelo de Competencias Profesionales Docentes de la Junta de Castilla y León respecto a la competencia intra e interpersonal. Y avanzando en entender la figura del docente ubicada en un complejo proceso afectivo, la Teoría de Inteligencias Múltiples evoluciona a la Teoría de Metacognición, refiriendo Goleman (1995):

Los psicólogos utilizan el engorroso término metacognición para hablar de la conciencia de los propios procesos del pensamiento, y el de metaestado para referirse a la conciencia de las propias emociones. Yo, por mi parte, prefiero la expresión conciencia de uno mismo, la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones. (p.95)

Este tipo de conciencia de uno mismo parece requerir activación del neocórtex, especialmente de las áreas del lenguaje destinadas a identificar y nombrar las emociones. Salovey y Mayer (en Goleman, 1995) coinciden en que ser consciente de uno mismo significa “ser consciente de nuestros estados de ánimo y de los pensamientos que tenemos acerca de esos estados de ánimo”. (p.96). Destaca según Mayer en este sentido la diferencia entre personas conscientes de sí mismas (su atención y claridad les ayuda a controlar o gestionar sus emociones), personas atrapadas en sus emociones (desbordadas, volubles, no conscientes y por ello abrumadas y ancladas en su estado) y personas que aceptan resignadamente sus emociones, perciben con claridad sus estados de ánimo pero los aceptan pasivamente, sin tratar de cambiarlos, lo que es más preocupante en el sentido negativo si se acepta la molestia y consecuencias, también en los demás, en este caso los alumnos. Puede visualizarse fácilmente la triple estrategia docente que respecto a lo anterior podría darse, siendo además factible que un mismo profesor pase por los tres estados en una misma mañana, incluso dentro de una misma clase o sesión. Exigente reto y reflexión al respecto, si se mantiene la consideración de las dimensiones que en el proceso de identificación emocional del docente condicionarán en qué medida las diferentes emociones experimentadas condicionan el bienestar o malestar que pueda darse en los procesos interactivos del aula y centro. La valencia representará el tono hedónico o posición en un continuo agradable-desagradable, y el nivel de activación se referirá al nivel de energía de una experiencia afectiva, el grado en que un estado emocional es experimentado como activado o desactivado. Y en consonancia con esta valoración, se desencadenarán múltiples reacciones cognitivas, fisiológicas y comportamentales del docente, que de forma continuada e interrelacionada se combinan con las de los alumnos (con cada uno de ellos y su amplia diversidad de emociones y comportamientos), con el grupo, y con las interacciones emocionales de alumnos entre sí, que presencia y debe gestionar el docente, dando así lugar a entornos complejos con mejor o mejorable regulación emocional y vínculo afectivo dentro del aula.

Existe en la investigación el debate entre considerar el nivel de Inteligencia Emocional o centrarse en este concepto de competencia emocional, habiendo sido introducido por Saarni en 1998, centrándose en su relevancia funcional y aplicación educativa, dejando en segundo plano la administración de pruebas de evaluación centradas en entender inteligencia emocional como aptitud psicológica. Según Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007):

Al menos parte del entusiasmo con el que el concepto de Inteligencia Emocional ha sido acogido creemos que ha sido debido a la implicación definitiva de que se entienden las emociones lo suficientemente bien como para hablar en términos de habilidades emocionales específicas y de competencias de estas habilidades. (p.38)

Para esta investigación, titulada *Inclusión Emocional: estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes*, es aceptada la consideración global de los conceptos de inteligencia emocional, logro emocional y competencia emocional, importando las habilidades y estrategias emocionales afectivas aplicadas de forma práctica y/o percibidas en centros educativos por docentes, alumnos y familias, anticipando la importancia y dificultad de diferenciar entre la manifestación intencional que hay de las mismas y la percepción que de esta manifestación pueda tenerse y/o expresarse, centrando el interés de este trabajo desde una perspectiva de mejora pragmática. Dentro del complejo e interesante campo de investigación sobre cómo evaluar y medir eficazmente la Inteligencia Emocional, destaca la posible discrepancia entre lo que un docente opina sobre su competencia y cómo esta se desarrolla en la práctica, coincidiendo con Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), en que *las autodescripciones de inteligencia pueden tener algún valor, pero no lo suficiente como para demostrar que el concepto existe (p.38)*. En el actual sistema educativo, donde la competencia emocional no es tenida en cuenta de forma sistemática para el acceso a la profesión docente ni en la carrera profesional evaluada, la autopercepción y motivación por la autoevaluación y mejora de habilidades emocionales, relacionales y afectivas se torna clave. El proceso de aprendizaje es un hito en las corrientes de investigación, superando la inamovible capacidad o inteligencia emocional que se presuponía en iniciales etapas. Comprende estrategias relacionadas con la inhibición, discriminación y adaptación al cambio, que unidos a conceptos de condicionamiento, experiencia y extinción pueden tener influencia en cómo los diferentes componentes de la comunidad educativa modulan sus estrategias, aprendiendo a desenvolverse emocionalmente en el medio de la manera más eficaz posible. Destaca además, como interés en el aprendizaje y mejora de la inteligencia emocional, que según Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007), *podemos considerar que la experiencia y el recuerdo de situaciones emocionalmente aprendidas son esenciales para mejorar las habilidades esenciales de la Inteligencia Emocional, como la comprensión de los fenómenos emocionales o la regulación de las emociones. (p.66)* Considerando que la Inteligencia Emocional se basa en habilidad o competencia (Saarni, 1998), frente a su arraigo en atributos de personalidad, cabe pensar que los docentes pueden asumir mejoras y cambios en habilidades y estrategias emocionales, sin que su situación sea estable e inamovible. Entendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como una situación social, debe asumirse que se emiten y reciben señales emocionales que pueden crear una especie de *efecto contagio*, llamado transferencia de emociones o estados de ánimo. Esta idea responde a los nombres de reciprocidad, sincronía, *Rapport* o coordinación de estados de ánimo, que en la enseñanza, y teniendo en cuenta que un profesor puede pasar por hasta cinco clases y grupos diferentes en un día de forma casi continuada, esta coordinación y

transferencia de estados de ánimo entre personas, y conseguir controlar el tono emocional de la interacción que surge entre grupos en diferentes momentos, es difícil pero fundamental. Los docentes asumen responsabilidad en el modelado y moldeamiento de competencias emocionales con el alumnado. Debe considerarse su sentido ético, considerando Bisquerra y Punset (2015): “hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos” (p.145). La ética y moral docente, valores y emociones trabajados, son aspectos sensibles también necesarios de coordinación y supervisión.

Parece existir acuerdo en que la emoción no depende de un acontecimiento concreto, sino de la forma en que sea interpretado y valorado, derivándose así la triple respuesta emocional con reacción neurofisiológica, comportamental y cognitiva, siendo esta última lo que se conoce por *Sentimiento* (emoción hecha consciente). Cómo se identifique, exprese y gestione esa triple respuesta emocional contribuirá a un mejor efecto en la persona y/o grupo que las experimenta. Las emociones predisponen con esta triple respuesta a la acción, siendo esencial aprender a regular el camino entre un estímulo, su valoración y la consecuente y esperada adecuada y saludable reacción. Esta competencia y capacidad es la pretendida Inteligencia Emocional, si nos ceñimos a un aspecto de mejora práctica que contribuya a consolidar el constructo. Comprendiendo que las emociones positivas generan sensaciones agradables y las negativas desagradables, y conociendo la Teoría de la Asimetría Hedónica (Frijda,1988), según la cual las emociones negativas son más intensas, frecuentes y duraderas que las emociones positivas, generándonos mayor sensibilidad, cabe entender las variadas, interrelacionadas y cambiantes emociones que pueden darse durante una clase de un centro educativo, donde un grupo de alumnos, y uno o varios profesionales, entran en interacción afectiva y relacional, con menor o mayor grado de “conflicto” y bienestar, sucediéndose continuados procesos que debe no solo gestionar el propio docente, sino además enseñar, modelar, moldear en los alumnos para que puedan gestionar, y todo ello esperando sea *de manera adecuada*, lo que supondría una cuestión a debatir dada la diversidad de opciones. Queda así completada la revisión conceptual del término Emociones, Inteligencia Emocional y Competencia Emocional, y del enorme y complejo reto docente en la función de mejora propia y de construcción recíproca y aprendizaje con los alumnos. Desde esta perspectiva de difícil delimitación, y centrando las aportaciones en los propósitos de la presente investigación, se pretende conocer por su justificada valía qué percepción tienen los docentes, alumnos y familias de la competencia emocional docente, como habilidades emocionales, relacionales y afectivas, y qué valoración hacen de la necesidad e importancia de las mismas en el contexto relacional educativo, si bien para este análisis de datos, debemos ampliar esta revisión teórica a con qué esperada capacidad evolutiva aporta cada colectivo y grupo de edad de alumnos participantes sus perspectivas y opiniones.

4.3. Psicología evolutiva y desarrollo afectivo

La revisión desarrollada en este punto trata de manera interrelacionada tres aspectos importantes para esta investigación. En primer lugar, cómo evolucionan los procesos afectivos en diferentes etapas de desarrollo; en consecuente segundo lugar, de qué manera pueden las personas comprender y expresar sus opiniones respecto a las estrategias emocionales docentes, tema consultado a alumnos de diferentes edades, y en tercer lugar, qué procesos de relación afectiva pueden darse y trabajarse en el ámbito educativo y hogares, y sus consideraciones.

La Psicología Evolutiva nos aporta para el presente estudio un acercamiento y estudio al cambio ontogenético, el estudio de la conducta y proceso de desarrollo afectivo y social que está en relación con la edad, incluyendo la formación y consolidación de vínculos afectivos, adquisición de valores, normas y conocimientos sociales, aprendizaje de costumbres, roles y conductas esperadas por la sociedad y construcción integral de la personalidad, en la que el aspecto emocional juega un papel fundamental. Según López et al. (1999), en el desarrollo social y emocional de las personas se torna fundamental el concepto de vínculo afectivo, que incluye la amistad, enamoramiento, y como aspecto importante para la presente investigación, el apego. Los vínculos afectivos facilitan el desarrollo de la empatía como comprensión y vivencia de los sentimientos de los demás, incluidos padres, docentes y compañeros como principales figuras de referencia; la capacidad de adoptar su punto de vista social, cognitivo y emocional, el interés y preocupación por lo que les ocurra, la búsqueda de su bienestar como conducta prosocial, el respeto y conformación de nuestra conducta para con el grupo, y la valoración incluso del beneficio de los demás por encima de nuestros intereses (altruismo). Coincide esta fundamentación con el relevante papel social y vínculo emocional que los docentes construyen con su alumnado desde las primeras etapas educativas, ya que según López et al. (1999) “las personas queridas son las más observadas, imitadas, respetadas y obedecidas, convirtiéndose en importantes modelos para la socialización debido a que son modelos impregnados de afecto, y por ello, fundamentales en el aprendizaje y desarrollo social” (p.34)

Salovey y Mayer (1990) recogen diferentes perspectivas de estudio de la empatía, donde emerge la idea de que la valoración de las emociones de uno mismo y en otros están relacionadas, como sugiere Hoffman (en Goleman, 1995), indicando que la empatía incluye desde una reacción circular primaria, en la que el niño responde llorando al lloro de otros niños, hasta la clásica empatía condicionada, en la que observa reacciones emocionales ajenas (a través de expresiones faciales o posturas corporales) en las mismas situaciones que se dan en uno mismo, aprendiendo los determinantes situacionales de un afecto. Estas reacciones proporcionan información sobre sentimientos de otros, y permiten al niño aprender cómo debería ser su respuesta ante diferentes situaciones, dándose este proceso doble bidireccional de medición de

sentimientos de otros y de acceso a los de uno mismo. Profundizando más en el desarrollo de este constructo, importante para establecer el nivel de empatía que los participantes menores de la presente investigación pueden estar desarrollando en el reconocimiento de las emociones de sus docentes, Hoffman sugiere que en la empatía se asientan las raíces de la moral, comenzando a desarrollarse en la infancia. Según este investigador, después del primer año los niños toman conciencia de que son una entidad separada de los demás; a los dos años comienzan a comprender que los sentimientos ajenos son diferentes a los propios, volviéndose más sensibles a *pistas* que les permiten conocer cuáles son los sentimientos de otras personas. En la última fase de la infancia pueden percibir el malestar más allá de la situación inmediata y comprender que determinadas situaciones personales y vitales pueden constituir fuente de sufrimiento crónico, comenzando una preocupación generalmente reforzada en la adolescencia por convicciones morales centradas en el deseo de aliviar la injusticia e infortunio ajeno.

En los años escolares, los niños evolucionan en su propio autoconocimiento y el de los demás como seres sociales, interpretando las relaciones existentes y progresando en su representación de las instituciones y sistemas sociales que conocen. Los diferentes espacios de interacción, destacando escuela y hogar como los mayoritariamente significativos en su desarrollo, permiten oportunidades para desarrollar emociones, poner etiquetas a las mismas como primeros pasos de identificación y expresión, guiar, modelar y moldear los primeros procesos de gestión emocional, construyendo padres y docentes el necesario proceso de comprensión emocional propio y ajeno que será la base continuada y esperada de un desarrollo emocional natural y saludable, donde el aprendizaje regulado esté apoyado por las figuras de referencia, con los que compartir bidireccionalmente diferentes estados afectivos que van surgiendo en las distintas relaciones que emanan de estos sistemas. Determinar de manera única el desarrollo afectivo es tarea no pretendida ni posible, considerando las características diferenciales inherentes a cada persona, familia, docente y otros agentes socializadores del entorno. La combinación de las capacidades cognitivas, conductuales y afectivas del niño, y del adulto en el que se transformará, en interacción con factores de temperamento, desarrollo y aprendizaje, determina que consideremos para este trabajo un proceso general de desarrollo, como se hizo al diseñar el método de recogida de datos, sin olvidar la consideración de variabilidad que incite a reflexionar de forma personalizada sobre cada alumno, familia y docente, de manera interrelacionada.

El sistema intrafamiliar en el que un niño se desarrolla determina considerablemente su desarrollo afectivo, existiendo actualmente alternativos ciclos vitales y modelos familiares diversos, frente al limitado modelo tradicional de madre, padre y hermanos. Esta consideración ha de tenerse en cuenta cuando a lo largo del presente trabajo se hable por motivos de espacio de familia, padres o hermanos, entendiendo este concepto como estructura global y diversa,

que además puede cambiar a lo largo del proceso evolutivo del niño, existiendo subsistemas de diferente importancia y variabilidad en el tiempo y roles de las generaciones, además de la propia de la diversidad y reajustes que pueden darse entre los miembros que existen dentro de cada inicial sistema familiar. Maslow (1943) estudió diferentes necesidades humanas, partiendo desde las fisiológicas como base hasta necesidades de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización, exponiendo López et al. (1999) cómo “el vínculo del apego responde a una de las necesidades humanas más fundamentales: la necesidad de sentirse seguro, de sentirse protegido, con las espaldas cubiertas, con una o varias personas que sabemos incondicionales, disponibles y eficaces” (p.42). Si bien existe acuerdo y numerosas investigaciones de etología en la preprogramación que los seres humanos tienen para establecer vínculos de apego primario hacia los progenitores, con conceptos revisados por López et al. (1999) como impronta (Heinroth, 1910; Lorenz, 1971) y teoría del apego (Bowlby, 1969; Ainsworth y Bell, 1970), parece sorprendente cómo los alumnos pueden, además de con sus familiares como principales figuras de referencia, establecer firmes vínculos de apego con sus docentes, incluso con los que solo comparten un curso escolar, generándose un vínculo afectivo duradero y permanente que les proporciona seguridad y motivación para su aprendizaje y desarrollo integral.

Haciendo una síntesis del proceso de apego en diferentes momentos evolutivos, seleccionando los aspectos relacionados con la presente investigación, puede decirse que desde los primeros meses de vida comienzan a establecerse los primeros progresos en los vínculos afectivos a través de rutinas de interacción sincronizadas con los más pequeños, donde principalmente los progenitores, pero también otras figuras de referencia y extraños, muestran conductas de cuidado y protección, mantenimiento de la mirada, lenguaje adaptado y otras conductas de proximidad, afecto, placer y juego, mostrando los bebés preferencia perceptiva por los estímulos sociales y buscando, disfrutando y expresando señales perceptivas (visuales, olfativas, auditivas...), llanto, sonrisa y expresiones emocionales que permiten la comunicación y promueven la sincronía interactiva. Destaca aquí respecto al presente estudio la sonrisa, como símbolo asociado a conductas positivas y bienestar, y el llanto en diferentes variedades como expresión de dolor, soledad, búsqueda de contacto u otras necesidades. Empieza además la capacidad de contagiarse de emociones de otras personas, iniciándose respuestas miméticas básicas. Las interacciones sintonizadas son según Stern (1977, en López et al., 1999) uno de los elementos fundamentales que contribuyen al apego recíproco. El concepto de apego incluye tres componentes: las conductas de apego previamente citadas, la representación mental de la relación, y los sentimientos que esta conlleva. Respecto a la representación de la figura de apego y de uno mismo, surge el concepto de *Modelo Interno Activo*, sustentado en la historia y noción

construida cognitiva y emocionalmente de guiones y esquemas relacionales. Según Main, Kaplan y Casidy (1985, tomado de López et al.,1999):

El modelo interno activo de la relación con la figura de apego no reflejará una imagen objetiva de “la figura parental”, sino la historia de las respuestas del cuidador a las acciones o tentativas de acción del niño con/hacia la figura de apego” (p.49)

Destaca al respecto la interdependencia que existe entre este modelo interno de las figuras de apego, incluyendo a progenitores y docentes, y el modelo de sí mismo y sentimientos asociados que el niño desarrollará, siendo fundamental esta consideración a la hora de disponer un modelo familiar y docente accesible, protector, cariñoso, en el que se puede confiar y al que se puede recurrir de forma incondicional para buscar seguridad ambiental/física y emocional, para lograr un autoconcepto infantil basado en la autoaceptación, valoración positiva y percepción de autoeficacia, sintiéndose los niños merecedores del aprecio, respuesta y apoyo de la figura de referencia, en un contexto de sentimientos de seguridad, confianza y calma y evitación de la amenaza, angustia y miedo. A partir de este modelo el niño irá desarrollando una interiorización, aprendizaje empático y por imitación de la conducta afectiva. Progresará en etapas desde la vinculación, el miedo a los extraños con la posible ansiedad de separación, y la exploración e interacción guiada y después autónoma con figuras humanas desconocidas. El niño va disponiendo de capacidad de evocación, expectativas y modelos respecto a sus figuras de apego, sobre las que genera una evaluación interna y una interpretación de las diferentes experiencias de interacción y relación afectiva, que tendrá (Bowlby, 1969; Sroufe et al.,1983, 1988; López et al., 1998, Main y Cassidy, 1994, en López et al., 1999) gran influencia -aunque no inevitable ni inmodificable- en su adaptación social, personal y emocional en años posteriores y en los ámbitos preescolar y escolar, llegando a determinar incluso el tipo de apego, creencias, emociones y comportamientos afectivos desarrollados con la futura pareja sexual.

El momento de la incorporación del niño a la Escuela de Educación Infantil es significativo en cuanto a que puede convertirse en la primera amenaza percibida respecto a su percepción de seguridad, asumiendo un espacio desconocido, no capacidad de comprensión ni gestión del concepto de tiempo, actividades y hábitos novedosos, ruido, agentes desconocidos como educadores e iguales, con los que compartir objetos, tiempo y atención, y ausencia de disponibilidad de sus principales figuras de apego. La figura de los educadores en la significativa etapa de infantil puede desde este momento convertirse en un elemento personal de referencia positiva, familiarizando al niño con ellos progresivamente, compartiendo tiempo en compañía de sus familiares para generar confianza en el proceso de transición, e iniciándose una coordinación continuada que también en la etapa de Educación Primaria permita coherencia de patrones de actuación y afectivos ante las capacidades, necesidades y circunstancias de cada

niño. En ambas etapas, la figura del docente se torna fundamental, siendo conveniente la estrecha comunicación y sintonía entre familia y centro. En la pubertad y adolescencia las figuras de apego siguen siendo imprescindibles como referencia incondicional y disponible para un adecuado desarrollo personal y social, proporcionando un anclaje seguro desde el que experimentar y aprender en sociedad, aumentando la necesidad de autonomía y solicitándola de manera diferencial entre unos y otros estilos familiares, siendo frecuentes las relaciones de variabilidad y ambivalencia (afectos contradictorios, deseo de cercanía y también de exigencia de distancia y soledad, momentos positivos y de cariño frente a momentos de crisis, conflicto y protesta, comunicación frente a silencio y ocultación de facetas de su vida, entre otros). Según la investigación de López et al. (1999), y pese a estas contradicciones y la introducción de elementos como otros familiares, pareja y amigos, la figura materna en primer lugar, y paterna en segundo lugar, siguen siendo a estas edades las referencias centrales como figuras de apego para los adolescentes de 14 años. No obstante, recordando que estos resultados son compatibles con excepciones y reiterando la enorme diversidad de estructuras familiares y sociales, parece existir acuerdo en que lo frecuente es que los vínculos de apego y amistad se complementen, y sean buscados por los jóvenes en función del objetivo y momento, diferenciando las funciones de proximidad y apoyo de cada tipo. No hay que prescindir del dato importante de que la familia ofrece un apoyo ya predeterminado e incondicional, y las amistades son, a diferencia, voluntarias/elegidas, simétricas, exigentes en su mantenimiento y variables, lo que implica desarrollar actuaciones para conservarlas, percibiéndose como grave amenaza la soledad, especialmente en la adolescencia. La diferencia cualitativa entre la relación de apego mantenida con el sistema familiar, y la establecida con los iguales, se torna aún más variable en cuanto a que los cambios experimentados a nivel de madurez cognitiva, social y afectiva pueden hacer replantearse al joven su construcción previa, pasada y presente de las figuras de apego, con las connotaciones, toma de decisiones y consecuencias asociadas para su desarrollo. Pese a que ya no corresponda de forma estrecha a los objetivos de estudio, pero sin olvidar representar a los docentes como personas adultas con un pasado y un presente que también requiere de apego y afecto, son interesantes igualmente los cambios que se dan en el apego del inicio de la edad adulta, las diferentes etapas familiares (generalmente, pareja sin hijos, y posteriormente con ellos), y los procesos de mediana y tercera edad, donde en se torna significativo el vínculo fraternal y los problemas de soledad (López, 1997). En ellas, el grado de bienestar emocional dependerá del tipo de subsistemas de apego y proyectos de vida establecidos, siendo evidente la influencia de múltiples factores externos unidos a la variabilidad interpersonal, así como la importancia, semejante pero diferencialmente, a las primeras etapas de vida, de sentir protección, seguridad, presencia disponible y cuidados incondicionales de una figura de apego.

Entre los distintos factores que condicionan las diferencias del estilo de apego se encuentran según López et al. (1999) las características de las figuras de apego que se han tenido en la infancia, la historia familiar y diferentes variables del sistema familiar, las características del propio niño y algunos factores transculturales. Cobra importancia para el presente trabajo el hecho de que en el centro escolar, y más concretamente en el microespacio del aula, confluyan alumnos con diferentes orígenes en cuanto a procesos afectivos y figuras de apego, que se relacionan entre sí y con nuevas figuras de referencia de mayor o menor influencia, los docentes. Se reitera el reto que asumen los docentes, gestionando esta confluencia de estilos afectivos en los diversos hogares, necesidades emocionales y conductas de sus alumnos y de sí mismos.

En la etapa adolescente, y pese a la situación de variabilidad, inestabilidad y estrés emocional en la que existe suficiente acuerdo, unido a la rapidez de este cambio y su intensidad afectiva, parece que capacidades como comprensión, regulación emocional y empatía ya se encuentran consolidadas, y los alumnos pueden ya hacer referencias a estados mentales para explicar sus emociones. Respecto a las emociones de los demás, en comparación con etapas previas, el joven es más sensible a los factores personales e información de los demás como personalidad, condiciones vitales e historia previa, teniéndolos en cuenta para inferir sus emociones complejas y modular su respuesta emocional respecto a ellos. Investigadores como López et al. (1999) sostienen sobre los cambios de procesos afectivos y estrés emocional que los adolescentes deben gestionar, con sus competencias cognitivas y afectivas en proceso de desarrollo:

Es verdad que el adolescente reconoce que los demás tienen diferentes pensamientos y preocupaciones y que las emociones ajenas pueden depender de factores personales; es verdad también que es capaz de considerar e incluso de indagar, si se pone a ello, múltiples y posibles razones en las emociones de los demás. Pero también es cierto que, debido a su egocentrismo, está tan preocupado por sí mismo que tiende con frecuencia a no considerar la perspectiva de los otros. (p.117)

El progreso en la regulación y modulación de emociones, con ambivalente búsqueda y evitación de apoyo emocional familiar y social, según situaciones y momentos, parece coincidir con estrategias más maduras como reevaluación de acontecimientos negativos, humor, altruismo y sublimación (Lavouvie-Vief, Hakim-Larson, Devoe y Schoeberlein, 1989, en López et al., 1999). La percepción positiva de la adolescencia y su contribución al presente y futuro de la sociedad es tema de interés en el campo científico, con cada vez mayor consenso en evitar la percepción de esta etapa como ligada al egocentrismo, estrés generado por los cambios, mal humor y desafío a las figuras adultas, conflicto y comportamientos de riesgo. El modelo de desarrollo positivo de la juventud se centra en la idea de que “cuando se ponen los recursos adecuados,

los jóvenes adquieren y ponen en práctica capacidades constructivas que les permiten hacer una contribución positiva a la esfera cívica” (Youniss y Hart, 2005, en Lopez et al., 1999, p.73). Parece existir consenso científico en la doble función de las emociones, estando la de sensibilidad emocional, ofreciendo información sobre qué hechos son significativos y de qué manera, y la de respuesta emocional, tanto a nivel comunicativo como para activar conductas que contribuyen al logro de objetivos. Esta respuesta emocional no debe entenderse únicamente como reacción a un suceso, sino también con naturaleza preventiva y anticipatoria, según Ortiz (en López et al., 1999). Tampoco todas las reacciones tienen carácter funcional para el logro de metas, existiendo sensibilidad y reacciones disfuncionales que distorsionan el logro de objetivos. Poniendo un ejemplo relacionado con el presente estudio, la alegría de un alumno ante una propuesta positiva de su docente facilitará su disposición agradable, motivación, implicación y logro de las competencias implicadas, generando un mensaje y reacción de afrontamiento de reto, tolerancia a la frustración y valoración de la figura docente. Por el contrario, si un alumno percibe ofensa o amenaza con una propuesta de actividad cuyos objetivos considera inalcanzables, y/o explicada en un ambiente de no tan positiva disposición, puede generarse cólera, frustración anticipada y reacción de abandono o disrupción, con las implicaciones que en el aula se deriven. La utilidad de las emociones está vinculada de manera relevante con las relaciones sociales, con un espectro de reacciones que van desde la proximidad y búsqueda de apoyo hasta la evitación y/o enfrentamiento, incluyéndose factores de valores, personalidad, autoconcepto/autoestima personal y social, apoyo percibido del entorno y otros, en este complejo e interrelacionado círculo de reacciones que los docentes gestionan, en segundos, como líderes adultos presentes en el proceso de enseñanza, aprendizaje y relación. La toma de conciencia de las emociones propias y sus causas, así como las de los demás -en esta investigación las de los docentes-, parte según Ortiz (en López et al., 1999), de un mero reconocimiento facial de las expresiones emocionales, hasta la inferencia de las emociones ajenas basándose en otros indicadores y pudiendo interpretar esta valoración teniendo en cuenta sus deseos, creencias, experiencia previa y personalidad. Los contextos familiar, social y escolar generan oportunidades para la observación, experimentación y progresiva identificación, expresión y gestión de procesos afectivos, proporcionando etiquetas verbales, modelos y reglas de expresión en cuanto al tipo, momento e intensidad, incluso códigos de qué se espera o se debe sentir en cada momento, con mayor capacidad de inclusión emocional y respeto a la diversidad de las figuras adultas de referencia que moderan estas interacciones afectivas. Cobra aquí interés mencionar que investigadores como Goleman (1995) consideran que las lecciones emocionales recibidas por los niños y las niñas son muy diferentes, afirmando que a excepción del enfado, los padres hablan más de las emociones con sus hijas que con sus

hijos, pudiendo condicionar esto que la figura femenina disponga de más información sobre el mundo emocional. Este autor recoge cómo Brody y Hall sintetizan las diferencias emocionales existentes entre ambos sexos, afirmando que la mayor prontitud con que las niñas desarrollan las habilidades verbales las hace más diestras en la articulación de sus sentimientos y más expertas en el empleo de las palabras, lo cual les permite disponer de un elenco de recursos verbales mucho más rico que puede sustituir a las reacciones emocionales tales como por ejemplo, las peleas físicas. Esta disparidad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes, puesto que las chicas se aficionan a la lectura de indicadores emocionales verbales y no verbales y a la expresión y comunicación de sus sentimientos, especializándose los chicos en minimizar emociones relacionadas con vulnerabilidad, culpa, miedo y dolor, una conclusión que según estos autores está corroborada por abundante documentación científica. Esto podría justificar la percepción social y científicamente contrastada de que las mujeres suelen ser capaces de experimentar y expresar con mayor intensidad y variabilidad que los hombres un amplio espectro de emociones, lo que puede estar explicado, entre otros factores, por pautas educativas recibidas de manera diferenciada en diferentes contextos de desarrollo, que actualmente se van corrigiendo, compensando y equilibrando en el lenguaje emocional y gestión afectiva que niños y niñas realizan y desarrollan de manera más equitativa e igualatoria, movimiento que queda constatado en la evolución actual de la sociedad, pautas familiares, y en cómo las cuestiones de género se explicitan en los nuevos currículos y modelos educativos.

Sintetizando los diferentes procesos que se generan en las distintas edades, y con la cautela propia de la metodología de recogida de datos y necesario desarrollo neurológico que permite conectar cognitivamente una emoción con la mera expresión facial, introduciendo el concepto de causalidad de cada emoción, existe acuerdo en que en los primeros meses de vida ya se recogen expresiones emocionales diferenciales de alegría, miedo, sorpresa, cólera, interés, asco, malestar y tristeza, y que los niños van adquiriendo progresivamente capacidad de establecer procesos de expresión emocional intencionales y reaccionar afectivamente a expresiones emocionales y/o conductuales de sus figuras de referencia, reconociendo e interpretando estas en un contexto de aprendizaje privilegiado donde procesos afectivos y apego van de la mano, para el progresivo desarrollo de factores madurativos y psicológicos en este proceso de interacción e intercambios emocionales continuados y regulados/ajustados.

En el segundo ciclo de Educación Infantil, alumnos entre 3 y 5 años que componen el primer grupo de la muestra de participantes en la presente investigación, los niños han desarrollado el concepto de sí mismo (Lewis, 1994, en López et al, 1999), existiendo la experiencia mental subjetiva, de especial relevancia para la toma de conciencia de los propios y ajenos estados emocionales. Destaca también su desarrollo cognitivo y lingüístico, que mucho más avanzado y

en interacción con las múltiples conexiones relacionales con los iguales, amplía el campo y relato de sus experiencias afectivas, aunque siguen siendo las figuras de referencia las que aportan modelos, guías de interpretación y etiquetas verbales para las distintas señales emocionales, proporcionando, según Ortiz (en López et al., 1999), “los nexos necesarios en la conciencia entre respuestas emocionales y estados subjetivos” (p.104). Según investigaciones como la de Dunn et al. (1987,1988, en López et al., 1999) las conversaciones que los progenitores mantengan con los niños sobre emociones se tornan buenas predictoras de mejor capacidad de comprensión y expresión emocional. Respecto a la toma de perspectiva emocional y comprensión de las emociones que de sus docentes puedan tener los niños en esta etapa preescolar, son conscientes de que ciertas situaciones generan determinadas emociones, extrapolando emociones que experimentan en ciertos acontecimientos a otras similares, comprendiendo tanto sus propias emociones como las de los demás, pero con el importante vínculo de contextualización. A los 4 años, los niños muestran capacidad para explicar las emociones propias y ajenas en términos de deseos-resultados, como muestran los estudios de Stein y Trabasso (1989, en López et al, 1999) en los que los niños concluían una emoción positiva o negativa en función del ajuste de un resultado y los deseos sobre el mismo, concluyendo su investigación de la Teoría de la Mente que es importante tanto la relación entre deseo y situación objetiva, como la relación entre deseo y situación según la interpretación del sujeto. Será en los primeros cursos de primaria donde el niño sea capaz de descontextualizar este vínculo experiencia propia-emoción, y pueda incorporar el concepto de valoración e imaginar la interpretación que de una situación pueda hacer otra persona. Numerosas investigaciones sobre emociones ajenas (Harris, Johnson, Hutton y Cooke, 1989; Gnepp y col, 1989; Gnepp y Chilakurti, 1988; Gnepp y Gould, 1985, en López et al., 1999) constatan esta progresiva capacidad de inferencia emocional y situacional en torno a diferentes procesos interactivos, personales y sociales, evolucionando progresivamente en la manera en que son capaces de reconocer los sentimientos de los demás, primero cuando ellos se encuentran implicados en la situación, después en aquellas que se interpretan desde una perspectiva externa, más madura, en la que pueden no estar involucrados, aplicando una posición o visión *de tercera persona*, llegando posteriormente a combinar diferentes perspectivas emocionales en una misma secuencia. Surge además, sobre los 8 años de forma básica y a partir de los 11 con capacidad de justificarlo y explicarlo, la comprensión del concepto de ambivalencia emocional, reconociendo situaciones diferentes, concurrentes e incluso con influencia mutua. También se dispone ya en estas etapas iniciales del conocimiento y apreciación del valor del soporte social que las figuras de referencia proporcionan cuando experimentan emociones negativas, al igual que los docentes contribuyen a que los niños adopten una progresiva comprensión de cómo pueden sentirse los demás,

iguales y adultos, por sus conductas en el marco de complejas interacciones que es el aula y centro escolar. Se producirá, igualmente el paso de una interpretación afectiva limitada al contexto a otra más amplia y vinculada a su desarrollo cognitivo y moral, desligada de la situación contextual, incluyendo en su concepción de las relaciones emocionales disposiciones internas más abstractas de las personas con las que se relaciona, intenciones, consecuencias, responsabilidades, necesidades y derechos. En torno a los 10 años los niños han alcanzado un nivel en que las convenciones, y la figura de autoridad, en este caso su profesor, están consolidados, mientras evolucionan en su desarrollo moral y establecimiento de valores personales y sociales. Las prácticas educativas afectuosas, garantes de afecto y apego en variadas circunstancias, convierten al docente en una importante figura para este desarrollo cognitivo, moral y emocional, que contribuyen a un saludable desarrollo personal y social. Respecto a la regulación emocional, en la etapa escolar, según Ortiz (en López et al, 1999), “los niños aprenden desde pequeños a adecuar su expresión a las diferentes situaciones al comprobar las consecuencias de los diferentes modos de respuesta emocional” (p.113). Se inician y consolidan así estrategias que se irán modulando en función de relaciones con otras personas en distintas situaciones y entornos: distracción cognitiva, apoyo social, reestructuración cognitiva, expresión de la emoción, afrontamiento, tolerancia a la frustración y agresión, entre otras, sin olvidar la sobrerregulación y disregulación sobre la que se debe intervenir. La empatía y conducta prosocial dependerá de manera fundamental del modelado, técnicas disciplinarias e intervención directa de los progenitores y otras figuras de referencia. Según Cava y Musitu (2002) la adolescencia supone una transición entre la niñez y la juventud que suele darse entre los 12 y 20 años:

Los adolescentes experimentan en esta etapa un gran número de cambios (físicos, sociales, afectivos, cognitivos y escolares), sienten numerosas inseguridades, confieren una gran importancia a su imagen pública y a la opinión que de ellos tienen sus compañeros, y cuestionan en mayor medida la autoridad de padres y profesores. Los adolescentes exigen argumentos que expliquen las normas y no meras imposiciones. Además, las propias dinámicas de inclusión y exclusión del grupo/pandilla ejercen una fuerte presión sobre el adolescente, que no siempre cuenta con los recursos suficientes para afrontar todos estos cambios y demandas. (p.47)

La mayoría de los docentes podrían coincidir con estos autores en esta valoración de la importancia que los adolescentes confieren a las relaciones con sus iguales, importándoles su pertenencia y aceptación positiva, comunicación y disfrute grupal, su en ocasiones carácter reivindicativo, cambiante y difícil en el ámbito personal, grupal y académico cuestionando normas, figuras de autoridad, decisiones adultas respecto a la vida académica y/u organizativa del centro, sensación y expresión de invulnerabilidad, entre otros factores diversos. Viso-Alonso

(2020) recoge como otra actual característica socioemocional de los adolescentes su deseo de comunicarse de manera casi permanente, con la costumbre de revisar y retransmitir en directo e instantáneamente su vida y emociones mediante diferentes aplicaciones y redes sociales, lo que incrementa su vulnerabilidad y dependencia a las opiniones e influencias afectivas de los demás, quedando expuestos, también emocionalmente, ante conocidos y desconocidos. No necesariamente tienen por qué darse todas estas variables previamente referidas, o no de forma simultánea y continuada, pareciendo existir acuerdo en que la adaptación al medio y a las relaciones con miembros de la comunidad educativa dependerán en gran medida de la intención y capacidad de diálogo, de otras habilidades del adolescente, nivel de madurez, apoyo familiar y recursos percibidos en su entorno. Cava y Musitu (2002) coinciden en que si en la niñez los padres son las figuras de mayor relevancia para sus hijos, buscando su apoyo ante los problemas existentes, en la adolescencia la importancia dada a la red social y primeras relaciones de pareja, junto al sentimiento y deseo de independencia y necesidad de explorar nuevas experiencias, no impide que los padres sigan siendo considerados las personas más importantes de su vida. En consonancia, la importancia que un profesor puede tener para un adolescente puede ser considerable y positiva, valorándolo como modelo, referente y en ocasiones figura de confianza para la solución de problemas y dilemas. Los cambios que generalmente se recogen son a nivel biológico, psicológico y social. A nivel biológico, destaca el paso continuado de un organismo infantil a uno adulto, con crecimiento en estatura, pelo, maduración sexual y capacidad para la reproducción. En el plano psicológico, destaca en el desarrollo cognitivo un paso del pensamiento concreto al abstracto, formal e hipotético deductivo, que permite ampliar el nivel de comprensión, razonamiento moral, social y personal y procesos de aprendizaje. Se evidencia en cuanto al desarrollo afectivo la clarificación de sentimientos diferenciados y posibles cambios frecuentes del estado de ánimo y su intensidad, pudiendo trabajarse de manera más autónoma los procesos de identificación, comprensión, expresión y gestión de emociones propias y ajenas. En el plano social, a la familia y personas de su entorno escolar se une como elemento de referencia el grupo de iguales, la aparición de amistades íntimas y posibles enamoramientos, comenzando las reflexiones y experiencias de actividad sexual y roles laborales.

La tendencia evolutiva de las reacciones afectivas vicarias es un tema fundamental en esta investigación, constatándose cómo, según Strayer (1992, en López et al., 1999), “una importante fase de la respuesta empática es la reverberación o resonancia que se produce entre los sentimientos del otro y las evocaciones de la propia experiencia, esta resonancia específica más la participación afectiva con los afectos del otro”. (p.114). Esto podría explicar que los alumnos indiquen o reconozcan experiencias emocionales en los docentes ligadas a las circunstancias en que ellos han participado y de las que han formado parte, de alguna manera, con sentido

emocional. De ahí que siendo consultados por las emociones docentes, en el proceso de recogida de datos de la presente investigación, puedan limitarse al espacio de aula y centro cuando se expresan sobre las mismas. Cuando los alumnos adquieren mayor madurez y nivel de desarrollo cognitivo, pueden tomar una mayor perspectiva emocional, ampliando a circunstancias emocionales de su docente ajenas a su experiencia y contexto ligado al alumno, incluyendo su vida personal y/o entorno social. Mayer y Salovey (1997, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) realizan una revisión de cómo se ha considerado que la mente estaba dividida en tres partes: la cognición o pensamiento, que incluía funciones como memoria, razonamiento, juicio; el afecto, que incluía la emoción; y la motivación. Las emociones, que han sido consideradas según estos reconocidos autores como la “esfera afectiva del funcionamiento mental”, y su vinculación con la esfera cognitiva, ha sido un amplio campo de investigación, con la temática de “cognición y afecto”, que pudieran concretar para Salovey y Mayer la definición de Inteligencia Emocional como *la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual (p.27)*. El modelo de cuatro ramas propuesto por estos autores queda configurado, empezando su proceso de revisión y desarrollo desde la base de la Figura 8:

Figura 8

Modelo de cuatro ramas de Mayer & Salovey (1997). Fuente: Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007, p.33)

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

- Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros.
- Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.
- Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables son.
- Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.

- Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.
- Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.
- Habilidad para comprender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como el temor como una combinación de miedo y sorpresa.
- Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.

2. Facilitación emocional del pensamiento.

- Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.
- Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.
- El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.
- Los estados emocionales estimulan para afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción.

- Habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.
- Habilidad para identificar emociones en otros, bocetos, obras de arte, lenguaje, sonido, apariencia y conducta.
- Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.

Respecto a la medida de la inteligencia emocional, Mayer et al. (1999) realizaron diferentes propuestas empíricas y estudios científicos (Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso, versión MEIS, 1997 y versión MSCEIT V2, 2002), revisando diferentes procesos y etapas que conforman su modelo, como por ejemplo mediante el reconocimiento de emociones en caras, música, diseños, progresiones, transiciones, manejo de emociones de uno, etc., destacando en relación a la presente investigación la tarea de historias, situada en el primer nivel, en la que se preguntaba a adultos qué les había conducido a una situación de determinado estado de ánimo, qué pensaban sobre la misma, o qué ocurrió para que se sintieran de esa manera, y la propuesta de manejo de sentimientos ajenos, situada en el cuarto nivel, donde se preguntaba planes de acción sobre personas ficticias que atravesaban, representadas en viñetas, diferentes situaciones. De esta aplicación de tareas en personas adultas se derivó el diseño fusionado de cómo los niños pueden ser capaces de determinar desde los 3 años, edad de los más pequeños participantes de esta investigación, el origen de una determinada emoción ajena en su docente y la conducta de esta en diferentes situaciones del aula. Relacionando la propuesta Mayer y Salovey (1997) con la metodología de recogida de datos diseñada en relación al objeto de estudio de la presente tesis doctoral, puede establecerse que en el punto 1, proceso de *Percepción, valoración y expresión de la emoción*, estos autores recogen cómo los niños, a medida que crecen, pueden atribuir de forma imaginada sentimientos a objetos animados e inanimados, proceso que ayuda a generalizar emociones de uno mismo a otros, pudiendo conectar y proyectar situaciones que generan emociones que otros pueden estar experimentando a los ojos del niño. Destaca la certeza, según Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), de que dentro del primer proceso psicológico de percepción, valoración y expresión de la emoción:

Los individuos pueden identificar las emociones y el contenido emocional. Los niños entre los 3 y los 5 años aprenden a identificar los estados emocionales propios y los de los demás, y a diferenciar entre esos estados. A esas edades, son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales, especialmente la de los padres. A medida que crecen, los niños identificarán más adecuadamente sus propias sensaciones musculares y corporales y las de las personas próximas a ellas. (p.34)

Un campo importante de la investigación sobre la expresión emocional se basa en la percepción de la misma, aspecto que en el presente trabajo coincide en interés, en cuanto a conocer de qué manera los alumnos perciben y discriminan los diferentes estados emocionales de sus docentes, coincidiendo autores como Aguado (2019) en que en nuestra cultura son los canales visual y auditivo las principales vías de percepción de emociones, destacando como objetivos descubrir los mecanismos perceptivos que intervienen en el reconocimiento de la expresión, siendo un

segundo objetivo el estudio neuropsicológico de diferentes procesos cerebrales implicados en el proceso de reconocimiento. En el estudio del mecanismo perceptivo a través de la expresión facial, destaca según Aguado (2019) la importancia relativa de las distintas partes de la cara:

La sonrisa parece ser el rasgo de la expresión facial universalmente reconocido como indicador de la alegría y otros estados de ánimo positivos. Sin embargo, el reconocimiento de las expresiones de miedo, ira y tristeza parecen depender críticamente de las acciones de la parte superior del rostro. Concretamente, se ha demostrado que cuando los rasgos diferenciadores aparecen en la parte superior de la cara y la parte inferior muestra una expresión neutra, los observadores pueden discriminar fácilmente entre las expresiones de estas emociones negativas. Un ejemplo de rasgo diferenciador entre las expresiones de miedo e ira son los distintos movimientos de las cejas, característicos de cada una de estas emociones. Por el contrario, cuando la parte superior de la cara es neutra y los rasgos diferenciadores del miedo y la ira se muestran en la parte inferior, los observadores tienden a responder al azar. (p.82)

Aguado (2019) concluye que la percepción de la expresión emocional es una tarea cognitiva que no es función de un único sistema especializado. Diferentes sistemas cerebrales intervienen en el procesamiento consciente y no consciente de la expresión, en el reconocimiento de expresiones de diferentes emociones, en el análisis de las cualidades perceptivas y afectivas del estímulo y en la recuperación del conocimiento previo asociado a distintas expresiones. En el segundo estadio de *Facilitación emocional del pensamiento* se pueden dar “emociones bajo demanda”; cuando al niño se le pregunta por las emociones del personaje de una historia, o cómo se siente otra persona, generan la emoción dentro de ellos, permitiéndoles inspeccionar sus características. A medida que evoluciona y crece, puede planificar mejor esta generación de sentimientos ajenos, lo que Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) nombran como *teatro emocional de la mente*. Aludiendo a la acción de la emoción sobre el proceso intelectual, permite que las emociones moldeen y mejoren el pensamiento para los cambios en la persona y entorno, siendo otra contribución de la emoción al pensamiento la capacidad de generar emociones “a solicitud” para que sean mejor comprendidas:

Cuando se preguntan: ¿Cómo se siente el personaje de un cuento?, o cuando se decide cómo se siente otra persona, los niños pueden generar estos sentimientos dentro de ellos mismos, así como ponerse en el lugar de otra persona. Esto permite una inmediata inspección, en tiempo real, del sentimiento y de sus características. En personas maduras, la planificación puede estar asistida de la habilidad para generar sentimientos. Los individuos pueden anticipar cómo pueden sentirse al entrar en una escuela nueva, al empezar en un nuevo trabajo o al encontrarse con una crítica social (...). Existe un “escenario emocional de la mente”, o más técnicamente un proceso en el cual las emociones pueden ser generadas, sentidas, manipuladas y examinadas para ser mejor extendidas antes de tomar una decisión. (p.34-35)

En el estadio 3, *Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional*, se establece que cuando los niños ya reconocen emociones y pueden utilizar su conocimiento sobre las mismas, comienzan a etiquetarlas y percibir relaciones, semejanzas, diferencias, continuo de menor a mayor intensidad, su aplicación en situaciones de variada tipología, acompañados de la orientación que sobre este proceso reciben de sus figuras de referencia, aprendiendo lo que cada sentimiento significa en términos de relación. Destaca en este estadio la capacidad de reconocer la existencia de emociones complejas, combinadas e incluso contradictorias en determinadas circunstancias (que su profesora se enfade aunque le siga apreciando) y disponga un razonamiento emocional uniendo emociones y situaciones. Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) evidencian la importancia de este progreso, concluyendo que “razonar sobre la progresión de los sentimientos en las relaciones interpersonales es fundamental para la inteligencia emocional” (p.39). Por último, la fase 4 de *Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual* es considerado el estado más avanzado del desarrollo de la Inteligencia Emocional, adquiriendo aprendizajes orientados por las figuras de referencia como internalizar la división entre sentir emociones y el comportamiento asociado a las mismas (no expresar determinadas emociones, sonreír en público aunque se esté triste, irse a la habitación o contar hasta diez si uno se enfada, tolerar las reacciones emocionales independientemente de cuan agradables o desagradables sean). La progresiva maduración permitirá al niño la metacognición y conocimiento de las emociones y el debate consciente sobre estas (permitiéndole incluso discrepar con las pautas de sus figuras de referencia), reflexionando consigo mismo y otras personas confidentes, uniendo emoción, comportamiento y cognición en un doble proceso de evaluación y regulación:

El logro emocional representa el aprendizaje que una persona ha obtenido sobre la emoción o la información relacionada con la emoción, y la competencia emocional existe cuando uno ha alcanzado un nivel de logro requerido. En igualdad de condiciones, la inteligencia emocional de una persona determina su logro emocional. Pero las cosas rara vez son iguales, y la familia en la que uno creció, las lecciones sobre las emociones que se le enseñaron, los eventos de la vida por los que pasó, todo influye en cuánto se ha logrado en el aprendizaje de las emociones. (p.40)

Según Aguado (2019), y pese a la consideración de la diversidad de capacidades y ritmos evolutivos, junto a la diversidad de estructuras familiares y pautas educativas desarrolladas en el hogar, a la hora de conocer, evaluar, educar y gestionar de manera interactiva las emociones de un alumno consigo mismo, con sus compañeros y figuras adultas de referencia en el centro:

Desde el punto de vista ontogenético, la conciencia emocional parece ser también un logro relativamente tardío al que probablemente contribuyen tanto la experiencia y el aprendizaje social como el propio desarrollo del cerebro. Así, estados emocionales como la culpa o la

vergüenza, que son emociones fundamentalmente autoconscientes que requieren la conciencia de la violación de una norma ética o la sensación de verse expuesto de forma indebida ante los demás, tienen una aparición mucho más tardía durante el desarrollo infantil que emociones como la ira o el miedo, provocadas generalmente por desencadenantes externos. (p.43)

El movimiento de aprendizaje socioemocional genera algunos debates entre los expertos. No existe duda de la capacidad de adquirir aprendizajes respecto a la inteligencia emocional, si bien el dilema está en la denominación, los elementos que la integran y pueden ser “enseñados” y la interacción entre aspectos cognitivos y emocionales en las habilidades sociales y emocionales, y en el razonamiento emocional que diferentes tareas requieran en los estudiantes. Uno de los argumentos de si debe trabajarse la Educación Emocional en los centros educativos es que la educación de las habilidades emocionales debe comenzar en casa. Este trabajo de investigación coincide con Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), en que las habilidades emocionales comienzan en casa, con una buena interacción entre padres e hijos. Sin embargo, también estos autores recogen una realidad que se da frecuentemente en los centros:

Las oportunidades para aprender habilidades emocionales no son siempre iguales. Los padres pueden sufrir limitaciones psicológicas tan graves que no sean capaces de iniciar un proceso de aprendizaje cognitivo emocional. Las lecciones sobre las emociones que un niño puede aprender pueden ser incorrectas (...). Como consecuencia de esto, a veces los niños pueden desarrollar desórdenes en los que llegan a alejarse de sus sentimientos o a interpretarlos mal. A veces será necesario un psicoterapeuta para corregir el problema. Los psicoterapeutas están entrenados en la escucha empática, la reflexión de los sentimientos y la búsqueda de emociones perdidas que necesitan ser construidas, recuperadas o experimentadas de mejores maneras (p.41)

Valorando cómo estas posibles necesidades no cubiertas, incorrectamente trabajadas o adecuadamente trabajadas en casa pueden ser introducidas, compensadas, complementadas y enriquecidas en el centro escolar, especialmente a través de literatura infantil, teatro, arte, música, educación en valores... existe el necesario debate sobre si se debe trabajar formalmente en el currículo la Educación Emocional, cómo, por quién y con qué formación y materiales, dados los posibles sesgos y connotaciones culturales, sociales, políticas y/o religiosas que pueden darse en torno a esta temática compleja de procesos afectivos y valores. Pero es evidente que el contenido afectivo está recientemente incluido en los currículos y también ineludiblemente ligado a las interacciones comunicativas y relacionales que se dan en los distintos espacios y tiempos del centro educativo, como recogen Mestre-Navas y Fernández-Berrocal (2007):

Algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones informales entre el niño y su profesor; los profesores a menudo desempeñan un papel de modelo adulto potencialmente sabio e importante. Otro ámbito en el que las habilidades emocionalmente inteligentes pueden ser enseñadas son los planes de estudio estandarizados (currículos). (p.41)

Mayer y Salovey (1997) consideran que las emociones han sido educadas tradicionalmente en la escuela, de manera diversa en calidad y cantidad, pero muestran preocupación en cómo la extensión de programas sobre inteligencia emocional no tenga en cuenta factores psicológicos de colectivos que precisen ayuda profesional especializada -no siendo siempre recomendable su exposición emocional en el aula-, factores culturales o religiosos y necesaria formación especializada para diseñar, implementar, desarrollar y evaluar los presuntamente bien intencionados y *neutrales* programas. Consideran más eficaz trabajar programas de habilidades sociales y resolución de conflictos que incluyan aspectos emocionales básicos e imprescindibles en la vida cotidiana, como control de impulsos, manejo de la ira, empatía, autorregulación, comunicación, evaluación de riesgos, solución de problemas, autoconcepto positivo, toma de decisiones, establecimiento de metas y resistencia a la presión de los compañeros:

Es más concreto y fácil ponerse de acuerdo sobre la implementación de un plan de estudios de resolución de conflictos (desde nuestra perspectiva) que un programa dedicado a aumentar la inteligencia emocional (si esto fuera posible) per se. Los objetivos más centrados de un programa de este tipo también evitan que se malinterprete como enseñar la manera "correcta" (o "mejor") de sentir. (p.46)

Según recogen Fernández-Berrocal y Extremera (2009), la progresivamente mejorada y lograda intención de crear escuelas emocionalmente inteligentes y positivas no puede limitarse a una propuesta reduccionista y simplificada, debiendo superarse las restricciones burocráticas y legislativas y consolidarse cambios curriculares que de forma lenta impiden el desarrollo equilibrado, constante y continuo de posibles mejoras. Estos autores recogen el planteamiento de Clonan et al. (2004), que consideran que para introducir la Psicología Positiva en los centros educativos (un concepto con matices, ya que incluye términos como bienestar, salud, felicidad, distintos pero vinculados con Educación Emocional) es necesario operacionalizar los elementos claves, utilizar otros ambientes naturales, logrando una consolidación integral de aprendizajes en la que participen familia, amigos y comunidad, cambios sostenibles, con *feedback* constructivo de conductas altruistas que se ejerzan fuera del aula, utilizando modelos personales para el desarrollo y refuerzo de conductas adecuadas, construyendo entre hogar-familia, centro educativo y contexto comunitario e instituciones, virtudes, conductas positivas y habilidades emocionales que puedan ser más fácil y continuamente consolidadas. Para Brackett (2008, en Fernández-Berrocal y Extremera 2009), los programas socioemocionales deberían enseñar cómo aplicar las destrezas, competencias y virtudes dentro y fuera del aula, crear ambientes de aprendizaje afectivos y atractivos para el alumno, proporcionar actividades y ejercicios de mejora adaptados evolutiva y culturalmente, visibilizar el efecto indirecto de mejora en el rendimiento académico y la convivencia escolar, facilitar la generalización a otros

entornos, e incluir evaluaciones sistemáticas y protocolos de mejora y actualización de los ejercicios. Lopes y Salovey (2004) recogen el cuestionamiento de cómo orientar la formación en Inteligencia Emocional, en un proceso de instrucción formal frente al aprendizaje mediante la experiencia, considerando que hay muchas habilidades que trabajar para lograr ayudar a los alumnos a ser adultos productivos, siendo complejo que todas puedan desarrollarse en el aula y centros de manera explícitamente instruida. Hay muchas habilidades, como manejo de emociones, pensamiento creativo, desarrollo de motivación intrínseca y habilidades sociales esenciales, que solo pueden desarrollarse mediante la práctica, experiencia personal, y generalmente en interacción con otros y en entornos reales: *“Podemos ayudar a los niños a desarrollar dichas habilidades para practicar, proporcionando retroalimentación constructiva y haciendo que los maestros modelen esas habilidades y comportamientos. Para ello, necesitamos buenas escuelas, buenos profesores y una formación docente de calidad”*. (p.290). Los mismos autores defienden que la regulación de habilidades emocionales puede facilitar el control de la atención, despertar la motivación intrínseca para el logro de objetivos, manteniendo el interés por el desafío intelectual y estudio, aspecto importante que se desarrolla en el siguiente punto. Los estudiantes también deben gestionar sus emociones y controlar sus reacciones impulsivas, para mantener una actitud adecuada en la interacción con compañeros y docentes. Para trabajar de forma incidental en el aula, utilizando los naturales conflictos, defienden que *“podemos infundir el aprendizaje social y emocional en la enseñanza de materias tradicionales”* (p.293), aunque aceptando las limitaciones que algunos autores determinan (La Greca, 1993, en Lopes y Salovey, 2004), sobre cómo no siempre el entrenamiento en competencias sociales puede trasladarse o generalizarse a escenarios naturales o impactar significativamente en las relaciones del alumno fuera del centro. Como Elias et al. afirmaron (1997, en Lopes y Salovey, 2004), el docente se reitera como figura referente en la educación emocional incidental:

Los maestros pueden enriquecer la instrucción en el aula independientemente de que sus escuelas adopten nuevos planes de estudio o respalden un programa determinado de reforma educativa. Los cambios en toda la escuela pueden tener un gran impacto. El uso de materiales didácticos adecuados facilita enormemente el trabajo del docente. El apoyo de los administradores de la escuela, los padres y los colegas facilita la implementación de los cambios. No obstante, los profesores pueden empezar a abordar una gama más amplia de competencias en su aula, incluso si cambiar la práctica educativa en una escala más amplia lleva mucho tiempo. (p.299)

Salovey, Mayer y Caruso (2002) presentan programas basados en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, que generalmente responden a la etiqueta general de *Aprendizaje Social y Emocional* (en inglés SEL: *Social and Emotional Learning*). Algunos de los presentados por estos autores, en

Estados Unidos, son *Self Science*, de Stone-McCown et al., (1998), y *Resolving Conflict Creative Program* (RCCP, de Lantieri & Patti, 1996). Lantieri (2015), resaltando el valor de las aportaciones de la neurociencia, expone como conclusión de su experiencia cómo el aprendizaje de los niños puede mejorarse apoyando la gestión de su mundo interior y sus relaciones, dado el impacto que se ha demostrado tiene el aprendizaje social y emocional sobre sus circuitos neuronales en desarrollo, especialmente en la corteza prefrontal como centro ejecutivo del cerebro que la experiencia moldea durante la infancia y que alberga circuitos para inhibir impulsos emocionales perjudiciales y prestar atención con mayor capacidad de atención, concentración y memoria, reivindicando la importancia de dotar a los niños mediante programas de educación socioemocional de estrategias para disminuir su ansiedad, estrés, impulsividad y angustia, permitiendo una mejor disposición en la tarea y ambiente de aprendizaje, y con ello, en muchos casos, un mejor comportamiento en aula y centro, si dotamos a los alumnos de una mejor adaptabilidad, la capacidad innata que todos poseemos para autocorregirnos y prosperar ante los desafíos vitales, como lo son también los retos educativos. Pero esta investigadora aporta otro tema importante para el presente estudio doctoral, indicando cómo las investigaciones sobre adaptabilidad apuntan que uno de los factores protectores más importantes para un niño es la presencia de al menos un adulto afectuoso y amable (idealmente varios) que le valore. Cada vez más investigaciones sugieren que ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales desde temprana edad ayuda a su salud y bienestar a largo plazo. Los estudios han demostrado que su conducta y funcionamiento social y emocional comienzan a estabilizarse alrededor de los 8 años y pueden predecir su conducta y salud mental posterior. En la fundamentación de la presente investigación, se valora al docente como figura de anclaje estable para los alumnos, que nunca les abandone ni deje de apreciarlos, y con el que se puede aprender junto a sus padres, reiterando la importancia de los ambientes clave de hogar y escuela en las habilidades sociales y emocionales, necesitando los alumnos tener oportunidades para practicarlas, generando mayor probabilidad de que estén disponibles en su repertorio cognitivo, fisiológico y conductual cuando las necesiten poner en práctica, convirtiéndose en *competentes*.

4.4. Neuroaprendizaje, neurodidáctica y neurociencia afectiva.

Parece existir acuerdo en reconocer la complejidad de las emociones como fenómenos que para ser estudiados deben ser descompuestos en un conjunto de funciones y procesos. Entre el interesante estudio de las bases cerebrales de la emoción, cabe destacar como aportación a este trabajo de investigación, completando la perspectiva del constructo fundamental y campo de trabajo en el que se recogen datos con diferentes perfiles de participantes y se proponen mejoras, algunos supuestos que la ciencia confirma con evidencias, según Aguado (2019, p.195):

- Los sistemas neuronales encargados del procesamiento afectivo y control de reacciones emocionales son diferentes de los que median el procesamiento perceptivo y control fisiológico y conductual no emocional.
- Los sistemas neuronales de procesamiento emocional modulan la actividad de los sistemas encargados de funciones cognitivas como el aprendizaje, la atención o la memoria.
- Las emociones humanas son consecuencia de la interacción entre sistemas cerebrales evolutivamente primitivos, compartidos con otras especies y cuya función se ha conservado a lo largo de la evolución, y otros en los que la especie humana han alcanzado un desarrollo más avanzado y que permiten funciones superiores, como la conciencia, imaginación, anticipación de sucesos futuros y rememoración o reactivación de experiencias pasadas.

Existe actual acuerdo, dado que este campo está en constante estudio, debate y actualización científica, en el papel de las estructuras límbicas del cerebro en los procesos emocionales, especialmente la amígdala, y del hipotálamo en el control de la activación autonómica de origen emocional. Aguado (2019) resume cómo los sistemas cerebrales subcorticales son clave en aspectos evaluativos y reactivos primarios y automáticos de la emoción, destacándose el papel de la corteza cerebral y la importancia de conocer los últimos hallazgos anatómico-funcionales:

La versión más actual de la hipótesis de la simetría hemisférica de la emoción considera que ambos hemisferios contienen sistemas neuronales que desempeñan funciones emocionales. La asimetría radicaría en que mientras que los sistemas localizados en el hemisferio izquierdo están relacionados con el afecto positivo y las tendencias de aproximación, los sistemas emocionales del hemisferio derecho se relacionan con el afecto negativo, las tendencias de evitación y la inhibición conductual. Richard Davison es el neuropsicólogo que ha propuesto esta teoría, basándose en observaciones clínicas y en un amplio conjunto de estudios en los que ha tratado de establecer la relación entre actividad cortical, experiencia afectiva y comportamiento. (p.227)

Davison (en Aguado, 2019) trata el concepto de *estilo afectivo* en referencia a la “variabilidad interindividual”, como cualidad e intensidad de las reacciones emocionales que una persona tiene ante incentivos y desafíos vitales, así como en la intensidad y valencia de la disposición afectiva. Las investigaciones en este campo consideran distintos factores para determinar estas diferencias individuales del estilo afectivo, con parámetros como el necesario umbral de los estímulos para provocar reacciones positivas o negativas, la amplitud de estas y el tiempo de recuperación tras la respuesta experimentada. El estudio de las diferencias individuales sobre emoción se solapa con el estudio sobre las diferencias de personalidad, estando este hecho justificado, según Aguado (2019), en que “las variaciones individuales en la experiencia y la reactividad emocionales son una de las principales dimensiones en función de las cuales se define la personalidad” (p.250). Existen así estudios sobre diferencias en procesos evaluativos,

cualidad y cantidad de la experiencia subjetiva emocional, patrón de activación fisiológica ante mismos estímulos y estabilidad de los patrones de activación, diferencias en regulación emocional, actividad cerebral y sistemas de neurotransmisores específicos implicados en la emoción y motivación, y factores hereditarios y genéticos que crean disposiciones emocionales:

Los estudios sobre las posibles bases genéticas de las diferencias individuales en la emoción tratan generalmente de los aspectos más estables de la conducta emocional que definen la personalidad de un individuo. La personalidad, en efecto, se define en gran parte a partir de las diferencias individuales, cualitativas y cuantitativas, en la reactividad emocional y en la experiencia subjetiva de las emociones. El término temperamento se utiliza generalmente para referirse al conjunto de características emocionales de la personalidad que tienen una base biológica. (p.254)

También Goleman (1995) destaca cómo durante los primeros años de desarrollo es cuando se asientan los rudimentos de la Inteligencia Emocional, aunque estos sigan modelándose durante el periodo escolar. Se recoge la importancia del temperamento coincidiendo con la influencia que tiene en la competencia emocional docente. Porque cuando se incluyen en la investigación estos hallazgos, relativos al desarrollo de un niño, se pretende también conectar con el origen del desarrollo emocional de cada uno de los docentes que en este trabajo han sido consultados, recordando algo evidente pero que a veces es necesario repetir, como es el hecho de que los docentes son personas con una infancia y desarrollo emocional que se está describiendo en alumnos menores, y que disponen un temperamento, experiencias vitales y características que a lo largo de su vida personal, social y profesional han ido confluyendo en el estado de comprensión, expresión, afrontamiento, gestión, y en definitiva, inteligencia y competencia emocional que sigue desarrollándose en ese complejo, a veces difícil pero enriquecedor escenario interactivo que es la educación y aprendizaje entre docentes, alumnos y familias:

El temperamento es el trasfondo de sentimientos que configura nuestra predisposición básica, el estado de ánimo que caracteriza nuestra vida emocional. Hasta cierto punto, cada uno de nosotros posee un temperamento innato, se mueve dentro de un espectro concreto de emociones, una característica que forma parte del bagaje con que nos ha dotado la lotería genética y cuyo peso se hace sentir a lo largo de toda la vida. (p.331)

Existe acuerdo científico en la gran plasticidad del cerebro infantil, y en que el comportamiento de una persona está determinado genéticamente, pero también significativamente configurado por el ambiente -especialmente la experiencia y el aprendizaje-. La competencia y disposición emocional, afortunadamente desde la perspectiva y propósitos de la presente investigación, no constituye un dato inmutable, pudiendo, con el trabajo y aprendizaje adecuado, modificarse, ajustarse y proporcionar mayor bienestar. Con su obra *Inteligencia Emocional*, Goleman (1995) contribuyó a difundir a la sociedad el término de *Neurociencia Afectiva*, que explicaría el modo

en que el cerebro regula las emociones, existiendo predisposiciones biológicas a la acción que son modeladas posteriormente por las experiencias vitales y el medio cultural y social en el que se dan. Cada emoción, según propone, predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta, que puede unirse a las expresiones faciales emocionales básicas universalmente reconocidas. El enojo aumenta el flujo sanguíneo de las manos, aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas. Con el miedo, la sangre se retira del rostro, y fluye la musculatura esquelética larga (como las piernas) favoreciendo la huida, aunque el cuerpo parece paralizarse un instante como si pudiera calibrar la respuesta adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en inquietud y disponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada. La felicidad aumenta la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, mientras aumenta el caudal de energía disponible y puede existir sensación de tranquilidad. El amor, sentimientos de ternura y satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático, englobando un amplio conjunto de reacciones que implican a todo el cuerpo y dan lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia. El arqueado de las cejas que aparece en momentos de sorpresa aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo que proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando el descubrimiento de lo que ocurre y permitiendo elaborar el plan de acción adecuado. El gesto de desagrado transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto u olfato. La tristeza, asociada a pérdida irreparable, provoca disminución de la energía y entusiasmo por las actividades vitales -especialmente diversiones y placeres- y cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Con las previas evidencias científicas, el modelo de la Inteligencia Emocional que abarca desde la neurociencia hasta la psicología de la salud, está emergiendo como un marco de referencia importante dentro de la Psicología, con áreas relacionadas como psicología del desarrollo, psicología de la educación, asesoramiento y psicología clínica, psicología social, industrial y de las organizaciones y psicología deportiva, entre otras. Interesan en este trabajo las consideraciones vinculadas al campo educativo, estudios que Administración y docentes pueden considerar para motivar, diseñar, formarse y desarrollar su competencia emocional en su desempeño profesional, personal y social.

Aguado (2019) considera el estudio de la emoción y procesos afectivos como una de las áreas de investigación más activas de las ciencias de la mente y conducta, incluyendo variedad de temas e ingente cantidad de resultados publicados que hacen difícil o exigente un seguimiento exhaustivo y continuado de los progresos alcanzados, dada su evolución y crecimiento. De forma

asociada, este autor considera relevante el estudio de los procesos motivacionales y la dicotomía que presentan en su vertiente de motivación biológica y naturaleza sociocognitiva. Con la pretensión de combinar ambas vertientes, visibiliza el paradigma de la neurociencia cognitiva como centro actual de estudio de procesos psicológicos, con clara manifestación de la influencia en el estudio del afecto y emoción mediante el surgimiento de un campo especializado de estudio conocido como “neurociencia afectiva y social”, uniendo la perspectiva evolucionista del estudio de la conducta animal y humana con conocimientos derivados de la psicología y ciencia del cerebro. Entre los progresos vinculados a la presente investigación se encuentra la regulación emocional: “la capacidad para ejercer control sobre nuestras emociones, modulando tanto su experiencia subjetiva como su manifestación externa” (p.15), y la cognición social, cuya investigación muestra, según Aguado (2019), la importancia de los procesos afectivos y motivacionales en la regulación de la interacción social, corroborando la idea de que una principal función de las emociones es actuar como reguladoras de relaciones interindividuales:

Con el término ‘cognición social’ se hace referencia al conjunto de procesos cognitivos y afectivos que median la conducta social, entre ellos la capacidad para inferir los estados mentales de otras personas (la llamada “teoría de la Mente”), los procesos de evaluación social, la atribución de intencionalidad o la empatía. (p.16)

Según Aguado (2019), “algunos investigadores han expresado serias dudas acerca de la relación entre la conducta expresiva y la experiencia subjetiva de la emoción, afirmando que la conducta expresiva depende del contexto social más que del estado interno del emisor” (p.73). Esta hipótesis social pone en evidencia la importancia del contexto social a la hora de que expresemos, y de qué manera, nuestras emociones, como explica el “efecto de la audiencia”, que hace que esa expresión sea más intensa cualitativa y cuantitativamente en situaciones de interacción social que en soledad, lo que ha de tenerse en cuenta en las estrategias docentes dentro del aula (generalmente, una interacción entre un alumno disruptivo y un docente no será igual si todos los demás alumnos presencian la escena que si se trata la situación o se pide al alumno mejorar su comportamiento a solas, interesando y siendo más eficaz en algunos casos esto último). Igualmente, es interesante conocer que pueden darse momentos en que las personas mostremos expresiones faciales con uso social, sin que exista una base emocional que en ese momento las cree, no siendo por tanto requisito que se experimente una emoción *de verdad*, para poder regular la expresión de estas de manera más o menos deliberada y/o creíble. Se introduce así un concepto que actualmente motiva a los investigadores por sus interesantes aportaciones, el de las *neuronas espejo*, definidas por Marchesi (en Marchesi et al.,2017) como *las redes neuronales que nos permiten simular o situar en nuestro cuerpo las acciones, los sentimientos y las intenciones de los otros, por lo que experimentamos juntos experiencias*

similares (p.57), y que según Aguado (2019) tienen capacidad para responder no solo cuando ejecutamos una determinada acción, también cuando observamos a otra persona ejecutarla, convirtiéndose en herramienta que permite al cerebro activar procesos de empatía para la interacción social, teniendo en cuenta la determinante influencia cultural en la conformación de la expresión emocional adulta, a través de procesos de imitación y aprendizaje social :

Podría ser el fundamento de una forma intuitiva e inmediata de comprender las emociones expresadas por los demás, sin necesidad de deliberación o razonamiento. La percepción de la expresión de una determinada emoción en otra persona activaría en nuestro cerebro los mismos sistemas neuronales que son activados cuando nosotros mismos experimentamos esa emoción. Según esto, cuando vemos a alguien expresar terror o tristeza, somos capaces de comprender su estado emocional porque literalmente nos ponemos en su lugar y experimentamos nosotros mismos un estado similar (p.72)

Mora-Teruel (2013) explica el concepto de neuroeducación y nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro, que significa evaluar y mejorar la preparación del que enseña y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad). Considera que el nacimiento de la neuroeducación está en la propia comunidad de docentes, vinculándose el presente trabajo de investigación con este concepto tan extendido progresivamente en los actuales paradigmas educativos. Mora-Teruel habla de la habilidad social de *Comprensión Empática* como capacidad de sentir emociones y sentimientos, esencial en el proceso de maduración del cerebro:

Descubrir los orígenes de las diferencias individuales en este terreno de la emoción, la empatía y la compasión es un tema central en la neurociencia que estudia el desarrollo social-cognitivo de los seres humanos y su implicación para el aprendizaje y la enseñanza. La empatía, pues, el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y con él la construcción de un buen ser humano. La emoción, los sentimientos, sus mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza (p.25)

Este conocimiento implica visibilizar diferentes procesos cerebrales, y poner en perspectiva y reforzar la existencia del medio social, familia y propia cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los alumnos, además de reconocer que la variabilidad de sus capacidades durante ese aprendizaje se debe en parte no solo a los constituyentes genéticos de cada individuo, sino también a los cambios, que desde el mismo nacimiento, produce el medio ambiente en el cerebro. La Neuroeducación incluye entre sus cometidos ayudar a detectar procesos psicológicos o cerebrales que puedan interferir con el aprendizaje, memoria y la misma educación. Trata, con ayuda de la Neurociencia Cognitiva, de formar a los docentes sobre cómo funciona el cerebro, disponiendo formas de aplicar en el aula conocimientos científicos sobre procesos cerebrales de la emoción, curiosidad y atención, pudiendo generar mejor disposición

para el conocimiento a través de mecanismos de aprendizaje y memoria. Esta actual tendencia educativa considera, en palabras de Mora-Teruel (2013), que solo el hecho de conocer que los cambios sinápticos del cerebro son resultado de la enseñanza que reciben los alumnos, puede transformar la actitud de muchos maestros y producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en la forma en que pueden ver la enseñanza. Entre las estrategias que recomienda destaca evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se le explica. Respecto al proceso de aprendizaje en las primeras etapas, se destacan dos procesos centrales. La perspectiva computacional, por un lado, visibiliza habilidades y circuitos neuronales específicos que permiten a los alumnos automáticamente captar y procesar información del medio que les rodea sin entrenamiento alguno previo de sus padres, conocimientos que serán modulados por la cultura en la que se vive, por la propia experiencia y la interacción con el medio que les rodea, además de un importante sustrato emocional del niño que lo predisponga a la tarea. En segundo lugar, la perspectiva social incluye habilidades como la imitación, que se considera capacidad emocional innata, la atención compartida, existiendo evidencias de que la utilización de progresos educativos que potencien la interacción social parece producir cambios positivos a largo plazo que facilitan el aprendizaje posterior y el componente afectivo de la relación con los demás, y la comprensión empática, destacándose cómo la capacidad de sentir emociones y sentimientos es esencial en el proceso de maduración del cerebro humano, siendo las diferencias individuales en este terreno de la emoción, empatía y compasión un tema central en la neurociencia que estudia el desarrollo social-cognitivo de los seres humanos y su implicación para el aprendizaje y la enseñanza. Se consolida la interesante trayectoria de estudios sobre el aprendizaje que procuran determinar las mejores condiciones para la adquisición de contenidos, y actualmente de competencias, valorando procesos externos e internos. Ibarrola (2013) recoge valoraciones que vinculan teoría y práctica, situaciones en que la memoria emocional conservada en la amígdala no ha sido anclaje positivo, pudiendo asociarse determinadas asignaturas y un profesor concreto a dolor emocional, desarrollando una emoción que puede provocar en el sistema límbico bloqueo cognitivo y motivacional, incluso rechazo o abandono:

El recuerdo de un castigo injusto puede provocar una fobia a un profesor o a una materia. Si un alumno se ha sentido humillado por un profesor que le mandó salir a la pizarra y se burló de su incompetencia a la hora de resolver un problema, cada vez que a ese alumno le pidan salir a la pizarra le entrarán sudores, se disparará su ansiedad, pues le saldrá a flote, de forma consciente o inconsciente, aquella mala experiencia asociada al dolor emocional. (p.34)

El presente trabajo quiere recoger como aportación interesante de Ibarrola la propuesta de que los currículos incluyeran el funcionamiento del cerebro, para que los estudiantes reforzaran su consciencia metacognitiva del proceso de aprendizaje. Que los alumnos conocieran

sistemáticamente que a la edad de 6 años el cerebro tiene ya un 90-95% de su tamaño adulto, y que junto a los procesos hormonales, existen cambios en el cerebro durante toda la adolescencia, destacando el desarrollo de la corteza cerebral, con responsabilidad en funciones ejecutivas de planificación y regulación de emociones, podría optimizar la pretendida actualmente Competencia personal, social y de aprender a aprender, además de promover incluso con argumentos biológicos un adecuado cuidado físico personal en coherencia con la prevención de consumo de sustancias tóxicas y/o abuso de dispositivos digitales. Igualmente, que los docentes tuvieran claros en la teoría y en su aplicación práctica en el aula los términos que Ibarrola diferencia, podría motivar su interés y perfeccionamiento profesional, trabajando desde una perspectiva, metodología y actitud emocional que tenga en cuenta la evidente interdependencia del bienestar físico con el intelectual, y la estrecha interacción de lo emocional y lo cognitivo, disponiendo estrategias positivas aprendidas y ajustadas expectativas:

La neurociencia cognitiva es una rama de la Neurociencia que estudia las bases neurológicas de las capacidades cognitivas, y neuroaprendizaje es un término que se está empleando en la actualidad y que hace referencia al estudio del cerebro como órgano del aprendizaje, cuya finalidad es contribuir al desarrollo de las potencialidades cognitivas y emocionales del aprendiz al máximo (p.104)

Para finalizar, se sintetizan algunas propuestas a tener en cuenta e integrar por los docentes en las habilidades prácticas que desempeñan en su aula y centro. La perseverancia del docente para gestionar los procesos afectivos que emergen en el aula depende fundamentalmente de factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos. No debe obviarse que muchos docentes pueden sufrir diferentes situaciones: pueden estar experimentando, por cuestiones personales o profesionales, emociones que dificultan su concentración y capacidad cognitiva, lo que entorpecería la adecuada respuesta al reto de gestión emocional que en las anteriores páginas se le va presuponiendo a un docente dentro de sus competencias. Pueden existir por ejemplo situaciones específicas de Alexitimia, concepto definido por Goleman (1995) como aquel que afecta a personas que carecen de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, la conciencia de uno mismo, el conocimiento de lo que está sintiendo en el mismo momento en que las emociones bullen en su interior (p.101), o Disemia, incapacidad para captar los mensajes no verbales, con estas implicaciones prácticas:

Este problema puede radicar en ignorar la existencia de un espacio personal (y permanecer, en consecuencia, demasiado cerca de las personas con quienes se está hablando o invadir su territorio), en interpretar o utilizar pobremente el lenguaje corporal, en interpretar o utilizar inadecuadamente la expresividad facial (por ejemplo, no mirar a quien se habla) o una prosodia (la cualidad emocional del habla) ciertamente deficiente que les lleva a hablar en un tono demasiado estridente o demasiado monótono. (p.202)

Las emociones se vislumbran por tanto en la actualidad como la base más importante sobre la que se sustentan los procesos de aprendizaje y memoria, generando mayor atención, motivación, almacenaje y evocación de memorias y aprendizajes, existiendo evidencias y acuerdos en que todo acontecimiento nuevo asociado a un episodio emocional, bien sea de placer o de dolor, permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido, creándose un evidente vínculo entre emoción y cognición, entre palabras, lenguaje verbal, no verbal y emociones. De todo ello debe ser consciente el docente, optimizando sus estrategias mediante la disposición y ejercicio en el aula basado en estos conocimientos, no nuevos (ya Platón afirmaba que la disposición emocional del alumno determina su capacidad para aprender, y cualquier persona podría preguntar o hacer memoria sobre los tipos de habilidades emocionales que tuvieron sus docentes en su trayectoria educativa) pero sí científicamente demostrados, difundidos, respetados y cada vez más generalizados. Stenberg y Williams (en Goleman, 1995) investigaron para comprender los elementos que contribuyen a la eficacia de un grupo. La visión personal y perspectiva profesional de la investigadora de la presente tesis doctoral coincide con la importancia del concepto de *inteligencia grupal* que estos autores desarrollan, considerando que la intervención, promoción y trabajo que se realice para potenciar la fortaleza emocional, relacional y actitudinal de un grupo de alumnos, liderado por el docente, y las habilidades emocionales que este trabajo estudia respecto a sus competencias profesionales percibidas, favoreciendo con ellas la motivación, esfuerzo y desempeño inclusivo de todos los alumnos que componen el grupo, podrá inhibir, minimizar y restar intensidad a los efectos negativos que los naturales conflictos, resistencias o procesos disruptivos que a nivel comportamental y/o emocional puedan darse en el aula y centro, creando vínculos positivos favorecedores de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje y bienestar:

El factor individual más importante para maximizar la excelencia del funcionamiento de un grupo fue su capacidad de crear un estado de armonía que les permitiera sacar el máximo rendimiento del talento de cada uno de sus miembros. (...). El ruido emocional y social – el ruido provocado por el miedo, la ira, la rivalidad o el resentimiento- disminuye el rendimiento del grupo mientras que la armonía, en cambio, permite que un grupo saque el máximo provecho posible de las aptitudes de sus miembros más talentosos y creativos. (p.257)

Evidentemente, no puede establecerse una generalidad en las afirmaciones al respecto, ni pueden extrapolarse a todos los contextos los resultados de las investigaciones que constatan estas evidencias, pero tampoco permitir que la reconocida como compleja tarea docente que asumen los profesionales de la educación sirva de freno o resistencia al esfuerzo por mejorar las competencias emocionales y contribuir a que esa dificultad sea en parte compensada, logrando

los pretendidos objetivos educativos, que según Goleman (1995) pueden resumirse, coincidiendo con las propuestas de actuales corrientes de neuroeducación y neurodidáctica en:

Crear espacios para la reflexión personal, un entorno de seguridad emocional y física, una atmósfera de confianza con vínculos afectivos, trabajar el error como elemento de aprendizaje sin dramatizarlo, contar historias, metas desafiantes y motivadoras, objetivos claros y bien definidos, utilizar el humor y la risa, crear entornos emocionalmente cálidos... (p.36)

Para concluir la revisión de la influencia de la emoción y empatía en el aprendizaje y el rol de la figura docente en el proceso afectivo y motivacional, Mora-Teruel (2013) recoge una idea que fundamenta directamente la presente investigación y propósitos de la autora de este trabajo:

Hoy sabemos que hay maestros con larga experiencia y profundos conocimientos que fallan en sus enseñanzas por falta de empatía y habilidades de comunicación social, lo que lleva a algunos niños, desde naciente impulso a aprender, a terminar con un apagón en el interés por las materias. En cambio hay otros maestros que, sin tanto conocimiento e incluso significativamente menos conocimientos, abren la mente de los niños, los inspiran, los vuelven curiosos por el conocimiento, gracias a sus cualidades para la empatía o que han cuidado o ampliado sus habilidades sociales y de comunicación. La empatía, pues, el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y con él la construcción de un buen ser humano. Y es que no creo que haya un tema de más trascendencia humana, incluso más que la ética, para entronizar valores y expresar su respeto en la conducta. Veremos que cuando se enseña, a cualquier nivel, incluida la enseñanza en la universidad, esa emoción y esa empatía adquieren una relevancia especial. El maestro y los profesores son la llave de la educación, siempre lo han sido, pero lo siguen siendo en esta nueva etapa que es la neuroeducación. El resumen de todo esto es que la emoción, los sentimientos, sus mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza. (p.51)

4.5. Diversidad e Inclusión Emocional

A lo largo de la anterior revisión conceptual se ha fundamentado la evidente diversidad que existe en las diferentes capacidades individuales, pautas educativas, vínculos de apego y valores que cada familia desarrolla; en las motivaciones, estilos de enseñanza, aprendizaje y experiencias vitales de alumnos y docentes, entre otros factores interrelacionados. La competencia emocional que consecuentemente puede disponer y ejercer de manera continuada cada miembro de la comunidad educativa, en interacción con otros elementos personales y ambientales, será también evidentemente diversa, así como las necesidades individualizadas y expectativas afectivas y/o de otra índole que cada alumno, familia y profesional tenga en un centro educativo. La realidad que los centros conocen y afrontan es cada vez más heterogénea, con situaciones -vinculadas la mayoría de ellas a procesos afectivos,

un elemento inherente al desarrollo integral- que exigen un estado de constante adaptación y aprendizaje, contando con el asesoramiento y colaboración con otras Administraciones o entidades distintas de las educativas. Son numerosas las actuaciones especializadas, protocolos y recursos que progresivamente se recogen en la normativa e implantan sistemáticamente en los sistemas educativos, fruto del esfuerzo por prevenir, actualizar y ampliar el campo de la inclusión y facilitar la gestión de complejas situaciones y sus responsabilidades asociadas, especialmente sensibles en el tema de Protección a la Infancia. Esta difícil tarea implica aumentar el reto docente con actitud positiva y responsable, dado el compromiso educativo y social, considerando que la promoción de un aprendizaje exitoso en los alumnos debe ir ligada a un saludable desarrollo personal, emocional y social, y debe darse en un entorno inclusivo, donde las diferencias individuales y de capacidades sean asumidas y tratadas con respeto y confidencialidad, un derecho esencial que en muchos casos es olvidado o descuidado, pese a la mejor de las intenciones de ayuda, y que debe valorarse en cuanto a concretar los especialistas y responsables educativos qué personas de la comunidad deberían conocer y actuar ante ciertas problemáticas sensibles, donde la discreción puede ser el principal factor protector y de éxito para la pretendida ayuda. Con el propósito de avanzar hacia el paradigma de la Inclusión Educativa, y entendiendo que implica para los centros y sus recursos personales un esfuerzo actitudinal, formativo y organizativo y de gestión, que también ha de considerar la diversidad de entornos, centros, equipos docentes, recursos y familias, se pretende vincular emociones e inclusión educativa, convergiendo en un concepto que puede denominarse *Inclusión Emocional*. El modelo que los sistemas educativos aspiran a alcanzar se apoya de manera específica en los principios de equidad e inclusión educativa y de accesibilidad universal y diseño para todos. *Educación Inclusiva* es un movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela Para Todos). La *Cultura del Cuidado* es la actual forma de entender la inclusión desde el ámbito social y educativo. Esto se refiere a que todos los involucrados en su desarrollo se hacen responsables de todos. El total de la comunidad educativa asume éticamente el cuidado de sus integrantes y se responsabiliza de cuanto ocurre en el día a día del proceso que transcurre en el centro escolar, también de sus vivencias emocionales. La diversidad es un hecho natural en los grupos sociales que supone una oportunidad de aprender y mejorar. La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de diversidad, pues en los centros educativos se reproduce y convive la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración de esta en diferentes manifestaciones, existiendo entre otras diversidad o heterogeneidad cultural, de capacidades, identidad, género y orientación sexual, medios socioeconómicos, estilos de apego, estructura familiar y apoyo emocional recibido en el hogar. Goleman (1995) expone cómo la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional, el *crisol doméstico* en el que

aprendemos a sentirnos nosotros mismos y en donde aprendemos la forma en que los demás reaccionan ante nuestros afectos, aprendiendo a pensar en nuestros sentimientos, posibilidades de respuesta y forma de interpretar y expresar nuestras esperanzas y temores. El niño puede aprender de lo que sus figuras de referencia dicen, hacen (no siempre coincidente ni coherente, al igual que puede pasar con las estrategias docentes estudiadas en el presente trabajo) y ayudan a moldear para gestionar emocionalmente las diferentes situaciones compartidas y vividas en el hogar, reconociendo este autor que *“en este sentido, hay padres que son auténticos maestros mientras que otros, por el contrario, son verdaderos desastres”* (p.296). Se considera muy significativa la influencia que los estilos de afrontamiento y gestión emocional aprendida en casa tiene en los niños antes de iniciar el proceso de escolaridad, siendo muy permeables y receptivos al aprendizaje y modelado de conexiones sinápticas que modelan las tendencias emocionales que el sujeto mostrará durante el resto de su vida, configurando lo que investigadores como Goleman han denominado *arquitectura neuronal*, relativamente estable también en lo que respecta a los circuitos reguladores del cerebro emocional. El presente trabajo tiene en cuenta a la hora de entender la diversidad y necesaria Inclusión Emocional cómo en el aula interaccionan alumnos y docentes que han podido recibir en sus familias sensibilidad y apoyo ante sus necesidades, guía emocional y ejercicio de la empatía en un ajustado y saludable marco de desarrollo emocional, pero también otros en los que el desinterés, descuido, abuso, falta de sintonía, brutalidad e indiferencia han podido marcar su desarrollo afectivo, generando una negativa impronta grabada en los circuitos neuronales de la emoción. También ha de mencionarse como elemento fundamental en la presente investigación, y así lo visibiliza la Figura 9, que el concepto *diversidad emocional* no sólo alude a alumnos, sino también a equipos profesionales, centros, familias y contextos. Que la comunidad educativa entienda y respete las diferencias individuales y distintas capacidades y necesidades emocionales, entre otras, de sus componentes (alumnos, profesionales del centro, familias y personas del entorno social), que se conocen y tratan con respeto de manera natural, será factor predictor de buenas relaciones de convivencia, gestión emocional y cuidado afectivo entre sus miembros:

Figura 9

Representación de la diversidad emocional en los centros y contextos educativos. Fuente: elaboración propia



Las habilidades emocionales no siempre son una fortaleza, y debe también formarse actitudinalmente el respeto al punto de partida, autoevaluación, actitud de mejora, formación y esfuerzo de progreso que cada persona haga en la interacción educativa desde cualquier rol, siendo una fuente más de diversidad que a veces genera suspicacia y menos comprensión o paciencia cuando los efectos de esta necesidad específica implican repercusiones incómodas para las personas. Este trabajo no asume coexistencia entre necesidades y/o carencias afectivas y carencias económicas o necesidades de compensación educativa que algunos alumnos presentan por provenir de entornos personales, educativos o socioculturales desfavorecidos, reflexionando Bronferbrenner (1979, en Goleman, 1995) sobre el bienestar infantil y social:

Las presiones externas son tan grandes que, a falta de un buen sistema de apoyo, hasta las familias más unidas están empezando a fragmentarse, la incertidumbre, la fragilidad y la inestabilidad de la vida cotidiana familiar afectan a todos los segmentos de nuestra sociedad, incluyendo a las personas acomodadas y con un elevado nivel cultural. (p.357)

En las aulas no es difícil encontrar a niños que reaccionan desproporcionadamente ante bromas o conductas naturales de otros compañeros o docentes que ellos interpretan como ofensa, hostilidad o injusticia, denotando desajustes en el estilo perceptivo e interpretativo que se realiza en la gestión de emociones, lo que puede desencadenar comportamientos disruptivos y/o agresiones ante la ausencia de respuestas alternativas de gestión emocional cognitivas, fisiológicas y conductuales. Podría ampliarse este frecuente conflicto a las relaciones entre adultos, naturales interacciones entre docentes – no siempre ajustadas y saludables- y de estos con los alumnos y/o sus familias. Este bajo umbral de tolerancia, las posibles distorsiones perceptivas y otras situaciones y experiencias vitales difíciles que a veces en los centros se desconocen, coexisten sin duda con una vulnerabilidad emocional que conlleva frustración, emociones negativas variadas, pérdida de autoconcepto/autoestima, y en ocasiones, pérdida de aprecio y motivación de relación social que las demás personas establecen tras estas interacciones, conllevando en ocasiones problemas específicos, recogiendo Goleman (1995) cómo “los problemas de relación- tanto con los padres como con los compañeros- constituyen el detonante más frecuente de la depresión entre los adolescentes” (p.365). Goodwin (en Goleman, 1995) visibiliza como importante problema la erosión que ha experimentado el núcleo familiar: el número de divorcios se ha duplicado, los padres dedican menos tiempo a sus hijos y aumenta la inestabilidad laboral. Los centros educativos asumen esta compleja situación, aumentando no solo las cargas administrativas y temporales de coordinación e intervención social junto otras instituciones, sino también, y en este punto se centra la presente investigación, la *responsabilidad emocional* de compensar e intervenir sobre carencias y necesidades afectivas que afloran en el aula, donde coexisten tantas personas con expectativas, necesidades y

emociones. La competencia emocional docente, y esa buena intención desarrollada por los profesores (no estando recogida explícitamente en su formación inicial, normativa ni procesos de acceso a la docencia) proporciona confianza y seguridad a los menores para expresar, identificar y gestionar -mientras se desarrolla un exigente proceso curricular de enseñanza y aprendizaje- diferentes procesos afectivos. Se contribuye al desarrollo integral del alumnado y bienestar que las personas construyen en este proceso interactivo humano, hora tras hora de clase, patios, entradas, salidas, reuniones y entornos de desarrollo profesional y personal, clave en los casos que hay que atender de manera diferenciada, como cita Collins (en Goleman, 1995):

Con los problemas a los que estos niños deben enfrentarse, yo no puedo limitarme a enseñar habilidades académicas. Imagine que uno de nuestros niños está luchando contra el sida o que lo padece alguien de su familia. No estoy segura de lo que ellos dirán en las discusiones sobre el sida, pero lo cierto es que una vez que un niño sabe que su maestro no solo está dispuesto a escuchar sus problemas académicos sino también a echarle una mano con sus dificultades emocionales, se abre una puerta para tener esa conversación. (p.407)

El Acuerdo 29/2017, de 15 de junio aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, que recoge cómo la atención a la diversidad se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, como principio fundamental que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar al alumnado educación adecuada a sus características y necesidades en todas las etapas. Es a partir del principio de inclusión como se concibe la adecuada respuesta educativa, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. En este sentido, la Ley Orgánica se refiere en su Título II (Equidad) a la compensación de desigualdades derivadas de factores personales, sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, y de forma específica, al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidad específica de apoyo educativo, que puede asociarse a situaciones de discapacidad, con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración, de acuerdo con lo establecido en el Instrumento de ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de Naciones Unidas (BOE,2008). Queda así explícitamente garantizado que ningún alumno podrá sufrir discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual, identidad de género u otra condición y circunstancia personal o social. Dentro de este marco normativo, que no trata específicamente las emociones pero sí factores personales, en los que podrían incluirse, y desde la perspectiva de la inclusión emocional planteada, es necesario ofrecer oportunidades reales

de aprendizaje y desarrollo emocional saludable a todo el alumnado, en especial a la población escolar más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión personal, social y/o educativa, considerando situaciones en que el apego seguro, vínculos, estrategias emocionales ajustadas y un ambiente familiar esperable como anclaje de afecto y apoyo afectivo pueden no estar garantizados. Ainscow et al. (2006) conciben la Escuela Inclusiva como un proceso de análisis sistemático de culturas, políticas y prácticas escolares, para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, participación y progreso de alumnos y profesores en la vida de los centros, con atención a los más vulnerables. Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, pero también sobre otro tipo de vulnerabilidades. Explicita que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: circunstancias personales, sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, sus actitudes y nivel de esfuerzo, la política educativa, cultura de los centros, métodos de enseñanza, recursos y cómo la disposición más o menos eficaz de estos factores pueden convertirse en barreras y no facilitadores de la consecución de mejores logros. Como señala Echeita (2002, en Echeita y Ainscow, 2011), comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúa desde sus condiciones personales permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad *se diluye* y nos encontramos con personas que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de *barreras* (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas...), que dificultan el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad *reaparece*. Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno. Y como se ha mencionado previamente y pretende visibilizar esta investigación, los anclajes emocionales más o menos fuertes y saludables tienen enormes repercusiones para el desarrollo integral de los individuos y su posterior desempeño en la identificación, expresión y gestión emocional dentro de los ordinarios procesos interactivos, de ahí que consolidar el término *Inclusión Emocional* y disponer un contexto escolar emocionalmente inclusivo sea una responsabilidad a asumir por la comunidad educativa. En la escuela inclusiva el profesorado, alumnado, familias y agentes sociales participan y desarrollan un sentido de comunidad que construye espacios sociales de pertenencia. El centro escolar debe ser un contexto organizado que ofrezca experiencias acogedoras y diversas, donde cada persona

sea reconocida y tratada como tal; participe y progrese en la actividad escolar, con los apoyos necesarios y más normalizados posibles, pudiendo generarse un vínculo afectivo que para algunas personas sea, lamentablemente, el único anclaje emocional positivo y saludable disponible. La promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos constituye el punto de partida y se puede considerar transversal al resto, pues comenzar a tener en cuenta de forma explícita las emociones dentro del concepto de *Inclusión Educativa* supone una demanda necesaria, un cambio en la concepción de la sociedad, agentes implicados en la educación y del currículo, avanzando en las estrategias prácticas de impulsar la orientación de los centros hacia un modelo inclusivo y fomentar la formación del profesorado en metodologías inclusivas que contemplen de forma sistemática la consideración de los procesos afectivos.

La actitud y gestión emocional del profesorado en el aula, tanto con los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), con el resto de los compañeros que deben asumir el carácter inclusivo emocional del aula y centro, como consigo mismos como docentes ante una situación que puede ser entendida como dificultad o como reto u oportunidad positiva, es un eje continuo de referencia y trabajo que esta investigación quiere visibilizar. Evidentemente, y junto el necesario cambio actitudinal de los miembros de la comunidad educativa, la dotación de recursos necesarios en calidad y cantidad, y la mejora de condiciones laborales y educativas, minimizarán las dificultades que la positiva inclusión educativa y sus retos generan, evitando la “culpabilización” que en ocasiones asumen los alumnos y familias que demandan estas ayudas, no debiendo sentirse una *carga negativa* para un grupo de alumnos, equipo docente, directivo y centro. Habiéndose revisado el relevante papel de las emociones en la neuropsicología del aprendizaje, pudiendo influir en las condiciones biológicas para que el aprendizaje sea óptimo, existen teorías que apoyan la hipótesis de que favorecer una experiencia emocionalmente positiva de aprendizaje interactivo entre iguales y entre alumnos y personas del entorno puede favorecer la generalización de habilidades de desarrollo emocional e interacción social modeladas y moldeadas, así como contribuir al éxito escolar y adecuado desarrollo de un proyecto de vida con calidad personal, familiar y social. Avanzar en la construcción de centros inclusivos no parece tarea fácil, valorando la cantidad de elementos interrelacionados que contribuyen a que el sistema educativo funcione. Y en el grupo de alumnos diversos también se encuentran aquellos con dificultades menos visibles, más *incomprensibles* o *desgastantes*, que pueden requerir mayor paciencia en su afrontamiento. Marchena (2005) recoge las palabras que expresa un docente sobre esta responsabilidad y situación del sistema educativo actual:

El alumnado es reflejo de la sociedad que vivimos; no valoran lo que están recibiendo; el profesor echa la culpa a la sociedad aunque es verdad que también tiene que renovarse el profesor, pero es difícil hacerlo a la velocidad que exige la sociedad. (p.137)

Los iguales tienen un papel muy activo como mediadores del aprendizaje y son apoyos fundamentales para la inclusión de todo el alumnado. El profesorado puede aprovechar la heterogeneidad del alumnado como situación normal del grupo/clase, por la importancia que tiene para la construcción de relaciones positivas y el fomento de la participación e interacción entre iguales. Desde la perspectiva de la presente investigación, el trabajo incidental de la gestión e inclusión emocional puede verse favorecida si existen metodologías favorecedoras de la interacción, entre las que destaca el aprendizaje cooperativo, variable sobre la que se consulta a la muestra de participantes, centrado en desarrollar comportamientos sociales a la vez que se aprenden contenidos, mediante estructuras cooperativas donde alumnos con diferentes capacidades trabajan juntos, desarrollando respeto por las diferencias, comunicación asertiva, interdependencia emocional positiva y responsabilidad compartida. Otras estrategias y metodologías participativas son la ayuda entre iguales, actuación conjunta de dos docentes en el aula, tertulias dialógicas, tutorías personalizadas, enseñanza diversificada, aprendizaje colaborativo y grupos interactivos, caracterizados por una organización inclusiva del alumnado y participación de otros adultos además del docente responsable, siendo posible diversificar y aumentar de forma significativa las interacciones, así como el tiempo de trabajo efectivo, según evidencias científicas de los resultados del proyecto INCLUD-ED en 2013 (Flecha y Soler, 2013). También las metodologías favorecedoras del compromiso emergen como facilitadoras del desarrollo de habilidades sociales y emocionales como herramientas que fomentan el compromiso activo con la transformación y preparan a alumnos del futuro. Destaca el Aprendizaje-Servicio (ApS), aprendiendo el currículo ofreciendo un servicio a la comunidad, mediante un proyecto solidario para atender necesidades del entorno social, cultural y/o natural asumiendo una responsabilidad y compromiso real; se desarrollan conductas prosociales a la vez que se adquieren conocimientos, procedimientos y valores. Ejemplos de estas prácticas son los programas intergeneracionales (Hernando-Catalina y Soria-Aldavero, 2020) como evidencias del disfrute de la diversidad y refuerzo de vínculos entre alumnos de diferentes edades frente a la despoblación en el ámbito rural, y el diseño de Prácticas Restaurativas, tendencia actual en la promoción de convivencia positiva e intervención ante conflictos de convivencia de diferente gravedad (Ruiz-Gil y Soria-Aldavero, 2020). La existencia de prácticas de interacción inclusiva, asumidas como positivas y basadas en segmentos de personalización, humor compartido, flexibilidad y valoración, implica, como no podría ser de otra manera, la existencia de otras metodologías opuestas de carácter menos inclusivo. Entre estas prácticas destacarían el antagonismo y tensión encubierta, la velocidad como presión en el aula, omisión de respuestas y delegación de la atención en otros, descrédito a un alumno o grupo y los favoritismos. Son muchas las investigaciones sobre actitudes de los profesores ante las minorías en las aulas.

Salazar-González (en Ibarrola, 2013) concluye que los profesores suelen asociar pluralidad cultural con problemas, sintiéndose desbordados ante esta, percibida como conflicto y asociada a peores resultados escolares. La presente investigación asume que el constructo de estudio está situado en un contexto relacional formado por personas. Los profesores no muestran siempre una consistencia absoluta, dada la variabilidad situacional, intra e interpersonal a las que están sometidos. Las interacciones entre profesor y alumno son públicas en el aula, cada estudiante ve cómo son tratadas las personas, ejerciendo el docente un modelo que está siendo constantemente observado, y seguramente, con buen o mal efecto, replicado. La creación por parte de los docentes de situaciones de aprendizaje que ofrezcan información diversa y a la que acceder por diferentes vías, estilos de aprendizaje, operaciones cognitivas y elementos de personalidad para acceder, integrar y utilizar diferentes conocimientos e informaciones -Diseño Universal de Aprendizaje-, da respuesta a lo que Ibarrola (2013) considera procedimientos generales de aprendizaje, integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que empleamos de forma diferenciada para resolver retos en distintos contextos:

Afortunadamente, los descubrimientos aportados por la investigación cerebral sobre las emociones y el aprendizaje permiten vislumbrar una nueva época en donde el aprendizaje sea individualizado y esté basado en los conocimientos profundos sobre el particular proceso de adquisición de información y su posterior aplicación a cualquier campo donde sea preciso. (p.18)

Dawson (FECYT, 2022) afirma que el futuro de la comunicación científica debe ser inclusivo, transmitiendo que “no todas las motivaciones que subyacen a la comunicación de la ciencia se basan en perspectivas de justicia social, pero podrían ser útilmente reinventadas poniendo la inclusión, la equidad y la justicia en el centro” (p.9). Cabe esta afirmación por el error conceptual que podría existir, pensando los docentes, familias o sociedad que disponer adecuadas habilidades emocionales es una disposición opcional, ética o propia de “buenas personas” que tratan a la comunidad educativa, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y sus familias de manera amable por su situación vulnerable. Así debe ser efectivamente desde la perspectiva de esta investigadora, pero por respeto a un derecho social, deber, competencia docente inherente a responsabilidades profesionales. La información científica proporcionada a docentes, alumnos y familias más vulnerables, la difusión de experiencias de éxito y su conocimiento y participación en la investigación, puede hacerles conocer, pretender y exigir sus derechos y acceso a los avances educativos que mejoren su presencia, participación y progreso en centros educativos y sociedad, eliminando o disminuyendo desigualdades estructurales con la necesaria aunque costosa inversión, logrando que el repetido derecho de equidad e inclusión se cumpla. La democratización del conocimiento científico hace la ciencia accesible, premisa que motivó la participación de informantes singulares en el Estudio Empírico 4 de este trabajo.

Sordé-Martí (en FECYT, 2022) revisa actuaciones de éxito identificadas en los resultados del proyecto FP6 INCLUD-ED130, desarrollado por la Comisión Europea, haciendo que entidades y grupos de investigación como por ejemplo el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA), desarrollaran en la década de 1990 experiencias basadas en, y generadoras de, evidencias científicas de impacto social y éxito educativo. Sordé considera que “la participación activa no consiste tan solo en beneficiarse de la ciencia, sino que contribuir a su avance, divulgación y comunicación es clave en los procesos de plena inclusión social de estos colectivos” (p.43), contribuyendo a consolidar mejoras en la convivencia en una gran diversidad de contextos, a través por ejemplo del desarrollo conceptual y estructural de las Comunidades de Aprendizaje y otras actuaciones educativas de éxito. La presente investigación considera, dando voz a alumnos, familias y docentes, y protagonismo específico a aquellos considerados informantes singulares, que el concepto de inclusión emocional puede y debe visibilizarse como un propósito grande, necesario, bonito, alcanzable y justo, donde encontrará su espacio la competencia emocional no solo enseñada, sino creada, disfrutada en el proceso de mejora, donde los colectivos que pretendemos mejoren deben participar activamente como creadores de ciencia. Se coincide con Sordé en que estas experiencias de éxito, que cada contexto educativo y social puede adaptar a sus intereses, recursos y circunstancias, “ofrecen a la ciudadanía una oportunidad maravillosa de transferir el conocimiento científico y transformar realidades sociales conforme a sus necesidades, esperanzas y sueños” (p.54).

En cualquier caso, y dentro de las variadas opciones metodológicas y recursos materiales y personales que un docente tenga para disponer un aula realmente inclusiva, emergen las relaciones entre profesor y alumno como factor gratuito y relevante para el progreso y bienestar del alumnado. Para Ainscow (2001, en Marchena, 2005), las relaciones auténticas e inclusivas se logran cuando un docente demuestra una consideración positiva hacia todos los alumnos, desarrolla sus relaciones en la clase de manera que demuestran coherencia y justicia y crean confianza, comprenden y muestran que la comunicación con sus alumnos supone tanto escuchar como hablar, y hacen de sus clases lugares en los que el alumno puede experimentar sin temor conductas que suponen elegir y asumir riesgos y una responsabilidad personal. Esta es sin duda una disposición emocional a la que este trabajo pretende contribuir, visibilizando la importancia de estos pasos inclusivos. La consolidación de la inclusión educativa y emocional conlleva un reto evidente para el colectivo docente en cuanto a formación, primero, para una posterior disposición y consolidación de todos los elementos previamente mencionados. No debe evitarse un matiz realista: en este progreso inclusivo, las dificultades, mejorables recursos y barreras de todo tipo repercuten de forma diaria y directa, individual y colectivamente, en las actitudes, procesos afectivos, cogniciones y comportamientos que los docentes disponen hacia

aquellos alumnos que suponen un reto específico, que demandan ayuda más significativa, y también hacia las familias que necesitan apoyo y comunicación más frecuentes. Debe abordarse explícitamente si los docentes están emocionalmente formados para afrontar la inclusión educativa y emocional, hasta el punto en que la palabra “afrontar” se transforme en un término más natural, fácil, amable, positivo y constructivo. Así la competencia emocional, al igual que las demás que la acompañan, tendrá las necesarias consideraciones inclusivas que la cultura del cuidado pretende garantizar. Emerge así la propuesta necesidad de visibilizar y consolidar un nuevo matiz del concepto de Inclusión Educativa que puede denominarse *Inclusión Emocional*. El informe publicado por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock en 1978 fue el comienzo de un largo, lento pero positivo progreso que visibilizó el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, siendo un hito relevante la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). En las aulas coexisten diferentes necesidades específicas de apoyo educativo, más o menos significativas según diferentes fuentes de diversidad en que se centre el foco de atención e intervención, que pueden implicar más esfuerzo emocional del profesor, disponiendo de limitaciones que perjudican el proceso emocional interactivo justificado como necesario. Marchesi (en Marchesi et al., 2017) valora cómo el estrés puede suponer un factor de riesgo si los alumnos experimentan retos para su bienestar físico o emocional que superen su percibida o real capacidad para afrontarlos, y cómo las situaciones negativamente estresantes pueden impactar en la maduración de los circuitos neuronales, especialmente respecto a cómo un alto nivel de cortisol afecta al hipocampo y amígdala, con mayor responsabilidad en la expresión emocional, y en el córtex prefrontal, determinante en los procesos cognitivos ejecutivos. Por el contrario, un reto ajustado a las capacidades del alumno (no por encima pero tampoco por debajo, procurando una exigencia y progreso ajustados, que le haga trabajar y progresar de forma motivada) y contar con figuras de apoyo cuya relación afectiva sea de confianza y seguridad, determinarán que la demanda de reto, esfuerzo y aprendizaje sea asumible y se convierta, con un punto óptimo de estrés y activación, en motivación, esfuerzo y logro:

Los alumnos con problemas emocionales, que viven situaciones continuamente de estrés o con serias dificultades para establecer relaciones positivas con sus compañeros tienen sin duda mayores riesgos de sufrir limitaciones en sus procesos de aprendizaje. No solo por la interferencia que les supone en su propia actividad intelectual, sino también por los conflictos que les suscitan con otras dos dimensiones fundamentales en el aprendizaje: las relaciones con los profesores y las relaciones con los compañeros. En ocasiones, la intervención escolar para mejorar los procesos sociales y emocionales de los alumnos tiene un mayor impacto en su desempeño académico que la atención directa a los factores cognitivos implicados en el aprendizaje. (p.93)

En este trabajo debe considerarse a un colectivo de alumnos que por diversos motivos, y con una red de apoyo más o menos ajustada y colaboradora con el centro educativo, presentan dificultades sociales, emocionales y/o de conducta, en ocasiones vinculadas a otras, lo que incrementa el mencionado reto emocional docente. Entre las preocupaciones del profesorado destaca cómo conseguir un adecuado comportamiento e interés en sus alumnos. La gestión de la convivencia se torna más complicada si algunos alumnos muestran únicamente dificultades sociales o emocionales, que podrían hasta pasar desapercibidas, dependiendo si se dan por separado o de frecuente forma coexistente (trastornos psicopatológicos como ansiedad, depresión, alteraciones de conducta alimentaria o enfermedad mental, entre otras), situaciones en que la gestión de estrés en el profesorado incrementa la dificultad de disponer adecuadas estrategias inclusivas, enseñanza personalizada y habilidades emocionales, afectivas y relacionales positivas. Destaca la existencia de alumnos aislados socialmente, que desarrollan conductas vandálicas próximas o propias de un trastorno social, que trasgreden normas básicas y derechos de otras personas, pudiendo abusar del poder sobre otros alumnos, llegando incluso a casos de acoso escolar a compañeros o profesor, y/o que muestran disrupción significativa, con un Trastorno Negativista Desafiante (DSM-V, APA, 2014) diagnosticado, problemática específica que puede suponer un hándicap para que un docente desarrolle las pretendidas habilidades emocionales en su desempeño laboral y gestione con calma la interacción social, personal y educativa en el aula. Otra problemática específica son los déficits en empatía, teoría de la mente y/o lenguaje, propios de alumnos que muestran signos compatibles, más o menos limitantes emocionalmente, con Trastornos del Espectro del Autismo. Estas dificultades inherentes en empatía y comprensión de situaciones sociales dificultan una adecuada autorregulación e interacción emocional con compañeros y docentes, como recoge Westby (2015, en Marchesi et al., 2017), viéndose alterada su capacidad de empatía afectiva para responder con la emoción apropiada a otra emoción que puede darse en los variados sucesos y situaciones que coexisten, marcando las reacciones de cada alumno y la gestión que de ellas asuma el docente, mientras toma constantes decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, generalmente de forma solitaria en el aula. Entre los procesos de intervención que desde la prevención, adecuado diagnóstico y diseño multifactorial y sistémico que debe hacerse de forma personalizada por parte de los profesionales de Orientación Educativa y Servicios a la Comunidad, destaca en la escuela inclusiva la necesidad imprescindible de que exista un liderazgo efectivo y afectivo, formado en las posibles causas específicas de estas alteraciones, que más que culpar o atribuir responsabilidad sobre posibles negligencias, descuidos y dificultades externas, promueva una cultura exigente, pero también cooperativa y comprensiva para minimizar el impacto de estas dificultades y favorecer el progreso y bienestar de todos los

componentes de la comunidad educativa, incluido el alumno con necesidades educativas especiales que sufre estos problemas y su familia. Será así capaz de recordar derechos y deberes, ofrecer apoyos (y justificar/requerir a la Administración los precisos, si tras la oportuna comprobación los dispuestos se valoran como insuficientes), sistematizar la operativa y positiva colaboración con la familia, esencial en estas circunstancias para la coherencia y generalización de los progresos, y motivar en un complejo y difícil desempeño donde la gestión adecuada del centro es un factor protector que pueda desarrollar fortalezas que minimicen factores de riesgo y barreras físicas, cognitivas, actitudinales y emocionales que cualquier persona experimentará de manera natural, logrando la excelente profesionalización y resiliencia del colectivo docente:

El cuidado de la dimensión social y emocional de los alumnos, también de los profesores, necesita el impulso constante del equipo directivo. En un modelo de intervención orientado al conjunto de la escuela, en el que debe crearse un ambiente favorable para lograr este objetivo en el funcionamiento del centro, en el trabajo de los profesores en su aula, en la participación de la comunidad educativa y en las normas, valores y expectativas que se comparten, es imprescindible la actuación atenta y bien orientada a los principales responsables de la gestión del centro escolar. (p.279)

Según Norwich (2013) y Cooper (2014) (en Marchesi et al.,2017) los niveles biológico, psicológico, social y educativo interaccionan en estructuras que fundamentan la atención a las necesidades específicas, preguntándose la investigadora del presente trabajo, cambiando el prisma de atención, cómo debe ser para un alumno con dificultades y su familia esforzarse en mejorar y adaptar sus progresos a diferentes estilos docentes, actitudes, compañeros de grupo y metodologías en una mañana, con la frustración, fracaso e impacto emocional que no lograrlo de forma exitosa supone, asumiendo la diversidad emocional que cada persona a su vez desempeña y cambia constantemente en función de eventos externos. Pretender el bienestar de todos, pero también comprender la dificultad de todos, puede favorecer la empatía necesaria para compartir el complicado camino que debe poder realizarse, con los recursos adecuados, siendo fundamental, como recogen Marchesi et al., (2017) la sensibilidad y preparación docente para incorporar la dimensión emocional al desempeño profesional, anticipando dificultades y diseño de estrategias, para que la enseñanza inclusiva gestione con éxito estas dificultades:

Para enfrentarse con garantías de éxito a las tensiones y conflictos que provocan determinados alumnos, es necesario que el profesor se sienta competente y mantenga el equilibrio emocional, lo que en la enseñanza es un constante desafío (Marchesi, 2007). Esta confianza facilitará que su respuesta sea proporcionada, tranquila y firme, lo que le permitirá abordar posteriormente una comunicación con el alumno para encontrar las alternativas adecuadas. La reflexión con otros docentes sobre las mejores estrategias con estos alumnos aporta confianza, respaldo y una mayor probabilidad de acierto. (p.280)

El papel de la familia de alumnos con necesidades educativas especiales es un tema por el que la presente investigación quiere explicitar una sensibilidad específica. Si bien desde el prisma de la inclusión se atiende a las necesidades de los alumnos, estas se amplían, y se consideran junto con las de sus familias, al igual que con cualquier otro alumno pero sumando una posible sobrecarga de funciones, preocupaciones, competencias exigidas y necesidades de conciliación, información especializada, apoyo económico y emocional, entre otros, destacando la necesidad de que las habilidades emocionales y afectivas de los profesionales, incluidos (pero no solo) los docentes, estén garantizadas con los alumnos, pero también con sus responsables más directos. Incluso con la diversidad de estructuras familiares y competencias que cada miembro puede desarrollar respecto a tener un familiar con discapacidad, puede establecerse como elemento compartido la preocupación, más o menos intensa y/o ajustada, respecto a los tratamientos médicos, profesionales y opciones educativas, entre otros factores. La dedicación que estos alumnos requieren en el entorno familiar, y la sobrecarga que asumen los padres en el tiempo no lectivo, ha sido estudiada según Paniagua (en Marchesi et al.,2017) desde el *modelo del déficit*, donde suelen ser frecuentes atribuciones desajustadas y vinculadas a sentimientos de culpa y vergüenza, tensiones y prejuicios, evolucionando a un modelo sistémico donde los planteamientos globales y la implicación de diferentes sistemas, en la línea del paradigma ecológico-sistémico propuesto por Bronferbrenner (1979, en Gifre y Guitart, 2013), abren la puerta a un itinerario más ajustado, saludable y proporcionador de bienestar a todos los miembros, disponiendo facilitadores y apoyos necesarios (y dotando de derechos y cauces específicos para reclamar los todavía mejorables o ausentes) para desplazar y compartir la responsabilidad de la familia con el entorno social. Existe acuerdo en que las diferentes variables individuales, familiares y sociales crean sistemas que pueden facilitar o crear barreras en cómo una familia gestiona una situación de discapacidad, destacando Paniagua a Dale (1996) para identificar factores de riesgo en el hijo (características como por ejemplo trastornos de conducta en el mismo y/o trastornos del sueño en los padres), en la familia (ausencia de habilidades para gestionar el estrés) y en los servicios (horarios inadecuados, coste de recursos necesarios) y a Leal (1999,2008) para identificar no solo estas posibles carencias sino también factores de protección y fortalezas (cohesión familiar elevada, ayuda de familia extensa, acceso a servicios educativos y sanitarios, entre otros). Las reacciones emocionales son muy variadas en lo que respecta a recibir y comprender que un hijo tiene discapacidad. El proceso de adaptación, variado en tiempo y estilo, ha sido estudiado hasta establecer un modelo de base, si bien no todas las familias atraviesan estas fases, en este orden o de similar manera, pudiendo repetirse de forma cíclica o alterada. Sintetizando para este trabajo una breve mención, surge en primer lugar una fase de *Shock* o impacto inicial, bloqueo y aturdimiento cognitivo y emocional, siendo

fundamental, como recoge Paniagua (en Marchesi et al., 2017) “cuidar el momento de la comunicación inicial, aunque la fase de shock difícilmente puede evitarse, dado el carácter traumatizante de la noticia” (p.141). Le suele acompañar una fase de negación, que en los casos más desajustados puede llegar a ser permanente, pudiendo los padres ignorar el problema o hacer como si nada sucediera. Surge posteriormente la fase de reacción, experimentando emociones y sentimientos intensos en la necesaria fase constructiva de adaptación, aunque en ella se den sentimientos como enfado, culpa, vergüenza o depresión. Cabe destacar en relación a esta investigación, sobre la relación entre docentes y familias, cómo la culpa, vergüenza o depresión pueden permanecer camufladas, disimuladas u ocultas en padres con quien los docentes se coordinan y trabajan colaborativamente. Pero sí se evidencia, en algunos casos, la expresión del enfado, que no todas las familias han aprendido a reconocer, gestionar, expresar de forma ajustada, pudiendo ser los docentes con menor formación, sensibilidad y/o comprensión sobre estas fases y su reconocimiento, quienes tengan que no *consentir*, pero sí entender, interpretar y derivar a otros recursos de apoyo, trabajando colaborativamente con adecuadas habilidades emocionales necesarias con alumnos y familias, como recoge Paniagua:

La expresión de este tipo de emociones suele ser muy mal aceptada socialmente e incluso los profesionales muchas veces no entienden que algunas actitudes y comportamientos de los padres no son ataques personales, sino el reflejo del sufrimiento que están padeciendo. (p.142)

En la siguiente fase de adaptación y orientación puede haberse dado una ajustada, realista y operativa búsqueda, aceptación y disposición de los recursos necesarios. La atención prestada por los especialistas se considera un factor esencial en este proceso. Paniagua considera que:

En este recorrido de duelo va a influir también la forma en que actúan en los primeros meses y años los profesionales que asisten a la familia. En especial, algo que casi todos los padres recuerdan como un momento decisivo en sus vidas es aquel en que recibieron la primera noticia de las dificultades de sus hijos. (p.144)

De especial relevancia para el Estudio Empírico 4 de la presente investigación, recoge Paniagua (en Marchesi et al., 2017) los resultados de un estudio de la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, concluyendo que en 2011 un 67% reconocían al recibir la primera noticia la emoción de dolor y pérdida, y un 16% incertidumbre y angustia. Si bien un 65% reconocía que los profesionales habían sido afectuosos y comprensivos, valorando que se les permitió estar acompañados y realizar preguntas, un 11% percibió actuaciones no respetuosas (uso de términos ofensivos, información dada en un pasillo, etc.), determinando cómo los profesionales deben tener criterios de dar información certera, en condiciones de especial sensibilidad, cuidando escrupulosamente el momento en que se da una primera noticia sobre discapacidad, generalizando para la presente investigación la reflexión de realizar este

merecido esfuerzo profesional en posteriores momentos de comunicación, también en el importante ámbito educativo. Tras los primeros cursos de escolarización, que las familias asumen con absoluta dedicación, requiriendo constante información y coordinación con el centro educativo (control de esfínteres, alimentación, otras cuestiones de autonomía previas y coexistentes con aprendizajes curriculares integrales), el cambio a la etapa de primaria puede suponer una inicial diferenciación, precisándose ese constante contacto que con otras familias puede no ser tan necesario sobre autonomía, socialización, comportamientos y aprendizaje. La etapa de secundaria aumenta esta diferenciación, entrando en juego cuestiones como sexualidad y preparación para la vida adulta, en la que muchas familias experimentan elevada preocupación e incertidumbre sobre el futuro, pudiendo darse ambivalencia en la demanda que se ejerce en diferentes sistemas, que parecen estar menos comprometidos con personas adultas con discapacidad, con las implicaciones emocionales que para familiares y profesionales este cambio supone, cuando además la edad de los padres y el miedo por el futuro de su hijo sin su presencia puede hacer que su sensibilidad, tensión y preocupación aumente. Así, los cambios de etapa y decisiones (modalidades de escolarización, recursos, opciones académicas y profesionales) deben contar con profesionales formados en competencia emocional que sean un apoyo más que una dificultad añadida, descartando prejuicios o juicios basados en modelos implícitos, expectativas o valores que un profesional puede tener sobre cómo debería decidir o actuar un familiar de alumno con necesidades educativas especiales. Cabría también valorar cómo las familias podrían prevenir, comunicar y gestionar posibles desavenencias o malestar cuando consideren que los profesionales no están proporcionando satisfacción en el trato humano o competencia profesional ejercida, descartando actitudes pasivas/conformistas, defensivas o agresivas. Los diferentes modelos de colaboración profesionales-familias, en lo que respecta a la presente investigación, van desde un *modelo experto*, donde los sentimientos y necesidades emocionales de la familia no se tienen en cuenta, existiendo más distancia, desequilibrio en las actuaciones y posible insatisfacción, o un *modelo de trasplante*, en el que se traslada a los padres qué hacer en el ámbito del hogar, marcando igualmente las decisiones un profesional experto, pero con variados resultados de eficacia (puede aumentar el estrés, desgaste y con ello carga y afectación emocional de todos los miembros de la familia), hasta el actualmente recomendado *modelo de colaboración*, donde se reconoce a los padres como expertos “en su hijo”, pese a no ser profesionales, proporcionándoles escucha y confianza en el proceso colaborativo de toma de decisiones, cada uno en su papel, respetando sus necesidades, prioridades y preferencias, con el objetivo de que todos los miembros dispongan de una digna calidad de vida en condiciones de bienestar, también emocional. Surge así la necesaria competencia emocional profesional de saber escuchar, disponer empatía, orientar, negociar

decisiones y apoyarlas, pese a equivocaciones y posibles reajustes. El modelo ecológico constructivo se torna fundamental, realizando aprendizaje guiado y acompañado con las familias como elementos activos del progreso del alumno con necesidades educativas especiales, enriqueciéndose los sistemas escolar y familiar, pero sobre todo el alumno, de este estilo colaborativo de trabajo, pudiendo intentarse según Paniagua (en Marchesi et al., 2017):

Una verdadera colaboración en plano de igualdad pasa por el respeto mutuo, y supone alcanzar un cierto nivel de confianza. Los padres deben confiar en la profesionalidad del profesorado, pero no de forma ciega y absoluta, sino mediante la información periódica, el contraste de puntos de vista y el diálogo en torno a los temas que les preocupen. Los maestros deben respetar que hay muchas formas de ser padres, muchos estilos que pueden ser válidos para el niño, aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser la familia. (p.161)

Respecto a la relación familias-profesionales debe alertarse de cómo el perfil docente puede carecer de adecuadas habilidades emocionales, bien por ausencia de comprensión y/o empatía, miedo o prejuicios, mostrándose frío y distante, pudiendo los padres sentir desconfianza o rechazo, bien por exceso de confianza y pérdida de límites. La empatía negativa, entendida como reconocer como propios problemas ajenos dejándose llevar por ellos, puede convertir a los docentes en “amigos” de manera desajustada, conllevando perder objetividad en las decisiones, sobrecarga de funciones y desgaste emocional, perjudicando al alumno en un posible cambio de profesionales, que actuando sin esa confianza, pudiera ser percibido como menos dispuesto o implicado. Buscar el equilibrio adecuado, basándose en la coordinación entre compañeros y valorando conjuntamente la realidad sobre la que se interviene para un buen ajuste hogar-centro, buscando recursos adecuados que los profesionales pueden requerir en un trabajo exigente, es difícil pero gratificante en los procesos afectivos que la atención inclusiva pretende. La formación específica destinada a colectivos como equipos directivos, inspectores de educación, asesores técnicos docentes y personal laboral, de enorme vinculación con el docente, especialmente fisioterapeutas y Ayudantes Técnicos Educativos, junto a la función de asesoramiento implicado y responsable de los especialistas de orientación educativa, servicios a la comunidad, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, educación compensatoria, apoyo a los ámbitos en los programas de diversificación, mejoran la participación de las familias en el proceso educativo. Así lo recoge el Decreto 5/2018, de 8 de marzo, que establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de 12 de marzo de 2018), siendo claves para asesorar al profesorado y familias mediante un acompañamiento que fortalezca su competencia integral, contribuyendo “al equilibrio personal del alumnado y al desarrollo saludable de todas sus capacidades como persona, atendiendo a los aspectos cognitivos, emocionales y de interacción social” (p.8).

4.6. Teoría sistémica, ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y estilos de enseñanza afectivos eficaces.

4.6.1. Teoría sistémica

Señalan autores como Martín y Mauri (en Coll et al., 2018) el necesario análisis que de cualquier sistema, como el educativo, debe hacerse considerando las relaciones que mantiene con otros, como el familiar o social. Esta perspectiva sociocultural de la actividad humana, vinculada a la mencionada diversidad de ambientes sociales y familiares que coexisten en aula y centro, marcan cómo un centro se organiza y gestiona recursos, como estos autores sintetizan: “un centro puede considerarse un sistema -en relación con otros sistemas- que desarrolla una actividad institucional social y culturalmente mediada, incluyendo diferentes voces (de las familias, del alumnado, del profesorado) que pueden o no interpelarse dialógicamente”. (p.579). Sin desarrollar modelos teóricos que estudian cómo los diferentes niveles de configuración de la práctica educativa pueden estructurarse, y la evidente confluencia estos en una mayor o menor calidad educativa, interesa centrar la óptica de la presente investigación en la percepción que del sistema educativo puedan tener docentes, alumnos y familias, desde su prisma más o menos cercano, y cómo expresan sus representaciones, influyendo en el sistema. Martín y Mauri (en Coll et al., 2018) reflexionan sobre cómo el proyecto educativo está mediatizado por representaciones que los docentes tienen de sus alumnos, sus necesidades y competencias, procurando desarrollarlo actuando sobre los condicionantes que contexto social y educativo suponen. El enfoque ecológico de explicación del desarrollo cobra especial relevancia en la presente investigación, anclando la que se considera relación esencial e interconectada entre los sistemas educativo y familiar. Su máximo exponente es el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, en Gifre y Guitart, 2013), que representa una sucesión de esferas de influencia en un proceso interrelacionado y conjunto. Familia y escuela se tornan como los microsistemas de mayor influencia y relevancia para el menor, sirviendo el mesosistema como mecanismo de análisis de relaciones, influencias y efectos complementarios que entre ambos pueden darse, junto a otros procesos como las amistades y esferas de influencias que componen el Exosistema, y que sin ser estudiados de manera específica en la presente investigación, se aprecian como esenciales en la determinante influencia indirecta que tienen en los ámbitos familiar y escolar (experiencia laboral de los padres, servicios comunitarios disponibles, familia extensa, y otros sí considerados como la red de formación del profesorado), en un a su vez importante y complejo Macrosistema donde todas estas interrelaciones, influenciadas por leyes, ideología, desarrollo tecnológico, valores imperantes y bases económicas tienen cabida. Cobra sentido estudiar de qué manera conocen, valoran, apoyan y participan los padres del sistema escolar, siendo sus

expectativas, según este modelo, esenciales para determinar los procesos en los que pueden ser parte más o menos corresponsabilizada y colaborativa de forma saludable. La familia es como se ha revisado el primer agente socializador del niño, siendo la institución en la que nace y que tiene derechos de custodia, tutela y toma de decisiones sobre los aspectos que garanticen sus derechos y bienestar hasta la mayoría de edad. En este entorno privilegiado se dan los procesos de apego y desarrollo afectivo, generándose vínculos y compromisos de distinto tipo que durarán previsiblemente durante todo el ciclo vital, sin olvidar los diversos patrones familiares que la sociedad inclusiva actual reconoce actitudinal, social y jurídicamente. Para la presente investigación se torna fundamental reconocer a la familia como mediadora en las relaciones que los alumnos tienen con el ámbito escolar y docentes, así como las expectativas, actitudes y propia relación directa e indirecta que los progenitores y/o tutores legales tengan con el ámbito educativo. La convivencia entre docentes y alumnos procedentes de diversos sistemas familiares, con sus respectivas influencias multicausales, interactivas y circulares entre historia, normas, valores, sistemas de interacción y afrontamiento de sucesos estresantes es una realidad, percibida como complejo reto. De esta teoría se deriva que además de conocer la percepción que los alumnos tengan sobre la competencia emocional de sus docentes, se incluya a los padres como informantes responsables del sistema familiar en el que los menores consultados aprenden y se desarrollan afectivamente, formando parte de la comunidad educativa, a través de diferentes vías formales (Consejo Escolar, Asociación de Padres y Madres) e informales del sistema escolar.

Siendo la familia el primer contexto de socialización y desarrollo de estrategias emocionales, la escuela se conforma como el segundo contexto de socialización. En el campo de investigación de Psicología de la Educación parece existir consenso, según Coll y Solé (en Coll et al., 2018):

Progresivamente se va imponiendo la noción de aula como contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos -los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, etc.- que se relacionan e interaccionan entre sí, originando complejos intercambios y transacciones responsables del aprendizaje, objetivo último que se persigue. (p.361)

En la configuración de aula existe acuerdo en diferenciar el contexto físico (espacio, equipamiento, materiales...) y el mental, en el que, según Edwards y Mercer (1988), como recogen Coll y Miras (en Coll et al., 2018), coexisten un conjunto de expectativas, afectos, emociones, motivaciones, intereses, representaciones y variables construidas por los participantes y compartidas en mayor o menor medida. En los componentes motivacionales y procesos de instrucción se reconocen elementos directamente relacionados con habilidades emocionales, relacionales y afectivas, como actitudes, intereses, conducta y mensajes que

transmite el profesor, tipo de interacción que establece con el alumno y sistema de disciplina, entre otros interrelacionados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El vínculo entre componentes (alumno y docente; entre alumnos), construye un clima emocional que puede predisponer, como concluyen teorías neuroeducativas antes revisadas, a una mejor motivación, esfuerzo y resultados, pero también producir el efecto contrario. Según Ibarrola (2013):

Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por “conexión” entendemos una competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) “siente” que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de conexión. (p.263)

Coexisten en el aula para esta experta cinco relaciones como mínimo: la del profesor con la materia, del alumno con la materia, del profesor consigo mismo, del profesor con el alumno, y la relación que se da entre los alumnos, a la que podría añadirse, en consonancia con la revisión realizada de literatura en la presente investigación, la del alumno consigo mismo (inteligencia intrapersonal). Existen diferencias entre las relaciones establecidas entre los iguales -por lo general simétricas- y de estos con el adulto, caracterizadas por la asimetría y diferente estatus, habilidades cognitivas y sociales y percepción de poder y autoridad, en función de su progresiva comprensión de los sistemas sociales e instituciones. Según Zabala (1995, en Valdivieso, 2012):

El aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc... donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así lo que sucede en el aula solo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (p.11)

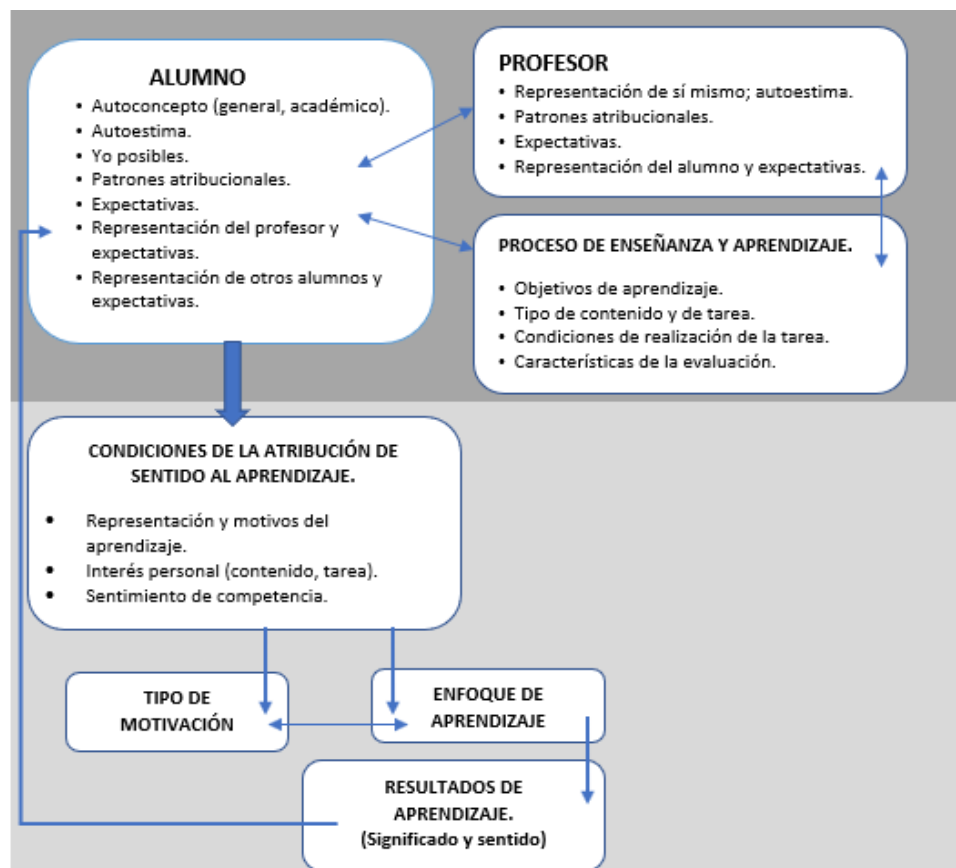
El aula se entiende por muchos autores como un microsistema, un entorno social próximo al sujeto, cuyo desarrollo y bienestar psicosocial está íntimamente vinculado a las características de este. Doyle (1986, en Marchena, 2005) sintetiza como rasgos que definen el aula la Multidimensionalidad, Inmediatez, Publicidad (cualquier acción es presenciada por el resto de alumnos), Simultaneidad, Impredecibilidad e Historia (lo que sucede, y las normas del aula, serán tenidas en cuenta y recordadas con exigente criterio de justicia). Un realista ejemplo vinculado a la presente investigación sería cómo un docente explica el procedimiento de resolución de un ejercicio en la pizarra mientras un alumno discute en voz baja con otro, ignorando la petición de silencio y atención del profesor, cuando de repente otra alumna recrimina y cuestiona en voz alta la figura de autoridad, mostrando su indignación por que el profesor no logre hacer callar a esos compañeros que no le dejan seguir la clase, mientras otro grupo comienza a reírse por la

situación presenciada, y surge otra voz que recuerda cómo por una conducta similar la semana pasada él fue expulsado de la clase... La tarea docente se torna compleja en gestionar múltiples emociones que en segundos coexisten, generando un reto de respuesta inmediata y *tranquila*. La consideración sistémica valorada por numerosos autores (Cava y Musitu, 2002, Doyle, 1986, Tikunof, 1979, Anderson, 1989) implica que cualquier interacción entre elementos, la mayoría humanos, variables, dinámicos y sensibles, determina cambios en esta construida estructura. Factores como decisiones organizativas, metodologías didácticas, sistema de disciplina, valores implícitos o explícitamente trabajados, tipo de comunicación, clima emocional y estilo de vinculación afectiva determinarán la adecuación y eficacia del funcionamiento del “aula” como concepto social y académico, y el mayor o menor vínculo afectivo y desarrollo personal y social que establezcan y compartan los componentes de esta. Miras (en Coll et al., 2018) realiza una propuesta reproducida en la Figura 10, sobre las características del contexto escolar y social y cómo factores afectivos y relacionales tienen influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, centrada en la figura docente y planos intra e interpersonales del aula y centro:

Olvidar estos aspectos supone correr el riesgo de ignorar que cuando los estados afectivos y emocionales alcanzan cierta intensidad en el aula es más que probable que los participantes se concentren en ellos antes que en los aspectos más racionales y cognitivos de la tarea. (p.327)

Figura 10

Factores afectivos y relacionales del aprendizaje escolar. Fuente: adaptado de Miras (2018, en Coll et al., 2018, p.326):



Así, se entiende la relación entre todos los factores incluidos en la propuesta de Miras, existiendo la evidencia de que las personas, docentes o alumnos, buscan el bienestar, mantener un autoconcepto y autoestima positivos, así como que las situaciones de enseñanza y aprendizaje no pueden ser emocionalmente neutras. Si por ejemplo el docente reacciona con enfado a un mal resultado, el alumno puede pensar que no se ha esforzado lo suficiente, pero que su profesor confía en él y cree que puede hacerlo, por lo que su sensación de controlabilidad y autoestima avanzan; si percibe compasión y lástima en el docente, puede sentir que no existen mejores expectativas hacia su capacidad, disminuyendo su motivación, percepción de control y autoestima. Con este ejemplo puede entenderse cómo cualquier respuesta, en ocasiones sin conciencia o intención coincidente con el resultado, puede influir tanto en un alumno. Se debe asumir por tanto que las emociones positivas y negativas son naturales y frecuentes en esta compleja combinación de factores, en una relación sistémica asimétrica, donde la autorregulación emocional del alumno (en ocasiones como reacción a sus comportamientos, participación en el aula y/o resultados), pero también de forma inherente su aprendizaje de las emociones observadas en los demás, van modulando su autoatribución y locus de control, así como su perfil competencial emocional, y de forma coexistente el del perfil docente en el adulto. El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* formulado por Vygotsky en 1978, denominada por otros autores como Rogoff *participación guiada*, como recogen Cubero y Luque (2018, en Coll et al., 2018), es una todavía hoy influyente concepción. Parece existir acuerdo en que la figura presencial del profesor en este proceso de andamiaje se torna insustituible en los centros, pese a la guía que pueden suponer los iguales en diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo, el propio rol activo que se da a los estudiantes, así como el papel que materiales y dispositivos digitales pueden tener completando e incluso “sustituyéndolo” aparentemente en algunos casos. Se extrapola además cómo en la guía de gestión de emociones puede darse un proceso vinculado, en cuanto al conocimiento guiado que de las relaciones sociales y procesos afectivos el niño necesita en su proceso evolutivo, también dentro del aula y centro, durante este procedimiento de regulación de aprendizajes en actividad conjunta. Se asume en este proceso sistémico y perspectiva sociocultural cómo los alumnos deben asumir y establecer diferencias y similitudes entre aprendizajes emocionales que en los diferentes sistemas de hogar, escuela y otros ambientes puedan darse, incrementando sus perspectivas afectivas, y valorando como Wertsch (1985) el alcance que para el alumno tiene este proceso interactivo como “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico (Cubero y Luque, 2018, en Coll et al., 2018). El acompañamiento emocional que en esta perspectiva socioconstructivista asume el docente se erige como condición fundamental para el éxito del desarrollo integral.

4.6.2. Ambiente de enseñanza y aprendizaje

Marchena (2005) introduce su visión del concepto *Ambiente de Aula*, entendiéndolo como la “construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus creencias o sus valores, esto es, por la cultura existente en el aula” (p.155). La relación con el ambiente de un centro, contexto cultural y social, han de tenerse en cuenta por su importancia y variabilidad que puede suponer a la hora de valorar resultados que se obtengan de un contexto concreto. Menciona esta autora a Tobin y Fraser (1998), quienes añaden para este trabajo una interesante perspectiva acorde a sus objetivos y paradigma de investigación, concibiendo el ambiente del aula desde una perspectiva constructivo-social, que concibe el ambiente de aprendizaje como construido por individuos en una situación concreta y con conocimientos socialmente mediatizados. Las construcciones, experiencias y preferencias de las personas están influidas por las interacciones entre ellas y las características culturales de ese contexto de aprendizaje. Se incluye en este trabajo la mención al clima del centro, en cuanto a que también interesa la percepción que los docentes tengan, en términos generales, respecto a otros compañeros docentes, familias, equipo directivo y otro personal de la Administración, como recoge el Estudio Empírico 2.

Punset (2008) afirma que muchos jóvenes confunden sus emociones y no admiten el impacto en su comportamiento. Palacios et al. (1994) sintetizan, tras la compilación y revisión de aportaciones de algunas investigaciones, una posible relación entre el apego seguro establecido por un niño hacia su madre con relaciones sociales exitosas con sus iguales. Si bien los autores divergen en su interpretación, estableciendo unos que los niños con apego seguro tienen más probabilidades de desarrollar destrezas interpersonales que faciliten la iniciación e interacciones con los iguales, mientras que otros afirman que los niños seguros no tienen por qué ser más diestros en estas habilidades, pero sí más amistosos, entusiastas, y por ello, atractivos como compañeros, parece evidente una vinculación entre éxito social con los acontecimientos previos a la incorporación a un centro escolar, especialmente el adecuado apego establecido con las figuras de referencia. Según los niños avanzan en los años escolares, cobra importancia el sentido de la amistad, ligada en un principio a características físicas, externas y actividades compartidas, y la percepción que los niños tienen sobre sus iguales, existiendo compañeros preferidos y rechazados. Está claro que la evidencia práctica percibida y la aplicación sistemática de sociogramas confirma a los profesionales de la educación que existen diferentes posiciones sociales en los niños, dándose circunstancias de alumnos populares, rechazados, ignorados y controvertidos, entre otros muchos perfiles que a veces varían y/o coexisten. Esta situación parece depender principalmente de comportamientos de amistad, cooperación y ayuda, como predictores positivos de aceptación, siendo por el contrario rechazadas actitudes y

comportamientos de violación de normas, transgresión de rutinas o comportamientos solitarios, entre otros. Destaca además de esta posible clasificación de estatus sociométricos, para Cubero y Moreno (1994, en Palacios et al., 1994) cómo algunos investigadores consideran que el conocimiento cognitivo de situaciones sociales puede favorecer el liderazgo y aceptación social:

Krantz (1982) ha relacionado el estatus social alto con las capacidades cognitivas de los niños. Así, los niños que consiguen un estatus social elevado son aquellos que tienen un mayor conocimiento y realizan mejores interpretaciones de las situaciones sociales que implican expresión de emociones, conocen la red de relaciones significativas entre sus iguales, son capaces de adaptarse a las perspectivas de los otros y participan activamente en las actividades del grupo. (p.231-232)

La entrada en la adolescencia incrementa la complejidad de las relaciones, información que los docentes deberían conocer por la influencia que los comportamientos, motivos de estos, y reacciones ante sucesos interactivos del aula pueden tener en el vínculo y percepción emocional de los jóvenes, entre ellos y hacia la figura docente, debiendo disponer especial sensibilidad en el cuidado de la identidad, imagen social, autoconcepto y autoestima individual y grupal que un alumno quiera y necesite cuidar y respetar. Cava y Musitu (2002) recogen cómo según Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes y preadolescentes existen rígidas normas para la inclusión y exclusión de un determinado grupo, y no todos los que desean pertenecer a él son aceptados, añadiendo respecto al problema de las etiquetas sociales una realidad que puede repercutir en la gestión emocional pretendida en jóvenes más vulnerables, que hace reflexionar sobre el deber de promover la anteriormente estrategia inclusiva que cuide a todos los alumnos:

En ocasiones, chicos y chicas que carecen de habilidades sociales y tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, una vez entrenados en este tipo de habilidades, son incapaces de variar su situación social en el grupo debido a que sus compañeros no varían fácilmente la percepción previa que tienen de ellos, aunque se comporten de forma socialmente hábil (p.24)

La diferencia entre primaria y secundaria es significativa en muchos aspectos, entendiéndose tradicional e informalmente, y así se difunde a nivel familiar y escolar, que en secundaria los profesores no se preocupan “tanto” de los alumnos: *en el instituto no van a estar pendiente de ti, ellos dan su clase y punto, si no apruebas es problema tuyo*, etc... Los estudios de Ferguson y Fraser (1998, en Marchena, 2005) afirman que en la etapa de secundaria suele deteriorarse la interacción entre profesores y alumnos, comparando con la que mantiene en las etapas de infantil y primaria. Sintetiza que en el proceso de crecimiento, socialmente y en razonamiento, valores y actitudes, pueden progresivamente disponer de razonamiento abstracto y distanciarse respecto a su propio punto de vista y asumir la perspectiva del otro. Además, existen evidencias de que las figuras de referencia en el hogar siguen ejerciendo influencia significativa en asuntos importantes para su futuro, mientras que decisiones más banales relacionadas con deseos y

necesidades, se guían por el criterio de los iguales, clarificando y minimizando así la imagen popular que a veces se tiene de esta etapa, como sostiene Fierro (1994, en Palacios et al., 1994):

El adolescente, de todos modos, a lo largo de toda esta etapa, sigue con una enorme demanda de afecto y cariño por parte de los padres, en grado no menor a la de la infancia. Puede mostrarse huraño y esquivo frente a algunas manifestaciones de ese cariño, cuando los adultos, en su afecto, toman aires de sobreprotección, pero aún entonces el adolescente lo necesita: solamente rechaza su modalidad paternalista o maternalista (p.341)

Delamont (1985) y Doyle (1986), como recoge Marchena (2005) estudiaron cómo las expectativas hacia los alumnos son que muestren comportamiento tendente a estar sentados, quietos, escuchando al profesor y centrados en sus trabajos, siendo no obstante la realidad cómo no todos los alumnos aceptan las obligaciones de este rol, por lo que no puede darse por supuesta la autoridad y cumplimiento de las expectativas del profesor respecto a cómo los alumnos dispongan su comportamiento, actitud y esfuerzo. Entran además en juego posibles actitudes desafiantes asociadas a conductas de reafirmación de personalidad y en el grupo, que puede incluso crear complicidad de actuación para unirse y enfrentarse al profesor, tratando de imponer sus deseos y entorpeciendo su tarea docente y el consecuente funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiriendo un ajuste de expectativas y estrategia docente.

4.6.3. Estilos de enseñanza afectivos eficaces

La educación socioafectiva considera desde la perspectiva sistémica la influencia y responsabilidad de los micro, macro y exosistemas en el desarrollo de la competencia social, afectiva y relacional del alumnado, incluyendo currículo formal y *currículo oculto*. Entre las investigaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincide el presente trabajo con aquellas que distribuyen el protagonismo entre docente y alumnos, entendiendo que en su interacción subyacen procesos psicológicos y emocionales que condicionan la actividad de aprendizaje. ¿Debe ser buen modelo socioafectivo el profesor?, ¿Cualquier docente está preparado para impartir contenidos de educación emocional?, ¿Y si sus estrategias afectivas no son coherentes con valores y pautas familiares y/o de Centro?, ¿Hasta qué punto la diversidad cultural e ideas del docente deben ser transmitidas en este tema sensible, y cómo controlar que no manipule emocionalmente a los alumnos?, ¿Están los docentes de todas las etapas y especialidades formados en psicología evolutiva, desarrollo socioafectivo y en cómo trabajar en diferentes edades capacidades afectivas? La misión docente se reflexiona y percibe compleja y arriesgada. Una de las dificultades de la presente investigación ha sido acotar el objeto de estudio, de entre muchas variables que influyen y coexisten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como características físicas del profesor y su personalidad, comportamiento,

metodologías y estilos de enseñanza, estrategia pedagógica, diseño de actividades y materiales. Asumiendo que las competencias emocionales docentes tienen cabida en diferentes estilos de enseñanza, este trabajo se centra en describir el desempeño emocional considerado necesario y eficaz en la estrategia docente, sin establecer su vínculo directo con un único modelo de estilo de enseñanza. Brekelmans (1998, en Marchena, 2005) clasificó estilos de interacción del profesorado basándose en análisis de percepciones que los alumnos tenían de sus profesores. Uniendo estos resultados con el Modelo de conducta interpersonal del profesor de Wubbels et al. (1993), quienes ordenan los comportamientos en función de dimensiones de proximidad e influencia, Marchena (2005) propone la existencia de ocho estilos de profesorado en cuanto a interacción con el alumnado, recogiendo la Figura 11 los perfiles docentes tolerante, inseguro-agresivo, inseguro-tolerante, esclavo de su trabajo, tolerante-directivo, directivo y estricto:

Figura 11

Propuesta de clasificación de perfiles de profesorado. Fuente: elaboración propia, adaptado de Marchena (2005)



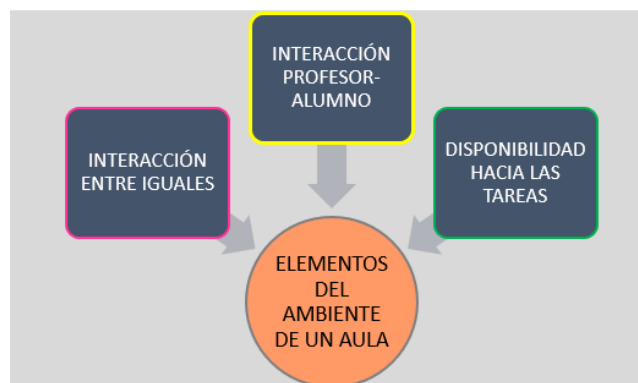
Compartiendo el objetivo y confianza que la presente investigación tiene en la capacidad del docente inclusivo para crear un ambiente positivo, seguro, en el que todos los alumnos puedan dar lo mejor de sí, Ibarrola (2013) cree que las condiciones del docente para ello son autenticidad en la relación directa y personal profesor-alumno; aprecio por sus alumnos, aceptándolos y mostrándoles confianza en su progreso, reconociéndoles capacidades, sentimientos y pensamientos; y comprensión empática, viendo el mundo educativo y externo a través de los ojos del aprendiz. Respecto al vínculo emocional construido, Ibarrola (2013) diferencia algo importante que popularmente puede ser presentado como resistencia o excusa para inhibir estrategias emocionalmente positivas hacia los alumnos, como es la posible confusión que pueda generarse entre la figura de autoridad y liderazgo afectivamente positivo de un docente y la figura de un amigo, cómplice o colega, que pueden y deben ser diferenciadas por docentes y discentes para el respeto y valoración de estrategias afectivas en un perfil competente, serio, respetado, pero apreciado, del docente como autoridad y como figura de referencia afectiva:

El docente emocionalmente competente es aquel que ve el trasfondo emocional detrás de los actos de los alumnos. El docente emocionalmente maduro puede ver que detrás de la indisciplina hay miedos, rabia, orgullo o disgusto, que son los elementos que hay que gestionar. En un contexto conductista, todo ello se trata con premios o castigos; en un medio humanista, las acciones del docente corresponden a la comprensión de las emociones que están presentes. Para que haya conexión, es importante que el profesor sea genuino, auténtico, que tenga conexión consigo mismo, que su posición frente a los alumnos sea de aceptación, de manera que se dé una relación interpersonal entre profesores y alumnos. Esto no quiere decir que se trate de una relación permisiva o de "amiguismo". Una relación emocional consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más o menos cercana, más o menos directiva. Unos alumnos pueden requerir un tipo de vínculo, y otros, otro tipo de vínculo. No se trata aquí de una escala normativa como sugieren algunos enfoques de inteligencia emocional de origen conductual. Por el contrario, se trata de tener la competencia necesaria para saber quién necesita qué tipo de relación y en qué momento. (Ibarrola, 2013, p.367)

Considerando Punset (2008) respecto a las estrategias emocionales docentes que los mensajes negativos pesan más que los positivos, parece interesante y eficaz dejar de dirigirse al alumnado solo para corregirle, incrementando las palabras de afirmación para reforzar el valor emocional de la atención positiva. Punset resalta la importancia de crear espacios donde el adolescente se sienta escuchado para que su fidelidad a los referentes adultos pueda emerger. Se considera elemental reiterar la idea de que escuchar al alumnado no es ceder en todo después de hacerlo, ni evitar los límites de los diferenciales roles, sino respetar y compartir su experiencia y hacerle sentir que comparte con los adultos, en su papel de alumno, espacios donde es bienvenido, aceptado, invitado a expresarse asertivamente y apreciado incondicionalmente. Punset (2008) reflexiona sobre una estrategia que Elías denominó "prueba del vecino", que sugiere a las personas, en este caso docentes, en su intento de mantener la paciencia y constantes estrategias emocionales positivas pretendidas, pese a las tensiones y estrés que en cada clase puedan poner a prueba las mismas, procurar gestionarlas al relacionarse con los alumnos, y adaptar el estilo comunicativo, emocional y comportamental, de manera que imagináramos que en el ejemplo original un vecino, y en el aula un compañero profesor, familiar del alumno, director o inspector, estuviera observando. Puede ser una forma de entrenar la complicada automonitorización y constancia docente, que en situaciones de estrés y conflicto pueden debilitarse y descuidarse. Entendiendo por estrategias de enseñanza los procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, Marchena (2005) presenta un enfoque práctico para responder a la diversidad desde las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, denominando *ambiente* a la construcción originada por las relaciones que entablan los protagonistas de una clase, según sus ideas, creencias y valores.

Figura 12

Elementos del ambiente de un aula. Fuente: adaptado de Marchena (2005)



Dentro de esta cultura coexisten, como recoge la Figura 12, las estrategias docentes, incluyendo la disposición del profesor hacia los alumnos, la disponibilidad que los alumnos tengan hacia la tarea -que será consecuente a lo anterior-, determinándose distintas estructuras comportamentales más o menos compatibles con un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, y un elemento esencial, como es la interacción entre alumnos, coincidiendo muchos investigadores en su importancia para lograr metodologías, comportamientos y ambientes inclusivos, considerando una fortaleza lograr que se genere un sentido de comunidad y apoyo mutuo que contribuya a que todos alcancen su mayor nivel posible, y así, el éxito grupal. Siendo prioritariamente de interés para este trabajo la interacción profesor-alumno, siempre recordando la interdependencia con el resto de elementos, Marchena (2005) recoge el llamado *Modelo de Conducta Interpersonal del Profesor*, a partir de las teorías de Brekelmans (1989) y Wubbels et al. (1993), existiendo un continuo de estilos de interacción donde tiene cabida los antes mencionados estilos de profesor estricto, directivo, tolerante/directivo, tolerante, inseguro/tolerante, inseguro/agresivo, represivo y esclavo de su trabajo. Destacan como perfiles más inclusivos y convenientes tanto el docente directivo, con clases estructuradas y orientadas a la tarea, normas claras pero también preocupación por las necesidades de los estudiantes, charlas entusiastas y relaciones estrechas entre ambos roles, el estilo tolerante/directivo, similar pero con mayor disposición cooperativa y mayor intención de establecer relaciones cordiales con los estudiantes, siendo menos importantes las normas y más el establecer apoyos, y también como perfil inclusivo el profesor de estilo tolerante, que genera un ambiente de motivación por la clase, ofreciendo apoyo, libertad y simpatía ante los procedimientos y contenido de las lecciones, dando respuesta a necesidades e intereses, generando responsabilidad (pese a que conlleve cierto desorden) en los alumnos ante su proceso de aprendizaje, contando con la preocupación del docente por ellos. Ha de mencionarse con realismo que la resistencia que muchos profesores manifiestan ante estas opciones es la dificultad de mantener estas habilidades y no romper unos límites de respeto, rol, autoridad y convivencia. Pero como

mantiene Marchena, la raya que marca el límite de un profesor tolerante y flexible no tiene por qué confundirse con la de aquel que mantiene una interacción basada en la debilidad y en dejarse llevar por lo que se le antoja al alumnado, lo que se podría aplicar al resto de factores. Marchena (2005) explica cómo en los segmentos de interacción, muchos docentes muestran conductas intencionales de entendimiento, interés por el bienestar personal y académico de los alumnos, enviando mensajes positivos de ánimo y llegando a tratar cuestiones personales con disposición de ayuda. Estas prácticas basadas en la comprensión, fueron clasificadas como recoge la Figura 13 tras observaciones realizadas en aulas de Educación Secundaria Obligatoria:

Figura 13

Prácticas de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión. Fuente: tomado de Marchena (2005, p.29)



Personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe confundirse con mezclar asuntos personales de la vida privada en el aula. Supone que un docente se abra a las experiencias diarias de sus alumnos, se interese por su bienestar personal y académico, comparta con ellos aspectos positivos y negativos de las personas, reconociendo las diferencias individuales como posibilidad de enriquecimiento personal y grupal (por ejemplo, preguntarles en privado si lo han entendido, dar mensajes personalizados de ánimo, interesarse por cuestiones personales si están exteriorizadas con facilidad y voluntariedad, que el profesor se ponga de ejemplo en equivocaciones propias para naturalizar el error, etc.). Respecto al humor compartido, Gómez-Torres y Navarro (2001, en Marchena, 2005) hallaron que ante las interrupciones humorísticas de algunos alumnos, ciertos profesores se implicaban en la situación e incluso otras veces eran ellos mismos quienes las iniciaban, lo que parece favorecer el aprendizaje al crearse un ambiente con optimismo y espontaneidad. La capacidad del profesorado para hacer y aceptar bromas dentro de unos marcados límites respetuosos es valorado, según los estudios de Giné et al. (1998, en Marchena, 2005) como un valor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje que emerge entre los docentes y alumnos de Educación Secundaria. Serían ejemplos de este humor compartido reírse juntos ante un ejemplo gracioso propuesto en clase, la imitación respetuosa que de alguna voz pueda hacerse, o el visionado de un vídeo didáctico con componentes humorísticos. Como recogen Castellá et al. (2007), el humor también puede ser

un arma de doble filo que amenace la imagen del emisor o la del destinatario, debiendo cuidarse cada circunstancia: “Los estudiantes pueden opinar que el guion justifica -o no justifica- la broma y recriminar al profesor ‘gracioso’. Pero también pueden sentirse criticados y ridiculizados ante una broma dirigida contra ellos, con lo que evidentemente, no se consigue su implicación positiva”. (p.72) La flexibilidad en los acuerdos y metodología del aula, que los alumnos asociaron en los estudios de Giné et al. (1998, en Marchena, 2005) a los profesores que saben “enrollarse bien”, es considerada por Udvari-solner y Thousand (1996) como un factor que incrementa la posibilidad de que los alumnos aprendan en función de sus características. Según Marchena (2005) ser flexible como docente en la interacción es modular, aceptarse, estar pendiente del resultado del *feedback* o retroalimentación y de lo que le sucede a la diversidad del alumnado. Esta idea contribuiría a los principios de escuela inclusiva y respeto a las diferencias individuales que los docentes asumen y procuran llevar a cabo en el aula. Ejemplos de esta flexibilidad podrían ser el negociar una disminución de tareas o cambio de fecha de examen por algún hecho concreto motivado y significativo, así como considerar opiniones de los alumnos antes de tomar una decisión que les afecte, argumentando el acuerdo o desacuerdo. Por último, la valoración supone hacer verbalizaciones, afirmaciones y consideraciones positivas que supongan un reconocimiento de valor y estima hacia un alumno y grupo. Ejemplos podrían ser expresiones de *muy bien, inténtalo de nuevo*, reforzar la participación de alguien que no suele tenerla, expresar satisfacción con el grupo, dar ánimos, tratar con naturalidad y permitir corregir un error, generando experiencia de mejora y logro tras un esfuerzo. Reconocer que todos los alumnos tienen características, valores o destrezas positivas no debería dificultar el encontrar algún punto de refuerzo positivo con el que motivar e iniciar el aprendizaje progresivo de un alumno en cualquier materia, siendo la experiencia de éxito un componente fundamental de la motivación, autoestima y posible mejor comportamiento y esfuerzo dentro del aula.

La pretensión de que los profesores desarrollen metacognición sobre sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces y demanden o acepten una formación que optimicen estas competencias, no es tarea fácil, entre otras cosas por la dificultad que las personas suelen tener para aceptar errores y defectos, por la inseguridad, vergüenza, miedos o resistencias psicológicas que trabajar estos temas pueden plantear, y por lo que Hargreaves (1996, en Marchena, 2005) denominó *Proceso de Intensificación*, entendido como una reacción lógica de todo profesor ante las innovaciones a las que están sometidos, asociadas a las dificultades mencionadas sobre el actual desempeño docente. La humildad y sinceridad con que debería asumirse que se puede ser un buen docente, pero también reconocer posibles errores o sesgos emocionales en el desempeño profesional, podría ser el punto de partida. En su interesante investigación, Marchena reconoció evidentes comportamientos que generaban

antagonismo/disconformidad entre docentes y alumnos y tensión encubierta en el aula, un proceso que podría considerarse natural cuando existen límites y normas que en un grupo de niños o jóvenes cada uno comprenderá, asumirá y respetará de manera diferente; omisión de respuestas de los docentes ante intervenciones de los alumnos (en ocasiones intencionadas, como por ejemplo un ligero incordio y el acuerdo docente de ignorar conductas cuando se busca una llamada de atención; otras de manera inconsciente, pudiendo no darse cuenta de que un alumno tímido intenta hacer o responder a una pregunta, siendo un punto realista comprender que los docentes no siempre conocen todos los sucesos y reacciones cognitivas y emocionales experimentadas por sus alumnos), conductas de evidente favoritismo a determinados alumnos (de los que igualmente, el docente puede ni ser consciente, pero seguramente sí sea percibido e interpretado por los alumnos), incluso posibles verbalizaciones, gestos o conductas de descrédito a los alumnos, grupal o individualmente. En su tesis doctoral, y reforzando la visibilización de la responsabilidad que un docente asume en el aula, Valdivieso (2012) afirma:

No hay que olvidar que existe un marco general de relaciones en el aula que tiene que ver con la confianza y el respeto mutuo, con la contribución por parte del profesorado a construir una autoimagen positiva en el alumnado, fomentar el aprendizaje cooperativo, etc., por lo que el docente debe saber realizar intervenciones para crear un ambiente de clase que tenga en cuenta los factores afectivos en el desarrollo integral del alumnado. (p.20)

Pese a que la consideración de un *aula positiva* pueda ser subjetiva para cada docente o persona, el ejemplo de Tomlison (2001, en Marchena, 2005) ilustra una forma de describir la experiencia docente en un ambiente de clase saludable. En ella, el profesor aprecia a cada alumno, tiene en cuenta las diferentes facetas de sus estudiantes, continúa aumentando sus conocimientos de la materia, procura que el alumnado aprenda con alegría, les ayuda a dar su propio sentido a las ideas, comparte la enseñanza con los alumnos, aspira claramente a lograr la independencia del estudiante, utiliza el humor y la energía positiva y ejerce la disciplina de un modo más bien encubierto. También se recoge cómo Giné et al (1999, en Marchena, 2005) investigaron la interacción entre profesores y alumnos, valorando el alumnado de Educación Secundaria como componentes principales la ayuda y distancia adecuada y el tono relacional marcado por el buen humor. Recordando la variabilidad ya mencionada, la difícil percepción y análisis objetivo y la motivación existente para cambiar las estrategias docentes, no se debería dejar de perseguir el objetivo de que los profesores sean conscientes de la importancia de conocer y procurar mantener y generalizar momentos de interacción positiva (caracterizados según Marchena por la amigabilidad, disposición de ayuda y comportamientos de entendimiento), el *feedback* o retroalimentación y la opinión que de este tema tienen los alumnos (lo que fundamenta la recogida de datos y contenido de estudio de la presente investigación), la atribución que de los

resultados académicos hagan (disponiendo expectativas positivas con equidad) y el lenguaje no verbal, mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de competencias, satisfacción profesional y bienestar personal de los componentes de la comunidad educativa. La Psicología de la Educación tiene importancia para poder valorar la influencia que las disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad, entre otras, pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los diferentes subcomponentes de este. A su lado, y en relación a las estrategias de enseñanza previamente referidas, la Psicología de la Instrucción, según Valdivieso (2012) en la fundamentación de la escala ECAD-EP, pretende hacer del aula:

Un verdadero laboratorio de investigación-acción, donde intervienen a la vez los principios de optimización del hecho educativo y los mecanismos del propio proceso de enseñanza aprendizaje. Esta orientación, más ecológica y sistémica, considera el aula como un ambiente social naturalmente organizado en el que los participantes (profesorado y alumnado) contribuyen a dar forma a la organización y explicación de significados y sentido al escenario que comparten, haciéndose preguntas sobre lo que está sucediendo en la clase o sobre el significado que tienen determinados sucesos o historias para las personas allí presentes. (p.27)

Es sobre esta construcción y explicación de significados sobre lo que se fundamenta el trabajo de la presente tesis doctoral, en el campo afectivo/emocional, coincidiendo con el autor de la escala utilizada para una parte del estudio en que “la docencia no sólo se contempla como un proceso de tipo lineal o secuencial uniforme, sino de naturaleza circular espiriforme con una interacción constante entre una serie de variables o dimensiones jerarquizadas y multifactoriales” (Valdivieso, 2012, p.40). Desde esta perspectiva, el desarrollo en la investigación sobre escuelas eficaces en la actualidad se centra en la elaboración de sistemas de indicadores que aporten un esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier elemento que se quiera incluir en el esquema, siendo uno de los modelos más utilizados el desarrollado por Scheerens (1994, en Valdivieso, 2012). Este modelo, que cuenta en la actualidad con la mayor aceptación de la comunidad científica, consiste en un modelo teórico global flexible, cuya mayor ventaja reside en permitir que el sistema de indicadores funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones de eficacia. Para ello, clasifica los indicadores en cuatro grupos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto (*context-input-process-output*). A través del mismo se pone de manifiesto los múltiples niveles de relación entre los meso, macro y micro sistemas, el grado en que las características de contexto influyen en las políticas escolares, la presencia de efectos causales intermedios (un efecto indirecto de liderazgo instructivo en el rendimiento del alumnado puede ser el de ciertas decisiones didácticas adoptadas por el profesorado) y la existencia de relaciones recíprocas (la influencia del nivel de expectativas sobre el rendimiento del alumnado). Colomina et al. (en Coll

et al., 2018) visibilizan en el paradigma de proceso-producto la limitación de no tener en cuenta los procesos intrapsicológicos que median el aprendizaje de los alumnos, destacándose en ellos la influencia del comportamiento del profesor, descartando la importancia de los procesos cognitivos pero también afectivos, emocionales y motivacionales que determinan los significados que los alumnos construyen al aprender. Descartan su preferencia de este modelo también por limitar la figura docente a un rol técnico, descartando su capacidad reflexiva y mediadora en los procesos anteriormente mencionados, y se centra en una relación lineal entre desempeño del profesor y aprendizaje del alumno, cuando parece más convincente tomar en consideración un paradigma cognitivo y constructivo dentro del aula, donde se despliegan una serie de complejos procesos interactivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que más que analizar el “comportamiento” afectivo del profesor interesa igualmente estudiar la dinámica interactiva y comunicativa que también a nivel emocional se construye conjuntamente, asumiendo la complejidad, multifactorialidad y diversidad de las construcciones que cada elemento personal del aula dispone en el proceso, buscando cómo fomentar el mejor desempeño, resultado y bienestar posible dentro de esta interactividad.

Se ha elegido la propuesta de Valdivieso por la consonancia que existe con los interrogantes que su investigación plantea, preguntándose si existe algún estilo de enseñanza característico que pueda considerarse más idóneo para los docentes y cómo deben ser el clima psicológico e interacciones comunicativas entre agentes que participan del proceso de enseñar y aprender. Su objetivo general de *construir y validar una Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente en Educación Primaria (ECAD-EP)*, incluye el objetivo específico de construir un instrumento fiable y válido que permita categorizar y operativizar algunas variables moduladoras del estilo de enseñanza, que sea eficiente en la Educación Primaria permitiendo la medición del perfil docente. Se recoge en la fundamentación conceptual de esta escala la necesidad de considerar el componente afectivo en el proceso instruccional profesorado-alumnado-objetivos, ya que la dimensión afectiva presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Valdivieso (2012), está relacionada, desde la perspectiva intrapersonal, con el “sistema del yo” (autoconcepto, autoestima y “yoes posibles”) y con los procesos y mecanismos de atribución causal (Helmke, 1996; Markus y Nurius, 1986; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988), y desde la perspectiva interpersonal (interacciones profesor-alumno y alumno-alumno) tiene que ver con las representaciones y las expectativas mutuas (Coll y Miras, 1990; Jussim, 1986; Serrano, 1996). En relación con modelos basados en la metodología instruccional, el interés de la presente investigación se centra en modelos que procuren operativizar, definir, concretar variables de estrategias emocionales, relacionales y afectivas que pueden intervenir positiva y eficazmente en la instrucción y acción individual del docente.

4.7. Creencias, representación y autopercepción docente

Habiendo tratado anteriormente el autoconcepto de los alumnos, cabe reflexionar respecto al nivel de autoconcepto profesional docente, cómo de competentes y buenos se sienten en el desempeño de su trabajo, lo que contribuirá de manera positiva o negativa con un papel determinante a su autoestima profesional, y por ende a la personal. Respecto a los fundamentos de la educación emocional y desarrollo de la inteligencia emocional, según Ibarrola (2013):

Son muchos los factores que propiciaron su eclosión: aportaciones de la psicología humanista (Rogers, Maslow, Fromn), los movimientos de renovación pedagógica que proponían una educación integral donde la afectividad tenía un gran papel, las aportaciones de Ellis con su psicoterapia racional-emotiva, ciertas terapias cognitivas, investigaciones sobre la emoción y los recientes descubrimientos de la neurociencia que han permitido conocer cómo se procesan las emociones y abren una ventana al cerebro que durante muchos siglos permaneció cerrada. (p.180)

No parece fácil diferenciar en los estudios del autoconcepto mediante recogida de datos, entre lo que un profesor espera ser, cómo no quiere ser, el tipo de profesor que desearía ser, y el profesor que realmente es, si es que de alguna manera puede establecerse un criterio objetivo al respecto, compleja tarea como este mismo estudio revela sobre el difícil proceso de concretar un modelo de profesor ideal, menos aún en la esfera emocional, escasamente estudiada, donde cobran importancia patrones atribucionales y expectativas que condicionan la percepción de autoeficacia. Valdivieso (2012) considera respecto a la evaluación de la función docente:

Esta situación ha desembocado en el estudio de otro tipo de paradigmas capaces de explicar la enseñanza como función docente. Uno es el denominado “mediacional” centrado en el profesor (Sánchez Delgado, 2005, p. 231), que sitúa sus investigaciones en el ámbito de la enseñanza en vez de en el aprendizaje. Según este paradigma la enseñanza es un proceso de toma de decisiones, de ahí que para comprender el comportamiento del profesorado hay que analizar los factores y procesos internos que determinan su intencionalidad y actuación. (p.81)

Recogiendo este investigador el escaso número de estudios sobre las autopercepciones de los profesores, tanto de su propia actuación docente como de la enseñanza en general, el proceso de construcción de su Escala ECAD-EP sigue la secuencia propuesta por Richaud de Minzi y Lemos de Ciuffardi (2004), dentro de la clasificación de escalas centradas en el sujeto, ya que se presupone que la variación en las respuestas será debida a diferencias individuales en relación a la autopercepción de su eficacia. Parece existir acuerdo en la dificultad y ausencia de investigaciones numerosas y concluyentes respecto a las autopercepciones de los docentes, entre otros motivos por la dificultad de evaluar de forma objetiva los componentes de naturaleza subyacente, como actitudes, valores, atribuciones y prejuicios que pueden condicionar dicha autopercepción. Además, Valdivieso (2012) aporta interesantes limitaciones:

En relación con este tema, parece ser (Lee, 1979; Abraham, 1982; García Carrasco y Villa, 1984) que la autopercepción del profesorado es positiva, en general, porque adopta una imagen ideal respecto de la función docente en lugar de considerarse de forma individual y objetivamente. Por eso, esa autopercepción responde mejor al modelo ideal estereotipado y no a elementos que correspondan a su propia percepción de la realidad que vive como docente. Hay que decir, también, que la mayoría de las investigaciones sobre la evaluación del profesorado no contemplan los aspectos contextuales que puedan estar modulando las percepciones (Guillén García, 1992) y, en consecuencia, las valoraciones que el profesorado realiza de sus actividades docentes, lo que nos parece importante analizar para conocer la realidad del acto instruccional. Es sabido que la impresión que el alumnado tiene del profesorado, o que éste tiene sobre aquél, puede verse afectada por determinadas características personales, técnico-profesionales, sociales, etc., así como por variables situacionales o contextuales. Del mismo modo que puede verse afectada la autopercepción del profesorado por este tipo de variables. (p.154)

Cano (2005) recoge cómo el paradigma del pensamiento del profesorado relaciona las intenciones del profesorado con su conducta, entendiendo que el pensamiento, creencias, motivaciones, juicios y teorías implícitas dirigen su conducta y práctica profesional, asumiendo las críticas a este paradigma, según Imbernon (2002, en Cano, 2005), de centrarse en el estudio de variables cognitivas, no disponer de modelo explicativo, y establecer investigaciones descontextualizadas y externas al aula y centro, por lo que no llevan a transformar la práctica educativa. Respecto a las limitaciones metodológicas, cabe reflexionar sobre la diferenciación que Petrides y Furnham (2000a, 2000b, 2001, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) establecieron en la forma de medir variables de diferencias individuales, distinguiendo entre inteligencia emocional rasgo (autoeficacia emocional) e inteligencia emocional capacidad (cognitivo-emocional). Midiéndose el primer constructo con cuestionarios de autoinforme, como esta tesis propone, el segundo debería ser medido con test de rendimiento máximo, optando en este trabajo por triangular la autopercepción docente con la valoración que de su desempeño emocional hacen los alumnos y las expectativas de las familias, entendiendo que en ningún caso puede establecerse un resultado en términos objetivos de capacidad, sino en todo caso de rasgo. Según recogen Pérez-González et al. (2005, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), todos los datos publicados continúan poniendo de relieve la necesidad de distinguir entre dos constructos de Inteligencia Emocional, rasgo y capacidad (O'Connor y Little, 2003; Warwick y Nettelbeck, 2004). Para solventar las dificultades de explorar variables de naturaleza subyacente, incluyendo componentes motivacionales y procesos de pensamiento no observables, la metodología de técnicas de autoinforme se configura como la más utilizada para evaluar las competencias docentes. La diferenciación de competencias ubicadas en la dimensión científico-didáctica, y aquellas de la dimensión personal-instrumental, confluyen en la aceptada

estructuración de competencias de saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. Según Aguado (2019):

Los cuestionarios de autoinforme son la principal herramienta de los psicólogos interesados en el estudio de las diferencias individuales relacionadas con la personalidad y la emoción. Las respuestas a estos cuestionarios tienen un considerable grado de estabilidad, de modo que una misma persona tiende a responder de forma similar cuando el cuestionario se le aplica en distintos momentos. (p.259)

Las medidas de evaluación de rasgo evolucionan así hacia las medidas de ejecución o habilidad, siguiendo la metodología clásica empleada para valorar las inteligencias cognitivas humanas (Brackett y Salovey, 2006; Grewal y Salovey, 2006, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007). En este estudio se pretende visibilizar la importancia de conocer cómo se perciben los docentes en sus propias habilidades emocionales, siendo su creencia la que se describe, no cómo demuestran esas posibles habilidades en una situación real, que se procurará contrastar mediante las observaciones realizadas dentro del aula y opiniones de alumnos y familias. Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2007, en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) recogen el planteamiento de Brackett y Geher (2006), quienes consideran que este método puede ser “una solución práctica para resolver el problema del método de la varianza compartida, los sesgos por deseabilidad social, así como la cuestión de si las personas son suficientemente conscientes de sus propias habilidades emocionales para informar sobre ellas correctamente”. (p.115). Los autores plantean cómo esta decisión dependerá del investigador y sus intereses, siendo de relevancia confirmatoria para este estudio que “si el investigador tiene como objetivo evaluar habilidades intrapersonales, las medidas de autoinforme son una opción bastante adecuada, ya que al confiar en la introspección permiten valorar procesos emocionales subyacentes difícilmente mensurables con tareas de habilidad” (p.118). Mozaz et al. (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007) sintetizan la complejidad que en este trabajo se maneja respecto a la autopercepción emocional docente y la que tienen alumnos y familias, asumiendo que se parte de la intersubjetividad sistémica previamente estudiada no solo para vivenciar procesos afectivos en el contexto de aula y centro, también para reflexionar y responder a preguntas en una investigación que cuestiona y consulta sobre competencia emocional docente:

Analizar y comprender las emociones implica la participación activa de diferentes procesos cognitivos entre los que destacamos la percepción propiamente dicha, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, en sus versiones concreto y abstracto, convergente y divergente, el razonamiento, etc.. dirigidos todos ellos no solo hacia los estímulos procedentes del exterior, también hacia las experiencias internas, emociones, pensamientos, etc., de la persona, que se puede generar a partir, y como consecuencia, de la actividad neuro-cognitiva-emocional de nuestro cerebro. (p138)

4.8. Factores escala dimensión socioemocional

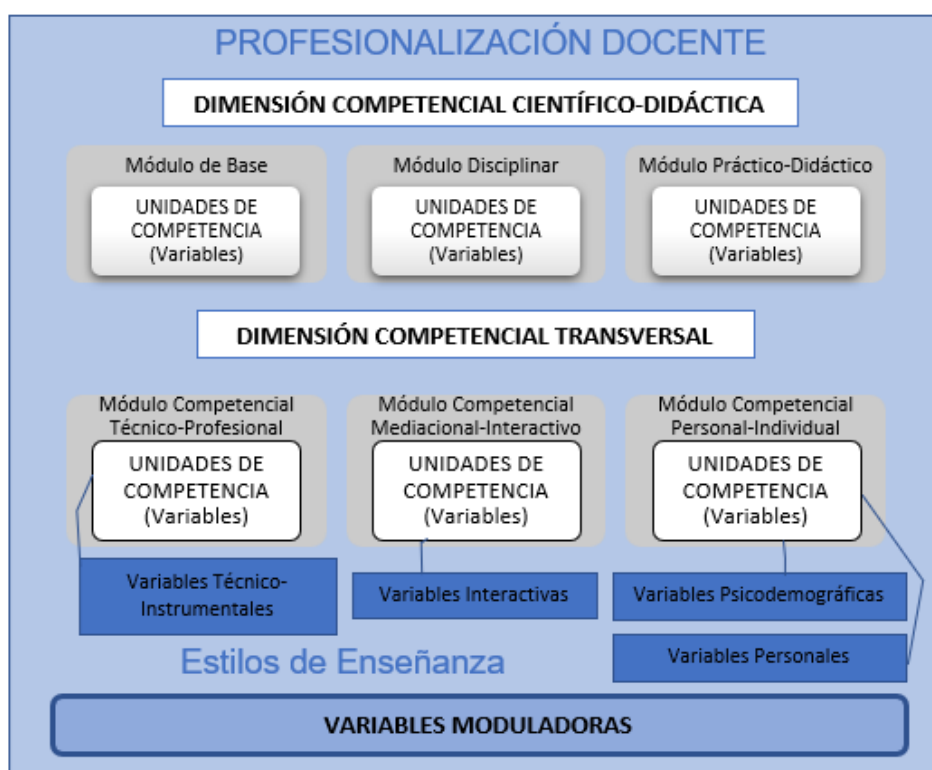
En la literatura de la presente investigación se actualiza la fundamentación de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (E.C.A.D.-E.P. 2012)³, que Juan Antonio Valdivieso Burón ha construido y validado en lo que supuso su trabajo de Tesis doctoral por la Universidad de Valladolid, que tuvo como objetivo construir y validar un instrumento evaluador aplicable al profesorado de Educación Primaria, que permita obtener el mejor perfil profesiográfico del profesor eficaz, capaz de operativizar los factores o aspectos (competencias y variables o dimensiones) presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incrementando la eficacia y provecho de la función docente. Valdivieso (2012) entiende que “la educación como objeto de estudio, y dentro de ella, el *proceso de enseñanza*, puede ser tratado desde diferentes perspectivas y niveles en razón a su multiplicidad y diversidad fenoménica y fáctica” (p.21). Remarca la importancia de la Psicología Educativa para el tratamiento de problemas específicos, como “los determinantes del aprendizaje según sean las características del sujeto: disposiciones cognitivas, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; enseñanza y desarrollo del pensamiento, implicaciones educativas, y la atención a la diversidad” (p.26). Según su propuesta de Profesionalización Docente, un estilo de enseñanza eficaz supone “un conjunto organizado e interactivo de competencias docentes estructuradas a su vez en diferentes variables o dimensiones, esto es, en atributos medibles y observables referidos a distintas habilidades y destrezas”. (p.164). Asume la concepción de competencia como la capacidad para llevar a cabo algo usando el conocimiento, las habilidades y actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo, y como un conjunto de variables “(aisladas o agrupadas en módulos o dimensiones) de conocimiento y acción docente que intervienen en el proceso instruccional y los *factores* (introyectivos/proyectivos) considerados como aglutinantes de la direccionalidad u orientación de dichas competencias para el desempeño de la función docente” (p.363). Así, en su propuesta de conceptualización de las unidades estructurales y jerárquicas empleadas para la construcción de la ECAD-EP incluye el concepto de *Competencia* como conjunto de saberes para el óptimo desenvolvimiento de la persona ante la vida; *Factor o Dimensión*, como variables relacionadas con una misma categoría de saber, que contribuyen al dominio global de la competencia; y *Variable*, considerada la unidad concreta de acción del sujeto en una determinada situación. La decisión de seleccionar esta escala para la presente investigación, como se explica en el apartado de Metodología, está fundamentada conceptualmente en la oportunidad que supuso en cuanto a coincidencia con la

³ Valdivieso Burón, J.A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.

cosmovisión teórica y pragmática de la investigadora del presente trabajo, compartiendo con Valdivieso (2012), que “el modelo teórico de enseñanza, definido inicialmente, ha ido revalorizándose con elementos y factores que conforman un concepto de significado multidimensional, incluyendo no solo variables factuales o conductuales, sino también cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales” (p.40). Se conforma así una visión holística e integradora del perfil competencial docente, en el que las variables de tipo personal inciden significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a requerimientos que Valdivieso reconoce presenta el sistema educativo actual, en cuanto a responsabilidades, actitudes, problemas ajenos al aula y otros factores ambientales, que exigen mucho más que una buena preparación académica a la figura docente. La relación conceptual y jerárquica de la Escala que Valdivieso (2012) propone queda configurada como recoge la Figura 14, seleccionando las explicaciones que guardan relación con el presente trabajo, poniendo el foco de la investigación en el Factor Socioemocional seleccionado para los objetivos de esta tesis.

Figura 14

Modelo jerárquico de competencias para la profesionalización del docente en EP. Fuente: Valdivieso (2012, p.157)



El modelo está estructurado en dos grandes tipos de competencias: la *científico-didáctica*, que incluye el currículo explícito y prescriptivo de base para la formación inicial y continua del profesorado, según Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE, 2007), en el apartado 3 del artículo 2, relativo a los objetivos relacionados en el anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE,

2007), derogado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que genera la cualificación técnica necesaria para el desempeño profesional, y *la competencia transversal-moduladora* que comprende variables inherentes a la profesionalización docente y abarca elementos individuales, contextuales, profesionales e interactivos que configuran el perfil del profesorado, incluyendo patrones competenciales técnico-profesional, mediacional-interactivo y personal-individual. Si bien seleccionando la presente escala para la recogida de datos se han asumido limitaciones, en cuanto a que el diseño de este modelo está orientado a los docentes de educación primaria, se torna como una oportunidad para contrastar en qué medida puede extenderse al profesorado de otros niveles, lo que se valora como necesario y se realiza en el Estudio Empírico 1. Respecto al patrón competencial personal-individual mencionado, Valdivieso (2012) destaca según Segura (2003, 2005) el concepto de *valía personal del profesorado*, y según Sierra (2001) la importancia de la *autenticidad personal*, recogiendo también las vinculadas aportaciones de Rogers (1986):

El docente, como facilitador del aprendizaje, debe mostrar una actitud diferente al maestro tradicional, con las características siguientes: ser auténtico, directo, considerado, tolerante y confiado respecto del estudiante, de su persona, de sus opiniones, sus sentimientos, etc.; ser hábil para liberar la motivación natural intrínseca del educando; y empático, percibiendo desde adentro las reacciones del estudiante y valorando cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno; ser organizado para suministrar recursos de distinto tipo (clima general favorable, utilización de experiencias de grupo como recurso para el aprendizaje y los materiales didácticos); imparcial, íntegro y comprometido. (p.163)

Valdivieso concluye tras el estudio conceptual para la construcción de su escala que en términos generales puede afirmarse que los instrumentos diseñados para evaluar la práctica docente parecen estar más interesados en analizar los procesos de instrucción o interrelación de la enseñanza y aprendizaje, concepciones, perspectivas u orientaciones de la enseñanza, que en el estudio de las variables o dimensiones individuales-psicológicas del docente. Tampoco constata la existencia de un acuerdo sobre las variables o unidades de competencia que mejor pueden determinar las cualidades de un estilo de enseñanza de mayor efectividad y calidad. De este análisis emerge su propuesta integral de carácter social-profesional, que incluye habilidades y destrezas de naturaleza cognitiva, emocional, social y conductual, según criterios cualitativos-conceptuales de referencias bibliográficas consultadas, la coherencia con modelos y teorías de enseñanza, y lo observado y aportado por expertos, habiendo aplicado el autor una serie de pruebas y métodos estadísticos, asegurando su valor experimental en cuanto a depuración cuantitativa del número de ítems, validación de constructo y contenido, fiabilidad o consistencia

interna y estructura factorial y jerárquica, considerando Valdivieso que la escala ECAD-EP puede ser empleada como instrumento de evaluación con propiedades psicométricas válidas y fiables, útil para cuantificar el perfil competencial docente según el modelo de variables moduladoras. La evaluación de la competencia docente no es fácilmente delimitable, y existen diferentes opciones según se ponga el foco en cada elemento de la comunidad educativa. Valdivieso (2012) recoge estudios sobre autopercepciones del profesorado, tanto de su propia actuación docente como de la enseñanza en general (Marsh, Overall y Kerles, 1979; Ovejero y otros, 1982), pero considera que explican rasgos de un modelo estereotipado de profesor y no de elementos constitutivos de su función docente (Lee, 1979; García Carrasco y Villa, 1984), explicando que:

Sucede esto porque en las investigaciones sobre la evaluación del profesorado no se contemplan los aspectos moduladores de las percepciones, esto es, las valoraciones que realiza el profesorado de sus funciones y actividades docentes, aspecto éste de suma importancia al analizar el valor real de las evaluaciones derivadas de su desempeño (Padrón y Hernández, 1994, p.5)

Respecto a los estudios que tratan de describir el adecuado perfil docente, rasgos y conductas que demuestren tener efectividad en el quehacer profesional, Valdivieso (2012) indica:

La necesidad de clarificar la validez de las competencias docentes emergentes va intrínsecamente unida a su evaluación. La mayoría de las investigaciones al respecto, o bien se han centrado en las opiniones y valoraciones externas (percepciones de jueces, estudiantes, etc) o bien en las teorías implícitas. El uso de la evaluación a partir de las valoraciones de estudiantes, como agentes capaces de identificar las dimensiones más relevantes para la definición de lo que se considera una buena enseñanza, se ha empleado en los niveles de enseñanza superior sobre todo (Miller, 1987; Marlín, 1987; Marsh, 1984 y 1987). Sus opiniones sobre la enseñanza se asemejan profundamente a las de otros agentes implicados en similares contextos educativos (Blackburn y Clark, 1975; Doyle y Crichton, 1978; Marsh y otros 1979, en Mateo y Fernández, 1992, p.4)

La ECAD-EP se basa en el sistema de autopercepciones, pues lo que interesa conocer no es tanto la imagen ideal o estereotipada del docente sino aquellos elementos que pudieran determinar su eficacia. El resultado del trabajo de Valdivieso (2012) aporta así una operativización de los estilos de enseñanza en Educación Primaria, que se plasmaría en una plantilla de representación del perfil del conjunto de dimensiones competenciales docentes evaluadas (“profesiograma”), a partir de las puntuaciones directas obtenidas en respuestas dadas a los diferentes ítems, de Escala Likert. Esta representación puede proporcionar una imagen gráfica de fácil interpretación y serviría para optimizar los procesos de evaluación de la Enseñanza que el propio docente pueda hacer, vinculando el resultado, como la investigadora propone en el presente trabajo, a un diseño de la actividad formativa en base a los resultados de esta autoevaluación. Valdivieso

(2012) recoge en su trabajo la importancia del estudio sobre teorías implícitas de los docentes, dentro de las líneas de investigación interesadas en conocer el pensamiento del profesor:

Este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones, permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales el profesorado percibe y procesa la información, la analiza, la da sentido y guía sus prácticas pedagógicas. Aparece como una alternativa a los enfoques proceso-producto que intentan medir la correlación entre la eficacia docente y los resultados de aprendizaje logrados, poniendo luz a los procesos mediadores entre el estilo de enseñanza del profesorado y el rendimiento del alumnado (Marrero, 1993; Pozo y Scheuer, 1999). (p.5)

El modelo de Valdivieso (2012) agrupa con la siguiente estructura el anteriormente representado Modelo jerárquico de competencias para la profesionalización del docente en EP. Las variables que considera características descriptivas de la eficacia docente son:

- Variables Personales, que formadas por factores de naturaleza endógena, configuran un modo propio de enseñar y se refieren a los atributos y cualidades de tipo individual. El autor las relaciona con las modalidades perceptivas, estados y rasgos de personalidad, expresión, cognición, equilibrio emocional, creencias o valores (ética) y creatividad, considerándolas de forma operativa como la personalidad, cognición y expresión del docente.
- Variables Interactivas, constituidas por elementos que intervienen en la relación profesorado-alumnado y acciones del profesorado para facilitar aprendizajes y mejorar resultados académicos, destacando por su relación con la presente investigación, como previamente se ha reflexionado en cuanto a los procesos interactivos que tienen lugar en el aula, la emoción (expresiones afectivas), motivación (capacidad de dinamización), expectativas, atribuciones e intereses. Valdivieso distingue en este sentido tres clases de interacciones: “La interacción de tipo comunicativo o técnica de enseñanza; la interacción de tipo organizacional y de control (formas de organización de la clase); y las interacciones de tipo socio-afectivo o de clima de aula y disciplina de la clase” (p.166).
- Variables Técnico-Instrumentales, destrezas técnicas necesarias para desarrollar la labor docente, como dirección (autoridad y disciplina, liderazgo, guía y estímulo, organización y planificación), instrucción (condiciones para la enseñanza -recursos, ambiente, áreas de interés, estrategias-metodología-, evaluación), coordinación y colaboración.
- Variables Psicodemográficas, que incluyen los diferentes contextos que mediatizan la vida de las personas en sus vertientes social y personal, tanto de naturaleza individual (edad, sexo), ambiental (contexto geográfico, tipo de nivel socioeconómico, cultural...) y profesional u organizativo (tipo de centro, nivel docente, área docente, experiencia profesional, ratio, alumnos con necesidades educativas específicas, entre otros).

- Variables “moduladoras”, compuestas por elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que determinan un modo particular de docencia, siendo tanto rasgos endógenos (personales e individuales) como exógenos (organizativos y contextuales), susceptibles de entrenamiento, aprendizaje y modificabilidad.

Coincide el trabajo que ocupa con la consideración que hace el autor de la Escala seleccionada de Variables Moduladoras, entendiéndolas como “un medio de superación y perfeccionamiento profesional más que como un sistema de control de su quehacer docente” (p.169), lo que enlaza con el propósito de mejora de la presente investigación. Las llamadas variables “moduladoras”, porque modulan los procesos de enseñanza aprendizaje, se caracterizan según Valdivieso (2012) por organizar de forma operativa el estilo de enseñanza y desarrollar una competencia integral y holística en la práctica docente; estar constituidas por un conjunto integrado de conductas cognitivas, afectivas y sociales; emplear de forma múltiple diferentes estrategias, técnicas e instrumentos; intervenir y condicionar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje; estar sujetas a entrenamiento y, por ende, poder ser modificadas; estar vinculadas a la inercia de los procesos y configurar fuerzas impulsoras de cambio; y servir de modelo para discriminar diferentes estilos de enseñanza que se producen en la práctica docente. Entre las variables moduladoras de su propuesta se encuentran Autoeficacia, Metacognición, Planificación, Toma de Decisiones, Comunicación (verbal, no verbal y paraverbal), Habilidades Sociales (Vinculación Afectiva, Asertividad, Empatía, Liderazgo y Convivencia), Resolución de Conflictos (Mediación en la tarea, conductas y relaciones interpersonales) y Adaptación a Nuevas Situaciones, ubicándolas el autor en diferentes grados de carácter introyectivo y proyectivo, individual y social. Se pretende actualizar conceptualmente, a partir de esta propuesta, qué variables coincidentes con el interés de esta tesis doctoral, contribuyen a la formación y mejora de la profesión docente.

Una vez explicada la estructura general, para la presente investigación se centra por tanto la atención en las Variables Moduladoras, sin dejar de mencionar que en las diferentes variables existen componentes anteriormente citados que coexisten, evidentemente interrelacionados, en especial las variables interactivas, con distintas competencias moduladoras socioafectivas que a continuación se explicitan en su revisión teórica-conceptual, entendiendo el modelo como holístico e inseparable en la dinámica del aula, y los distintos elementos personales y no personales que interaccionan y visibilizan un proceso de enseñanza y aprendizaje complejo y rico en oportunidades de análisis, como lo fue el proceso de construcción de la Escala, conformado según su autor en cuatro fases principales (Valdivieso, 2012). En la primera fase se elaboró la Escala-Guía, revisando literatura sobre técnicas o instrumentos de evaluación de estilos de enseñanza en educación primaria, decisión del tipo de instrumento de evaluación a utilizar, redacción de ítems, edición de Escala-Guía y reglas de uso, junto su depuración

itemétrica con juicio de expertos y aplicación piloto a muestra de maestros. En una segunda fase se construyó la ECAD-EP, mediante contraste teórico, redefiniendo corpus teórico y estructura operativa de las variables, con filtros estadísticos y depuraciones de ítems y dimensiones que junto a una segunda escala de evaluación se fueron aplicando. Se realizó el segundo juicio de expertos, calculando validez de constructo y contenido y verificando la estructura formal y significación teórico conceptual de los ítems propuestos, realizando finalmente el reajuste y depuración de la estructura organizativa y jerárquica, conformando el número de ítems y redacción de los mismos. Se analizó en una tercera fase la fiabilidad a partir de una muestra de docentes de Educación Primaria, calculando las medidas de consistencia interna mediante el método Test-Retest, a partir del cálculo del índice Alfa de Cronbach (α) y Dos Mitades de Guttman, y se determinó en una cuarta fase la estructura psicométrica, que incluye un Análisis Factorial de Primer Orden mediante aplicación piloto para establecer la estructura dimensional y un consecuente Análisis Factorial de Segundo Orden, definiendo empíricamente la estructura dimensional de la Escala y determinando de manera definitiva su organización jerárquica. La estructura de la ECAD-EP consta en su conformación definitiva de 58 ítems organizados en tres Factores, Áreas o Componentes empíricamente contrastados, y 20 subfactores, variables o dimensiones. Los tres factores son el *Factor Socioemocional*, formado por variables relacionadas con la cualidad socioemocional docente, consultado a la muestra del presente trabajo; *Factor Comunicativo-Relacional*, compuesto por variables vinculadas con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa; y *Factor Instruccional*, constituido por variables intrínsecamente referidas a la promoción de habilidades instruccionales. Esta descripción y su representación, tomada de Valdivieso (2012) para la Figura 15, constata según su autor, que “cada uno de estos factores, además de poseer unos índices de correlación aceptables con indicación de independencia entre ellos, cuenta con un grado de fiabilidad significativamente alto” (p.354):

Figura 15

Dimensiones componentes de factores de ECAD-EP. Fuente: adaptado de Valdivieso (2012, p.348); imágenes: Pixabay



Se presenta a continuación la sintetizada revisión de cada subfactor, variable o dimensión del *Factor Socioemocional* seleccionado, sobre el que profesores, alumnos y familias han respondido en la recogida de datos por cuestionario de la presente tesis doctoral, y que servirán de base para el análisis de datos y resultados que en los distintos estudios empíricos se han recogido. Las dimensiones estudiadas son *Convivencia, Mediación, Dinamización Grupal, Implicación Afectiva, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Empatía y Autoeficacia*. Su revisión se centra en los ítems que Valdivieso conformó en la versión definitiva del cuestionario, partiendo la revisión de la fundamentación teórica desarrollada por el autor de la escala, sin perder la perspectiva pragmática que esta investigación dispone y pretende, base del posterior análisis de datos y valoración de resultados, pudiendo enriquecer igualmente, con las evidencias obtenidas, la fundamentación que de los subfactores presentó Valdivieso (2012) en su trabajo, logrando así una vinculación circular entre los resultados de ambos trabajos.

4.8.1. Convivencia

Estudia este factor la forma en que el docente puede planificar, gestionar y evaluar la relación y los conflictos entre personas para mantener una armonía y equilibrio en el funcionamiento y organización del aula y centro. Valdivieso (2012) entiende el concepto como “la existencia de relaciones interpersonales que contribuyen a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permite avanzar a las personas y a la institución (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeíta, 2003)” (p.15). La escala ECAD-EP recoge en esta dimensión los aspectos del proceso de gestión de la convivencia en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Respeto a las creencias y valores que tiene el alumnado.
- Inculcar el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.
- Inculcar el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.
- Tratar con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.
- Gusto por presentar los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.
- Intentar manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.
- Establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.

Dentro de los retos educativos que actualmente afrontan los docentes se encuentra la gestión de la convivencia entre diferentes componentes de la comunidad educativa, no solo entre los alumnos o de estos con el profesor. Sí existen evidencias de que en los centros educativos se observan de manera frecuente conductas más o menos desadaptativas de alumnos que dificultan la convivencia en el aula e interfieren en el desarrollo de la docencia. Autores como

Peralta y otros (2003, en Valdivieso, 2012) catalogan estas conductas en tres tipos: desmotivación y desinterés académico; conductas de indisciplina y disruptivas; y conductas agresivas. Todo ello hace redefinir los conceptos de enseñanza y aprendizaje como procesos interactivos orientados a la mejora de la acción personal y la convivencia, erigiéndose como una posible evidencia a tener en cuenta en la presente investigación que la calidad de la convivencia en la escuela depende, en buena parte, de cómo son las relaciones que se establecen entre profesorado y alumnado. Como afirman Zabala y Belmonte (2007, en Valdivieso, 2012), los modelos organizativos del profesorado y la distribución horaria han sido concebidos para una docencia fundamentalmente instructiva que gira en torno a la enseñanza de materias. Consideran que el clima de convivencia está creado en función de las relaciones que se producen entre profesores y alumnos en el aula, del grado de comunicación y vínculos afectivos establecidos. Del conjunto de relaciones interactivas que estas autoras consideran necesarias para facilitar el aprendizaje, son de interés para este trabajo el adaptarse a las necesidades del alumnado, ofrecer ayudas de construcción, la experimentación y resolución de obstáculos, establecer un ambiente y relaciones presididos por respeto mutuo y sentimiento de confianza que refuercen la autoestima y el autoconcepto, así como promover canales de comunicación y valorar las competencias de cada alumno según sus capacidades y esfuerzo.

Son muchos los autores que consideran, y con esta perspectiva coincide la investigadora del presente trabajo, que la buena convivencia no surge ni se mantiene espontáneamente, debiendo y pudiendo construirla y mantenerla de forma planificada y sistematizada, trabajando y disfrutando un tiempo de implicación con toda la comunidad educativa. Las normas son parte de la organización escolar, necesarias para definir y limitar los comportamientos y tipos de interacción y comunicación permitidos y aceptados por parte de los componentes de la comunidad educativa. A las generales del centro, suelen incorporarse las más específicas que en el microsistema anteriormente mencionado y fruto de la construcción e interacción surgen en el concepto social de "aula", siendo a veces expresadas abiertamente y otras veces siendo respetadas de forma implícita, creadas, reguladas y mantenidas por alumnos y profesores. Estas normas existentes, la adecuación del docente a las necesidades de los alumnos (educativas, sociales, personales) y necesidades del grupo (siendo necesario establecer esta diferenciación y complementariedad), junto al clima de las relaciones entre alumnos (su grado de relación social y respeto a las diferencias) y entre alumnos y profesores (respeto mutuo y conocimiento del alumno y del profesor, y de las características y dificultades de ambas partes), determinarán, como establecen algunos autores (Cava y Musitu, 2002) los valores de convivencia, habilidades sociales y desarrollo personal. De entre los subfactores que los ítems de la Escala seleccionada cuestionan a los docentes, y que en la presente investigación responderán también alumnos y

familias, caben las actuaciones de respeto que los docentes pueden disponer hacia las creencias y valores de sus alumnos (que pueden no ser coincidentes con las suyas propias) y con las diferencias culturales y personales del alumnado; se incluyen además las estrategias activas de promover e inculcar un respeto tanto a las diferencias culturales como a las diferencias personales entre el alumnado, estrechamente vinculado al concepto de inclusión educativa y las fuentes de diversidad que deberían asumirse como naturales en aulas y centros, como anteriormente se ha justificado en el pretendido paradigma de Inclusión Educativa. En un proceso de interacción en el aula, y de la gestión de los también naturales conflictos que dentro de clase pero sobre todo en patios y otros entornos educativos suelen darse como parte del proceso educativo, también se cuestiona si los docentes muestran gusto por presentar los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone, aspecto en el que muchas veces las personas y profesionales de la educación pueden asumir sesgos, afectando negativamente a la parte que pueda sentirse injustamente tratada, lo que en ocasiones ocurre en conflictos que no han podido ser presenciados de forma directa, y sobre los que intervenir puede no resultar tarea sencilla. En este proceso, y en la interacción ordinaria del proceso de enseñanza y aprendizaje, se cuestiona también si el docente intenta manifestar predisposición hacia todos por igual, tema también polémico en cuanto a que muchos alumnos y familias expresan en ocasiones la existencia de *favoritismos* o *manías* hacia algunos alumnos, por diferentes variables o causas más o menos argumentadas y/o justificadas, si es que alguna lo es. Se consulta igualmente un ítem seguramente más objetivo y fácil de responder con sinceridad, como es la costumbre de establecer normas de clase consensuadas mediante el diálogo y participación del alumnado, aspecto en que los centros han progresado y que de forma mayoritaria suele hacerse, tal vez con diferencias entre etapas según los alumnos sean más o menos consultados, recordando cuán importante puede ser implicar a estos en el diseño de las normas que deben conocer, asumir y respetar, para incrementar su identificación con las mismas, su implicación y corresponsabilización en el cumplimiento y asunción de consecuencias en los posibles incumplimientos, favoreciendo una posterior reflexión, mejora y respeto a estas. El término *convivencia* ha sido siempre valorado de forma positiva, incluso considerando su percepción sesgada. Pese a que existan evidentes datos de problemas de convivencia en los centros educativos, se mantiene la mayoritaria concepción y propósito positivo del término, siendo pilares del concepto, como defienden Ortega y del Rey (2004, en Del Rey y Ortega, 2009), la educación para la democracia y la ciudadanía, nexo entre diferentes agentes personales que forman parte del entramado de relaciones que se da en hogares, centros educativos, otros entornos y sociedad. Se torna como evidente igualmente su íntima relación con la competencia social y emocional estudiada en la presente investigación. Del Rey y Ortega, recogen en 2009:

La convivencia implica un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), reconocer que debe ser estimado y respetado, solicitar respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima, y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional. (p.161)

4.8.2. Empatía

Valdivieso (2012) recoge cómo Stein (1970) considera la *autoconciencia emocional* un elemento fundamental para la potenciación de habilidades intrapersonales de la inteligencia emocional, diferenciándolo y conectándolo con la *empatía* como proceso de conciencia social, siendo a través de ella como se pueden apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, compromiso, afecto y sensibilidad, elementos previamente establecidos como necesarios en el perfil docente. Goleman (1995) recoge en sus estudios una completa revisión de la capacidad de escucha empática y de ponerse en el lugar del otro. Considera la conciencia de uno mismo como la facultad sobre la que se erige la empatía, ya que cuanto más abierta se encuentre una persona a sus propias emociones, mayor será su destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás. Destaca además cómo a diferencia de la mente racional, que se comunica a través de palabras, las emociones lo hacen de un modo no verbal, pudiéndose prestar especial atención no tanto al contenido de las palabras como a la forma en que nos están transmitiendo un mensaje, recordando la regla general utilizada en investigaciones sobre comunicación que afirma que más del 90 % de los mensajes emocionales son de naturaleza no verbal (inflexión de la voz, brusquedad de gestos, etc), siendo común que este tipo de mensaje se capte de manera inconsciente, sin que el interlocutor repare en la naturaleza de lo que se está comunicando y se limite a registrarlo y responder implícitamente. Goleman recoge estudios que sugieren que las raíces de la empatía se generan en la más temprana infancia, mostrándose ya los bebés afectados y llegando a llorar cuando oyen el llanto de otro niño, una reacción que algunos han considerado como el primer antecedente de la empatía. La psicología evolutiva ha descubierto que los bebés son capaces de experimentar este tipo de angustia empática antes incluso de llegar a ser plenamente conscientes de su existencia separada. Investigaciones como la de Hoffman (en Goleman, 1995), que recoge cómo un niño de un año llevó a su madre ante un amigo que se encontraba llorando para que intentara consolarlo, a pesar de que la madre de este último también se hallara en la misma habitación, u

otras que muestran a niños de un año imitando confusos la angustia de otros intentando posiblemente comprender mejor los sentimientos ajenos, llevándose la mano a la boca para comprobar si también se ha hecho daño cuando ve a otro niño con dolor en un dedo o frotándose los ojos, aunque él no esté llorando, pero sí viendo a otra persona llorar, es un proceso de imitación motriz, que para muchos autores constituye el auténtico significado técnico del término empatía, como lo definió por primera vez el psicólogo Titchener en los años 20, una concepción de imitación física del sufrimiento ajeno con el fin de evocar idénticas sensaciones en uno mismo, ligeramente diferente del significado original del término griego “*empathia*”, *sentir dentro*, expresión utilizada por los teóricos para referirse a la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona, que coincidiría más con el término de “*simpatía*”, ya que según Goleman, podemos sentir simpatía por la situación general en que se halla una persona sin necesidad, en cambio, de compartir sus sentimientos. La imitación motriz de los niños desaparece según este autor alrededor de los dos años y medio, a partir del momento en que aprenden a diferenciar el dolor de los demás del suyo propio, y en consecuencia, se hallan más capacitados para consolarles. En este punto de desarrollo, los niños pequeños comienzan a manifestar ciertas diferencias en su capacidad de experimentar los trastornos emocionales ajenos. Recoge Goleman (1995) los estudios de RadkeYarrow y Zahn-Waxler en el National Institute of Mental Health que resaltan la importancia que las figuras de referencia tienen en el proceso del desarrollo de la empatía, como previamente se ha revisado. Parece demostrado por estas investigaciones que buena parte de las diferencias existentes en el grado de empatía se hallan relacionadas con la educación que los padres proporcionan a sus hijos, mostrándose más empáticos cuando su educación incluye la toma de conciencia del daño que su conducta puede causar en otras personas y la observación de los adultos reaccionando al sufrimiento ajeno, lo que permite que los niños desarrollen un amplio repertorio de respuestas empáticas, erigiéndose el docente, como la presente investigación pretende resaltar, también como una figura de especial relevancia en este proceso empático. La sintonización que autores como Stern (en Goleman, 1995) consideran clave, y que esta investigación focaliza en la sintonización entre docentes y alumnos, puede suponer un coste emocional si hay ausencia de la misma, y puede ser también, como propone Goleman (1995) una experiencia satisfactoria, devolviendo a los alumnos un reflejo que les permita alcanzar una comprensión de su propio estado interno, considerando que “la sincronía emocional pasa inadvertida y queda fuera del conocimiento consciente posiblemente, aunque la persona se pueda sentir reconfortada y con la profunda sensación de ser respetado y comprendido”.(p.175)

Salovey y Mayer (1990) consideran que aquellas personas más precisas e inteligentes en reconocer sus emociones pueden reconocer con mayor facilidad las de otros sujetos,

debiéndose esa exactitud al propio procesamiento y reconocimiento de información desde el organismo de las emociones propias para poder reconocer las ajenas, y tener mejores habilidades para adecuarse al funcionamiento social. Uno de los campos de interés para la investigación, según estos autores, es el de las diferencias de interpretación de emociones a través de expresiones faciales, uno de los aspectos de la percepción no verbal de la emoción en otras personas. Sin duda, la empatía parece ser considerada la habilidad más ampliamente reconocida como característica central del comportamiento emocionalmente inteligente, habilidad que permite comprender los sentimientos ajenos y re-experimentarlos en uno mismo:

Los investigadores de la empatía, a su vez, han notado su dependencia de habilidades subsidiarias similares a la valoración y expresión de emociones (cf. Batson, Fultz, Schoenrade, 1987; Wispé, 1986): comprender el punto de vista de otra persona (Dymond, 1949; Hogan, 1969), identificar con precisión las emociones de otra persona (Buck, 1984), experimentar la misma u otra emoción apropiada en respuesta a ellas (Batson & Coke, 1981, 1983; Mehrabian & Epstein, 1972), y finalmente, comunicar y/o actuar sobre esta experiencia interna (Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas, & Isen, 1983; Krebs, 1975). (p.11)

Valdivieso (2012) entiende esta dimensión como la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y responder correctamente a sus reacciones emocionales. Es la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones. Su escala recoge en la dimensión de *Empatía* los siguientes aspectos en forma de ítems que aluden a los procesos de comprensión de emociones ajenas en los que se espera los docentes muestren competencia:

- Si se percibe que un alumno está triste, interesarse por lo que pueda pasarle.
- Escuchar con atención los problemas personales del alumnado.

La investigadora del presente trabajo coincide con Ibarrola (2013) en la importancia que tiene que los docentes, dentro de la observación y evaluación natural y continuada que realizan de los múltiples factores que en interacción componen el espacio relacional del aula previamente revisado, y que cambian vertiginosamente incluso dentro de una misma sesión, tengan en cuenta un proceso empático sobre el estado emocional de sus alumnos, recogiendo Ibarrola una interesante realidad y estudio que lo constata:

Según M. Van Manen, el aprendizaje ocurre cuando un profesor tiene la capacidad sensible de interpretar los pensamientos internos, comprensiones, emociones y deseos de sus alumnos, a partir de pistas indirectas tales como actitudes, gestos, expresiones verbales y lenguaje corporal. Cuando un docente ha desarrollado esta competencia de escucha y de lectura de sus alumnos, entonces sabe cuándo y cómo inducir el proceso de aprendizaje de sus alumnos. (p.272)

Caruana (2019) considera que la empatía no es un concepto unitario a nivel conceptual ni a nivel neurocientífico. Introduce por ello el concepto de *Mosaico de la empatía* para englobar los diferentes mecanismos mentales y neuronales que los neurocientíficos consideran asociados a este proceso de comprensión que puede ser diferenciado. Por un lado, en empatía afectiva, implicada en la capacidad de comprender las emociones de los demás, relacionada con procesos como la compasión (emoción que sentimos por otra persona, contagio emocional, etc...) y por otro lado en empatía cognitiva, que permite descifrar qué pueden estar pensando los demás. La Teoría de la Mente, esa capacidad para interpretar la mente de los demás y suponerles estados mentales, deseos, creencias e intenciones fue el proceso más estudiado en la década de 1980, vinculado a las *Teoría de la Teoría* y *Teoría de la Simulación*, dentro de estudios cognitivos ya superados con los presentes avances científicos. Actualmente el sistema de identificación de intenciones se enmarca en estudios de inteligencia artificial, vinculando conceptos como atención, movimiento ocular, procesamiento visual, mecanismos de mentalización y reconocimiento social. Tal vez en un futuro, en lugar de, o además de, utilizar escalas tipo Likert con ítems como “si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle” o “escucho con atención los problemas personales del alumnado”, o cualquiera de los incluidos en la Escala utilizada, se disponga de mecanismos informáticos de neuroimagen que estudien estos factores dentro del aula, comprobando con mayor objetividad diferentes registros neurológicos activados y competencias dispuestas en la interacción docente-alumnos y alumnos-alumnos, permitiendo un autorregistro, reflexión y mejora de competencias docentes. Coplan (en Caruana, 2019) sugiere tres requisitos para poder hablar de *empatía*. Primero, presencia de una semejanza entre estados afectivos del observador y del objetivo, compartiendo ambos el mismo tipo de emoción. Segundo, que exista diferenciación constante entre quién soy yo y quién es el otro, diferenciando los estatus y evitando confusiones en el proceso afectivo. Tercero, el observador debe asumir la perspectiva del otro, ponerse como suele decirse popularmente *en su piel*, simular que está y se siente en la situación del otro, aspecto considerado como difícil de alcanzar de manera verdadera, por el esfuerzo que supone desechar temporalmente la propia perspectiva, sistema de valores, convicciones y factores que se consideran en la toma de conciencia de las emociones ajenas. La imitación de las expresiones faciales, según Caruana (2019), se perfila como parte de sistemas motores y parte de áreas cerebrales relacionadas con la vida emocional. Suelen considerarse acciones comunicativas que encuentran su razón de ser en la comunicación entre individuos y en la dimensión emocional. Como esta autora recoge, resumiendo algunas investigaciones sobre el interesante campo de las *neuronas espejo* previamente mencionado en la revisión de Neuropsicología del Aprendizaje:

Además del mecanismo espejo motor-parietal existen otros mecanismos espejo en nuestro cerebro, repartidos en centros emocionales como la ínsula, la amígdala o la corteza cingulada, responsables de esa compartición de las emociones que se coloca a mitad de camino entre la comprensión del estado de otros (que según algunos es la quintaesencia de la empatía) y el contagio emocional (más cercano a lo que a menudo se denomina “simpatía”). De todos modos, como en el caso de las acciones y de los circuitos premotores-parietales, la imitación de las emociones no es un mecanismo de simulación explícita, como prevé la teoría de la simulación, sino algo implícito y automático, algo que no podemos no activar cuando se producen las condiciones adecuadas. (p.118)

Especial consideración merece para esta autora el proceso de imitación y risa social contagiosa, estudiado en simios durante el acicalado social (práctica de quitarse parásitos del cuerpo) y que puede relacionarse y comprenderse en la medida en que la experiencia docente puede ayudar a recordar el efecto contagio que las visibilizadas y expresadas emociones de un alumno pueden generar en el resto del grupo, en un ambiente de interdependencia e interacción emocional:

Se produce una liberación de opioides en las regiones cerebrales en las que la caricia y otros comportamientos conectados con el acicalado simiesco liberan opioides. Y una de estas áreas es precisamente la corteza cingulada pregenual, cuyos datos de estimulación eléctrica y registro han mostrado ser sede de un mecanismo espejo para la risa y la sonrisa. En este caso, entonces, el mecanismo espejo parece servir para la creación de vínculos sociales, que a su vez desempeñan un papel esencial en la vida empática de los individuos. (p.120-121)

Queda todavía, entre los muchos retos de la ciencia, descubrir los mecanismos por los que algunas personas ejercen empatía “intermitente” o lo que podríamos denominar “maldad” o tratos vejatorios, junto a las modulaciones de naturaleza social o cultural que puedan inhibir temporalmente o anular los mecanismos espejo previos al reconocimiento empático.

La revisión que Catuara-Solarz (2020) hace respecto al origen y desarrollo de la investigación sobre neuronas espejo, un mecanismo con fundamento neurobiológico subyacente a la capacidad de comprender las acciones y estados mentales de otras personas, iniciado en la Universidad de Parma por Rizzolatti y su equipo neurocientífico en un estudio con macacos, abre un interesante campo de estudio para la comprensión de comportamientos ejercidos u observados en la interacción social, ya que se entiende que estas neuronas espejo “tienen la asombrosa capacidad de transmitir impulsos eléctricos no solo durante la ejecución de una acción particular, sino también durante la acción llevada a cabo por otra persona” (p.55), lo que abre un nuevo campo de estudio y comprensión de cómo la capacidad de un docente, alumno o familiar de ponerse en el lugar del otro contribuye a comprender su conducta, y a introducir los elementos necesarios para modularla y/o gestionarla, y reaccionar de manera adecuada ante la misma para facilitar el ajuste y adaptación saludable. Catuara-Solarz explica la capacidad

empática como dependiente de la actividad de las neuronas espejo de la corteza sensoriomotora, así como de las estructuras límbicas y paralímbicas:

Estas regiones cerebrales se desarrollan durante los primeros meses o años de vida, mientras que las regiones correspondientes a nuestras capacidades racionales, como el lóbulo temporal lateral y las estructuras prefrontales, continúan madurando durante la adolescencia y no llegan a la maduración completa hasta el principio de la vida adulta. Por consiguiente, la empatía se desarrolla mucho antes que las “funciones elevadas”, gracias a lo cual los niños pequeños pueden comunicar emociones a través de las expresiones faciales antes de que desarrollen el lenguaje. (p.65-66)

Se han realizado investigaciones sobre el contagio emocional antes mencionado, especialmente con emociones negativas como asco y dolor, y con vocalizaciones no verbales emocionales como gritos de alegría o carcajadas, que concluyen según Catuara-Solarz en que “existe una interacción auditiva-motora en el mecanismo del contagio emocional. Esto cobra importancia porque el mecanismo espejo posiblemente provee al individuo la habilidad de generar un vínculo relevante para el comportamiento social”. (p.71). Daría información de cómo la actitud y emoción emergente en un docente y/o grupo puede generar contagio involuntario de ese estado en el resto, en un sentido más agradable o desagradable, con las connotaciones y consecuencias que del mismo se puedan derivar. Coincide también Aguado (2019) en que la capacidad de las neuronas espejo para responder tanto cuando ejecutamos una determinada acción como cuando observamos a otra persona ejecutarla, puede ser la herramienta principal que permite al cerebro poner en marcha los procesos de empatía necesarios para la interacción social. Además, destaca el concepto de *Aprendizaje por imitación o vicario* introducido por el psicólogo Albert Bandura, con su teoría del aprendizaje social de 1977, según el cual, en palabras de Catuara-Solarz (2020), “la capacidad de mimetizar la conducta de los otros contribuye significativamente al desarrollo de las destrezas motoras y las habilidades comunicativas y sociales” (p.77). Se menciona en su trabajo el *efecto camaleón* que estudiaron Chartrand y Bargh (1999), que determina cómo la *imitación interpersonal cameleónica* “facilita la fluidez en las interacciones y aumenta la afinidad entre los compañeros de interacción”. (p.79). Según estas teorías, y en conexión con la presente investigación, es posible que lo que los alumnos observan en clase, tanto del comportamiento emocional del docente como del de sus compañeros y los efectos positivos o negativos del mismo, surtirá en un aprendizaje propio que puede condicionar su propio comportamiento y experiencias futuras, también respecto a sus emociones.

4.8.3. Adaptación comunicativa

La tarea que cada profesional educativo desarrolla en un centro educativo es inherente a un proceso de ajuste comunicativo entre docente y el alumnado, con el fin de desarrollar la

retroalimentación o feedback. Según Cano (2005), “todos poseemos una personalidad propia y un estilo propio. Sin embargo, todos podemos aprender a comunicarnos mejor” (p.71). La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria de Valdivieso (2012) recoge en la dimensión de *Adaptación Comunicativa* los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Sintonizar adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.
- Usar un lenguaje adecuado a la comprensión del alumnado.
- Asegurarse el docente de que su grupo de alumnos entienda las tareas.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto de comunicación, donde el intercambio de estímulos mediante diferentes lenguajes, vías y modos de procesamiento de información debe ser un aspecto en el que el docente preste atención a cómo se establece el inicio, proceso y recepción de cada interacción comunicativa, garantizando una atención adecuada a todos los alumnos del aula/grupo. Martínez (2003, en Valdivieso, 2012) diferencia entre comunicación verbal, comunicación no verbal, paralingüística y actitudinal, y Bueno y Jiménez (2003, en Valdivieso, 2012) diferencian elementos verbales, paraverbales y no verbales. En su desarrollo necesariamente coherente, parece existir acuerdo en considerar, como propone Valdivieso, que “la comunicación verbal es el mejor modo para transmitir ideas y pensamientos, mientras que la comunicación no verbal y paraverbal son la mejor vía para transmitir sentimientos” (p.176).

El sistema educativo actual, y más después de la pandemia sanitaria Covid-19, que supuso un exigente reto de inmediata transformación de estilos de enseñanza, aprendizaje y comunicación entre alumnos, alumnos-docentes y docentes-familias, dispone diferentes medios de comunicación. Las estrategias y lenguajes escritos, gráficos, icónicos o espacio-conceptuales para transmitir mensajes, con amplia cabida amplia en las actuales metodologías y vías de comunicación presencial y/o virtual, individual y colaborativa, podrían suponer un estudio específico en cómo se han transformado los estilos verbales y no verbales de comunicación. Específicamente, en cómo se desarrollan las estrategias afectivas de comunicación cuando no se realiza presencialmente, con los posibles sesgos, ausencias de comprensión, distancias, erróneas interpretaciones, suspicacias y barreras de comunicación que conviven con las positivas oportunidades que la comunicación virtual y a distancia han generado y consolidado, en combinación con la comunicación personal, aún preferida por muchos alumnos y docentes. Withall (1949, en Valdivieso, 2012) supuso que la conducta verbal docente era lo más importante en clase junto al aprendizaje del alumno, clasificando como factores o categorías:

- Manifestaciones en apoyo al alumnado realizadas para tranquilizarlo o elogiarlo.
- Formulaciones de aceptación y esclarecimiento al alumnado que aseguren que lo ha entendido o lo ayudan a comprender.

- Declaraciones o preguntas tendentes a la estructuración de los problemas.
- Manifestaciones de cortesía, comentarios administrativos y repetición literal de lo ya dicho.
- Instrucciones o exhortaciones para pedir al alumnado que siga un curso de acción.
- Comentarios reprobatorios o desaprobatorios.
- Observaciones con que el maestro se apoya a sí mismo, justificando su posición o acción.

También Goleman (1995) prestó atención a cómo en cada relación subyace un *intercambio subterráneo* de estados de ánimo, considerando que en los encuentros se emiten señales emocionales, que a su vez afectan a las personas que nos rodean, afirmando que “cada uno de nosotros forma parte del equipo de herramientas de transformación emocional con que cuentan los demás” (p.193), en el sentido de que la respuesta más probable es que el inconsciente reproduzca las emociones que ve desplegadas por otra persona a través de un proceso no consciente de imitación de los movimientos que reproducen su expresión facial, gestos, tono de voz y otros indicadores no verbales de la emoción, dándose una cotidiana y sutil imitación e cualquier interacción humana, incluyendo aquí la interacción dentro del aula. Las implicaciones para la interacción son enormes desde la perspectiva de la presente investigación, pudiendo darse de continuo en el aula esta sincronía, que algunos autores denominan *danza*, existiendo una transmisión y sincronización multidireccional de emociones que pueden determinar de forma significativa que una persona, alumno y/o docente, se sienta bien o mal en la relación interactiva que se establece en el aula y centro, sin olvidar que la reciprocidad que articula los movimientos de la gente que se encuentra emocionalmente vinculada presenta la misma sincronía o *rapport* que Stern (en Goleman, 1995) descubrió en madres que se encuentran sintonizadas con sus hijos, pudiendo existir un sentido de transferencia más activa o más pasiva, y facilitando la emisión y recepción de estados de ánimo, aunque se trate de estados de ánimo negativos, según recoge Goleman (1995):

La sincronía entre maestros y discípulos constituye también un indicador del grado de relación existente entre ellos, y los estudios realizados en el aula señalan que cuanto mayor es el grado de coordinación de movimientos entre maestro y discípulo, mayor es también la amabilidad, satisfacción, entusiasmo, interés y tranquilidad con que interactúan. Hablando en términos generales, podríamos decir que el alto nivel de sincronía de una determinada interacción es un indicador del grado de relación existente entre las personas implicadas. (p.195)

Así, la manera en que un docente sea capaz de entender, coordinar y sintonizar con los estados de ánimo del grupo en el proceso interactivo cambiante del grupo determinará el *rapport* o sintonía establecida con los alumnos, dependiendo su percibida eficacia interpersonal de la destreza con que sea capaz de mantener esta sincronía emocional, ajustando el tono emocional en cada interacción para controlar el efecto en el estado anímico de los demás, usando un

lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado, lo que implica utilizar a nivel de comunicación verbal un lenguaje sencillo y correcto gramaticalmente, donde se expliquen los tecnicismos no comprendidos y se favorezca el acceso a la lengua vehicular de aprendizaje de todo el alumnado, especialmente el que pueda tener desconocimiento total o parcial del castellano, y asegurarse de que el grupo de alumnos entienda las tareas.

Respecto a este último ítem, breve pero esencial en el paradigma de Inclusión Educativa, debe considerarse la dificultad pero importancia de que un docente compruebe que ha asegurado el acceso de todos los alumnos a la comprensión de las tareas, y con ello al pretendido y posible posterior esfuerzo, trabajo y aprendizaje. Sin perder de vista la heterogeneidad de niveles de seguridad y perspectivas con que emocionalmente se interpreta cualquier acción dentro del aula (insistiendo en cómo esta gestión y percepción se basa en historia personal previa y experiencia de alumnos y docentes, entre otros factores), es una realidad que algunos alumnos, seguramente aquellos con peor concepto y autoestima, pueden ver la parte negativa de los sucesos. Se genera en este sentido la oportunidad sencilla pero eficaz de que se anticipe por parte del docente que está abierto a, y es positivo, que se hagan preguntas en clase, lo que puede fácilmente clarificar que entender las tareas es algo pretendido, y que está a disposición de los alumnos para lograr que todos lo consigan, con los facilitadores necesarios. En este sentido, Wubbels y Brekelmans (1998, en Marchena, 2005), entienden que la comunicación se produce en un aula cuando alguien desarrolla un comportamiento en presencia de otra persona, siendo fundamental tanto las intenciones de una persona sobre cómo la otra las interprete y cómo se dote de significado a ese comportamiento, como puede verse en el siguiente ejemplo que trata la importancia de naturalizar explícitamente el preguntar dudas, así como estar atento a las necesidades de los alumnos, que no siempre lograrán verbalizarlas y/o reconocerlas en voz alta, siendo esencial crear un sistema compartido de andamiaje emocional:

Si el profesor ignora las preguntas de los estudiantes porque no las ha escuchado, los estudiantes entonces inferirán que el profesor está demasiado ocupado, que el profesor cree que los estudiantes son demasiado torpes para entender o que el profesor considera que las preguntas son impertinentes. El mensaje que los estudiantes toman de la omisión del profesor es diferente de la intención del profesor porque no hay un sistema compartido en el que todos estén de acuerdo o que permita a todos los estudiantes comprender o captar cuál es el significado (p.157)

4.8.4. Sensibilidad comunicativa

Esta variable alude a la actitud individual del docente para adaptar los procesos comunicativos a la situación del contexto del aula, así como a las características personales del alumnado. En *Sensibilidad Comunicativa*, al igual que en la anterior *Adaptación Comunicativa* (en cuanto al apoyo complementario y a veces sustitutorio que para el lenguaje verbal supone), destaca la

importancia de la comunicación no verbal, aspecto estudiado según Valdivieso (2012) por autores como Hennings (1978), Godefroy y Robert (1995) y Knapp (1995). El lenguaje corporal y gestual del docente, especialmente su imagen y apariencia física, las distancias que se mantienen junto a diferentes tipos de miradas, expresiones faciales y movimientos corporales, serán percibidas de manera determinada por los alumnos, constituyendo una significativa influencia para percibir y sentir la interacción comunicativa. A su vez, la observación que el docente como responsable del grupo realice del proceso de comunicación no verbal de cada alumno y grupo, dará información relevante para la variable *Adaptación Comunicativa* anteriormente revisada; los sentimientos del grupo, su motivación y cansancio, su comprensión sobre el mensaje y tarea, se manifiestan generalmente o en primer lugar con lenguaje no verbal, que el docente debe utilizar para solicitar confirmación verbal, y en cualquier caso, actuar en consecuencia, especialmente si supone no comprensión. Igualmente, el lenguaje no verbal ofrece imprescindible información para la variable *Sensibilidad Comunicativa*, pudiendo tomar el docente decisiones que correspondan para que toda la clase pueda ser partícipe del mensaje y se sienta emocionalmente atendido. Respecto a la comunicación paraverbal, se resalta el cuidado que de diferentes parámetros como velocidad, vocabulario, tono, timbre y volumen, pueda y deba hacerse de la voz, siendo un elemento que transmite emociones acompañando el discurso y tarea, y recibe información sobre la situación de cada alumno y grupo en respuesta a las demandas hechas por el docente, que se pretende eviten el daño emocional al alumnado.

El marco físico de un aula también tiene especial contribución al bienestar percibido como espacio social educativo de interacción. Si bien ha de adaptarse a las posibilidades de material y normativa educativa en cuestiones de seguridad, ventilación e higiene, la flexibilidad de su disposición y la innovación, es factible utilizar materiales y equipamientos coloridos, alegres, acogedores y modernos como elementos positivos polivalentes, flexibles y alineados con los objetivos educativos, a lo que contribuyen los actuales diseños y cada vez más utilizados Espacios Flexibles de Aprendizaje o Aulas de Futuro. Este concepto de espacio flexible contribuirá a una interacción comunicativa más positiva, si se eliminan barreras y se adaptan elementos físicos y distribución de mobiliario a la actividad docente y de aprendizaje planificada, ya que, como indica Cano (2005), “hay que pensar en la finalidad de nuestro encuentro y de nuestra comunicación y entender el espacio como comunicador” (p.78).

El concepto de sensibilidad interpretativa de los cambios y situaciones del aula es inherente al continuado reto que afrontan los docentes, en sesiones de clase donde el mapa interactivo de las emociones es complejo y constantemente variable, debiendo combinar la gestión del aula con el desarrollo de contenidos, situaciones de aprendizaje y tareas propuestas, lo que reconfigura de manera ineludible el diseño previo que el docente haya preparado, debiendo

regular continuamente el clima emocional y subyacentes procesos que se dan durante la clase. Las relaciones positivas se observan principalmente en competencias socioemocionales como asertividad, empatía y disposición relacional (Serio Hernández et al., 2010). Un docente puede así, desde la perspectiva esta investigación, transmitir con su lenguaje verbal, no verbal y paraverbal diferentes mensajes y emociones vinculadas a la seguridad, confianza, atención, confianza, alegría, dinamismo y motivación como ingredientes principales que contribuyen al bienestar y aprendizaje.

Respecto a la regulación de emociones en uno mismo, Salovey y Mayer (1990) hablan de la metaexperiencia del estado de ánimo, resultado de un sistema regulatorio que monitorea, evalúa y a veces actúa para cambiar el humor (Mayer & Gaschke, 1988). Por lo general, la mayoría de estudios recogidos por estos autores coinciden en señalar que los individuos tratan de mantener un estado de ánimo positivo y evitar el negativo, realizando y recordando actividades placenteras, evitando y olvidando las aversivas, y buscando información que les ayude a mantener un punto de vista positivo de sí mismos, lo que denominan Tesser (1986) y Tesser & Campbell (1983) “mantenimiento de autoevaluación”, al igual que intentan que los posibles estados negativos de otras personas terminen, lo que se considera parte del estudio específico del altruismo y es llamado específicamente por Cialdini & Kenrick y Mayer & Rosenhan (1976) “alivio del estado negativo”. Ibarrola (2013) considera en términos de neuroaprendizaje:

Es importante hacer una revisión de las prácticas que solemos aplicar en el aula, y comprometernos nosotros mismos a dejar lo que es inefectivo o causa dolor emocional en los alumnos para incluir aquellas compatibles con la forma que tiene el cerebro de aprender y que permitan disfrutar del aprendizaje durante toda la vida. (p.15)

La escala ECAD-EP de Valdivieso (2012) recoge en la dimensión de *Sensibilidad Comunicativa* los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Procurar adecuar el volumen de voz a la superficie de la clase, considerando a alumnos más distanciados del emisor o fuente de información, efectos de ruidos o elementos distractores, así como posibles alumnos con problemática auditiva que en diferente grado o tipo puedan requerir adaptaciones de acceso, metodologías y dispositivos técnicos específicos.
- Hacer lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional, lo que dependerá de la iniciativa del docente por evitar barreras físicas, sensoriales, emocionales y/o de acceso cognitivo al contenido curricular, disponer tareas y mensajes implícitos en el proceso interactivo del aula junto a los iguales, pero especialmente de cómo observe la reacción no verbal y verbal de un alumno, infiera y considere su reacción y estado emocional y regule la situación, para que no se produzca efecto emocional negativo,

o su impacto pueda reducirse y/o cambiarse, ajustando y reestableciendo el adecuado rapport o sintonía previamente definidos como imprescindibles para el bienestar interactivo. Stern (1977, en López et al., 1999) incluye en el concepto de *Proceso de Sintonización* aquellos momentos en que una persona, para la presente investigación el docente, constata y valora el que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía. Podríamos pensar en el ejemplo frecuente de alumno que se comporta de forma desajustada, pregunta a un profesor algo que o ya ha explicado, o cuya respuesta es tan evidente que provoca la carcajada en sus compañeros; si el profesor empatiza con el alumno y sintoniza con él, procurando que no se sienta ridiculizado y dando una respuesta y salida digna a esta situación, seguramente está modelando un respeto a los alumnos, un reconocimiento de ellos como personas valiosas y apreciadas pese a los errores, despistes y situaciones difíciles, aumentando la confianza que los alumnos tendrán en él para seguir esforzándose por mejorar su comportamiento y/o preguntando en clase sus dudas. En definitiva, aumentará con esta prevención emocional el bienestar y autoestima personal y académica de los alumnos, lo que coincide con la perspectiva inclusiva antes definida como imprescindible en una madurez progresiva y educación de calidad.

4.8.5. Mediación

Según Cava y Musitu (2002) los padres, hermanos, amigos y profesores son personas que favorecen o dificultan las experiencias sociales en que se pueden comprobar cualidades, elementos de comparación social y “espejos” en los que averiguar quiénes somos (y cuánto valemos) en función de cómo nos tratan, de cómo interpretan nuestras conductas y de la información que nos transmiten sobre nosotros mismos. Se refuerza la idea de que los docentes son figuras de esencial relevancia para los alumnos, siendo su opinión explícita o implícita sobre ellos valorada e interiorizada estos, tanto en cuestiones académicas como respecto a cualidades personales y sociales. Destaca en los centros y aulas la realidad de que no todos los alumnos disponen de buenas redes sociales, lo que tendrá relación con posibles conflictos generados:

No todos los chicos se integran fácilmente en el aula ni todos son capaces de desarrollar relaciones de amistad. De hecho, algunos de ellos carecen de amigos y son rechazados por sus compañeros. Estos alumnos interiorizan este rechazo como parte de su identidad y manifiestan una autoestima menos favorable que la de sus compañeros bien adaptados socialmente. Además, los adolescentes rechazados tienen un peor rendimiento académico e índices más elevados de absentismo y abandono escolar. (p.313)

El concepto de educar para la resolución de conflictos y lograr estilos democráticos que docentes y alumnos ejerzan en su proceso interactivo tiene un interesante anclaje teórico en las representadas por Habernas y Apel (en Binaburo y Muñoz, 2007) “éticas del diálogo”, un proceso para establecer leyes y normas de convivencia, consensuar y conciliar intereses y necesidades

particulares con el interés general, prevaleciendo este último sobre preferencias particulares de una persona o grupo. Para lograrlo se torna fundamental que cada persona o grupo respete en otros los derechos que se atribuye a sí mismo en la búsqueda de soluciones, que exista equidad de acceso a la cultura e información que dé oportunidades de interlocución válida, así como disponer actitudes solidarias no egoístas, que consideren y pretendan los intereses del conjunto, incluso de aquellos que no puedan participar de la toma de decisiones o estén menos valorados, apreciados y/o integrados. La técnica de mediación en resolución de conflictos, según Binaburo y Muñoz (2007) implica entre sus condiciones la misma oportunidad de utilizar actos de habla y expresar actitudes, sentimientos y deseos, exclusión de privilegios en las normas de acción y valoración, así como disponer la misma oportunidad para afirmar e interpretar, de forma que no quede libre de crítica ningún prejuicio. Coincide con los ítems “permito que mis alumnos defiendan sus posturas con naturalidad”, y “favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva”. Según estos autores, el concepto de *mediación* como proceso de aprendizaje y socialización en un proceso no violento de gestión positiva de los conflictos se definiría como:

Proceso de comunicación entre las partes en conflicto con la ayuda de una o varias personas imparciales que procuran que las partes se escuchen en un espacio de libertad y seguridad para que comprendan el conflicto que viven y puedan llegar por ellas mismas a un acuerdo que les permita recomponer una buena relación, no necesariamente la misma relación previa al conflicto, encarar el conflicto desde actitudes constructivas y actuar preventivamente de cara a mejorar las relaciones con los demás y a la búsqueda de la gestión positiva de los conflictos que puedan surgir en el futuro (p.143)

La mediación, según Cano (2005) debe implicar voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad y flexibilidad. Los pasos para resolver un conflicto parten de una definición y análisis de todos los elementos relevantes, determinar los objetivos e intereses de las partes implicadas, pensar posibles alternativas, valorando las consecuencias, viabilidad e idoneidad de cada una de ellas, y lograr un consenso de decisiones al respecto. Ury (1997, en Cano, 2005) presenta conceptos que pueden impedir o facilitar la resolución de un conflicto, como la opción de que un docente, ante una situación difícil, tienda a contraatacar, intimidar, mostrarse inflexible, engañar o intimidar al alumno con las consecuencias a su conducta. Propone cómo a veces, la técnica de “subirse al balcón”, dejando un tiempo para respirar y lograr reducir la tensión y aumentar la calma, posponiendo la actuación ante una situación, puede ser más favorable para el propio docente y la resolución del incidente. Si además se procura reconocer el punto de vista de las partes implicadas y respetar sus sentimientos, practicando la escucha activa, seguramente la tensión de las personas implicadas se reduzca y se facilite su disposición a implicarse y resolver el conflicto, pudiendo replantearse la situación y vencer los obstáculos que permitan el acuerdo.

Esta variable de *Mediación*, comprendiéndola de manera más amplia a la mera gestión de un conflicto, se torna como fundamental en la figura docente en cuanto a las pretendidas habilidades de tutorización y mediación del docente sobre el grupo de alumnos. Las tareas de guía, orientación y asesoramiento formarían parte de la figura del profesor mediador, entendiéndose como algo natural en un centro educativo y aula que surjan naturales conflictos de mayor o menor gravedad durante el proceso de maduración y desarrollo integral del alumnado, y en cuanto a la discrepancia de intereses y expectativas de otros adultos, con los que también debe mediar y relacionarse, surgiendo diferentes desencuentros personales y/o profesionales. El análisis del conflicto desde diferentes perspectivas determina las variadas estrategias de mediación y solución que puedan establecerse, recogiendo Valdivieso (2012) cómo según Tébar (2003) “la mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que recibe el educando”. (p.73). La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria de Valdivieso (2012) recoge en la dimensión de *Mediación* los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Permitir que los alumnos defiendan sus posturas con naturalidad.
- Favorecer la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.
- Exigir al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.
- Ayudar al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.
- Permanecer atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo. Como se ha mencionado en las variables *Adaptación Comunicativa* y *Sensibilidad Comunicativa*, en un proceso de mediación cobra relevancia el papel del docente en la observación de la situación y posible intención o participación de un alumno, especialmente de aquellos con menos iniciativa y/o seguridad, para moderar y generar turnos, favoreciendo la equidad y participación de todas las personas implicadas, a través de la observación que de la situación de comunicación e interacción exista.

Según su propuesta, en la variable de *Mediación* entran en juego para el docente respecto a sus alumnos la autonomía personal, capacidad de encontrar respuestas efectivas, cuidar la autoestima, generar autocontrol y adecuada gestión emocional, transmitir valores, conectar vivencias y elementos culturales, promover la comunicación emocional, y tener paciencia en estos procesos. Puede considerarse en la práctica que la resolución de los variados conflictos que se dan en los centros comprende tres ámbitos: en relación con la tarea, con la conducta y

con las relaciones interpersonales. La capacidad del docente para entender el clima del aula y la disposición emocional de su alumnado, promocionando un adecuado vínculo emocional en el grupo, evitando situaciones potencialmente conflictivas y generando prácticas de resolución que convierta los naturales conflictos en oportunidades de aprendizaje de resolución y mejora, sin considerarlos un problema a evadir o evitar, es característica de los docentes mejor preparados (Tobin, Elmesky y Seiler, 2005, en Stith y Roth, 2010, en Valdivieso, 2012). Esta capacidad reforzará el pretendido vínculo emocional en el aula, que además de favorecer un adecuado ambiente de enseñanza y aprendizaje, será una fortaleza que genere mayor bienestar en los alumnos y el propio docente, como profesional y persona, ambos términos siempre unidos, procurando la percepción compartida de que los conflictos se generan, afrontan, gestionan y resuelven en el aula, cuidando la autoestima de todos los implicados, como cultura inclusiva del cuidado, donde se trate al alumno como agente activo, responsable y maduro, compartiendo con Valdivieso (2012) la delegación guiada que debe hacer el docente:

De forma progresiva, en los sistemas educativos se concede mayor relevancia a la mediación como variable de una instrucción eficaz. El profesorado en su práctica diaria tiene la responsabilidad de mediar conflictos y negociar reglas, propiciando cambios en las perspectivas y visiones del alumnado (Stith y Roth, 2010). El diálogo intrageneracional (profesor-alumno) ha resultado ser una herramienta útil para llegar a constituir una mediación instructiva, ya que el docente en su rol de liderazgo institucionalmente impuesto y de responsabilidad ética, ha de propiciar posibilidades de actividad en los alumnos. (p.183)

4.8.6. Implicación afectiva

Como se ha descrito en la variable *Mediación*, aceptar los conflictos como parte natural de la interacción es un elemento imprescindible para avanzar en su gestión y aprovechamiento positivo como aprendizaje y progreso individual y grupal. Cano (2005) entiende el conflicto como “la percepción de una divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente” (p.120). Así, suele ser frecuente y natural que en la interacción entre alumnos, y de estos con el profesor, se perciban (incidiendo en el concepto percepción subjetiva por encima del hecho objetivo real, difícilmente acordado) expectativas no cumplidas, molestias, rivalidades, objetivos diferentes, responsabilidades de otros para no alcanzar logros, incumplimiento de normas, ataques y efectos de estos, entre otras causas. La gestión empática que de estas situaciones realicen los docentes debería garantizar la escucha neutral a todas las partes implicadas, el cumplimiento de derechos y deberes, y la solución más justa posible, lo que tampoco es fácilmente definible en términos objetivos ni será percibida por todos los implicados de la misma manera ni siempre con saludable estilo, continuando sus efectos más allá de la situación que originó el conflicto (situaciones que

generalmente implican una continuación de intervención con las familias implicadas, docentes y equipo directivo). Según Cano, en la intervención ante un conflicto debe darse una correcta identificación inicial, captar la máxima información posible acerca del tema escuchando a todas las partes implicadas y dejando que la situación “madure”, abordarlo tras el estudio de la información disponible, buscando y proponiendo soluciones, si es necesario con la implicación de un mediador, papel que suele asumir el docente, siendo importante el proceso además del final, pues la aceptación, satisfacción e implicación activa en la gestión del mismo puede contribuir a una mejor solución con bienestar y satisfacción para todas las partes. En cualquier caso, como cita Cano, se resalta en relación a la presente investigación el intentar *que nadie salga herido personalmente de situaciones conflictivas*. Se pretende así que el docente sea capaz de afrontar un problema, no atacando a las personas implicadas, lo que supone intentar no emitir juicios sobre los demás ni menospreciar, sino ser asertivo y persuasivo, recordando que la propia gestión de un natural conflicto está siendo un ejemplo, un modelo de cómo el alumno puede aprender a resolver problemas futuros. Según Valdivieso (2012), numerosas investigaciones (Farkas, 2003; Day, Elliot y Kington, 2005; Demetriou, Wilson y Winterbottom, 2009) afirman que la implicación emocional del profesorado es una importante variable influyente en la motivación, el rendimiento y las actitudes hacia el aprendizaje del alumnado. Su escala E.C.A.D.-E.P. recoge en la dimensión de *Implicación Afectiva* los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno, implicarse directamente.
- Ante un conflicto entre alumnos, procurar favorecer concesiones entre ambas partes.

Se torna como fundamental en la figura docente, desde la perspectiva con la que coincide la presente investigación, la capacidad de mostrar afectividad hacia el alumnado, manifestando conductas de implicación personal hacia el mismo. Se espera que el profesorado desarrolle estrategias de comunicación afectiva, de establecimiento de relaciones de confianza y seguridad. Este marco de referencia afectivo, dentro del cual el docente conecta con las personas con las que interacciona en aula y centro de modo gratificante y positivo, permite establecer una convivencia más probablemente pacífica y armónica. Se genera así también en el proceso de enseñanza-aprendizaje una capacidad humana de desarrollar afectos intensos ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad del docente, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de él se derivan, y que seguramente determinen una adecuada percepción y necesario vínculo afectivo cuando la disposición afectiva de la figura docente de referencia manifieste implicación directa y neutral para todos en la interacción dentro del aula y los posibles conflictos que en ella emerjan.

Cava y Musitu (2002) reconocen la importancia del apoyo social con una finalidad de poder expresarse y ser escuchado, pudiendo compartir sentimientos, pensamientos, temores, ilusiones y otros procesos afectivos. La percepción del apoyo tiene vinculación con la autoestima y sentimiento de valía personal, así como con el ajuste psicológico, capacidad de adaptación y adecuados resultados escolares. La implicación del docente en este proceso con el alumnado es de vital importancia. El conflicto interpersonal, según Torrego (en Cava y Musitu, 2002), sería:

Aquella situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidas como incompatibles, donde desempeñan un papel muy importante las emociones y sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede fortalecerse o deteriorarse en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto. (p.317)

Se resalta así junto a los aspectos negativos de desgaste, deterioro de las relaciones y procesos afectivos desagradables que se vivencian, el potencial de cambio y transformación positiva de las situaciones que pueden estar generando, por un hecho puntual problemático o por la interpretación sesgada del mismo, un conflicto de diferentes formas. La capacidad del docente para visibilizar oportunidades positivas derivadas de un conflicto, en cuanto al aprendizaje, madurez y crecimiento personal que en el proceso se pueden generar, y su rol de guía y modelo en el proceso es determinante. Torrego identifica como elementos relativos a las personas implicadas el poder de relación (su capacidad de influencia), las diferentes percepciones existentes, sus emociones y sentimientos, posiciones y pretensiones iniciales, valores y principios (aquellos elementos culturales e ideológicos que justifican y determinan comportamientos y demandas) e intereses y necesidades que explican el por qué y para qué de cada parte, que junto a la latencia previa, posible polarización de posturas y estrategias y recursos implicados determinarán el curso de los conflictos existentes. Imaginar un conflicto de patio y cómo en cuestión de segundos el docente debe desplegar esta implicación directa en el problema (sin evadir el mismo o minimizar la importancia que para los alumnos pueda tener), favoreciendo concesiones a ambas partes (sin juzgar rápida y tal vez sesgadamente lo ocurrido), es un frecuente ejemplo de los ítems consultados en esta variable afectiva, que seguramente determine la percepción que los alumnos conformen de los docentes.

Según Johnson & Johnson (en Cava y Musitu, 2002), en todo conflicto interpersonal preocupa alcanzar nuestra meta (la preocupación en uno mismo) y mantener una relación apropiada con la otra persona (la preocupación por los demás). El rol del docente en este proceso y su guía, modelado y moldeamiento de la conducta de gestión y resolución, trabajando opciones como negociación, suavización, transigencia recíproca, actitud de fuerza y repliegue, es determinante para este proceso de aprendizaje que surge de los conflictos en aulas y otros espacios y tiempos

del centro. Destaca la transigencia recíproca, en la que cuando la meta y relación son moderadamente importantes y ninguna de las partes parece satisfecha, se renuncia por ambas partes a una parte del objetivo y una parte de la relación para poder llegar a un acuerdo, lo que suele ser aconsejable cuando se dispone de poco tiempo y es necesario llegar a una solución sin connotaciones relevantes para ninguna de las partes. Se entiende por todo lo anterior el vínculo afectivo como una relación entre personas recíproca y afectuosa, que dependerá del tipo de interacción establecida entre adulto/docente y alumno, configurando este un esquema mental de lo que puede esperar de su figura de referencia. Coincide así la presente investigación con Valdivieso (2012), respecto a la variable de implicación afectiva con el siguiente argumento, mencionando explícitamente no obstante que desde su perspectiva debe priorizarse la combinación de las palabras *confianza* y *respeto* en dos roles limitados y siempre diferenciados:

Puesto que la enseñanza-aprendizaje como vínculo maestro/a-alumno/a es la relación social que se sustenta en la comunicación, se sugiere que el maestro, sin dejar de cumplir su cometido de iniciar y concluir un programa instructivo, fomente más la comunicación con el alumnado, interesándose por su persona, por sus problemas; es decir, tendrá que dejar de ser tan rígido en su actitud y adentrarse más en una relación de tolerancia para con su alumnado, darle la libertad de pensamiento para el desarrollo de su creatividad, y sin lugar a dudas, el alumnado también cambiará su postura al interior del grupo y consigo mismo, cuando observe un cambio positivo en su profesorado, ya que dejará de percibirlo como un ser insensible, para convertirlo en alguien con el cual puede comunicarse y hasta tener la confianza de verlo como su amigo, con el respeto y la admiración que se merece. De este modo, el profesorado ha de desarrollar estrategias de comunicación afectiva, de establecimiento de relaciones de confianza y de seguridad. (p.185)

4.8.7. Dinamización grupal

El Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, incluye entre sus estrategias la introducción y consolidación de metodologías favorecedoras de la interacción, entre las que destacan el Aprendizaje Cooperativo y los Grupos Interactivos. Recoge este documento la definición que Johnson, Johnson y Holubec (1999) hacen del Aprendizaje Cooperativo como la situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen alcanzar los suyos. Esta metodología, con considerable trayectoria en el sistema educativo español, permite distribuir las oportunidades, ayudando a construir simultáneamente igualdad y respeto a la diversidad. Introducir en el aula procedimientos o técnicas de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada para

resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje son consideradas estrategias inclusivas, vinculadas en la presente investigación con competencias docentes que permitan metodologías interactivas donde la gestión de procesos afectivos y vínculo emocional se unan a tareas que los alumnos desarrollen con la guía y acompañamiento de sus profesores. En lo que respecta a los Grupos Interactivos, entendidos por autores como García y Molina (2013, en Flecha y Soler, 2013) como una forma de organización de aula que proporciona mejores resultados en cuanto a mejora del aprendizaje y convivencia, se propone una organización inclusiva y la participación de personas adultas además del docente responsable del aula, lo que permite diversificar y aumentar de forma significativa las interacciones y tiempo de trabajo efectivo, según evidencias que Flecha y Soler (2013) presentaron con su proyecto INCLUD-ED, demostrando que con grupos interactivos se posibilita el desarrollo y mejora del aprendizaje del alumnado, tanto en áreas de conocimiento como en emociones, valores y sentimientos. Si bien existe en el Modelo Profesional de Competencias Docentes (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2011) una competencia específica para el *trabajo en equipo*, podría revisarse en la práctica cómo los equipos educativos pueden, quieren y deben en algunas situaciones trabajar de forma cooperativa/colaborativa, siendo seguramente argumentada la ausencia de personal para realizar la co-docencia dentro del aula, o de suficiente tiempo presencial en los centros para disponer esta coordinación, dentro de las muchas otras tareas docentes. No obstante, en la presente investigación cabe centrar la atención en cómo un docente promueve el aprendizaje y trabajo en grupo de sus alumnos, lo que puede ser coincidente y coherente o no con lo que como profesional practica, aprovechando los recursos y tiempos que de manera mejorable, pero actual y variada dentro de su horario, sí existen. El debate sobre el grupo de alumnos, y sobre las ventajas y desventajas de que trabajen en equipo, teniendo en cuenta factores como tiempo, currículo y organización de aula y centro, resaltan una mayor gratificación del trabajo grupal frente al trabajo individual, ya que permite aportar lo mejor de las diversas inteligencias y capacidades de cada persona y llegar a soluciones más complejas, pese al coste de tiempo, esfuerzo y *sacrificio* de aspectos y voluntades individuales que cada uno presenta, pudiendo generarse además delegación de responsabilidades, esfuerzos diferenciales y discusiones que reduzcan la eficacia del trabajo e impliquen una gestión emocional y de habilidades de interacción social saludables, necesarias para el desarrollo de competencias interdisciplinares que respondan a la realidad del medio y futuro académico, profesional, personal y social de los alumnos. Es así necesaria la valoración del docente de en qué momento es aconsejable proponer actividades cooperativas y de interacción constructiva, equilibrándose con otras metodologías. Entre las propuestas de dinámicas de grupos suelen destacarse los debates dirigidos entre iguales o con la moderación y guía de expertos, *role play*

o simulación de papeles y opiniones, asambleas, mesas redondas, simposios, seminarios centrados en temas específicos, conferenciase en congresos y jornadas, panes de comunicación, *brainstorming* o lluvia de ideas, *training group* o grupo T para el trabajo de actitudes y vínculos, técnicas como *Phillips 6/6* para la intervención y debate de opiniones, trabajo por parejas, comisiones, entrevistas, *flash* para intervenciones iniciales rápidas de todos los componentes de un grupo, fichas de colores para compartir grados de acuerdo con el moderador o participantes, entre otros. Cano (2005) atribuye al trabajo en equipo los rasgos de asociación definible y conciencia colectiva de grupo, comunicación, participación y capacidad de actuar de forma unitaria, dependencia recíproca entre las personas, satisfacción de las necesidades que los han llevado a agruparse. Algunas de estas estrategias que tienen cabida en el trabajo en grupo pueden revisarse en las Fichas resumen de Metodologías Activas (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2019) dispuestas a través de la Red de Formación de Castilla y León.

La Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria de Valdivieso (2012) recoge en la dimensión de *Dinamización Grupal* los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Enseñar al alumno a trabajar en equipo y cooperar con los compañeros.
- Fomentar el trabajo en equipo para compartir experiencias.
- Fomentar actividades colaborativas entre el alumnado.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
- Considerar importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.
- Proponer experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.
- Guiar los trabajos en grupo.

Cava y Musitu (2002) diferencian estilos de dinamización grupal y metodologías, que pueden ser competitivas, individualistas y cooperativas, pudiendo lograr esta última interdependencia positiva entre los componentes del aula como sistema social. Diferencian estos autores entre el mero concepto de trabajar en equipo y el aprendizaje cooperativo, entendiendo este concepto como un medio “muy eficaz para reducir las conductas violentas entre estudiantes, propiciar la empatía entre los alumnos, desarrollar las habilidades sociales, mejorar su rendimiento académico, favorecer la integración social de todos los alumnos y, en general, para mejorar el funcionamiento del aula” (p.102). Johnson et al. (1999, en Cava y Musitu, 2002) consideran características del aprendizaje cooperativo la interdependencia positiva, responsabilidad individual, habilidades cooperativas, interacción cara a cara y evaluación grupal, que se unirán a la selección de materiales, decisión de objetivos académicos e interpersonales, estructuración de los grupos formados, observación y seguimiento del trabajo y aprendizaje y evaluación del mismo, ayudando a evaluar su funcionamiento en grupo, una de las estrategias generalmente

incluidas para trabajar la competencia de aprender a aprender. En la revisión realizada sobre el concepto de ambiente de aula, y las estrategias consideradas relevantes para lograr un centro, aula y docencia inclusiva, se indicó cómo de importante era la interacción afectiva del profesor con los alumnos, por cómo determina la disposición de los alumnos hacia la tarea y aprendizaje. Siendo otro factor la interacción entre iguales, considerado vital para el establecimiento de un éxito comunitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, alcanzando el pretendido objetivo inclusivo de educación con éxito y calidad para todos, coincide este trabajo con Marchena (2015) en que los docentes, para la configuración de un aula inclusiva, “deben planificar y gestionar actividades auténticamente grupales y cooperativas para que la interacción entre iguales desemboque en esas comunidades de apoyo mutuo y se pueda hablar así de una enseñanza en la que los compañeros desempeñan una labor importante” (p.106).

Disponer de efectivas estrategias de dinamización grupal no es tarea fácil, menos cuando las posibles conductas disruptivas y la presión temporal percibida por los docentes para finalizar el trabajo de un temario extenso puede desmotivar para esta elección metodológica. Es evidente, como recalca de manera realista Marchena (2005) que “las características de las tareas, junto con el tipo de interacción, que se mantenga entre los protagonistas de un aula, pueden ser fuertes condicionantes del surgimiento de la desconexión o la desorganización en el aula” (p.126). Para establecer en el aula dinamización grupal pueden disponerse distintas estructuras de participación, reconociendo Doyle (1986, en Marchena, 2005) cómo “gestionar correctamente estos enfoques grupales será clave para que se desarrollen en el aula objetivos relacionados con la preocupación y respeto por los demás, el trabajo en colaboración y el aprecio hacia las personas sin discriminar características personales o culturales” (p.167), evidenciando sus estudios que la implicación de los alumnos siempre es mayor trabajando con guía en pequeño grupo que individualmente. Además de la configuración de tradicionales tareas individuales, que no se evidencian como las más exitosas ni en su vertiente individual ni en la modalidad dirigida, emergen como recomendables, siempre que se estudien y cuiden las condiciones que garanticen su adecuada utilización, las metodologías de tutoría entre iguales y aprendizaje cooperativo. La tutoría entre iguales es definida por Marchena como práctica educativa que compromete a los estudiantes a ser agentes educativos para otros alumnos, aceptando Udvari-Solner y Thousand (1996, en Marchena, 2005) las exitosas variedades de tutoría entre compañeros de la misma edad, de edades distintas, dentro de una misma clase, entre varias clases, o con todo el centro, existiendo tendencias actuales en educación que evidencian los beneficios de las prácticas educativas intergeneracionales (Hernando-Catalina y Soria-Aldavero, 2020; Álvaro-Peña et al., 2020; Soria-Aldavero, 2021). Los grupos cooperativos, definidos como modelo de organización de aula en grupos pequeños donde los alumnos

trabajan juntos, maximizando su propio aprendizaje y el de sus compañeros, permite como beneficios de esta estructura y dinámica la adquisición de conocimientos compartida y disfrutada gracias a la interacción y cooperación entre iguales, con sus inherentes diversidades. Ainscow (1999, en Marchena, 2005) concluye que para que un grupo cooperativo funcione deben darse condiciones de interdependencia positiva (el triunfo o fracaso de cada uno es el de todos), responsabilidad individual, interacción cara a cara y permanente diálogo, aprendizaje guiado de habilidades interpersonales, asumiendo que cooperación y conflicto están relacionados de manera inherente al proceso de trabajo grupal, procesamiento y tratamiento de grupo, estableciéndose monitorización de los progresos, evaluando necesidades y esfuerzos y reforzando relaciones de trabajo eficaz. La condición de ser heterogéneos y estables es añadida por Pujolás (2002, en Marchena, 2005), equilibrando el esfuerzo que supone alcanzar las condiciones anteriores y el tiempo que el grupo necesita para alcanzar sus objetivos. Las investigaciones parecen coincidir en que los beneficios aportados por estrategias cooperativas al alumnado se trasladan al profesorado y comunidad, exigiendo un elevado esfuerzo y motivación en la organización, pero logrando, como indican Pérez y Prieto (1991, en Marchena, 2005) beneficios de aprendizaje inclusivo en forma de habilidades optimizadas de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para el logro, puntualidad en los trabajos y alto nivel de razonamiento y pensamiento crítico; relaciones más positivas entre los estudiantes, como lealtad, atención, compromiso, apoyo personal y académico, valoración de la diversidad y cohesión y mejor salud psicológica grupal, reforzado autoconcepto y autoestima, desarrollo y mayor competencia social, autoidentidad y habilidad para enfrentarse a la adversidad y estrés, beneficios que sin duda suman al resto de estrategias afectivas y relacionales que los docentes dispongan en el aula. Según Colomina y Onrubia (en Coll et al., 2018):

El aprendizaje escolar se concibe como un proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, y la enseñanza como un proceso complejo de estructuración y guía, mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción; un proceso, por tanto, en el cual los otros alumnos tienen un papel natural como fuentes potenciales de ayuda educativa (p.415)

Estos autores recogen las aportaciones de investigadores como Sharan (1980), Bossert (1988) y Qin et al. (1995), que constatan evidencias de efectos positivos de las estructuras cooperativas respecto a las de carácter competitivo o individualista, tanto en el rendimiento académico de resultados como en variables actitudinales y motivacionales, repercutiendo en una mejor relación entre estudiantes de distintas culturas, altruismo, empatía y autoestima. Ha de destacarse no obstante cómo es necesario no solo que el docente plantee actividades en grupo, sino que cuide de manera específica las condiciones de estas, generando por ejemplo

supervisión, regulación y moldeamiento de procesos cognitivos, relacionales e interpersonales en la resolución de conflictos entre puntos de vista moderadamente divergentes, regulación mutua a través del lenguaje, compartiendo puntos de vista, coordinando roles y tareas, y generando sentimientos de refuerzo y atribución del sentido al aprendizaje, fomentando motivación intrínseca, vínculo emocional grupal, satisfacción y orgullo ante el éxito escolar, relaciones psicosociales que Echeita y Ainscow (2011) y Booth & Ainscow (2015) consideran especialmente positivas para una agrupación inclusiva y de éxito social y educativo en el grupo. Un debate existente actualmente es cómo generar dinámicas interactivas en las que puedan participar con éxito alumnos con significativas dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta los efectos que según algunas investigaciones podrían no ser tan positivos para el autoconcepto y autoestima si existen intereses, niveles de elaboración de puntos de vista demasiado discrepantes. Desde el prisma del aprendizaje cooperativo en el paradigma inclusivo, debe ajustarse cómo la tarea de dinamización grupal propuesta permite la presencia, participación activa y positiva, sin que la intervención del alumno menos competente distorsione, retrase o reduzca las posibilidades de éxito del equipo en resultados o suponga comparaciones y posible rechazo asociado. Marchesi (en Marchesi et al., 2017) propone para una dinamización grupal inclusiva ajustar las actividades a las capacidades, creando tareas que permitan desplegar y tener éxito con sus fortalezas, favorecer el apoyo de compañeros, valoración de logros y sentimientos de progreso y éxito como estrategias clave para la mejor autoestima de los alumnos, en un contexto grupal donde puede darse el *Efecto de gloria*, propuesto por Marsh et al. (2000, en Marchesi et al, 2017) sobre la satisfacción de los alumnos con discapacidad por estar escolarizados en las mismas escuelas y con los mismos docentes que niños y/o hermanos sin dificultades, reforzando la importancia del sentimiento de pertenencia y valoración personal.

4.8.8. Autoeficacia

El principal rasgo diferenciador entre los anteriormente revisados contexto familiar y educativo es, entre muchos, la cualidad de experto en la materia que se le confiere al docente, como sostienen Coll y Solé (en Coll et al., 2018):

En el caso de la escuela el profesor es un experto cuya pericia se encuentra en la calidad de la mediación que ejerce entre los alumnos y los saberes culturales, esto es, en su capacidad para proponer, planificar y gestionar situaciones que promuevan la adquisición de los mismos por parte de los alumnos. (p.360)

Valdivieso (2012) considera que las creencias de los profesores en su propia capacidad pueden ejercer cierto efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Recoge cómo según Bandura (1986), no basta con asegurar el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de destrezas para

garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos enseñando bajo circunstancias impredecibles y variadas. Concibe la autoeficacia, en último término, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Su Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria recoge en esta última dimensión de Autoeficacia, que completa el Factor Socioemocional seleccionado para la presente investigación, los siguientes aspectos en forma de ítems en los que los docentes se espera muestren competencia:

- Intentar ser buen modelo como maestro.
- Poseer habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase.
- Mostrarse seguro en las explicaciones.
- Responder con agrado a las preguntas que hace el alumnado.
- Desarrollar entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.
- Dominar los contenidos de las áreas impartidas.

La importancia de analizar la confianza que el profesorado tiene en su propia labor radica en la variedad y relevancia de todos los aspectos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Una parte del revisado Estudio Talis 2018 (MECyFP, 2019, 2020) se centra en recoger información subjetiva de la percepción que los docentes tienen sobre la calidad de la enseñanza que imparten, es decir, de su autoeficacia. Según este estudio internacional, la autoeficacia del docente está fuertemente asociada a sus prácticas pedagógicas y a la calidad de la enseñanza que imparte (Holzberger, et al., 2013). Además, dichas prácticas se correlacionan con la motivación y el rendimiento de los estudiantes, siendo ambos aspectos clave en los resultados del proceso educativo (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). También este estudio recoge cómo Chestnut & Burley (2015) y Mostafa & Pál (2018) constatan que los docentes con alto nivel de autoeficacia muestran una mayor satisfacción laboral y compromiso con el trabajo, y es menos probable que se vean afectados por el agotamiento, lo que refleja la importancia de esta en su bienestar general. Según el Informe Talis 2018, el contenido de la materia o materias que imparte un docente representa el conjunto de conocimientos que necesita para crear y facilitar entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces para los estudiantes, que además, permitan desarrollar sus competencias. El dominio de los contenidos permite al profesorado presentar la materia de forma relevante a los estudiantes y relacionar entre sí los temas de aprendizaje junto con los conocimientos previos y los objetivos de aprendizaje futuros (Cochran-Smith & Zeichner, 2005, en MECyFP, 2020). No obstante, la presente investigación coincide con este estudio en que pese a que este conocimiento proporcione la base para la enseñanza, se precisa una imprescindible sólida formación pedagógica y práctica (Clotfelter, et al., 2007, en MECyFP,

2020), que permita a un docente entender cómo el alumnado adquiere conocimiento, cómo enseñar a los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje, rendimiento, motivación, antecedentes socioeconómicos y de lenguaje y cómo utilizar una gama amplia de estrategias de enseñanza (Constantine, et al., 2009, en MECyFP, 2020).

Se considera fundamental para el trabajo que ocupa, en coincidencia con el autor de la escala seleccionada, la confianza que los docentes tengan en su labor, la autopercepción positiva de la misma y la creencia percibida de eficacia personal y profesional. Valdivieso (2012) sitúa el origen del constructo de *autoeficacia docente* a finales de los años setenta, siendo entendida como “el grado en que el profesorado cree que tiene capacidad para influir en el rendimiento de su alumnado” (Berman y otros, 1977, en Valdivieso, 2012). Autores como Tschannen-Moran et al. (1998, en Valdivieso, 2012) consideran que la autoeficacia alta y/o baja del maestro en diferentes etapas y circunstancias tiene importantes componentes emocionales, pudiendo relacionarse no solo con un mejor rendimiento, motivación y autoeficacia del alumno, sino con una mayor apertura a la innovación docente, planificación inclusiva, dedicación con el alumno que se esfuerza en su aprendizaje, entusiasmo por la enseñanza y compromiso con su profesión. Como recoge Valdivieso (2012) respecto a esta última dimensión estudiada en los docentes:

La autoeficacia es la “opinión afectiva” que se tiene sobre la posibilidad de alcanzar determinados resultados, es decir, la confianza de alcanzar las metas exitosamente. Puede considerarse como la “creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias encaminadas a la consecución del logro de determinados resultados” (Bandura, 1986, p. 54). En ella influyen procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección, que juegan un papel importante en la toma de decisiones de la actividad docente. (p.171)

Valdivieso revisa en su trabajo estudios que han relacionado temas diversos como la mejora de la eficacia de los docentes con la reducción de su estrés (Parkay y cols., 1998), el nivel personal de eficacia docente en dependencia de la materia impartida y grupo concreto de alumnado, llegando a afirmar que el profesorado más eficaz conseguía un grado mayor de rendimiento en su alumnado (Moore y Esselman, 1992; Ross, 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998), y otras variables complejas del aula que podrían determinar el sentido de la eficacia docente (Ashton y Webb, 1986), factores contextuales como las condiciones de organización e influencias externas, exigencias excesivas del rol, salarios insuficientes y baja categoría social, falta de reconocimiento y aislamiento profesional, incertidumbre, sensación de impotencia, alienación y disminución de la moral del docente (Day, 2006). Valdivieso concluye que el profesorado, además de sentirse psicológica y emocionalmente cómodo en su labor docente, debe tener también la convicción de que puede mejorar la vida del alumnado al que enseña y de que éste aprende gracias a su esfuerzo profesional (Rudow, 1999, en Valdivieso, 2012).

Algunos estudios establecen que la autorregulación emocional en la práctica instructiva genera auto percepciones de eficacia en la persona del docente (Sutton, Mudrey- Camino y Knight, 2009, en Valdivieso, 2012). Según los estudios revisados por Valdivieso, los profesores con alta competencia emocional se sienten más confiados, en cuanto que pueden comunicar sus emociones positivas y reducir las negativas, usando una variedad de estrategias de regulación emocional, incluyendo métodos y habilidades de tipo preventivo y reactivo:

El autoconcepto y la autoestima, que conforman la representación de sí mismo, las representaciones mutuas, las expectativas y las atribuciones causales condicionan las relaciones que se establecen, los motivos, la intencionalidad con que se actúa, y el enfoque que se adopta para enseñar y para aprender. (Pérez, Carretero y Juandó, 2001, p. 5, en Valdivieso, 2012, p.185)

Castellá et al. (2007) visibilizan la importancia de que los docentes también sepan reconocer y verbalizar en su discurso carencias y errores, considerando una muestra de honestidad profesional mostrar los propios límites y evitar una imagen de infalibilidad, pese al coste o riesgo que para su respeto y autoridad pueda suponer, debiendo gestionar de forma adecuada esta exposición, con el fin de mostrar limitaciones profesionales y humanas, reforzando su autoridad, honestidad y cercanía e identificación con los estudiantes, procurando que este gesto no ponga en entredicho su competencia profesional. Según Cano (2005):

Si somos capaces de tener una imagen ajustada de nosotros mismos, de nuestras virtudes y habilidades, así como de nuestros defectos y limitaciones, y vemos, en positivo, nuestras posibilidades, nuestra capacidad de aprender, de seguir creciendo, de mejorar constantemente, probablemente trabajaremos mejor y seremos más felices, sintiéndonos bien siendo quienes somos. (p.160)

El autoconcepto ajustado de un docente requiere este logro en el aspecto personal previo o paralelo al profesional. Asumir fortalezas, limitaciones, competencias en las que debemos formarnos más para mejorar, practicar habilidades que no nos son fáciles de gestionar y demostrar, así como equilibrar la exigencia y tener una percepción ajustada entre logros, aspectos a cambiar e incluso fracasos, contribuirá a un grado adecuado de autoeficacia, evitando polos extremos que pueden ir de una asunción de fracaso desmedido y posibles estados emocionales negativos asociados, a una excesiva confianza, comodidad, desidia, arrogancia e incluso desprecio a los demás compañeros e iguales, tendiendo al aislamiento educativo. Tener un autoconcepto ajustado y basado de forma equilibrada en la propia percepción y en mensajes recibidos de los demás (escuchándolos activamente y aceptándolos, aunque filtrando su objetividad y ajustando los efectos que generan, para que sean saludables), conocerse y confiar en uno mismo con sus debilidades y fortalezas, así como tornar las dificultades en posibilidades, con humildad y motivación por el crecimiento profesional y personal, asumiendo compromisos,

pueden determinar el éxito del factor autoeficacia. Miras (en Coll et al., 2018) recogen un importante aspecto docente:

La autoestima hace referencia a la evaluación afectiva que llevamos a cabo de nuestro autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir, cómo se valora y se siente la persona en relación a las características que se autoatribuye. A diferencia del carácter analítico y multidimensional del autoconcepto, la autoestima tiende a caracterizarse en términos globales y unidimensionales.(...) Hablamos de una persona con un nivel de autoestima positivo cuando esta persona tiende a valorarse y sentirse bien consigo misma, mientras que una persona con un nivel de autoestima bajo o negativo, en general se valora mal y se siente mal consigo misma. (p.312)

Según Cano (2005), las personas con alta autoestima tienden a asumir más riesgos porque consideran tener habilidades para el éxito profesional, son menos vulnerables a las influencias externas, no precisando agradar a los demás y/o mostrándose más seguros y menos influenciados por las evaluaciones ajenas, y están más satisfechos con su trabajo. Parece indiscutible, según numerosas investigaciones, que una autoestima adecuada puede repercutir positivamente en las estrategias de afrontamiento dispuestas ante situaciones de estrés y/o conflicto, basándose en su valoración como personas valiosas, capaces y merecedoras de confianza y apoyo externo. Esta seguridad genera a su vez procesos afectivos positivos, contribuyendo a motivarse y esforzarse en el logro académico, personal, profesional y social. Entre estos conceptos puede visualizarse el efecto en los alumnos, pero también en los docentes, con la importante vinculación que para todos tiene sentirse aceptados y valorados en el grupo, en el concepto social de aula anteriormente explicado. Un docente con autoestima profesional y personal dispondrá sin duda de percepción de autoeficacia, que logre una profecía autocumplida en la mejor aplicación de sus competencias docentes, propuesta de retos educativos sin miedo al fracaso y experiencias innovadoras, en un ambiente probablemente más positivo emocionalmente hacia el alumnado, al que verá como un cómplice positivo con el que compartir sus éxitos de forma colaborativa. Así, el nivel de pretensiones adecuado de un docente podrá generar más equilibrio en su autoconcepto y autoestima, repercutiendo en su autoeficacia y permitiendo un nivel ajustado de estrés en cuanto a recursos de afrontamiento de la demanda de una situación educativa, la planificación de la acción, su ejecución y la autorregulación posterior, asumiendo que esta situación será cambiante y compleja en su propia naturaleza interactiva y progresiva, con múltiples giros en cada uno de los grupos y momentos en los que un docente imparte docencia.

Capítulo 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5. Definición del problema de investigación

Considerando que los profesores son un sector de relevante importancia tanto en la comunidad educativa en general, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular, este trabajo se centra en investigar cómo asumen o pueden asumir su responsabilidad, percepción de competencia y motivación para disponer una adecuada situación de interacción afectiva en las aulas y/o mejorarla en los aspectos necesarios, optimizando con ello el bienestar de los componentes de la comunidad educativa y su propia satisfacción profesional y personal. El principal vacío y problema de investigación es que, pese a la incrementada tendencia a valorar la importancia de la competencia emocional docente con aparente consenso entre todos los miembros de la comunidad educativa, no existe una actuación específica por parte de la Administración educativa en el acceso, seguimiento y formación permanente de la competencia intra e interpersonal, social relacional y de gestión de la convivencia en la carrera docente. Tampoco se ha explorado sistemáticamente la perspectiva interactiva de las prácticas emocionales en el aula desde el clima afectivo que experimentan alumnos, familias y profesores. Esta investigación pretende responder a diferentes interrogantes que se plantean como problema, siendo necesario describir de manera específica, consultando a los colectivos interesados, cómo es percibida la competencia emocional docente y los tipos de prácticas y estrategias emocionales, relacionales y afectivas consideradas como necesarias y eficaces en la estrategia docente. Según recoge Valdivieso (2012), siendo su aportación metodológica parte del diseño de este estudio, coincidiendo con sus esperanzadoras aportaciones respecto a la evolución de cómo la experiencia y formación pueden mejorar la competencia docente:

Con todo ello, estamos más cerca de comprender la naturaleza y la función de los procesos de enseñanza que contribuyen a hacerla más estratégica y eficaz, al haber aprendido el profesorado a enseñar de forma más eficiente: siendo capaz de controlar mejor sus procesos de enseñanza, se da cuenta de lo que hace, responde adecuadamente a las demandas del alumnado, planifica, decide y ejecuta y, también, evalúa sus propias realizaciones, de tal modo que puede identificar los costes y beneficios, emplear diferentes estrategias en función de la situación, valorar los resultados y, si llega el caso, corregir los propios errores. (p.87)

Se espera que el resultado no solo proceda, sino también impacte, en los principales agentes educativos de mayor relevancia en esta interacción educativa estudiada, los docentes, incrementando su práctica reflexiva y optimizando las estrategias que sistematicen, como con el resto de competencias, la auto y heteroevaluación y motivación de formación y mejora. De forma consecuente, los alumnos y familias serán beneficiarios en cuanto se persigue contribuir, junto al resto de corresponsabilización y mejoras, a la inclusión emocional y calidad educativa.

6.Objetivos y preguntas de investigación

Greene (2007) manifiesta su acuerdo en cómo, según Chelimsky (2007), las raíces de una investigación deben asentarse en el objetivo y preguntas de la investigación, ya que un estudio no debe empezar con un diseño o planificación de un método, sino con un bien definido y justificado propósito de investigación y un conjunto de preguntas de indagación claramente delineadas. De ahí que el propósito de explorar y entender un fenómeno complejo como el de la competencia emocional docente, y lograr un educativo, institucional y organizacional impacto de mejora, sean la base para este diseño de objetivos y preguntas de investigación.

6.1. Objetivos de la investigación

El propósito del presente trabajo es explorar y comprender mediante consultas a docentes, alumnos y familias cómo perciben los diferentes componentes de la comunidad educativa la competencia emocional docente, logrando mediante una triangulación de respuestas y perspectivas, observaciones de buenas prácticas, entrevistas y grupos de discusión, el objetivo de identificar y describir cómo es la situación afectiva percibida en el aula y qué factores específicos han de tenerse en cuenta y potenciarse para mejorarla, transformando así la realidad estudiada mediante la generación de un conjunto sistemático de contenidos y acciones de formación, cambio y mejora, que respondan a la situación, necesidades y expectativas expresadas por estos colectivos. De forma operativa, se concretan como objetivos específicos:

- Elaborar un marco conceptual y teórico de factores que pueden determinar la adecuada competencia emocional docente, a considerar en oportunidades formativas generadas.
- Disponer y demostrar la utilidad de herramientas de medida en forma de escalas, preguntas abiertas y dinámicas adaptadas a diferentes colectivos docentes (maestros de infantil y primaria, profesores de enseñanza y otros cuerpos), alumnos y familias, para explorar y diseñar mejoras respecto al constructo de competencia socioemocional docente.
- Determinar las peculiaridades de la estructura psicométrica de la Escala ECAD-EP en la aplicación con la muestra elegida, con el propósito de organizar la jerarquía y disposición subyacente de las variables del componente socioemocional, comprobando su coherencia con la aportada en la investigación original y su adaptación a diferentes colectivos docentes.
- Describir la percepción triangulada de la comunidad educativa sobre el desempeño socioemocional docente, según resultados descriptivos de la aplicación de la escala ECAD-EP en una submuestra de docentes, alumnos y familias de dos centros educativos.
- Indagar y fundamentar posibles nuevas variables emergentes que emanen de las perspectivas consultadas a docentes, alumnos y familias, complementando las previamente establecidas en base al inicial marco conceptual y teórico y Escala ECAD-EP.

- Describir habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces valoradas como necesarias y eficaces en la figura del docente, mediante revisión de factores y conclusiones que ayuden a concretar y operativizar percepciones en actuaciones formativas de mejora.
- Explorar la formación previa de un colectivo docente, sus expectativas de mejora y consideraciones sobre el alcance, ubicación y agentes implicados en esta, revisando la oferta de formación en un contexto concreto en relación a las habilidades emocionales.
- Visibilizar perfiles docentes minoritarios de desempeño específico, expectativas y demandas de colectivos con vulnerabilidad asociada a necesidades pendientes en el cumplimiento de derechos y deberes vinculados a su inclusión educativa y emocional.
- Contribuir al bienestar percibido y expresado por los diferentes componentes de la comunidad educativa, motivando acciones de interacción afectiva positiva dentro del aula.
- Aproximarse mediante metodología observacional a la descripción de estrategias afectivas positivas y eficaces en el aula, comprendiendo las circunstancias y efectos que rodean el uso de variables socioemocionales en la estrategia docente con alumnos de diferentes etapas, examinando las experiencias interactivas y la valoración que de las buenas prácticas hagan los alumnos, visibilizando la oportunidad positiva de la observación entre docentes.
- Difundir el conocimiento de las ventajas y oportunidades que disponer de fortalezas socioemocionales docentes puede generar en el alumnado y progreso educativo y social.
- Visibilizar oportunidades y motivar el desarrollo de procesos de investigación dentro del campo educativo por parte de los docentes y otro personal de la Administración Educativa.
- Fundamentar y motivar a los responsables de la Administración Educativa por la consideración específica y explícita del plano afectivo en el diseño de la carrera profesional docente, así como dentro de los procedimientos vinculados a la Inclusión Educativa.

6.2. Preguntas de investigación

Según Fontana et al. (2021): “las preguntas deben estar basadas en el cuerpo de la literatura científica revisada acerca de un tópico concreto” (p.162). León y Montero (2012) recogen entre los requisitos que debe cumplir una pregunta experta para ser un problema de investigación que no se conozca la respuesta, pueda ser contestada con evidencia empírica y uso de medios éticos, sea clara y produzca conocimiento sustancial. Dentro del amplio campo de la competencia emocional se tornó asunto complicado para la investigadora delimitar qué preguntas de investigación formular, aspecto importante según Kerlinguer y Lee (2002, en Fontana et al. 2021) dado que su expresión “es fundamental porque van a constituir la guía de nuestro estudio. Debemos así asegurarnos de que pueden ser respondidas mediante el tipo de diseño que se plantea y los datos que el investigador sea capaz de recoger” (p.161). Fontana et

al. (2021) proponen, siguiendo a Hesse-Biber (2010), que “la construcción de la pregunta de investigación desde un diseño mixto ha de conformar un paraguas que acoja el sentido de la estrategia mixta elegida” (pp.155-156), añadiendo, basándose en Plano-Clark y Badiee (2010):

Las preguntas de investigación juegan un papel central en el proceso de diseño, y atendiendo a lo que otros autores han discutido, rigen el método, y por tanto, están en el centro de la investigación con métodos mixtos. Esta visión rectora al estructurar el proceso de investigación condiciona los apoyos teóricos y creencias, la propuesta de investigación, el método y el proceso de validación y credibilidad, pasando a entenderse como “el gran abrazo a todo el proceso de investigación”, cuestión que encaja perfectamente con el paradigma pragmático. (p.276)

Una vez definido el problema y objetivos de investigación, se concretan las preguntas que orienta y ayudan a indagar sistemáticamente la complejidad intrínseca que entraña la exploración triangulada de las habilidades emocionales, afectivas y relacionales de los docentes. La orientación pragmática del diseño de investigación plantea como preguntas de interés:

1. ¿Existen vacíos, interés y oportunidades de mejora respecto al constructo y problema de investigación planteado en el contexto real de recogida de datos y desempeño docente?
2. ¿Tiene soporte normativo, conceptual y curricular el problema de investigación planteado?
3. ¿Está contemplado el aspecto emocional en el concepto de inclusión educativa?
4. ¿Son válidos los diseños de investigación mixtos para explorar y describir la percepción de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces del colectivo docente, consultando a diferentes colectivos de la comunidad educativa de forma triangulada?
5. ¿Qué descripción sistemática se puede hacer de las condiciones que promuevan y contribuyan a mejorar la competencia emocional, relacional y afectiva de los docentes?
6. ¿Qué estructura factorial subyace a la aplicación de la Escala ECAD-EP en la muestra de docentes de la provincia de Soria, respecto a su estructura y aplicación original?
7. ¿Se puede utilizar la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012) con cualquier colectivo docente?
8. ¿Existen diferencias de desempeño socioemocional en la muestra elegida, atendiendo a las diferencias entre maestros y profesores, y en función del género de los participantes?
9. ¿Qué datos de interés emergen de la aplicación triangulada de la ECAD-EP a una muestra de docentes, familias y alumnos de dos centros educativos, en relación al desempeño socioemocional docente?
10. ¿Se perfila interesante adaptar la aplicación de la escala seleccionada a familias y alumnos?
11. ¿Qué descripción emana de la percepción de las relaciones afectivas entre componentes de la comunidad educativa?
12. ¿Qué rasgos se evidencian como principalmente percibidos en el imaginario de familias y alumnos, respecto a lo que es un *buen* y un *mal profesor*?

13. ¿Qué motivos llevan a los alumnos a apreciar diferencialmente a los docentes en cuanto a su personalidad y conducta, llevándose bien con unos y peor con otros?
14. ¿Es coincidente la percepción de sus docentes sobre su bienestar personal y profesional con la imagen que del mismo tienen las familias?
15. ¿En qué sentido puede influir la situación personal y estado de ánimo en el desempeño docente, según las perspectivas diferenciales de docentes, alumnos y familias?
16. ¿Pueden influir las habilidades emocionales docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los colectivos consultados, y condicionar el esfuerzo y trabajo del alumno?
17. ¿Existe específica oferta formativa docente en relación a la competencia socioemocional en el contexto de estudio de la presente investigación y carrera profesional docente?
18. ¿Qué motivación existe en el colectivo docente consultado por autoevaluarse, formarse y mejorar respecto a habilidades emocionales, relacionales y afectivas?
19. ¿Qué alcance, ubicación y agentes implicados valoran los docentes en la Educación Emocional que actualmente se plantea y desarrolla en el sistema educativo español?
20. ¿Qué conocimiento, valoración y motivación tienen alumnos y familias por el desarrollo de actividades formativas vinculadas a la educación emocional en la comunidad educativa?
21. ¿Existen evidencias de buenas prácticas socioemocionales docentes respecto a las variables estudiadas y otras emergentes, que puedan mejorar la motivación y perfeccionamiento de repertorios conductuales reales dentro del aula mediante observación a compañeros?
22. ¿Qué consideraciones pueden aportar y demandar perfiles docentes específicos respecto a competencia emocional e inclusión educativa en contextos educativos minoritarios?
23. ¿Qué mejoras específicas pueden garantizar el cumplimiento de derechos y deberes por parte de diferentes componentes de la comunidad educativa y Administraciones, haciendo realidad los principios recogidos en diferentes normativas relativas a Inclusión Educativa, minimizando los dilemas, problemas o tensiones experimentados por colectivos vulnerables?
24. ¿Qué habilidades emocionales, relacionales y afectivas perfiladas como necesarias y eficaces pueden optimizarse y sistematizarse como contenidos para un futuro trabajo de formación y metodología de práctica reflexiva planteados respecto a la estrategia docente?
25. ¿Está fundamentado el concepto de Inclusión Emocional en el contexto estudiado?

Desde la perspectiva pragmática del investigador educativo (Fontana et al. 2021) las preguntas que deberían hacerse para analizar el rigor metodológico de la investigación deben comprobar si se ha construido un modelo mental de la realidad, si se ha contrastado con diferentes agentes, si se han utilizado estrategias adecuadas para indagar, con apertura ante su origen y dificultad, y si se han mezclado datos de fuentes diversas y manejables para construir una argumentación plausible. Desde esta combinación reflexionada se detalla el proceso metodológico diseñado.

7. Diseño de la investigación

En línea con la cosmovisión de la investigadora se precisaba el diseño de una investigación en la que confluyeran las opiniones y visiones de distintos colectivos para construir un modelo mental de la realidad objeto de estudio, contextualizada en la provincia de Soria. Pero además de las voces de los participantes, interesaba que las formas de recogida de datos fueran múltiples, considerando que la variedad metódica podría enriquecer los datos con posibles variables emergentes. Para ello se decidió consultar distintas fuentes de información que tuvieran a su vez múltiples formas de expresión, con el objetivo de que todas las aportaciones confluyeran, desde un prisma complejo, en un proceso de análisis que sirviera para construir de la forma más completa y fiable posible un relato de lo que ocurre en aulas y centros respecto al tema estudiado, la competencia emocional docente, generándose un conocimiento socialmente mediado. La percepción de distintos colectivos ante un constructo de naturaleza culturalmente compleja, y generalmente desequilibrada en cuanto a posición y roles de los informantes sobre competencia intra e interpersonal del profesorado (autopercepción de los docentes, opiniones de alumnos, como sujetos en contacto directo, y de las familias, con contacto menor o en ocasiones inexistente, basándose en reuniones puntuales, fuentes indirectas (generalmente sus hijos u otros padres) o en expectativas y/o prejuicios, no se presentaba como un proceso sencillo sobre el que trabajar en el diseño de investigación, considerando el trabajo en solitario de la investigadora y las limitaciones horarias y metodológicas para la recogida de datos.

Se dedicó el primer año de tesis doctoral al estudio conceptual y reflexión sobre qué se pretendía estudiar, y el mejor diseño procedimental para hacerlo, redactando los documentos de permisos administrativos y los propios de la recogida de datos. La idea permanente desde el principio, atendiendo a la multitud de formas de comprensión y expresión existentes en el complejo campo educativo y diversidad inherente a los distintos tipos de centros, etapas, entornos y colectivos cuestionados, es que existiría una convergencia de metodologías y fuentes de información, procurando un mayor contraste y realidad en las aportaciones, para garantizar que fueran compartidas e intersubjetivas. Las diferentes alternativas de instrumentos y fuentes de datos posibles se fueron fundamentando y combinando, desde un punto de vista pragmático que respondía a los intereses de la investigadora, construyendo un complejo diseño mixto. La posición de esta sería variable, y determinaría una toma de decisiones cambiante según la perspectiva teórica de cada fase del diseño. Siguiendo a Mertens (2010, en Fontana et al. 2021):

El investigador pragmático es libre de estudiar lo que le interesa en función de su valor para la investigación, y hacerlo de las diferentes formas que considere oportunas para emplear los resultados que obtenga en la provocación de consecuencias positivas dentro de su sistema de valores. (p36)

El *Estudio de Caso* es una tradición emergente de corte interpretativo que según Fontana et al. (2021) “permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares” (p.120), entendiendo según su propuesta que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Para Stake (1995, en Fontana et al. 2021), un estudio de caso debe permitirnos comprender en profundidad y de manera holística, empírica, empática e interpretativa la persona, innovación o programa objeto de este. Para ello el investigador deberá centrarse en las acciones observables de los informantes del caso, en lugar de analizar solo sus percepciones, actitudes y creencias:

A pesar de la creencia extendida de que este tipo de estudios no permiten al investigador generalizar sus resultados, sí que facilita un tipo particular de generalización denominada ‘naturalista’ (Stake, 1998). El estudio en profundidad de situaciones concretas delimitadas claramente permite que terceras personas en contextos similares puedan aprender de las conclusiones obtenidas de un estudio de caso concreto”. (p.121)

La presente investigación considera que el estudio de caso es una tradición de investigación flexible y adecuada para ubicar el diseño de esta investigación, centrada en un contexto provincial, siendo el caso la realidad percibida por distintos colectivos sobre la competencia emocional de los docentes en la provincia de Soria. Este diseño permite, desde la fundamentada perspectiva pragmática de la investigadora, emplear numerosas técnicas de recogida de datos para dar respuesta a las preguntas de investigación, desde un diseño de métodos mixtos que permita una interpretación de mayor calidad, riqueza y profundización sobre percepciones, actitudes, creencias y observaciones recogidas con diferentes colectivos. Los diseños en métodos mixtos de investigación se desarrollan, como defiende Shannoon-Baker (2017, en Fontana et al. 2021), a partir de la perspectiva paradigmática del pragmatismo y otras (transformativo-emancipatorio, dialécticos y realismo crítico). Considera Greene (2007) que sus raíces se ubican en la década de 1980, expandiéndose en la de 1990 y consolidándose en el cambio de siglo, integrando progresivamente su desarrollo efectivo en la combinación de teoría y práctica, haciendo realidad la combinación entre términos como triangulación, metodología cuantitativa y cualitativa. Revisando Fontana et al. (2021) descripciones históricas del origen de los métodos mixtos, son según Maxwell (2016) Campbell y Fisk (1959) los que con su estudio sobre triangulación inician el planteamiento de la mezcla de métodos. Es en los años 80 del siglo XX cuando se produce la afluencia de investigaciones desde esta perspectiva, que no supone una simple mezcla de métodos, sino que considera que “es necesario identificar multitud de aspectos que implican una conceptualización, estrategias y combinación real de un acercamiento cuantitativo y cualitativo” (p.135). Sin profundizar en la confrontación que aún existe a nivel filosófico y metodológico entre perspectivas de Ciencias Sociales, y la tradición y

apuesta de las políticas por procesos de investigación experimental, puede vislumbrarse una situación donde la pretensión de que la investigación en Ciencias Sociales interprete y cambie la realidad es aceptada, existiendo diferentes visiones sobre cómo se pueden interpretar las evidencias obtenidas mediante distintas técnicas de investigación, dándose un progresivo proceso de legitimización e institucionalización de los métodos mixtos de investigación (Timans et al, 2019, en Fontana et al., 2021). Según Greene (2017, en Fontana et al. (2021):

Una manera de pensar a través de los métodos mixtos aspira a entender mejor la complejidad de los fenómenos sociales y de manera intencional incluir diversas formas de pensamiento, valoración y de manera respetuosa conectar las diferencias para ser presentado a otros modelos mentales de investigadores del mundo social. (p.17)

Según Hesse-Biber (2010, en Fontana et al. 2021) “es la realidad o la base que se apoya en las evidencias del tipo que sean, y de una percepción práctica de análisis, las que determinan el valor de los estudios”. (p.132). Se dispone con la presente investigación la oportunidad de combinar un diseño con método cuantitativo y un diseño de método cualitativo que representa el fenómeno social respecto a la competencia emocional docente. Los propósitos iniciales de esta corriente metodológica, según Greene et al (1989, en Fontana et al. 2021), en relación a esta investigación, procurando diseñar las mejores condiciones de fiabilidad y validez, son:

- La triangulación, pretendiendo convergencia, corroboración y correspondencia de resultados de diferentes métodos utilizados en recogida de datos con diferentes colectivos:

Se emplea para aumentar la validez de los constructos y los resultados de investigación al contrarrestar o maximizar la heterogeneidad de las fuentes de varianza irrelevantes atribuibles especialmente al sesgo del método inherente que se emplee, pero también al sesgo del investigador, al sesgo de la teoría sustantiva y los posibles sesgos del contexto de la investigación. (p.132)
- La complementariedad: pretendiendo un enriquecimiento de la información aportada por los diferentes colectivos de docentes, alumnos y familias, y posteriormente interpretada, significada y validada en relación al constructo estudiado. Se cumple así con la característica de la metodología cualitativa de generar comprensión y conocimiento desde la perspectiva de quienes viven la experiencia, pero con la necesaria interpretación de las lentes del observador e investigador, que se enriquece de la visión complementaria de puntos de vista.
- El desarrollo, contribuyendo a la validación de resultados de diferentes métodos, constructos estudiados y mejora de procesos de investigación. Cada método y resultado, si bien tiene carácter concurrente en el análisis, ha ayudado al desarrollo e interpretación de las aportaciones de los demás métodos, orquestando ideas, emergiendo nuevos intereses de análisis y complementariedad. Así, no solo se han elegido los métodos que se consideró

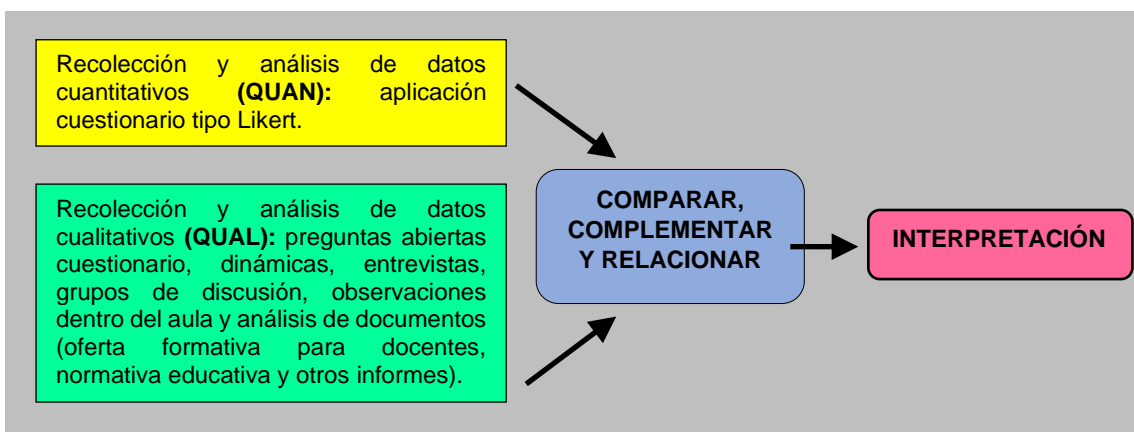
mejor podían describir la realidad estudiada, sino que algunas variables han sido estudiadas desde distintas vertientes metodológicas (autoinforme, observación) para enriquecer los resultados y oportunidades de aprendizaje y formación que de ellos se deriven.

- La iniciación, aumentando la amplitud y profundidad de los resultados, relaciones e interpretaciones mediante las perspectivas que los diferentes métodos y paradigmas de la investigación proporcionan, retomando el concepto de *puzzle empírico* propuesto por Tom Cook (en Fontana et al. 2021), para enriquecer el análisis del fenómeno complejo.
- La expansión, seleccionando los métodos más adecuados para los diferentes componentes de la investigación y visibilizando oportunidades futuras de análisis que de los resultados de la misma se deriven, en cuanto a entrevistar a colectivos e informantes singulares sobre el constructo de interés, motivar el interés por observar desempeños docentes dentro del aula y aprender de ellos, tratando con los diferentes colectivos las perspectivas aportadas, generando y consolidando la metodología de Práctica Reflexiva (Domingo y Gómez, 2014).

Una vez avanzado el diseño de investigación, realizando una inmersión en la temática del objeto de estudio, identificando teorías, evidencias e interrogantes en relación al mismo en investigaciones precedentes, y planteando las preguntas de investigación que se pretenden trabajar de una forma ajustada respecto al problema de investigación, lo que implica una definición conceptual y operativa de las variables de estudio, la investigadora se planteó el momento y procedimiento operativo de la recogida de datos, con el fin de, siguiendo a Greene (2007), disponer un método que permitiera múltiples formas de ver, escuchar y visibilizar el sentido de la realidad social y educativa estudiada. Se considera firmemente por parte de la investigadora que en su complejidad, todos los colectivos merecen ser escuchados con respeto e interés para legitimar las actuaciones que para ellos mismos se diseñen y realicen, emergiendo el conocimiento de la valoración de las posibles convergencias, pero también de las divergencias y tensiones que emanen de la triangulación de perspectivas y necesidades. Todo ello ha formado parte de un proceso cíclico, revisable y reversible, que de forma dinámica ha permitido ir retomando y ajustando los diferentes pasos que el continuado trabajo metodológico y de revisión teórica ha requerido. Dentro de este modelo de convergencia paralela con métodos mixtos, conviene extraer el siguiente análisis respecto a diferentes métodos y datos recogidos. Entre las clasificaciones de métodos mixtos propuestas por Creswell, 2003; Morse, 2003, 2010; y Hesse-Biber, 2010 (en Fontana et al. 2021), este trabajo se enmarca según Figura 16 en un modelo de concurrencia con secuencia de implementación de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, aportando información convergente en paralelo con ambas metodologías, sin priorizar una sobre otra, en un proceso de complementariedad y triangulación de interpretación simultánea de datos, con el cuidado de la necesaria interconexión y coherencia metodológica:

Figura 16

Convergencia paralela con métodos mixtos. Fuente: adaptado de Fontana et al. (2021)



Según Greene (2007), basándose en los trabajos de Teddlie & Tashakkori (2006), el diseño mixto concurrente incluye al menos dos líneas relativamente independientes: una con preguntas, recogida de datos y técnicas de análisis cualitativas, y otra con preguntas, recogida de datos y técnicas de análisis cuantitativas. Las inferencias realizadas sobre la base de los resultados de cada línea, que explora variadas facetas del mismo fenómeno complejo, se sintetizan para formar inferencias al final del estudio. En la presente investigación, cada línea se ha aplicado de forma continuada en un curso escolar según la lógica y propósitos de investigación, pero tratándose de manera concurrente, sin existir cambios en el fenómeno y personas con las que se interactúa que puedan afectar al resto de datos. El tratamiento y análisis se ha realizado de forma independiente primero en algunos pasos iniciales, lo que ha permitido la extracción de resultados parciales de interés (los cuales se han difundido en foros especializados de inclusión educativa, con interés de mejora a corto plazo en el campo de estudio), además de realizarse después un más complejo análisis interrelacionado con todos los resultados, que componen los diferentes estudios empíricos que esta tesis recoge, para extraer datos de interés emergentes y conclusiones sobre el fenómeno de interés, principal ventaja y característica que emana de la elección teórica y práctica de métodos mixtos. Se pretende así realizar comparación, conexión, análisis conjunto e inferencias de los vinculados datos obtenidos con diferentes colectivos, existiendo posibilidad de convergencia o divergencia entre los mismos, constituyendo un diseño de métodos mixtos integrados, en el que, según Greene (2007, en Fontana et al. 2021):

Las formas particulares en las que las muestras, los instrumentos, los conjuntos de datos y los análisis pueden "interactuar" o "tener una conversación" entre sí durante la realización de un estudio constituyen el corazón mismo de la investigación integradora de métodos mixtos. (p.125)

Las fases de los distintos Estudios Empíricos incluyen las actuaciones y métodos de recogida de datos que la Figura 17 resume, y cuyo proceso de trabajo específico se desarrolla en este trabajo:

Figura 17

Síntesis inicial elementos de recogida de datos de la investigación. Fuente: elaboración propia.

<p>OBSERVACIONES PRÁCTICA DOCENTE EN AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro observaciones dentro del aula. • Entrevista reflexiva con docente observado y cuestionario a alumnos de docente observado.
<p>CUESTIONARIOS APLICADOS A DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimentación cuestionario tipo Likert (Factor Socioemocional Escala ECAD-EP). • Cumplimentación preguntas abiertas sobre diferentes factores de interés para la investigación.
<p>CUESTIONARIOS APLICADOS A FAMILIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimentación cuestionario tipo Likert (adaptación Factor Socioemocional Escala ECAD-EP). • Cumplimentación preguntas abiertas sobre diferentes factores de interés para la investigación.
<p>CUESTIONARIOS APLICADOS A ALUMNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas Infantil y 1º E.P sobre factores de percepción de emociones en docentes. • Aplicación cuestionario versión 2º a 4º E.P (adaptación ECAD y preguntas abiertas sobre factores de interés) • Aplicación cuestionario versión 5º E.P a F.P (adaptación ECAD y preguntas abiertas sobre factores de interés)
<p>Desarrollo de otras actuaciones: entrevistas informantes específicos, revisión oferta formativa</p>

7.1. Recolección y análisis de datos cuantitativos

Fontana et al. (2021) indican que para Kerlinger y Lee (2002), representante de una cosmovisión postpositivista interesada en producir teorías explicativas a los fenómenos, Investigación es la “actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través de la cual se obtiene el conocimiento científico” (p.13). Fontana et al. consideran que la investigación cuantitativa:

Trata de estudiar fenómenos naturales, observables, con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición y con diseños de investigación controlados que permitan generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra de sujetos a una población determinada, con un cierto margen de error. (p.51)

En el presente trabajo, la fase de metodología cuantitativa tiene un diseño no experimental y de tipo transversal (estudiándose las variables, con distintas muestras, en un momento concreto de un curso escolar determinado). Se trata de un diseño descriptivo con alcance exploratorio, que pretende un acercamiento a la percepción que sobre el constructo estudiado tienen los diferentes colectivos que conforman la muestra, con investigación basada en encuesta. La definición conceptual de las variables se ha realizado en base al cuestionario elegido, revisando y actualizando la bibliografía aportada en la tesis doctoral de la que proviene, seleccionándose el Factor Socioemocional de un cuestionario de autoevaluación docente más amplio.

El cuestionario es un instrumento básico de observación por encuesta, consistente en un conjunto de preguntas sobre hechos o aspectos relevantes para una investigación. Su finalidad es obtener información sobre las variables objeto de estudio de una forma sistemática y ordenada. El cuestionario elegido para este trabajo pertenece a la *Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria* (E.C.A.D.-E.P. 2012), que Juan Antonio Valdivieso Burón ha construido y validado en lo que supuso su trabajo de Tesis Doctoral por la Universidad de Valladolid. La escala es de Tipo Likert, incluyendo cinco opciones de respuesta, que van desde el 1 de “*muy en desacuerdo*” hasta el 5 de “*muy de acuerdo*”. Según recoge su documento académico, el objetivo central fue “elaborar un instrumento evaluador de las dimensiones competenciales, como verdaderas variables determinantes de la eficacia docente en la etapa de EP, que satisfaga las exigencias psicométricas que cualquier instrumento evaluativo debe poseer en Psicología”. (p.358-359). Valdivieso fundamenta su Tesis en el concepto de “estilo de enseñanza eficaz”, entendido como un conglomerado de variables/dimensiones competenciales medibles y observables sobre diferentes habilidades y destrezas docentes. Estructura las mismas en dos dimensiones de categoría dicotómica, refiriéndose una al ámbito curricular de formación científico-didáctica, y otra a características individuales del docente (aspectos personales, psicodeográficos, técnico-instrumentales e interactivos). Afirma tratar mediante esta propuesta de:

Implementar un instrumento de medición de modalidad autoaplicada, ausente en la mayoría de los modelos teóricos de la Psicología de la Instrucción, en el cual se contemple de forma equiponderada aspectos cognitivos, emocionales, conductuales y sociales, desde un plano de análisis personal-individual (introyectivo) y socialinterpersonal (proyectivo), lo que confiere a la ECAD-EP un carácter integrador y comprensivo. (p.365)

Respecto a la elaboración y/o búsqueda de cuestionarios, una de las decisiones que se tornó como más difícil para la investigadora en el inicio de este trabajo, Fontana et al. (2021) explican las opciones de emplear un cuestionario ya elaborado que sirva para la muestra del estudio (adopción), adaptar uno existente (adaptación) o elaborar uno desde cero (creación). En este trabajo se ha optado por una fusión entre adopción y adaptación, resaltando como ventajas fundamentales tener previamente validadas sus cualidades psicométricas en cuanto a fiabilidad y validez para la muestra principal del estudio (docentes); estar diseñado por un investigador de similar perfil a la investigadora de este trabajo, coincidiendo parte del desempeño profesional - y con ello muchos de sus intereses- con el autor de la Escala, y haber sido diseñado y probado con el mismo tipo de población del colectivo docente, siendo parte de la muestra original (un 61,9% del total) procedente de la misma Comunidad Autónoma donde se desarrolla este estudio, Castilla y León, ubicándose ambas investigaciones en el contexto de la Universidad de

Valladolid. Destaca como punto de interés que ningún docente de la provincia de Soria participó en la muestra seleccionada para el diseño del cuestionario, tornándose como contribución añadida para la investigación de origen, como se propone en la misma, la oportunidad de probar mediante una aplicación masiva si los resultados en la provincia de Soria y la estructura factorial subyacente son coherentes con los aportados en la investigación original de la que procede el cuestionario seleccionado. La escala propuesta por Valdivieso queda conformada de manera definitiva por tres factores, compuestos por dimensiones. El *Factor Socioemocional* está formado por dimensiones relacionadas con la cualidad socioemocional del docente; el *Factor Comunicativo-Relacional* por dimensiones vinculadas directamente con la gestión de la interacción y la dinamización comunicativa, y el *Factor Instruccional* se constituye por dimensiones intrínsecamente referidas a la promoción de habilidades instruccionales. Así, la configuración completa de la ECAD-EP, ordenada por dimensiones y factores competenciales, queda establecida por los siguientes ítems:

Tabla 2

Ítems que componen la Escala original ECAD-EP. Fuente: Valdivieso (2012)

FACTOR A: SOCIOEMOCIONAL
<p>A.1) Convivencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado. 2. Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado. 3. Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado. 4. Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado. 5. Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone. 6. Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual. 7. Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado. <p>A.2) Empatía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle. 9. Escucho con atención los problemas personales del alumnado. <p>A.3) Adaptación comunicativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento. 11. Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado. 12. Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas. <p>A.4) Sensibilidad comunicativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Procuo adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase. 14. Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional. <p>A.5) Mediación</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad. 16. Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva. 17. Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas. 18. Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar. 19. Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo. <p>A.6) Implicación afectiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 20. Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente. 21. Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes. <p>A.7) Dinamización grupal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as. 23. Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias. 24. Fomento actividades colaborativas entre el alumnado. 25. Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado. 26. Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado. 27. Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse. 28. Guío los trabajos en grupo. <p>A.8) Autoeficacia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Intento ser buen modelo como maestro/a. 30. Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.

31. Me muestro muy seguro en mis explicaciones.
32. Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.
33. Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.
34. Domino los contenidos de las áreas que imparto.

FACTOR B: COMUNICATIVO-RELACIONAL

B.1) Comunicación No-Verbal:

35. Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza.
36. El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo.
37. Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido.

B.2) Asertividad:

38. Controló la clase a través de la mirada.
39. Soy directo en mis expresiones con el alumnado.

B.3) Liderazgo ejecutivo:

40. Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado.
41. En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado.

B.4) Resolución de conflictos:

42. En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador.
43. Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.
44. Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades.
45. Procuero enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema.

B.5) Comunicación paraverbal:

46. Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz.
47. Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula.

B.6) Liderazgo afectivo:

48. Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as.
49. Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado.

FACTOR C: INSTRUCCIONAL

C.1) Control instruccional:

50. Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo.
51. Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer.
52. Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo.

C.2) Planificación:

53. Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario.
54. Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado.
55. Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase.
56. Planifico los contenidos con las metas a conseguir.

C.3) Adaptación a nuevas situaciones:

57. No me importa tener que adaptarme a una situación nueva.
58. Acepto los cambios sin frustrarme.

Las escalas de cuestionario son uno de los instrumentos de carácter cuantitativo más utilizados para la evaluación de “autopercepciones”. Su uso constituye una disposición conjunta en un cuadro o cuestionario de distintos elementos de una característica o actitud, a los que se asigna convencional o empíricamente un valor numérico, lo que permite cuantificar el grado de esa característica o actitud que se da en un objeto o sujeto determinado. El nivel de medida y clase de escala es ordinal, porque la asignación numérica implica una relación no solo en términos de distinción sino también de orden entre los elementos. El cuestionario o encuesta recoge las manifestaciones de los encuestados, con la finalidad de obtener de forma sistemática y ordenada información sobre las variables objeto de investigación. El criterio de clasificación es así en el presente trabajo una escala centrada en las actitudes de los sujetos sobre el desempeño socioemocional docente a través de respuestas tipo Likert. Las categorías de datos son hechos relativos al dominio personal de los individuos que forman parte de la muestra: opiniones, actitudes, motivaciones, sentimientos y cogniciones (índices del nivel de conocimiento).

La ECAD-EP (Valdivieso, 2012) es una escala tipo Likert donde el sujeto debe valorar, marcando entre las opciones de intervalo de 1 a 5, su grado de desacuerdo o acuerdo ante un conjunto de enunciados sobre los ítems correspondientes al Factor Socioemocional. La suma de las respuestas a ítems supuestamente homogéneos posiciona al sujeto en la variable o dimensión medida. Esta técnica, según Barbero (2010, en Valdivieso, 2012), es “*el modelo más utilizado para la medida de las diferencias individuales respecto a los rasgos psicológicos*” (p.128). La escala multifactorial ECAD-EP, pretende motivar al profesorado para cumplimentarla en un tiempo breve, bien en su globalidad o considerando cada dimensión aisladamente, contando con validez independiente, siendo especialmente útiles cuando la evaluación se centre en aspectos concretos de las variables. Permitió además ser adaptada para la muestra de alumnos y familias seleccionadas para esta investigación, explicitando las distintas consideraciones de fiabilidad y validez que han de tenerse en cuenta al analizar y valorar resultados de la aplicación de estas adaptaciones. Considerando como importante criterio de selección su fundamentación conceptual ligada al constructo estudiado, determinando diferentes niveles de abstracción, existiendo ítems de naturaleza fáctica o informativa, procedimental o metodológica y valorativa o axiológica, y alineándose la posibilidad de utilizar la escala de forma parcial para los propósitos de la presente investigación, esta escala fue elegida para aplicarla, únicamente en su Factor Socioemocional, a la muestra seleccionada. Por tanto, del conjunto total de la escala, en coherencia con el planteamiento específico de estudio de este trabajo, se centra el interés en la parte correspondiente al Factor 1, que evalúa el Área Socioemocional e incluye los siguientes subfactores, resumidos por Valdivieso (2012) y agrupados por dimensiones en la Figura 18:

A. *Convivencia* evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.

B. *Empatía* evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.

C. *Adaptación comunicativa* evalúa la sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.

D. *Sensibilidad comunicativa* evalúa la prevención del daño emocional al alumnado.

E. *Mediación* evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.

F. *Implicación afectiva* evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.

G. *Dinamización grupal* evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.

H. *Autoeficacia* evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.

Figura 18

Ítems y Dimensiones del Factor Socioemocional. Fuente: elaboración propia, tomada de ECAD-EP (Valdivieso, 2012)

Número de ítem	FRASES SOBRE LAS QUE LOS PARTICIPANTES MUESTRAN SU GRADO DE ACUERDO	FACTOR EVALUADO
1	Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.	CONVIVENCIA
2	Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.	
3	Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.	
4	Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.	
5	Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.	
6	Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.	
7	Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.	
8	Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.	EMPATÍA
9	Escucho con atención los problemas personales del alumnado.	ADAPTACIÓN COMUNICATIVA
10	Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.	
11	Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.	SENSIBILIDAD COMUNICATIVA
12	Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.	
13	Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.	MEDIACIÓN
14	Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.	
15	Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.	
16	Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.	IMPLICACIÓN AFECTIVA
17	Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.	
18	Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.	
19	Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.	
20	Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.	DINAMIZACIÓN GRUPAL
21	Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.	
22	Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.	
23	Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.	
24	Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.	
25	Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.	
26	Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.	
27	Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.	AUTOEFICACIA
28	Guío los trabajos en grupo.	
29	Intento ser buen modelo como maestro/a.	
30	Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.	
31	Me muestro muy seguro en mis explicaciones.	
32	Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.	
33	Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.	
34	Domino los contenidos de las áreas que imparto.	

La tradición de investigación de habilidades sociales y emocionales incluye la utilización de instrumentos estandarizados, generalmente autoaplicados, informes de terceras personas y evaluaciones conductuales. Caballo (1993, en Valdivieso, 2012) estudia las correlaciones entre diversas medidas de habilidad social obtenidas mediante autoinforme y evaluaciones conductuales realizadas por jueces en diferentes situaciones, concluyendo que las medidas de autoinforme presentan correlaciones de bajas a moderadas, pero son significativas con medidas conductuales realizadas por jueces con base en sistemas de evaluación conductual efectuadas durante una entrevista, por medio de análisis de material videograbado y/o por grabación de audio. Como manifiesta Valdivieso (2012), en cuanto a las limitaciones a tener en cuenta:

Cabe subrayar la controversia que suscita la utilización de las autopercepciones como medida de la eficacia personal y/o profesional del docente, ya que a diferencia de los tests de rendimiento óptimo, basados en la cuantificación sumativa de los resultados favorables, un sistema de autopercepción se encuentra ligado al conjunto de autovaloraciones, las cuales son intrínsecas y subjetivas, propias de cada sujeto. Por otro lado, las percepciones valorativas individuales se encuentran mediatizadas por componentes motivacionales, emocionales y contextuales, tales como las expectativas, la autoestima, las experiencias y las teorías implícitas. (p.377)

Según el autor de la escala, muchos expertos coinciden en que “el perfil de los ítems seleccionados es positivo y describe de modo nítido lo que haría (o pensaría) el ‘buen profesor’, lo cual explicaría que las respuestas queden sesgadas por la deseabilidad social” (p.382), por lo que ha tenido en cuenta este sesgo y la recomendación de establecer un número de ítems más neutros, así como otros negativos, para el análisis detenido en las fases de depuración itmétrica o screening, y se ha valorado en la compensación de la influencia de este aspecto. Una vez seleccionada la escala y conocidas estas limitaciones, la investigadora reflexionó sobre qué mejoras podría tener el diseño de su trabajo para compensar este sesgo o tendencia de respuesta basada en la deseabilidad social de los docentes respecto a sus habilidades emocionales y afectivas en el aula, pudiendo basar sus respuestas en sus intenciones, además o en lugar de en sus conductas competenciales. Para ello, se consideró la necesaria triangulación de la misma medida por encuesta a la muestra de alumnos y familias, con el objetivo de poder describir, insistiendo en que con diferentes parámetros de fiabilidad y validez inicial (dado que el cuestionario está validado para la muestra de docentes, y la versión de familias y alumnos es una adaptación personal de la escala por la investigadora, estadísticamente no contrastada), las posibles discrepancias entre cómo se perciben los docentes en diferentes variables consultadas y cómo los perciben los alumnos (en base a su relación dentro del aula) y las familias (en base a sus expectativas, opiniones propias o ajenas objetivas o subjetivas, reuniones mantenidas, comentarios que sus hijos u otros padres han podido transmitirles). Pese a esta diferencia de

parámetros a la hora de valorar los resultados, prevalece el interés pragmático de recoger la información triangulada que distintos colectivos implicados en el proceso de interacción afectivo pudieran ofrecer respecto a cada ítem consultado. El formato del cuestionario se ha adaptado respecto de su versión original, eliminando los títulos de los factores en el documento entregado (para reducir el efecto de deseabilidad social o condicionamiento de respuesta) y añadiendo una pequeña explicación al comienzo sobre confidencialidad y forma de entrega de la respuesta, tras una realización individual en el tiempo que cada participante precisara, incrementando así su motivación y autogestión de la tarea requerida. En el apartado de recogida de datos se explican las diferentes adaptaciones realizadas de los ítems para cada colectivo encuestado. Por cuestiones operativas de sostenibilidad, motivación de colaboración y facilidad de aplicación en un único documento, se ha incluido la principal y mínima información posible en el mismo.

7.2. Recolección y análisis de datos cualitativos

Reflexionando sobre la tendencia al sesgo de deseabilidad social en las respuestas que el cuestionario cuantitativo proporcionara respecto al Factor Socioemocional en la muestra de docentes, según las perspectivas anteriormente mencionadas, se revisaron y aplicaron recomendaciones para el diseño metodológico, como la recogida en Fontana et al. (2021),

Frente a la deseabilidad social, además de pedir sinceridad y garantizar anonimato de las respuestas, es útil preguntar determinados aspectos de manera indirecta, cuidar mucho el procedimiento de aplicación del cuestionario y tratar de contrastar la información bien con otras técnicas o con preguntas desarrolladas deliberadamente para controlar la deseabilidad social. (p.132-133)

Greene (2007), basándose en el concepto de triangulación de Denzin (1978), explicita cómo lo que la gente dice y hace no siempre es lo mismo, y entender ambos procesos da sentido al constructo completo, de ahí el pretender en la presente investigación una triangulación conceptual y metodológica, que permita estudiar, extraer posibles convergencias pero también divergencias y tensiones, entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen, observar y describir lo que hacen, así como lo que sus alumnos y familias piensan que hacen. Es así como se hace efectiva la triangulación para lograr un discurso y comprensión más completa y rica del fenómeno estudiado, aumentando la validez y credibilidad de interpretación de la investigadora. Si bien el cuestionario supone un anclaje e indagación que recoge tendencias y percepciones de competencias docentes en el factor socioemocional, el diseño de esta investigación mixta de caso único pretende contextualizarlas y dotarlas de significado desde la perspectiva de otras cuestiones planteadas, diseñadas por la investigadora para dar respuesta a preguntas de interés, con la confianza en que las respuestas abiertas ofrecen mayor libertad y creatividad en la

información aportada, y con ello datos emergentes de interés en contenido sobre la percepción de distintos informantes en relación al tema estudiado. Como se explicará en el proceso de recogida de datos, se parte de un modelo híbrido, que en coherencia con el pragmatismo, combina tradiciones cualitativo-interpretativas, incluyendo diferentes técnicas de recogida y análisis de datos. Se ha procurado ajustar la consistencia de diferentes procedimientos, creando un mapa mental colectivo que conforma el caso estudiado en la provincia de Soria lo más riguroso posible sobre el constructo estudiado, las habilidades emocionales del colectivo docente, considerando siguiendo a Fontana et al. (2021) que “la fenomenología y el estudio de casos responden bien a las dimensiones ontológica y epistemológica correspondientes a las cosmovisiones constructivista, pragmática e incluso transformadora. Este hecho facilitará la consistencia conceptual de un diseño que combine ambas tradiciones”. (p.128)

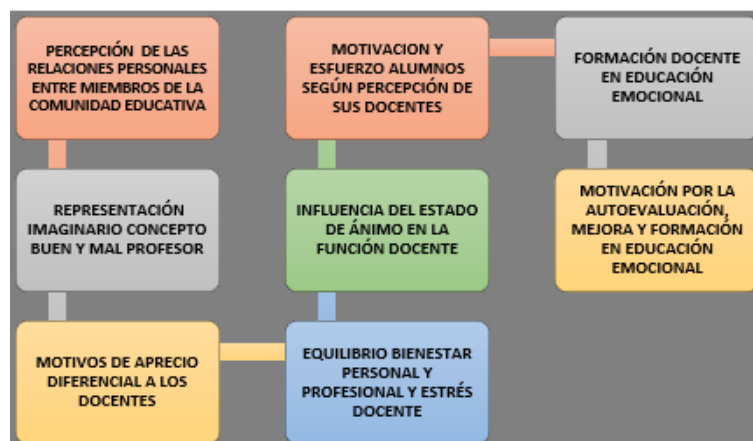
Dentro de la investigación interpretativo-cualitativa se encuentra la Fenomenología, como tradición que según Fontana et al. (2021) “describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno determinado”. (p.98). Se concibe interesante para esta investigación, y así se refleja en su diseño, explorar cómo cada colectivo vivencia y describe su realidad interactiva dentro del aula en cuanto a competencias emocionales docentes y relaciones afectivas entre componentes de la comunidad educativa.

7.2.1. Preguntas abiertas del cuestionario

Entre los soportes teóricos del diseño se recogen conceptos relacionados con el estudio de las distintas formas en que un grupo de personas vivencia y entiende un fenómeno. Surgen así los conceptos de *Fenomenología*, que permite establecer la estructura y significado del fenómeno, y *Fenomenografía*, que según Fontana et al. (2021), suele emplearse “en escenarios educativos y, generalmente, se centra en la identificación e interrogación del rango de diferentes formas en que las personas participantes en el estudio perciben o experimentan fenómenos específicos (típicamente aprendizaje, enseñanza, o aspectos de los mismos” (p.102). En línea con estos conceptos, se diseñan en la cara B del cuestionario preguntas informativas específicas para cada una de las muestras, que permiten recoger datos que aporten información sobre variables y tópicos previamente determinados en las preguntas de investigación, centrando el análisis en los aspectos significativos que puedan tener las aportaciones (experiencias, puntos de vista) de cada colectivo respecto a variables definidas (relaciones entre miembros de la comunidad, imaginario del *buen* y *mal* profesor, motivos del aprecio diferencial a los docentes, formación, expectativas de mejora...). En el análisis de datos cobra relevancia la identificación de relaciones, variables o unidades de significado que puedan emerger de las respuestas, componiendo una estructura subyacente de los fenómenos objeto de estudio, recogidos en la Figura 19:

Figura 19

Variables estudiadas en las preguntas abiertas del cuestionario. Fuente: elaboración propia.



7.2.2. Dinámicas dentro del aula

Para los alumnos más pequeños de 2º Ciclo de educación infantil (3, 4 y 5 años) y 1º de Educación Primaria (6 años), con los que no se consideró posible ni adecuada la aplicación de cuestionarios por no tener adquirida la competencia lectoescritora de manera generalizada, se plantearon dinámicas dentro del aula mediante las que consultar a los menores, con carácter grupal y expresión compartida, su percepción sobre las emociones de sus docentes, utilizando en juegos, dibujos y lectura compartida, mecanismos proyectivos y verbal-expresivos sobre diferentes cuestiones planteadas en relación al estado emocional y habilidades afectivas de sus docentes.

7.2.3. Observaciones dentro del aula

Con el objetivo operativo de recoger de forma empírica tanto posibles demostraciones prácticas de las variables estudiadas como la posible emergencia de nuevas variables competenciales no contempladas inicialmente, la investigación incluye una fase de observaciones a docentes dentro del aula, recogiendo datos sobre competencia emocional docente y procesos de interacción afectivos entre docentes y alumnos. Esta fase se diseñó con un propósito pedagógico, contribuyendo a que pueda comprobarse mediante la técnica de observación cómo pueden desplegarse estrategias positivas y *muestras* eficaces de competencia emocional docente, lo que puede optimizar la interpretación del constructo estudiado y aportar modelado sobre buenas prácticas docentes, visibilizando en qué momentos pueden surgir y/o necesitarse, enriqueciendo posibles propuestas formativas que de esta investigación emerjan. Se pretende además contribuir, proporcionando ejemplos, a la observación y evaluación reflexiva entre pares que podría generalizarse en los centros educativos, aspecto en el que según el Informe Talis (MECyFP, 2019, 2020) España tiene una necesaria oportunidad de progreso y mejora, y que reporta beneficios directos en la mejora de la competencia docente. Martínez González (2007,

en Fontana et al., 2021) entiende por observación sistemática el acto de observar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener conclusiones, siendo intencionada, planificada y estructurada, objetivada y registrada. Fontana et al. (2021) recogen cómo “lo más común en el contexto educativo es la observación de conductas externas, ya que el interior de las personas es difícilmente observable en sí mismo si no es a través de determinados gestos, movimientos o patrones de interacción” (p.178). Pese a limitaciones en cuanto a generalización y dificultades organizativas, añadir esta técnica y fase de observación se consideró esencial para el beneficio de describir parte de la riqueza y complejidad de la realidad objeto de estudio, pudiendo identificar patrones de interacción en relaciones interpersonales. Se plantea así, habiéndose seleccionado 8 docentes de distintos centros, etapas educativas y especialidades docentes (tanto en formación universitaria de origen, como en la materia en que imparten clase), un estudio colectivo de microcasos con carácter instrumental, dentro del caso general que compone la muestra de docentes de la provincia de Soria. En el registro se atendieron y registraron procesos interactivos que pudieran tener relación con las dimensiones del Factor Socioemocional de la escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), pero sin realizar una lista de control que limitara la recogida de datos, dado el interés en considerar de forma natural cualquier interacción que tuviera algún componente afectivo manifiesto, con el interés de poder seleccionar y analizar el contenido de otras posibles habilidades afectivas que emanaran de las ocurrencias reales registradas y no estuvieran incluidas en el cuestionario aplicado, como recoge la Figura 20. Se pretende en este sentido utilizar la completa transcripción, mediante registro narrativo lineal de conductas, con el fin pedagógico antes mencionado, considerando la investigadora que los docentes pueden sentirse más identificados con una lectura descriptiva del proceso de una clase en la formativa reflexión posterior, si coincide con su realidad práctica.

Figura 20

Variables estudiadas en observaciones a docentes. Fuente: elaboración propia, basada en ECAD-EP (Valdivieso, 2012)



Previamente se realizó un protocolo de observación, que consistía en delimitar el día y tiempo a observar, centro y clase de recogida, número de alumnos, qué contenido de interacción seleccionar e información dada a los docentes observados y alumnos sobre la recomendable no interacción con la investigadora. Se formalizaron por parte de esta las cuestiones que permitieran comprender el caso, preseleccionando aspectos y variables de interés que se registrarían, reflexionando sobre qué temática y posibles variables emergentes de la interacción alumnos-docentes se recogería datos. El método fue de observación directa, registrando de forma descriptiva y narrativa los datos de interés, ocurrencias y secuencias de interacción que tuvieran lugar en el tiempo planificado, anotando interpretaciones en casos de interés, añadidas en la transcripción informática con otro color. Se recogió la información manualmente para crear menos invasión física y psicológica en el aula y mayor privacidad/naturalidad, siendo la forma de escritura de mayor velocidad para la investigadora y que requería menos espacio de trabajo y atención. Se cuidó el proceso de habituación, procurando evitar ser una figura distorsionadora o crear un problema de reactividad en las aulas, realizando una presentación inicial natural y generadora de confianza, para que su presencia fuera más familiar y no modificara la conducta de los participantes. Asumiendo respecto a la fiabilidad intraobservadora que existe limitación por ausencia de fiabilidad interobservadores, al ser una sola investigadora la que realiza la recogida y análisis de los datos, se ha procurado compensar esta situación realizando diferentes análisis en el tiempo de los mismos documentos de trabajo (lo que ha resultado inevitable por otra parte, dada la realización de tesis a tiempo parcial, compaginándola con otras ocupaciones que han facilitado en cierto sentido la desconexión temporal entre los diferentes estudios empíricos), pudiendo disponer de variedad en el punto de vista y nuevas perspectivas sobre los datos en el propio proceso de evolución y trabajo académico autónomo de la investigadora. Tras la transcripción de las anotaciones, se realizó una lectura con cada docente en cuya aula se había observado para comprobar la exactitud del informe generado, siendo de vital importancia para la credibilidad del contenido y para garantizar las cuestiones éticas en cuanto a contenidos que los protagonistas pudieran preferir no compartir. Como recogen Fontana et al. (2021):

La triangulación de datos y los procesos de comprobación con los informantes (member cheking) de la consistencia de las informaciones compartidas con el investigador y que este ha incluido en su informe son cruciales para representar adecuadamente las voces y experiencias de vida de los informantes. (p.95).

7.2.4. Revisión y análisis de documentos

Para esta investigación resulta interesante incluir en el diseño de investigación la revisión de las implicaciones normativas, administrativas y formativas directamente implicadas en el

funcionamiento del sistema educativo, en lo que respecta a la competencia emocional del profesorado. Además, se considera de manera específica la revisión cuantitativa y cualitativa de la oferta formativa relacionada con el constructo estudiado en Castilla y León, tanto en su formación inicial en Universidades públicas ubicadas en la provincia de Soria (Facultad de Educación del Campus de Soria, Universidad de Valladolid, y Centro Asociado de Soria de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED), como en la formación permanente que los Centros de Formación e Innovación Educativa de carácter provincial y regional de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ofertan a docentes de la provincia en que se desarrolla este trabajo, como posteriormente se desarrolla y explica por su relevancia.

7.2.5. Entrevistas y grupos de discusión

Además del mencionado interés naturalista que Stake (2006) propone en centrarse en acciones observables de los informantes, existe y fue recogida dentro del diseño de esta investigación la opción de identificar otros microcasos de interés para el tema investigado. En consonancia con el paradigma pragmático utilizado por la investigadora, su experiencia e intención le llevaron a considerar la máxima complejidad posible en el caso objeto de estudio, teniendo en cuenta que el desempeño docente va más allá del entorno básico o aula prototípica de un centro de infantil, primaria y secundaria (pudiendo generar otra investigación por sí misma el estudiar, reflexionar y debatir sobre si este tipo de aula “normal” realmente existe de forma mayoritaria). Por y para ello, se han realizado actuaciones específicas que estudian la narración de informantes singulares, a modo de experiencias de vida consideradas relevantes de estudiar y difundir en la presente investigación. Dentro del contexto de la provincia de Soria, se incluyeron como informantes singulares a docentes de enseñanzas de adultos, concretamente el caso específico de maestros de instituciones penitenciarias; el caso de docentes de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, concretamente en el programa de Educación Compensatoria; y casos de familias de alumnos con necesidades educativas especiales del ámbito urbano y rural. Se ha seguido la investigación narrativa como técnica, mediante entrevista a modo de historia de vida en la que según Fontana et al. (2021) hay una “recopilación y análisis de la vida completa de un sujeto con especial énfasis en los aspectos críticos para el tópico de investigación” (p.95). Se añade así un espacio destinado a informantes que la investigadora considera esenciales en este complejo pero enriquecedor análisis de aportaciones sobre percepción de competencias emocionales docentes y un necesario esfuerzo de comprensión profunda desde un prisma de campo educativo complejo y diverso, en el que deben quedar representados todos los sectores y las necesidades y sensibilidades inherentes a los mismos, con el fin de lograr verdadera Inclusión Emocional dentro del difundido propósito de calidad, equidad e inclusión educativa.

8. Delimitación contextual y campo de investigación

El contexto en que se desarrolla esta investigación es la provincia de Soria, perteneciente y situada según Imagen 1 en la zona este de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (España), que cuenta con nueve diversas provincias: Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora. La provincia de Soria cuenta según el Instituto Nacional de Estadística en el año 2015, cuando comienza esta investigación, con 91.006 habitantes, acogiendo la capital, donde se ubican los centros de recogida de datos de alumnos y familias, 39.168 habitantes. Soria tenía una extensión, según el Padrón Municipal (Instituto Nacional de Estadística) e Instituto Geográfico Nacional, de 10.307,17 km², con densidad poblacional de 8,83 habitantes por km². La provincia tiene más de 500 núcleos de población, agrupados en 183 municipios, siendo más de la mitad localidades de menos de 100 pobladores, destacando una alta población de personas mayores. Presenta una economía diversificada basada en los tradicionales sectores de actividad: prácticas agroganaderas, pequeña industria que manufactura recursos endógenos y servicios, destacando una localización estratégica central cercana a la capital de España, que sin embargo demanda con urgencia infraestructuras y vías de comunicación rápida que mejoren su escaso desarrollo industrial y económico. La dispersión geográfica de una provincia con numerosos parajes y municipios de gran valor paisajístico, cultural y artístico determina la oferta educativa, como ocurre en el resto de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. La vinculación educativa y social entre diferentes municipios se evidencia con las rutas de transporte escolar, que palián en cierta medida la dispersión geográfica de pueblos con densidad poblacional escasa, cuyos niños y jóvenes acuden al centro educativo de la localidad más grande y cercana, o bien se conforman como Centros Rurales Agrupados (CRAs), que tienen una localidad que funciona como cabecera educativa y una o más localidades adjuntas, compartiendo puestos docentes que itineran entre ellas, incluso a veces de manera compartida con más centros. También en la capital se escolarizan alumnos procedentes de localidades rurales que utilizan el transporte escolar y/o recurso de Escuela Hogar o Residencia de Estudiantes si es la preferencia de la familia y/o alumno, evitando largos desplazamientos diarios entre localidades distanciadas.

Imagen 1

Localización Comunidad Autónoma de Castilla y León y Provincia de Soria. Fuente: Instituto Geográfico Nacional.



Castilla y León está entre las tres primeras regiones españolas en todas las competencias evaluadas en el estudio PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), permaneciendo desde 2003 entre las que obtienen un mayor rendimiento en el estudio de la OCDE. La provincia de Soria, en un enclave social de superación de este proceso de despoblación y necesidad de compensación de necesidades de mejores comunicaciones e inversiones para su tejido empresarial, económico y social, destaca por resultados educativos muy exitosos, lo que es algo muy apreciado en la provincia, dentro de un contexto de valoración absoluta de la importancia de la educación para el progreso del resto de factores antes mencionados.

El Instituto Público de Educación Secundaria *Politécnico* se encuentra enclavado en la zona norte de la ciudad de Soria, dentro de un complejo educativo vinculado con la Escuela-Hogar *Madre de las Mercedes* y Colegio Público de Educación Infantil y Primaria *Fuente del Rey*, que tiene dos edificios independientes. Los tres centros forman un recinto en cuyo interior se delimita un gran patio con suelo asfaltado y otro circundante con césped ajardinado, compartiendo espacios de interacción, además de un cercano y compartido polideportivo municipal con piscina cubierta.

El IES Politécnico comenzó su andadura en el curso 1981-1982, y tras una evolución en su oferta educativa, inicialmente limitada a la Formación Profesional, oferta la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), Bachillerato y Formación Profesional. Destacan como programas autorizados la Sección Bilingüe de Inglés y Francés y el Bachillerato de Investigación y Excelencia. Se imparte además en el momento de recogida de datos el programa MARE (impartición de apoyo y refuerzo fuera del período lectivo a alumnado de 1º y 2º de ESO, similar al actual programa PROA+) y el Programa PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento en 2º y 3º de la ESO) coexistiendo con el Programa de Diversificación en 4º de la ESO, que actualmente vuelve a implantarse. Cuenta en el curso 2015-2016 con 55 alumnos transportados procedentes de diferentes localidades rurales de la provincia, residiendo algunos de ellos en la Escuela Hogar. El centro cuenta entre su personal laboral, además del docente, con Conserjes, Personal de Administración y Servicios (secretaría, limpieza, etc.) y Ayudante Técnico Educativo. El Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) *Fuente del Rey* abrió sus puertas el 1 de septiembre de 1983. Tiene dos edificios separados, acogiendo uno de ellos dos vías de educación infantil, y estando la otra vía de infantil y la educación primaria completa en el edificio principal.

Imagen 2

Fotografías del IES Politécnico y del CEIP Fuente del Rey: edificio 1 (Calle Las Casas) y edificio 2 (Calle Valonsadero).



El centro tiene durante el curso 2015-2016, momento de recogida de datos, 26 unidades en funcionamiento, siendo 8 de ellas de infantil (donde hay una triple línea en tres y cinco años y dos líneas en cuatro años) y 18 de primaria, existiendo triple línea en los seis cursos de primaria. Es un centro con sección bilingüe en inglés y francés. Además de la plantilla docente, cuenta entre su personal laboral con Conserjes (uno en cada edificio), Personal de Administración y Servicios (secretaría, limpieza, etc.), Ayudantes Técnicos Educativos y Fisioterapeuta. El horario lectivo es de 9 a 14 horas, si bien desde las 7.30 dispone del servicio de conciliación *Madrugadores*, pudiendo incorporarse los niños cuyos padres trabajan a lo largo de esa franja horaria, contando además con servicio de comedor escolar de 14 a 16 horas y actividades extraescolares de 16 a 18 horas, dentro del Proyecto de Jornada Continua. Se oferta además el Programa MARE: apoyo y refuerzo fuera del período lectivo al alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (similar al actual Programa PROA+). Destaca el servicio de transporte escolar, con tres rutas diferentes que utilizan en ese curso 69 alumnos (26 de educación infantil, 43 de educación primaria) procedentes de diferentes localidades de la provincia de Soria.

Dado el interés personal y profesional de la investigadora por analizar la realidad objeto de estudio en el contexto cotidiano, y con los participantes de este, se consideraba una necesidad y una fortaleza del diseño de la investigación el acceso natural que se tenía al campo de estudio, coincidiendo con Fontana et al. (2021) en que:

La calidad de los datos recogidos, así como la profundidad de los análisis que de ellos se generen, dependerá en gran medida de las relaciones profesionales, la cercanía del investigador con el fenómeno estudiado y de su profundo conocimiento del contexto social en el que este acontezca.
(p.186)

Generalmente, los investigadores requieren de un tiempo de acceso al campo, entendido, según Rodríguez Gómez et al (1999, en Fontana et al. 2021) como “un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio”. Dentro de las estrategias necesarias, mencionan los conceptos de “vagabundeo” y “construcción de mapas”. Respecto al *vagabundeo*, entendido como la necesaria recogida de información sociodemográfica y estudio informal del contexto donde se realizará la investigación, en relación a la realidad aplicada de ésta, se inició por parte de la investigadora antes y una vez solicitados por escrito los permisos administrativos pertinentes vigentes en ese momento para acceder a la muestra seleccionada en los centros, así como enviar comunicación y solicitud de permisos a los progenitores o tutores legales de los alumnos. Este proceso hizo honor a su nombre, y consistió en una secuencia de visitas a los centros y reuniones con Director Provincial de Educación, Inspectores de Educación, Directores, Familias y Docentes de cada centro, estableciendo las opciones de colaboración voluntaria, permisos formales a solicitar, temporalización del trabajo,

sistema de comunicación y recogida de datos. Sin duda, pertenecer al colectivo docente en una provincia pequeña, donde la familiaridad es un factor de facilitación para el acceso al campo de investigación, generó una mejor predisposición de los participantes para colaborar, incluso en un tema a priori sensible, tanto en los que conocían a la investigadora y docente personalmente como en los que no (la mayoría), tras ser informados por la misma con honestidad del propósito general de la investigación y de la importancia de aportar su testimonio. La segunda estrategia, *construcción de mapas*, y siguiendo a Rodríguez Gómez et al (1999, en Fontana et al. 2021), consiste en establecer de una manera más formal “esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc” (p.72). Fue en este momento en que se diseñó la temporalización formal de la recogida de datos, sirviendo como reflexión para el proceso del diseño de investigación, distribuyendo por trimestres y fechas concretas los procesos que debían realizarse en ese curso escolar 2015-2016 (observaciones dentro del aula, aplicación de cuestionarios, dinámicas...), consensuando con los participantes de entrevistas y grupos de discusión sus preferencias, y posponiendo aspectos como la revisión de documentos de formación (que se realizaría previamente al depósito de tesis, para disponer de datos lo más actualizados que fuera posible). Las actividades y procedimientos utilizados se han desarrollado en las aulas de referencia de los alumnos, garantizando y cuidando así la naturalidad de las condiciones ambientales en las que se desarrolla el estudio, en la sala de profesores y en los departamentos didácticos de los profesores entrevistados (garantizando la confidencialidad y ausencia de ruido ambiental), en un espacio diáfano de un centro educativo para uno de los grupos de discusión, y en cafeterías poco concurridas, en momentos de escasa afluencia de público, para las entrevistas con familias o docentes de manera individual, cuando se consideró que aquel sería el mejor y más cómodo y neutral escenario para garantizar la tranquilidad y confidencialidad de los colaboradores.

9. Selección de muestra de participantes

En la identificación de la muestra se definió en primer lugar la unidad de análisis principal del objeto de estudio, siendo el conjunto de docentes de la provincia de Soria. Delimitándose el tamaño de la muestra y forma de acceso a la misma, se concluyó la posibilidad efectiva e idoneidad de incluir a toda la población docente que voluntariamente deseara participar, tratándose de una aplicación de cuestionario que podrían realizar de forma independiente, sin afectar a su horario ni al de la investigadora, al poderse cumplimentar en cualquier momento y lugar elegido, reflexionando y cumplimentándolo libremente dentro del plazo acordado.

Pese a suponer una representatividad limitada, dada la influencia de factores geográficos/culturales y diversidad personal docente inherente al sistema educativo, se considera que la muestra de los docentes de Soria es un subconjunto de la muestra de docentes de toda la Comunidad Autónoma de Castilla y León, y que estos participantes podrían parecerse al resto de individuos de la población objeto de estudio, existiendo un parámetro aceptable de representatividad. Este equilibrio entre representatividad y accesibilidad a la muestra se justifica en que el sistema de acceso a la función docente, y el carácter de las plazas definitivas o interinas en la enseñanza (puestos de ocupación temporal) está abierto a toda la Comunidad Autónoma, pudiendo los docentes desempeñar su trabajo, en cursos previos, en el mismo curso o en cursos siguientes, en cualquier provincia de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que solicite. Por ejemplo, un docente participante podría haber dado clase en el primer trimestre en la limitrofe provincia de Burgos, estar trabajando en la provincia de Soria en el momento de recogida de datos del segundo trimestre, y realizar otra sustitución en la provincia de Ávila en el tercer trimestre, existiendo un proceso ordinario de movilidad docente con opciones de traslado por curso completo e interinidades (sustituciones) que pueden durar días, meses o curso completo. Además, la muestra de interés comprendía a los alumnos de la provincia de Soria y a sus progenitores o tutores legales. La delimitación del tamaño de la población, y la forma de aplicación de las dinámicas y cuestionarios (diferente a la de los docentes), que sí requería la presencia de la investigadora, aconsejó realizar un método de muestreo diferente, acotando la muestra y seleccionándose de manera intencional la población de alumnos y sus progenitores o tutores legales del IES Politécnico, en el que la investigadora desempeñaba tareas docentes, que se encuentra entre los centros públicos de la capital, garantizando mayor tamaño y consecuente representatividad, y el adscrito CEIP Fuente del Rey, que con su triple vía garantiza el adecuado tamaño de la muestra. Este factor de tamaño y proximidad permitiría el acceso sin generar interferencias significativas en el contexto de recogida, manteniendo a su vez los parámetros aceptables de representatividad, cantidad (saturación) y calidad (riqueza) de información, así como la combinación de horarios y posibilidad de realizar en persona la recogida de todos los datos. Siendo ambos centros de ámbito urbano, las rutas de transporte escolar y procedencia de alumnos de varias localidades de la provincia permiten en cierta manera tener acceso a una parte de muestra de alumnos y familias con perspectiva de ámbito rural, lo que se considera mejora la representatividad en una provincia en la que existe esa mencionada dispersión geográfica que condiciona las opiniones, expectativas y necesidades de alumnos y familias. Según Tashakkori y Teddlie (2003), en un diseño de métodos mixtos existe el principio recomendado de identificar la importancia de cada componente y valorar qué procedimientos de recogida de datos pueden ser más “objetivos” en cada una de las fases. En relación a la

muestra, cobra relevancia entender el “valor de la singularidad” de algunas fuentes o informaciones, existiendo informantes únicos que fueron invitados a formar parte de la muestra por el valor que sus necesarias aportaciones pudieran generar, considerándolos fundamentales para entender la complejidad del sistema educativo, necesidades y aspectos particulares estrechamente vinculados a la competencia emocional docente. Se trata en estos casos de un muestreo deliberado, entendiendo la investigadora -en base a criterios de previa relación profesional y personal con algunos de ellos- que sus testimonios podrían aportar calidad y profundidad a la investigación, reiterando la idea de que los docentes asumen tareas complejas, siendo algunos entornos de desempeño más desconocidos, y por tanto necesarios de visibilizar y comprender, coincidiendo la investigadora con la idea que recogen Fontana et al. (2021):

Cuando un informante es único pero tiene la posibilidad de aportar una visión concreta que apoya una perspectiva al resto del proyecto, tenemos que saber darle el valor que tiene. Para esto, es fundamental entender que hay elementos en un proyecto que, si generan diversidad o controversia con su devenir habitual, estos elementos tienen importancia y no se han de despreciar, pero también debemos entender su singularidad y no convertirlos en categorías fundamentales. (p.137)

9.1. Selección de muestra para cuestionarios aplicados a los docentes

Durante el primer trimestre del curso 2015-2016 se terminó de preparar la documentación para la aplicación de cuestionarios en base a datos actualizados, a realizar en el segundo trimestre. La muestra comprendía todos los docentes de la provincia de Soria. Para ello, se solicitó a la Dirección Provincial de Educación de Soria un listado numérico de los docentes que se encontraban en cada centro, para conformar el listado de cuestionarios a entregar, así como autorización para el uso de esos datos en la presente tesis doctoral. También se tuvo en cuenta a docentes con liberación sindical y aquellos que ocupaban otros puestos en la Administración Educativa (Dirección Provincial de Educación de Soria y Centros de Formación e Innovación Educativa ubicados en Soria). Pese a que se asume que la población de docentes puede tener cierta variación a lo largo del curso, dadas diferentes situaciones de cobertura de permisos por reducción horaria, bajas y sustituciones, ampliaciones de jornada, comisiones de servicio, plazas compartidas entre dos centros, etc, el apartado de tratamiento de datos recoge cuántos docentes se encontraban destinados en cada centro en el trimestre de aplicación, asumiendo esa posible mínima variación, y cuántos optaron por participar voluntariamente cumplimentando el cuestionario. La muestra de docentes de la provincia de Soria se compone de 1458 participantes en el momento de aplicación, incluyendo la sección de tratamiento de datos la tabla correspondiente al porcentaje de participación por centro y localidad y cómo se han codificación de datos de los diferentes centros y docentes que componen esta muestra.

9.2. Selección de muestra para cuestionarios aplicados a las familias

Dado que muchas familias tienen hijos en diferentes etapas de los dos centros (hermanos escolarizados en infantil, primaria, secundaria), que a los padres de alumnos mayores de edad de formación profesional no se les entregó directamente el cuestionario, y que existen familias monoparentales y/o con diversas casuísticas, no se considera dato de interés intentar establecer el número de familias existente ni consecuente porcentaje de participación, perfilándose complejo este análisis estadístico de la situación de cada familia para no duplicar datos, limitándose el interés a analizar el contenido de las respuestas proporcionadas por familias que desearon mostrar su opinión, recogidas en el apartado de tratamiento de datos. Considerando relativamente que de 649 respuestas a cuestionarios de alumnos, responden a su vez 270 familias, y atendiendo a que pudieran tener varios hijos (y solo hubieran cumplimentado uno cada madre y/o padre, aunque también podían responder uno solo, o duplicar respuestas con opiniones diferenciadas por centro), se considera aceptable la participación en la investigación.

Tabla 3

Tipo de dinámica y datos recogidos en cada grupo de alumnos del CEIP Fuente del Rey. Fuente: elaboración propia.

GRUPO	SILUETA DOCENTE	EMOCIONES JIRAFAS	LECTURA EL MONSTRUO DE COLORES	DINÁMICA MUÑECOS PLAYMOBIL	FORMATO DE APLICACIÓN CUESTIONARIO
3 años A		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
3 años B		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
3 años C		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
4 años A		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
4 años B		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
5 años A	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
5 años B	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
5 años C	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
1º Primaria A	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
1º Primaria B	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
1º Primaria C		Datos registrados	Datos registrados	Datos registrados	
2º Primaria A			Datos registrados		Cuestionario semáforo
2º Primaria B	Datos registrados				Cuestionario semáforo
2º Primaria C				Datos registrados	Observación docente aula. Cuestionario cualitativo.
3º Primaria A				Datos registrados	Cuestionario. Solo parte cualitativa.
3º Primaria B	Datos registrados				Cuestionario semáforo
3º Primaria C			Datos registrados		Cuestionario semáforo
4º Primaria A			Datos registrados		Cuestionario semáforo
4º Primaria B				Datos registrados	Cuestionario semáforo
4º Primaria C	Datos registrados				Cuestionario semáforo
5º Primaria A				Datos registrados	Cuestionario
5º Primaria B	Datos registrados				Cuestionario
5º Primaria C			Datos registrados		Cuestionario
6º Primaria A			Datos registrados		Cuestionario
6º Primaria B					Cuestionario + Observación docente en aula. Cuestionario cualitativo.
6º Primaria C	Datos registrados			Datos registrados	Cuestionario

9.3. Selección de muestra para recogida de datos con alumnos

9.3.1. Selección de muestra para recogida de datos en CEIP Fuente del Rey

Habiendo descrito las vías de cada curso, se determinó previamente (existiendo no obstante flexibilidad en caso de imprevistos, según respuesta de cada grupo, con posibilidad de ampliar o reducir la propuesta de trabajo) qué tipo de datos se recogerían en cada clase. En el apartado correspondiente a recogida de datos se explican las diferentes dinámicas realizadas y aplicación diferencial de cuestionarios adaptados por edades; el apartado de tratamiento de datos explicita el número de alumnos matriculado y participante en la investigación por grupo. La anterior Tabla 3 sintetiza la muestra seleccionada, pretendiendo variabilidad en el tipo de dinámica y curso.

Tabla 4

Grupos de Formación Profesional del IES Politécnico para la selección de muestra. Fuente: elaboración propia.

Grupo	Primer Curso Ciclos Formativos Grado Medio, Superior y Formación Profesional Básica	
UCAE	Cuidados Auxiliares de Enfermería (Grado Medio)	Diurno. 16 cuestionarios entregados a alumnos.
UES	Emergencias Sanitarias (Grado Medio)	Diurno. 15 cuestionarios entregados a alumnos.
UFAR	Farmacia y Parafarmacia (Grado Medio)	Vespertino
UPCC	Peluquería y Cosmética Capilar (Grado Medio)	Diurno. 10 cuestionarios entregados a alumnos.
ULCB	Laboratorio Clínico y Biomédico (Grado Superior)	Diurno
FPB1	Auxiliar Peluquería y Estética (Formación Profesional Básica)	Diurno. 16 cuestionarios entregados a alumnos.
Grupo	Segundo Curso Ciclos Formativos Grado Medio, Superior y Formación Profesional Básica	
DCAE (FCT)	Cuidados Auxiliares de Enfermería (G.M)	Diurno. Alumnos en prácticas FCT
DESA	Emergencias Sanitarias (Grado Medio)	Diurno. Alumnos en prácticas FCT. 3 cuestionarios entregados a alumnos.
DFAR	Farmacia y Parafarmacia (Grado Medio)	Vespertino
DPEL	Peluquería (Grado Medio)	Diurno. 7 cuestionarios entregados a alumnos.
DLAD	Laboratorio de Diagnóstico Clínico (Grado Superior)	Diurno. Alumnos en prácticas FCT. 9 cuestionarios entregados a alumnos.
FPB2	Auxiliar Peluquería y Estética (Formación Profesional Básica)	Diurno. 6 cuestionarios entregados a alumnos.

9.3.2. Selección de muestra para recogida de datos en IES Politécnico

Este centro cuenta con cuatro vías/grupos en los cursos de 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria y tres vías en 2º y 4º de la ESO, además de Bachillerato y Formación Profesional. Los alumnos del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (2º PMAR, del grupo de 3º ESO) y 4º del programa de Diversificación Curricular (4º ESO DIV), siendo este curso en el que por cambio de normativa se cambiaba de un modelo a otro, coexistiendo ambos programas como sucede actualmente con el cambio de normativa, pertenecen a grupos generales de referencia,

habiéndose aplicado por separado los cuestionarios y quitando por tanto su cómputo de matrícula/respuesta en dichos grupos de origen, para no duplicar su puesto escolar. Sus datos se han diferenciado aplicando cuestionarios en esta aula específica, dado el interés en conocer las aportaciones de un grupo de informantes-alumnos con los que pueden requerirse competencias docentes singulares, siendo estos programas medidas de atención a la diversidad. Los bachilleratos son 1º BC1A (Ciencias), 1º BH1 (Humanidades y Ciencias Sociales), 1º BIE1 (Ciencias, Investigación), 2º HC2 (Humanidades y Ciencias Sociales), 2º BC12 (Ciencias y Tecnología, Investigación), 2ºCI2A (Ciencias y Tecnología) y 2ºCI2 (Ciencias y Tecnología).

Los grupos de las distintas familias de Formación Profesional, y el detalle de en cuáles se entregaron cuestionarios, como muestra elegida, se recogen en la anterior Tabla 4, visibilizando así la variedad de perfiles de alumnos y docentes que en un centro que tiene FP existen. De un total de 175 alumnos entre Grado Medio (129) y Grado Superior (46), se entregaron 10 cuestionarios a UPCC y 50 a otros alumnos a los que se tuvo acceso por medio de docentes, dada la asistencia no regular en ese periodo temporal de aplicación (muchos alumnos estaban en prácticas de Formación en Centros de Trabajo, no acudían a clase por otros motivos y/o habían abandonado estudios). 60 alumnos de formación profesional de grados medio y superior, además de los 22 de Formación Profesional Básica, conforman la muestra de 82 alumnos de FP participantes en la investigación. El apartado de tratamiento de datos explicita el número de alumnos participante en la investigación por grupo, considerando toda la muestra del instituto.

9.4. Selección de muestra de recogida de datos por observación

El programa de observaciones dentro del aula fue desarrollado en el primer trimestre del curso 2015-2016. Los docentes de un IES disponen de un horario semanal que puede variar cada día, con 30 horas en el centro educativo, desempeñándose en este caso en horario diurno, que generalmente transcurre desde las 8 hasta las 15 horas. Partiendo de esta limitación horaria, dado que las observaciones debían llevarse a cabo en los escasos periodos de tiempo libre que la investigadora tenía en su desempeño docente, y limitación geográfica, implicando los desplazamientos más tiempo y pudiendo suponer el riesgo de llegar tarde a sus clases, se procuró una elección de casos lo más segura, variada y completa posible, estudiándose de manera pormenorizada cómo lograr la mejor combinación y variedad de tipos de centro, materias impartidas/perfiles docentes y horarios/desplazamientos. Ajustándose el plan de observaciones pretendido con el horario disponible, el número de profesores a observar fue el máximo posible, ocho docentes, debiendo realizar un elevado esfuerzo de ajuste que permitiera observar a los profesionales elegidos. Se definieron así los casos, límites y contextos de sustento (Fontana et al. 2021). Esta muestra intencional se determinó por la referencia personal previa

que la investigadora tenía de algunos compañeros de profesión, con los cuales había compartido destino, siendo seleccionados aquellos que trabajaban en la misma localidad o cercana a su centro de trabajo, procurando diferenciación de ámbitos, tipos de centros y cursos en los que estos dieran clase, para disponer de más factores de variabilidad a los ya propiamente inherentes a estilo pedagógico y personal de los docentes. Logrando resolver y encontrar ubicación temporal para una observación en una localidad de la provincia distinta de la capital, que se consideraba imprescindible por ser un caso-docente elegida de manera intencional, y ser interesante disponer al menos de una observación en el entorno rural, se fue diseñando la elección de los siguientes casos mediante entrevistas y consenso de horarios. Posteriormente, y dada la recurrente limitación horaria, se eligió sin un conocimiento previo al 50% de la muestra de centros en los que interesaba recoger datos (incluyendo contextos de la diversa oferta formativa existente y perfiles docentes de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial), lo que por otro lado se consideró positivo para disponer de una parte de la muestra que podía aportar información más sorprendente, sin tener referencias directas ni conocimiento de estos 4 docentes, con los que se mantuvo una entrevista previa solicitando su colaboración. La Figura 21 recoge los centros, materias y cursos correspondientes a los docentes observados:

Figura 21

Centros y docentes colaboradores para las observaciones realizadas dentro del aula. Fuente: elaboración propia.

- | | |
|---|--|
|  | <p>1. IES POLITÉCNICO (Soria). Centro Público de la Junta de Castilla y León.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PROFESOR- TUTOR PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN, 4º ESO, equivalente/similar al Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). ÁMBITO LINGÜÍSTICO-SOCIAL (Área: Lenguaje) • PROFESORA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS. 2º ESO • PROFESOR DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL. ALUMNAS PRIMER CURSO DEL CICLO GRADO MEDIO FORMACIÓN PROFESIONAL: PELUQUERÍA Y COSMÉTICA CAPILAR. |
|  | <p>2. CEIP FUENTE DEL REY (Soria). Centro Público de la Junta de Castilla y León.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MAESTRA- TUTORA 2º PRIMARIA. ▪ MAESTRA- TUTORA 6º PRIMARIA. |
|  | <p>3. IES GAYA NUÑO (Almazán, Soria). Centro Público de la Junta de Castilla y León.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MAESTRA-PROFESORA ÁREA DE CIENCIAS NATURALES. 2º ESO |
|  | <p>4. CENTRO SAN JOSÉ (Soria). Centro Concertado (Padres Franciscanos) por la Junta de Castilla y León.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ MAESTRA-TUTORA DE EDUCACIÓN INFANTIL 3 AÑOS. |
|  | <p>5. ESCUELA DE ARTE Y SUPERIOR DE DISEÑO DE SORIA (Soria). Centro Público de la Junta de Castilla y León.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ PROFESORA DE DISEÑO DE PROYECTOS IV. 4º CURSO. GRADO EN DISEÑO GRÁFICO. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE DISEÑO GRÁFICO |

9.5. Selección de muestra de informantes singulares

Para este estudio de microcasos múltiples se realizó un muestreo intencional o de conveniencia, respondiendo a los intereses del trabajo, que queda configurado con los siguientes informantes:

- Dos maestros de enseñanza de adultos, concretamente de Instituciones Penitenciarias, uno en un proceso de cercana jubilación, y otro en proceso de pasar a ocupar dicha plaza vacante en Comisión de Servicios tras la jubilación del primero. Se consideró interesante conocer y comparar las diferentes variables de interés y/o emergentes de ambos docentes, en un momento tan significativo al que se tenía acceso. Como definición de este microcaso, que pudiera resultar más desconocido, ha de decirse que los centros penitenciarios ofertan enseñanzas de adultos que se imparten dentro de las instalaciones de estos, a los que acuden distintos docentes pertenecientes a los centros públicos de enseñanzas de adultos y/o Institutos de Educación Secundaria de la localidad de referencia. Perteneciendo estos docentes a los cuerpos de maestros y/o de enseñanza secundaria (dada la variada oferta formativa existente, para dar respuesta a diferentes etapas y niveles educativos), y dada la singularidad del perfil docente y tipo de desempeño, suele ser común que exista al menos una de las plazas ofertada en comisión de servicios, lo que incrementa las posibilidades de que un docente motivado por este puesto en concreto pueda tener continuidad en el mismo, siendo la experiencia un factor de éxito en este tipo de específico desempeño educativo.
- Un grupo de alumnos y su docente del Programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico, donde se recogieron datos específicos en la presente investigación.
- Dos madres de alumnas con necesidades educativas especiales de procedencia rural y escolaridad en centro urbano, pertenecientes a la muestra del CEIP e IES de Soria capital donde se recogieron datos, realizando el estudio primero con entrevista individual por separado, y realizando posterior grupo de discusión conjunto con la investigadora en relación a sus historias de vida y percepción de las competencias emocionales profesionales descritas.
- Una progenitora y dos parejas de progenitores de alumnos con necesidades educativas especiales de una localidad rural de la provincia de Soria, realizando grupo de discusión en relación a historias de vida y percepción de competencias emocionales profesionales.
- Un grupo de docentes de Castilla y León matriculados en un curso de Educación Emocional.

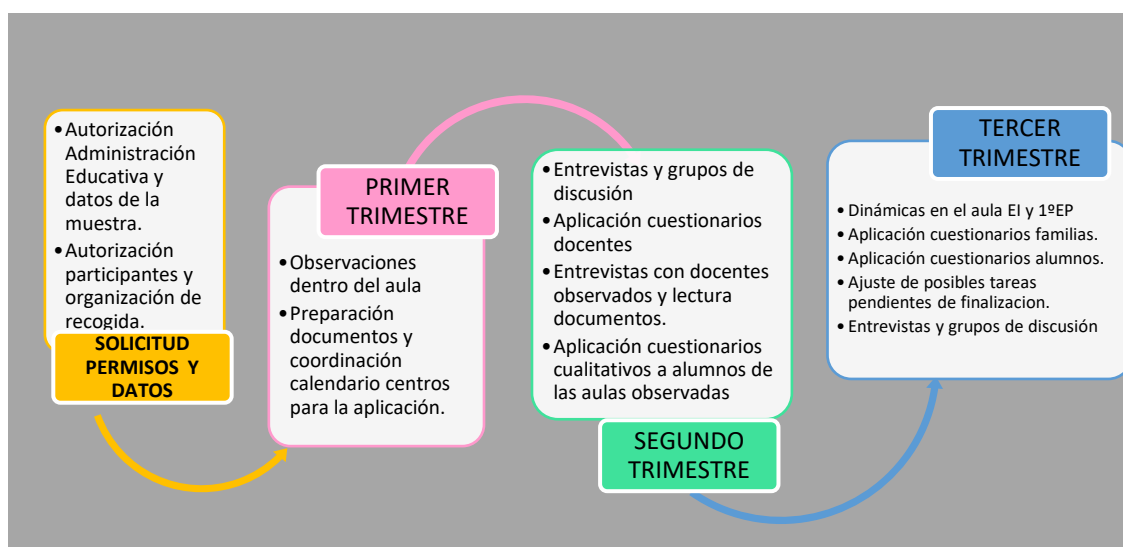
La elección de estas familias e informantes pretende ilustrar situaciones específicas y menos visibilizadas del contexto estudiado, pretendiendo que afloren las dimensiones, requerimientos y valoración específica que hagan de las competencias emocionales docentes. Esto se afirma considerando que la diversidad y necesidades de docentes, alumnos y familias, muestran diferencias en algunos contextos interactivos educativos y personales que deben ser tenidos en cuenta de manera diferencial y explícita por parte de la comunidad educativa y Administración.

10. Actuaciones y temporalización

En el curso 2014-2015 se formalizó la matrícula en el programa de doctorado de la Universidad de Valladolid. Durante aquel curso se realizó el diseño del Plan de Investigación y se confeccionaron los documentos y materiales de trabajo. Además, se continuó la necesaria formación con la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid, que resultó interesante y fundamental como complemento a su Máster de Investigación Transdisciplinar Aplicada a la Educación, para preparar con mayor motivación y seguridad el curso siguiente, en el que la investigadora procedería a la recogida de datos con la muestra seleccionada. El curso escolar 2015-2016 fue el más relevante para el presente trabajo, siendo en este intenso periodo donde se realizó la recogida de datos, que queda resumida en la Figura 22, desarrollada a continuación:

Figura 22

Representación fases del trabajo de campo desarrollado en el curso escolar 2015-2016. Fuente: elaboración propia.



El curso 2016-2017 se dedicó a la transcripción y organización de datos recogidos, ampliando en algunos casos estos aprovechando oportunidades que el contexto generaba (incorporación de un docente de infantil participante en el grupo de discusión con familias al puesto de docente de instituciones penitenciarias, lo que se tornó como coincidencia muy interesante para incorporar como nuevo dato para el estudio esta entrevista complementaria). Desde el curso 2017-2018 hasta el depósito del documento, siendo una fase dilatada en el tiempo por el carácter de modalidad parcial de tesis doctoral, se ha combinado su desarrollo con los compromisos profesionales de la investigadora y el efecto que la crisis sanitaria Covid19 y cambio de normativa educativa ha generado en exigencia laboral y de tiempo personal. El trabajo se ha centrado en el tratamiento y análisis de datos, unido a la continuada revisión de literatura que fortaleciera, generara reflexión sobre los datos en variados sentidos y enriqueciera con este movimiento intelectual el propósito de la investigación, fundamentando la relación entre los datos, aspectos teórico conceptuales e investigaciones, informes

institucionales y normativa educativa reciente, dado el significativo cambio de la misma. La redacción del documento final de tesis ha sido el resultado final de este proceso y trabajo reflexivo. Se han realizado igualmente algunas publicaciones/comunicaciones en congresos educativos sobre los resultados parciales que de esta investigación se fueron generando, especialmente de aquellos informantes de la muestra que proporcionaron datos de gran valor personal y mayor necesidad inmediata de mejora profesional percibida por la investigadora. Es un ejemplo de la contribución a la difusión de la necesidad de optimizar las competencias emocionales profesionales en la atención a las familias de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, y de la necesidad de considerar perfiles docentes menos prototípicos, como las enseñanzas de adultos en instituciones penitenciarias. Durante estos cursos se ha considerado imprescindible además la actualización formativa que tanto en metodologías propias de investigación, como en el constructo estudiado y aquellos afines del campo educativo, la investigadora ha continuado realizando, desde un prisma de responsabilidad y aprendizaje continuado a lo largo de la carrera profesional, en línea con la fundamentación de este trabajo. La Figura 23 recoge la temporalización de recogida de datos posteriormente detallados, sintetizando el proceso de trabajo de campo de la investigación desarrollada:

Figura 23

Temporalización y tipos de datos recogidos en la investigación. Fuente: elaboración propia.



11. Recogida de datos

Para el diseño y selección de los instrumentos de recogida de datos se dedicó un tiempo significativo a revisar diferentes opciones para cada colectivo de la muestra, que quedan recogidas en la tabla 5 según el orden de aplicación, coincidiendo con Fontana et al. (2021):

Dos de las cuestiones más importantes del tema que nos ocupa y que suele ser un problema para investigadores noveles es, de una parte, desarrollar instrumentos que estén bien alineados con las preguntas de investigación que guían el estudio, y de otra, que los instrumentos tengan las propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a la fiabilidad y validez. (p.177)

Tabla 5

Síntesis de datos recogidos con los distintos colectivos participantes. Fuente: elaboración propia.

	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
DATOS CUANTITATIVOS	Cuestionario original (E.C.A.D.-E.P. Valdivieso, 2012).	Cuestionario adaptado versión familias (E.C.A.D.-E.P)	Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P) versión alumnos 2º a 4º Primaria.
			Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P) versión alumnos 5º Primaria a Formación Profesional.
DATOS CUALITATIVOS	Preguntas abiertas cuestionario versión docentes	Preguntas abiertas cuestionario versión familias	Dinámica infantil Playmobil.
			Dinámica infantil basada en lectura libro <i>El Monstruo de Colores</i> .
			Dinámica infantil silueta “buen” y “mal” profesor.
			Preguntas abiertas cuestionario versión alumnos de 2º a 4º Primaria.
	Preguntas abiertas cuestionario versión alumnos de 5º Primaria a Formación Profesional.		
Observaciones dentro del aula		Cuestionarios cualitativos sobre docente observado en aula.	
Entrevista Docentes Instituciones Penitenciarias. Programa Educación Compensatoria. Docentes en formación virtual.	Entrevistas + Grupos de Discusión Familias de ACNEES	Programa Educación Compensatoria.	

11.1. Realización de pruebas piloto

En el diseño de instrumentos de recogida de datos se consideró imprescindible realizar pilotaje de las diferentes herramientas con adultos similares a la muestra y niños de la misma edad de los alumnos con los que se utilizarían, seleccionando aquellos de otros centros con cuyas familias la investigadora tenía confianza, incluido un alumno con necesidades educativas especiales. También estos padres cumplimentaron el cuestionario destinado a familias, y otros docentes cumplimentaron el destinado a su grupo. No se consideró necesario realizar pilotaje de las observaciones, dada la suficiente planificación del sistema de recogida y experiencia de la investigadora como maestra de pedagogía terapéutica acompañando a otros docentes dentro del aula. Disponer en las pruebas piloto una aplicación previa de los instrumentos verbales e impresos a los tres colectivos (alumnos, familias y docentes) permitió probar y realizar ajustes en los diseños, por un lado, y ejercitarse en la aplicación antes de su utilización real en las aulas, para garantizar la agilidad y seguridad de la investigadora, incrementando el ajuste temporal de

actuaciones y procurando máxima igualdad de condiciones en los grupos, dentro de la inherente e incontrolable variabilidad. Participaron y aportaron valoraciones de interés en este pilotaje:

- Un padre y una madre explicaron que había ítems del cuestionario, como “los profesores procuran adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase” o “los profesores hacen lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional” que no sabían responder porque no estaban en clase y eran aspectos que no podían saber, como el ítem “los profesores intentan manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual”, aspecto subjetivo en el que sus respuestas serían una mera opinión. Este comentario era esperable, dado el contenido cuestionado, pero sirvió para anticipar por escrito esta valoración en la hoja de aplicación, con una pequeña observación, para que quedara claro que era evidente en el estudio que la mayoría de las preguntas se basan en estimaciones, expectativas o lo verbalizado por otros padres o sus hijos. Ambos progenitores coincidieron en que la carta contenía una explicación clara y animaba a participar, porque hacía pensar que el contenido era interesante y había que abordar “estos temas”, dado que como padres no sabían en realidad cómo se gestionaba en las aulas un aspecto tan importante como las emociones; también coincidieron en que la longitud del cuestionario era extensa al tener dos caras, aunque asequible (en este caso no existe límite de tiempo: los padres lo cumplimentan libremente en casa, sin supervisión). Otro progenitor colaborador, docente, indicó que su profesión y conocimiento de su centro podía condicionarle a la hora de opinar, añadiendo que algunos ítems eran un poco repetitivos, aunque interesantes, y que con la poca relación y casi nulo conocimiento de los docentes de su hija era complicado opinar y generalizar sobre todos ellos, aunque generaba una reflexión sobre la necesidad de incrementar este contacto por lo importante que era. Otro colaborador confirmó la sensación de interés que generan las preguntas, haciendo reflexionar sobre lo que se puede estimar por lo que se ve en los hijos, sin tener certezas de cómo es la realidad en el aula, por existir poca relación y conocimiento personal/profesional entre familias y docentes, lo que impide contestar con mayor implicación y certeza. Estas consideraciones, esperables y anticipadas en la explicación del cuestionario, tienen también valor para la interpretación de resultados.
- Una alumna de Educación Infantil 4 años, con la que se realizó la dinámica basada en la lectura del libro *El Monstruo de Colores*, mostró una adecuada comprensión de la tarea, implicación lúdica y motivada, y respuesta/expresión rápida y fácil ante las preguntas hechas sobre su profesora tutora y las diferentes emociones identificadas en la misma.
- Una alumna de Infantil 5 años realizó la dinámica de pintar siluetas del “buen” y “mal” profesor, pidiéndole que añadiera conductas que hacía cada tipo de profesor, confirmando la comprensión de la tarea y variabilidad de respuestas que era capaz de dar, identificando

- positivas o mejorables estrategias docentes. Se realizó también la dinámica *El monstruo de colores* con positivo resultado en la capacidad de identificar emociones de su tutor y explicar actuaciones concretas ligadas al plano emocional que realizaba y/o verbalizaba en el aula.
- Un alumno de Infantil 5 años realizó la dinámica de Playmobil, confirmando que la utilización de muñecos representando la interacción en clase facilita la comprensión lúdica de las cuestiones planteadas, ayudando a ponerse en situación simbólica para dar respuestas sobre cómo estimaba actuaría su profesora en situaciones planteadas, participando activamente y contento en el juego simulado, proporcionando comentarios naturales de mucho interés.
 - Una alumna de 1º de Educación Primaria (6 años) cumplimentó con la guía de la investigadora el cuestionario adaptado (modelo semáforo), así como preguntas abiertas escritas. Pese a que la comprensión de la tarea y respuesta verbal fueron muy positivas, se consideró que la aplicación colectiva, que implica escribir y marcar, podría generar dificultad y necesidad de más tiempo para algunos alumnos, perjudicando la esperable equidad de participación, por lo que se confirmó la decisión de que este cuestionario se aplicaría únicamente a partir de 2º de primaria, realizando también con los alumnos de 1º las dinámicas verbales lúdicas y guiadas (lectura reflexiva *El monstruo de colores*, Playmobil y dibujo de silueta profesores).
 - Un alumno de 3º de Primaria (10 años) cumplimentó el cuestionario modelo semáforo de manera adecuada, siendo necesario dada su necesidad específica de apoyo educativo, que la investigadora clarificara alguna frase para confirmar su comprensión, reflexionando sobre la importancia de evitar respuestas confirmatorias positivas y poner si cabe algún ejemplo para ayudar a comprender la situación planteada, ejemplos en ambos sentidos sobre la conducta consultada, pudiendo el alumno guiarse y elegir entre dos posibles alternativas de respuesta. Se tuvo en cuenta esta esperable necesidad en el momento de aplicación colectiva, siendo conocido que en cursos iniciales la lectoescritura es una competencia con enorme diversidad.
 - Una alumna de 5º de Primaria (10 años) cumplimentó el cuestionario modelo 5º en adelante, confirmando que lo entendía y que la complejidad de las preguntas tipo Likert y abiertas eran asequibles, registrándose respuestas completas y evidenciando que el tiempo disponible de 50 minutos, para responderlas con comodidad y sin prisas, era más que suficiente.

Imagen 3

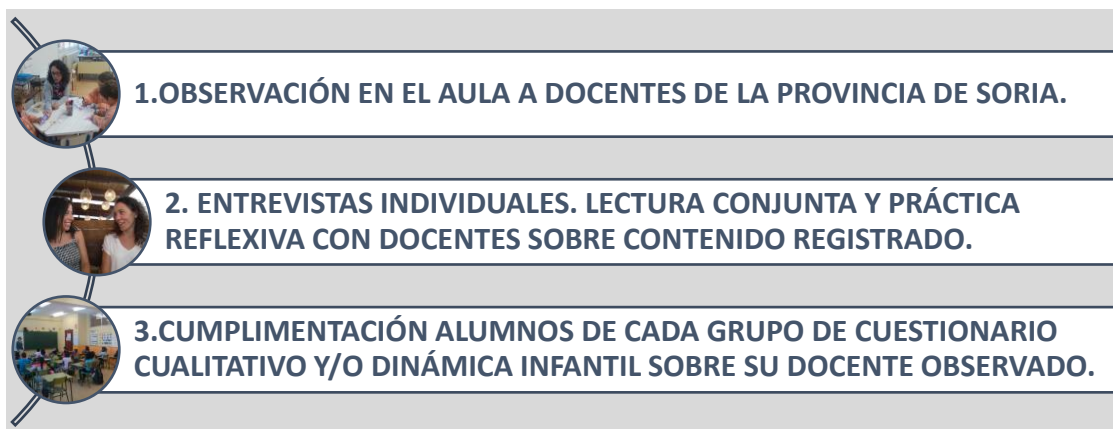
Selección de fotografías sobre pruebas piloto de instrumentos de recogida de datos.



11.2. Primera fase. Recogida de datos de las observaciones

Figura 24

Fases del trabajo en metodología observacional de docentes en el aula. Fuente: elaboración propia



El proceso de observación comenzó en septiembre de 2015, mediante iniciales conversaciones telefónicas, entrevistas personales en el tiempo libre y reuniones en cada centro, solicitando la colaboración de los docentes de interés, así como el acuerdo y visto bueno de los responsables de cada centro, redactando solicitud de autorización a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de la Dirección Provincial de Educación de Soria. Se ofreció a los participantes una información homogénea, suficiente pero escueta, ubicando el trabajo de observación en una tesis doctoral y proceso de investigación educativa sobre prácticas docentes y competencias profesionales inclusivas, sin profundizar en los contenidos de la misma, con el fin de no condicionar expectativas, no modificar actitudes o comportamientos naturales y no incrementar el sesgo de deseabilidad social, ya existente en cierta medida y no controlable, por el propio hecho de que un docente sea y se sienta observado durante una clase. La confianza establecida entre docentes e investigadora, su verbalización empática y comprensión sobre el estrés que pudiera suponerles ser observados en una situación de gestión de aula que no siempre es fácil, y la tranquilidad que supuso para los interesados la explicación de que se pretendía reflejar esa complejidad cotidiana, que habían sido elegidos de manera intencionada por considerarlos buenos modelos docentes respecto al contenido estudiado, y que previamente a utilizar datos se les enseñaría el contenido recogido para reflexionar, revisar y poder eliminar con libertad lo que pudiera generarles incomodidad, garantizando la confidencialidad y derecho a parar el proceso de observación en el momento que prefirieran no continuar, fue suficiente para lograr su colaboración voluntaria en el proceso, considerando la investigadora que se estableció un ambiente natural. En cualquier caso, procurando los objetivos de este trabajo que el contenido observado sea utilizado como modelo de buenas prácticas, la expectativa condicionada sería en todo caso positiva, si los docentes hubieran

deseado y procurado, al sentirse observados, mostrar su mejor nivel de desempeño docente, incluida la competencia intra e interpersonal, de gestión de la convivencia y social relacional. La Fase de Observación comenzó con la intervención inicial dentro del aula, que se desarrolló del 6 de octubre al 18 de diciembre de 2015, siendo el primer trimestre del curso escolar. Cada colaborador fue observado en su aula una única hora a la semana, según el día acordado mediante muestreo sistemático, entregándoles un calendario informativo para facilitar que recordaran la presencia de la investigadora los días convenidos. Debiendo realizarse en horario escolar, la mayor dificultad para el desarrollo de la recogida de datos fue la coincidencia horaria con el desempeño profesional de la investigadora, superada con esfuerzo, cercanía de los centros, ajustada gestión de los tiempos y no existencia de imprevistos, coordinando desplazamientos a un centro de ámbito rural en la localidad de Almazán, a 35 km de Soria capital, y a las diferentes ubicaciones de centros donde se realizaron observaciones, pudiendo combinar adecuadamente la impartición de clases, horas complementarias y observación a compañeros. Las sesiones de observación, distribuidas según la Tabla 6, tuvieron 50 minutos de duración:

Tabla 6

Planificación horaria de las observaciones a docentes dentro del aula. Fuente: elaboración propia.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.15-9.05			2ºESO IES GAYA NUÑO (ALMAZÁN)	F.P.C.F.G.M (IES POLITÉCNICO)	
9.10-10.00					
10.05-10.55	4º ESO (IES POLITÉCNICO)				INFANTIL (SAN JOSÉ) 10.10 a 11.10
10.55-11.25				2º E.P (F.REY)	
11.25-12.15				11 a 11.45	
12.20-13.10	PROYECTOS (ESCUELA ARTE)	6º E.P (F. REY)			
13.10-13.25					
13.25-14.15					
14.20-15.10					2º ESO (IES POLITÉCNICO)

En las aulas de estos centros se realizó una evaluación observacional natural, utilizando como técnica de registro de datos la observación directa con registro continuo anecdótico, registrando datos sobre la conducta de los docentes en los procesos de interacción con sus alumnos, sin que en ningún caso se realizara grabación visual o auditiva ni se incluyeran nombres (en algunos casos significativos se utilizaron claves: *el alumno X interrumpe a la profesora, y el alumno Y grita a otro compañero que se calle, etc...*). Tampoco se mantuvo interacción o conversación con alumnos más allá de la mera cortesía propia del momento de llegada y salida del aula, o alguna mirada y/o pequeña frase en momentos imprescindibles o valorados necesarios por la situación, ya que se pretendió no interferir con la normalidad y naturalidad del ambiente diario. Con el propósito de minimizar la influencia del agente observador externo y no generar cambios significativos en la cotidianidad del trabajo y naturalidad de los alumnos, la investigadora saludó y se presentó amigablemente en una primera sesión como una docente-compañera de

su profesor, que ahora trabajaba en otro centro, y que pretendía observar, anotar lo interesante y aprender buenas estrategias de cómo su profesor daba clase. Se ofreció a modo pedagógico una sencilla introducción adaptada de la noción “investigación educativa”, explicándoles que por este motivo acudiría algunos días a su clase, trabajando en una mesa colocada al final con su cuaderno, sin hablar ni participar en lo que hicieran. No se consideró necesario ni conveniente por este motivo informar o recabar permiso de los padres para esta fase (sí para la siguiente, en la que se requería la participación activa de los alumnos), habiéndose solicitado permiso a la Administración Educativa e informando únicamente los tutores a las familias que consultaran al respecto, según procedimiento habitual en casos similares (alumnos en prácticas de la Universidad u otros docentes que entran en el aula). También se les informó de que al finalizar el proceso, los alumnos que habían participado en estas observaciones recibirían una información más pormenorizada de los objetivos a través de su profesor, y a los alumnos más mayores se les informó de la existencia de UVaDoc y con qué datos podrían acceder al documento en unos años. A todos, anticipadamente, se les agradeció su colaboración y respeto a la estancia no participante de la investigadora, reforzándoles por su ayuda y esperando que también pudieran aprender y sentirse bien por la experiencia de haber contribuido y formado parte de una investigación educativa. Si bien en una primera sesión alumnos y docentes mostraron continuas miradas a la investigadora, con curiosidad sobre su presencia y escritura continuada, y tratando con buena intención de hacerle partícipe de la clase (en ocasiones dirigiéndose a ella, especialmente sus alumnos de 2º de la ESO, con los que coincidió en un grupo), tras explicarles con amabilidad que no era posible su participación, pidiéndoles que se comportaran como si no estuviera presente, en las siguientes sesiones se logró una naturalidad mayor de alumnos y docentes, que aparentemente no mostraron incomodidad ni artificialidad, ya acostumbrados a su silenciosa y pasiva presencia. Llegó incluso a pasar inadvertida, generando anécdotas divertidas como que un alumno de 2º de ESO preguntara en voz alta de manera espontánea a su docente, delante de la investigadora: *¿Te has dado cuenta de que hoy no ha venido la señora esa que apuntaba?*, despiste y denominación que provocó una necesaria intervención de saludo, aclaración de broma sobre su edad y ambiente de muy buen humor con inevitables risas compartidas entre alumnos, docente e investigadora presentes en esta clase.

Imagen 4

Selección imágenes de observaciones dentro del aula en dos centros (Primaria e Infantil).



La investigadora recogió las observaciones de forma escrita mediante cuaderno y bolígrafo, lo que Evertson y Green (1989, en Marchena, 2005) denominan sistema narrativo, seleccionando los detalles de la interacción emocional, relacional y afectiva entre profesor y alumnos durante la clase, así como la resolución de situaciones que con diferente complejidad y dificultad en la gestión e implicación emocional se dieran, recogiendo las estrategias docentes significativas. Posteriormente, transcribió los mismos a ordenador, lo que supuso un primer paso de organización y reflexión sobre los datos, para poder proceder posteriormente al análisis del contenido de las observaciones mediante un programa informático especializado (Atlas Ti).

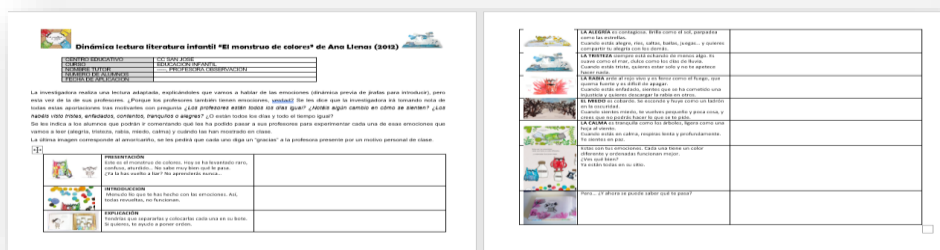
Una vez finalizado el calendario de observaciones y transcritas las mismas, comenzó la segunda intervención de la Fase de Observación, consistente en lo que Woods (1989, en Marchena, 2005) denomina *validación del demandado*, devolviendo el relato a los informantes para su valoración y sugerencias. Se establecieron en el mismo trimestre reuniones individuales con los ocho profesores observados (excepto con una docente, que por motivos personales no participó). En esta reunión presencial se les pidió cumplimentar el cuestionario individual, que 6 de ellos entregaron a la investigadora. Se continuó informando de las variables estudiadas en la investigación (factor socioemocional de la escala ECAD-EP de Valdivieso, 2012), anteriormente no detallado por evitar o minimizar el sesgo de confirmación y expectativas, entregando esquema de estos, recogido en Anexo 5. Realizando una lectura conjunta con los docentes de la transcripción de las observaciones registradas en sus clases, se reflexionó sobre situaciones cognitivas, conductuales y emocionales/fisiológicas percibidas por su parte y desde la perspectiva de la investigadora (nerviosismo, tono de voz, miradas, vocabulario, frases expresadas a los alumnos o de éstos a la docente, etc.), indicándoles que se estudiarían tanto las variables del esquema como otras propias de su comportamiento afectivo, para extraer nuevas variables emergentes de interés en la práctica del aula. Se les permitió comunicar posibles interpretaciones equivocadas de la investigadora sobre las interacciones, añadir explicaciones de frases mencionadas, e incluso eliminar contenido que pudiera generar incomodidad. Agradeciéndoles su generosa colaboración, no teniendo generalizada el sistema educativo español la práctica de codocencia u observación de compañeros dentro del aula, pudiendo suponer un esfuerzo añadido, se les felicitó por el interés y competencia emocional demostrados con sus alumnos, evidenciado en las observaciones registradas, junto a la complejidad que algunos grupos y edades, especialmente, suponen en términos de gestión de la convivencia. Se ofrecieron así resultados a corto plazo, previos al análisis sistemático, que permitieran argumentar a los docentes sobre su autorreconocimiento consciente ante lo leído en base a las observaciones realizadas, y aprender de la experiencia colaborativa y diálogo construido. Se considera que estas sesiones tuvieron por sí mismas sentido y utilidad

pedagógica, generándose aprendizaje entre docentes e investigadora mediante una cercana y enriquecedora metodología de Práctica Reflexiva.

En una tercera intervención de la Fase de Observación, dentro del segundo trimestre, se informó mediante carta a las familias de los alumnos menores, o a los interesados mayores de edad, del trabajo de investigación/observación desarrollada en el aula, solicitando su autorización para que los alumnos cumplimentaran un cuestionario cualitativo. Se acudió en una sesión de clase al aula donde se habían realizado observaciones, con dos tipos de recogidas de datos. En el caso de alumnos de Infantil, se realizó la dinámica a partir de la lectura del libro *El Monstruo de Colores* (Anna LLenas) y reflexión conjunta sobre las emociones de la docente observada. Esta dinámica se explica con detalle en el siguiente apartado de recogida de datos con alumnos.

Imagen 5

Documento de la dinámica de recogida de datos con alumnos; post observación docente E. Infantil. Fuente: propia



Los alumnos de 2º de Educación Primaria cumplimentaron el cuestionario adaptado, recogido en el Anexo 6, que tiene preguntas abiertas cualitativas adaptadas con el nombre y género del docente observado, incluyendo una frase final con pregunta directa a modo de agradecimiento:

1. Si alguien te preguntara... ¿Cómo es XXX?, ¿Qué dirías? Di cómo es con tus palabras
2. ¿Cómo te sientes en clase con ella? ¿Cómo te influye para trabajar y estudiar?
3. Escribe cómo da clase XXX (mirada, movimientos del cuerpo, tono de voz, gestos de la cara y cualquier otro detalle que recuerdes y sea típico de ella...)
4. Ahora explica cómo habla XXX, qué dice, qué palabras o frases tuyas recuerdas porque las repite mucho (pueden ser positivas o negativas, intenta pensar en ejemplos y momentos de todo tipo que pasen en clase)
5. ¿Crees que XXX trata igual de bien a todos los niños aunque seáis diferentes? ¿Cómo?
6. Si nota que tenéis algún problema, ¿Se interesa por saber qué pasa? ¿Cómo escucha y qué hace?
7. ¿Crees que XXX "conecta" con la clase, habla con claridad y entiende vuestros sentimientos como grupo? Si crees que sí, escribe cómo crees que lo consigue.
8. ¿Crees que tu profesora se preocupa por cuidar vuestras emociones y que no os sintáis mal en clase?
9. ¿Ayuda XXX a quien tiene dificultades? ¿Cómo lo hace?
10. ¿Te sientes cómodo y libre para opinar y participar en sus clases?
11. ¿Qué suele hacer XXX cuando hay un problema entre alumnos?

12. *¿Os anima y ayuda en la realización de trabajos grupales? ¿Cómo os guía y qué hace mientras trabajáis?*

13. *¿Crees que XXX sabe mucho de las cosas que explica? ¿Cómo reacciona cuando le preguntáis?*

14. *Por último, juega a regalarle a tu profesora unas palabras. GRACIAS XXX por XXX*

Los alumnos de 6º de Educación Primaria y cursos de Secundaria y Formación Profesional cumplimentaron el cuestionario cualitativo con preguntas abiertas adaptadas con el nombre y género del docente observado -similares al anterior, con mayor complejidad, como recoge el Anexo 7, que incluía una frase final con pregunta directa a modo de agradecimiento:

1. *Si alguien te preguntara... ¿Cómo es...?, ¿Qué contestarías? Defínelo con tus palabras.*

2. *Explica cómo te sientes en las clases de este profesor y por qué. ¿Te influye para trabajar y estudiar?*

3. *Intenta resumir con tus palabras la forma que --- tiene de dar clase (mirada, movimientos del cuerpo, tono de voz, gestos de la cara y cualquier otro detalle que recuerdes y le identifique...)*

4. *Ahora explica cómo habla ---, qué dice, qué palabras o frases tuyas recuerdas (pueden ser positivas o negativas, intenta pensar en ejemplos y momentos de todo tipo)*

5. *¿Crees que --- trata con respeto las diferencias culturales y personales de los alumnos? ¿Cómo?*

6. *Si percibe que hay un problema personal, ¿Se interesa por saber qué pasa? ¿Cómo escucha?*

7. *¿Crees que --- “conecta” con la clase, que os habla de manera comprensible y se adapta a vuestros sentimientos como grupo? Explica en caso afirmativo cómo crees que lo consigue.*

8. *¿Crees que tu profesor se preocupa por cuidaros emocionalmente y que no os sintáis mal en clase?*

9. *¿Ayuda --- a quien tiene dificultades? ¿Cómo lo hace?*

10. *¿Te sientes cómodo y libre para opinar y participar en sus clases?*

11. *¿Qué suele hacer ----- cuando hay un problema entre alumnos?*

12. *¿Os anima y guía en la realización de trabajos grupales? ¿Cómo os guía y qué hace mientras trabajáis?*

13. *¿Crees que --- controla la materia que enseña con seguridad? ¿Cómo reacciona cuando le preguntáis?*

14. *Por último, juega a regalarle a tu profesor unas palabras. GRACIAS ----- por ...*

11.3. Recogida de datos mediante cuestionarios y dinámicas

El cuestionario aplicado a la muestra completa de docentes de la provincia de Soria se compone de una parte A que presenta 34 ítems enmarcados en las filas de una tabla, con respuesta tipo Likert, correspondientes al Factor Socioemocional de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) de Valdivieso (2012), recogido en el Anexo 8. El mismo cuestionario, pero de forma adaptada, se aplicó posteriormente a los alumnos y a las familias, utilizando los mismos ítems con la sustitución de la primera persona de cada ítem original, sobre los que se autopercebe un docente, por la tercera persona, con alguna ligera adaptación terminológica no significativa, entendiendo que alumnos y familias pueden expresar su percepción sobre las diferentes variables referidas a los docentes. Se han realizado además

reducciones y adaptación a Lectura Fácil en cuestionarios aplicados a alumnos con necesidad específica de apoyo educativa y familias con desconocimiento parcial de la lengua castellana.

En la aplicación del cuestionario a todas las muestras, para el posterior análisis, se recogen de forma diferenciada según colectivo dos tipos de datos. Por un lado, características sociodemográficas y profesionales/personales/educativas de los participantes, con el objeto de describir la muestra y realizar estudios estadísticos de la distribución de las distintas variables consultadas. Por otro lado, las actitudes, opiniones, percepciones en relación a cada una de las variables presentadas, a través de ítems referidos a la actitud, desempeño y conducta docente. Como se ha reflejado en el diseño de Investigación, los diferentes ítems del cuestionario están agrupados, siendo indicadores de un subfactor o variable del Factor Socioemocional, aunque no se indica esta información en el documento aplicado a los participantes para reducir el sesgo de deseabilidad social. La respuesta de cada persona permite analizar, por tanto, su nivel de respuesta en cada subfactor y en el Factor Socioemocional global, permitiendo diferentes análisis. Las respuestas de docentes, familias y alumnos a partir de 5º de educación primaria están comprendidas entre 1 (muy en desacuerdo) y el 5 (muy de acuerdo). Se introdujo una reducción en el cuestionario aplicado a alumnos de 2º a 4º de primaria, adaptando las preguntas y tipo de respuesta al cuestionario a su nivel de comprensión y ritmo necesario de trabajo. En la aplicación se proporcionaron por escrito y verbalmente las instrucciones de cumplimentación, con un pequeño ejemplo, utilizando el sentido negativo aunque ningún ítem lo sea, como estrategia intencionada para compensar cognitivamente el posible sesgo de confirmación (los sujetos se plantean así una posible respuesta en negativo). Se recuerda y garantiza en la explicación previa a la cumplimentación de los cuestionarios la confidencialidad y limitada utilidad estadística de los voluntarios datos sociodemográficos/personales solicitados.

La parte B del cuestionario contiene diferentes preguntas abiertas diseñadas de manera intencional sobre variables de interés, siendo el diseño de las dinámicas también ajustadas para este propósito, como a continuación se describe para cada uno de los colectivos consultados.

11.3.1. Segunda Fase. Recogida de datos de cuestionarios aplicados a la muestra de docentes

Una vez recibidos datos por parte de la Administración Educativa de cuántos docentes se encontraban desempeñando funciones en cada centro en el momento de recogida de datos, ajustando los mismos con las informaciones que cada director proporcionó, se realizó una planificación geográfica y temporal para la entrega y posterior recogida de cuestionarios. Dado que por coincidencia horaria de trabajo la investigadora no podía acudir personalmente a todos los centros para explicar la investigación, se realizaron los siguientes pasos en cada centro:

1. Preparación y numeración de buzones sostenibles con material reutilizado, hojas explicativas adjuntas y copias necesarias, para posterior seguimiento y tratamiento de datos recogidos.
2. Registro de docentes de confianza en cada centro, solicitándoles colaboración para la entrega y recogida de los materiales. Preparación de datos de contacto con los diferentes centros.
3. Llamada telefónica a cada director, presentándose, explicando los objetivos de investigación y confirmando la autorización recibida por la Administración Educativa para el procedimiento de colaboración solicitado. Acuerdo sobre la persona de contacto con la investigadora.
4. Entrega personal o envío mediante colaboradores de cuestionarios y buzones, solicitando la entrega de copias del cuestionario a todos los docentes, pidiendo colocar el buzón y cartel explicativo/motivador incluido en *Anexo 9* en un lugar común y seguro de fácil acceso (sala de profesores preferentemente o espacio supervisado de Conserjería). La investigadora acudió fuera del horario de trabajo a las localidades más lejanas en las que no había docentes que residieran en Soria capital, o a los centros en que no se conocían docentes colaboradores.
5. Cumplimentación de documento, tabla de registro y seguimiento de las entregas realizadas, recogiendo junto al nombre de cada centro: localidad de ubicación, número de buzón depositado y fecha, persona de contacto, fecha de la llamada de presentación/explicación, fecha de llamada de seguimiento y resolución de dudas, de llamada de recordatorio, llamada final para acordar momento y medio de recogida del buzón, así como apartado de observaciones y consideraciones por centro para el adecuado desarrollo de la investigación.
6. Llamadas de seguimiento comprobando que el buzón seguía en el lugar establecido en condiciones de seguridad y anonimato, respondiendo a posibles dudas o necesidades.
7. Llamadas de recuerdo a los colaboradores, pidiéndoles que motivaran a sus compañeros en la participación (dada la posible postergación u olvido de cumplimentación del cuestionario, pese a la intención de hacerlo, hecho probable por la alta demanda de variadas tareas que asume el profesorado), recordando el plazo restante y pidiendo transmitirlo a los docentes. Se envió además un correo electrónico a los directores con el mismo propósito.
8. Recogida del buzón con los cuestionarios cumplimentados, agradeciendo personalmente mediante una llamada telefónica a los colaboradores y directores, extensible a todo el claustro, su esfuerzo y ayuda para la participación de los docentes en la investigación.

Imagen 6

Selección imágenes formato y localización buzones para entrega cuestionario docentes.



En la cara A del cuestionario de docentes, junto a la identificación de la investigación como perteneciente a la Universidad de Valladolid y breves datos explicativos y sociodemográficos, se dispusieron los siguientes ítems de la ECAD-EP, con 5 casillas a su derecha, como recoge el Anexo 10, donde cada docente participante marcaría de 1 a 5 su grado de menor a mayor acuerdo:

- *Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.*
- *Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.*
- *Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.*
- *Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.*
- *Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.*
- *Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.*
- *Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.*
- *Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.*
- *Escucho con atención los problemas personales del alumnado.*
- *Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.*
- *Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.*
- *Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.*
- *Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.*
- *Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.*
- *Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.*
- *Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.*
- *Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.*
- *Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.*
- *Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.*
- *Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a, me implico directamente.*
- *Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.*
- *Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.*
- *Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.*
- *Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.*
- *Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.*
- *Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.*
- *Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.*
- *Guío los trabajos en grupo.*
- *Intento ser buen modelo como profesor/a*
- *Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.*

- *Me muestro muy seguro en mis explicaciones.*
- *Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.*
- *Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.*
- *Domino los contenidos de las áreas que imparto.*

En la cara B del cuestionario de docentes, como recoge el Anexo 11, se solicitó una tarea de ordenación según la importancia percibida de cada componente del Factor Socioemocional, y responder por escrito a diferentes preguntas abiertas, como se recoge a continuación:

Ordena numerando del 1 (más importante) al 8 (menos importante) los siguientes componentes emocionales del profesorado, según consideres que son de prioritarios en las relaciones con los alumnos. Comenta cada uno: si crees que lo cumples, dificultades, etc.

Componente emocional	Definición breve	Número de orden	Comentarios personales y sugerencias
CONVIVENCIA	<i>Respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.</i>		
EMPATÍA	<i>Interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.</i>		
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	<i>Sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.</i>		
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	<i>Prevención del daño emocional al alumnado.</i>		
MEDIACIÓN	<i>Facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.</i>		
IMPLICACIÓN AFECTIVA	<i>Implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.</i>		
DINAMIZACIÓN GRUPAL	<i>Fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.</i>		
AUTOEFICACIA	<i>Seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.</i>		

Explica cómo crees que son las interacciones y relaciones entre las personas de tu centro educativo, y qué/cómo podrían mejorar

Entre compañeros (profesores)

Entre profesores y equipo directivo

Entre profesores y otros (CFIEs y personal Dirección Provincial)

Entre profesores y personal no docente (conserjería, limpieza, comedor, otros)

Entre profesores y alumnos

Entre profesores y padres o tutores de alumnos

¿Consideras que tienes bienestar personal y profesional en tu trabajo? Explica qué podría mejorar este equilibrio.

¿Consideras que la forma de ser del profesor, y la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué sentido? Concreta tu opinión sobre estos aspectos

¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a las emociones? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase? Explícalo

¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales o relacionales de los profesores? (Universidad/ Máster/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)

¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales para optimizar tu estrategia docente?
¿Qué tipo de formación? ¿Dónde y con quién?

Imagen 7

Carta explicativa/motivacional y modelo de cuestionario docentes (Anexos 9,10 y 11). Fuente: elaboración propia.

The image displays three documents side-by-side. The leftmost document is a yellow-titled 'EXPLICACIÓN CUESTIONARIO EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES' (Questionnaire Explanation: Emotional Education of Teachers). It contains introductory text and a small graphic of a person. The middle document is a questionnaire form titled 'INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID' (Research on Emotional Education of Teachers: University of Valladolid). It includes a header with the university logo, a section for 'DATOS DEL PARTICIPANTE' (Participant Data) with fields for name, email, and phone, and a main section with various statements and a Likert scale (1-5) for responses. The rightmost document is a data collection table with columns for 'CUESTIONARIO' (Questionnaire), 'NOMBRE' (Name), 'EMAIL', 'TELÉFONO' (Phone), and 'FECHA DE ENTREGA' (Delivery Date). It contains several rows of data, including names like 'Miguel Ángel', 'Miguel Ángel', 'Miguel Ángel', and 'Miguel Ángel', along with their respective email addresses and phone numbers.

11.3.2. Tercera fase. Recogida de datos de los cuestionarios aplicados a familias.

La primera actuación de la tercera fase de la investigación consistió en recabar autorización y participación de los progenitores. Para ello, se entregó a todos los tutores de infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato un documento explicativo recabando su colaboración para poder llegar de forma sistemática a todos los progenitores o tutores legales, contando con su conocimiento de las diversas situaciones (especialmente posibles casos de desconocimiento del idioma, progenitores que no conviven teniendo derecho ambos a acceso a la información y documentos para dar dos copias de la autorización por separado) y facilidad de acceso riguroso a la muestra completa. El procedimiento establecido para la coordinación voluntaria entre investigadora y tutores puede verse en el *Anexo 12*, considerando importante confirmar que todos los padres habían recibido bien la información y solicitud de colaboración y autorización (siendo interesante que participaran cumplimentando el cuestionario de padres y autorizaran que sus hijos lo hicieran posteriormente), con independencia de su libertad de respuesta a ambos, uno o ninguno de los aspectos requeridos. Es decir, que podían participar como padres cumplimentando su cuestionario pero no autorizar que sus hijos participaran en la investigación; sí autorizar la participación de sus hijos, pero optar por no cumplimentar ellos el cuestionario de las familias, o participar de forma completa padres e hijos en los dos procesos. En el *Anexo 13* se recoge el modelo de carta enviada a las familias. Mediante los dos procedimientos paralelos explicados en la carta que se les envió, y gracias a la imprescindible colaboración de los tutores de CEIP Fuente del Rey e IES Politécnico, cada familia recibió una carta de

presentación de la investigadora y explicación del trabajo a realizar, solicitando su colaboración como familias/tutores legales y la autorización para que posteriormente sus hijos participaran; y dos copias de los cuestionarios adaptados en su versión “familias”, para su cumplimentación como padres/tutores legales y entrega anónima en el centro o a través de sus hijos. Se colocaron buzones específicos para las familias en los recintos de Conserjería que IES Politécnico y CEIP Fuente del Rey tienen en la puerta de entrada, combinando la necesaria supervisión y cuidado seguro del material con la facilidad de acceso y confidencialidad esperable en la entrega.

En la cara A del cuestionario de las familias, junto a la identificación de la investigación como perteneciente a la Universidad de Valladolid y breves datos explicativos y sociodemográficos, se dispusieron los siguientes ítems, con 5 casillas a su derecha, según recoge el Anexo 14, donde cada progenitor participante podría marcar desde 1 hasta 5 su grado de menor a mayor acuerdo:

- *El profesorado es respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.*
- *Los profesores inculcan el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.*
- *Los profesores inculcan el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.*
- *Los profesores tratan con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.*
- *A los profesores les gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.*
- *Los profesores intentan manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.*
- *Los profesores suelen establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.*
- *Si perciben que un/a alumno/a está triste, los profesores se interesan por lo que pueda pasarle.*
- *Los profesores escuchan con atención los problemas personales del alumnado.*
- *Los profesores conectan adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.*
- *Los profesores usan un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.*
- *Los profesores se aseguran de que su grupo de alumnos/as entienda las tareas.*
- *Los profesores procuran adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.*
- *Los profesores hacen lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.*
- *Los profesores permiten que sus alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.*
- *Los profesores favorecen la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.*
- *Los profesores exigen al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.*
- *Los profesores ayudan al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar*
- *Los profesores permanecen atentos a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.*
- *Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno, los profesores se implican directamente.*
- *Ante un conflicto entre alumnos los profesores procuran favorecer concesiones entre ambas partes.*

- Los profesores enseñan al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros.
- Los profesores fomentan el trabajo en equipo para compartir experiencias.
- Los profesores fomentan actividades colaborativas entre el alumnado.
- Los profesores favorecen el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
- Los profesores consideran importante fomentar la práctica de la cooperación entre los alumnos
- Los profesores proponen experiencias de grupo para que los alumnos tengan oportunidad de expresarse.
- Los profesores guían los trabajos en grupo.
- Los profesores intentan ser buen modelo como docente.
- Los profesores poseen habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase.
- Los profesores se muestran muy seguros en sus explicaciones.
- Los profesores responden con agrado a las preguntas que les hace el alumnado.
- Los profesores desarrollan entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.
- Los profesores dominan los contenidos de las áreas que imparten.

En la cara B del cuestionario, como recoge el Anexo 15, se solicitó una tarea de ordenación en función de la importancia percibida de cada componente docente del Factor Socioemocional de la Escala, una definición con tres espacios/opciones de lo que consideran “buen” y “mal” profesor, y la respuesta escrita a preguntas abiertas, según se describe a continuación:

Ordene por prioridad, numerando del 1º (más importante) al 8º (menos importante) los siguientes componentes emocionales del profesorado.

Componente emocional	Definición breve	Número de orden
CONVIVENCIA	<i>Respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.</i>	
EMPATÍA	<i>Interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.</i>	
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	<i>Sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.</i>	
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	<i>Prevención del daño emocional al alumnado.</i>	
MEDIACIÓN	<i>Facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.</i>	
IMPLICACIÓN AFECTIVA	<i>Implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.</i>	
DINAMIZACIÓN GRUPAL	<i>Fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.</i>	
AUTOEFICACIA	<i>Seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.</i>	

Si me pidieran pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es:

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA.... (3 espacios en cuadrante)

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

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA....(3 espacios en cuadrante)

¿Cómo cree que son las relaciones personales de sus hijos con los profesores?

¿Cree que los profesores se preocupan por los sentimientos y emociones de los alumnos, por cómo se encuentran en clase y centro?

Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer...

¿Cómo cree que son sus relaciones personales y emocionales con los profesores de sus hijos?

¿Cree que existe adecuada comunicación entre familias y profesores, para asegurar la coherencia en criterios de educación emocional? (por ejemplo, cómo actuar ante cualquier problema de un alumno, cómo fomentar su seguridad, autoestima, relaciones sociales, etc...)

Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...

Los padres deberíamos...

Los profesores deberían...

¿Considera que los profesores tienen bienestar personal y profesional en su trabajo? Explíquelo y sugiera qué podría mejorar este equilibrio.

¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian y les caen bien? ¿O eso no les influye?

¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos? ¿En qué sentido? Concrete su opinión

¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y evaluar? Explique su opinión al respecto

¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional u otros temas que los profesores de su centro realizan, muchas veces en su tiempo libre?

¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre este tema? Exprese su punto de vista al respecto.

¿Sabe si los profesores de su centro realizan actividades en clase relacionadas con la educación emocional de sus hijos? ¿Le gustaría ser informado de ello? ¿Le gustaría participar y colaborar desde casa con estas actividades, o cree que es un aspecto que solo deben trabajar en clase?

De ambos documentos se diseñó una versión reducida/adaptada en lenguaje, modalidad de Lectura Fácil, para que fuera entregada a aquellas familias de procedencia extranjera y bajo conocimiento del castellano, favoreciendo así su comprensión y participación. Dado que la investigadora impartía docencia en el programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico, los alumnos del programa recibieron explicación específica de la carta y cuestionarios, para que pudieran explicárselos a sus padres, en los casos más necesarios.

La cara A del cuestionario para familias en versión reducida/adaptada (Anexo 16) consta de los siguientes ítems, que son un resumen de los planteados en la versión original, y que pese a no disponer de las mismas condiciones estadísticas son valorados de forma similar, considerándose que su influencia numérica es escasamente significativa en términos cuantitativos, suponiendo

no obstante sus aportaciones gran valor cualitativo y también ético para la investigación, suponiendo un respeto equitativo a los derechos y facilidades de participación de todos en esta:

Los profesores respetan las ideas de los niños.

Los profesores tratan igual de bien a todos los niños.

En clase les enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.

Los niños pueden opinar y participar para poner las normas de la clase.

Si un día mi hijo está triste, los profesores le preguntan y se interesan por saber qué le pasa.

Los profesores escuchan con atención los problemas de los niños.

Los profesores se preocupan por sus alumnos en clase y saben si les pasa algo.

Mis hijos entienden bien a los profesores cuando hablan.

Los profesores se aseguran de que los niños escuchan y entienden bien lo que tienen que hacer en las actividades.

Los profesores se esfuerzan para que todos los niños oigan, incluso desde las filas de atrás.

Los profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase a nivel emocional.

Los niños pueden participar con libertad y decir sus opiniones.

Los profesores ayudan a los niños cuando tienen dificultades para poder aprender.

Cuando los niños tienen un problema, los profesores les enseñan a buscar soluciones.

Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo.

Si alguna vez los niños se enfadan los profesores intentan que todos cedan un poco y participen de la solución.

En clase hacen actividades de grupo y aprenden a ayudarse.

Los profesores enseñan a los niños a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.

Los profesores responden contentos cuando los niños preguntan algo.

Los profesores saben muchas cosas y las explican muy bien.

En la cara B del cuestionario en su versión reducida/adaptada para familias (Anexo 17), se solicitó la misma tarea de ordenación en función de la importancia percibida de cada componente docente del Factor Socioemocional, una definición con tres espacios/opciones de lo que consideran “buen” y “mal” profesor, y respuesta escrita a estas preguntas abiertas:

Si imaginara a un “buen profesor”, creo que lo más importante es:

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA....(3 espacios en cuadrante)

Si imaginara a un “mal profesor”, destacaría:

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA....(3 espacios en cuadrante)

¿Cómo cree que son las relaciones personales de sus hijos con los profesores?

¿Cree que los profesores se preocupan por los sentimientos y emociones de los alumnos, por cómo se encuentran en clase y centro?

Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer...

¿Cómo cree que son sus relaciones personales y emocionales con los profesores de sus hijos?

¿Cree que habla lo suficiente con los profesores de sus hijos, para intentar educar de la misma forma, y solucionar los problemas que pueden aparecer?

Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...

Los padres deberíamos...

Los profesores deberían...

¿Considera que los profesores tienen unas buenas condiciones de trabajo, que están contentos?

¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más si los profesores les caen bien, o eso no tiene importancia?

¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, influyen en el aprendizaje de sus hijos?

¿En qué sentido? Explique su opinión

¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y poner la notas?

¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional que los profesores hacen en su tiempo libre? ¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre emociones?

¿Sabe si sus hijos hacen en clase actividades de educación emocional ¿Le gustaría ayudar desde casa, o cree que eso es solo trabajo de los profesores?

Para incrementar la información y motivación de participación de las familias, se publicaron mediante carteles en las puertas de los dos centros educativos la convocatoria para una reunión informativa, donde aquellos padres interesados en el tema y/o con alguna duda o preocupación sobre la recogida de datos pudieran realizar consultas directamente a la investigadora, además de utilizar el canal de contacto ya referido e incluido en la carta de presentación explicativa.

Imagen 8

Carta explicativa y de autorización y modelo de cuestionario familias (Anexos 13, 14 y 15). Fuente: elaboración propia.

The image displays three documents side-by-side. The leftmost document is a letter of explanation and authorization, written in Spanish, detailing the study's purpose and seeking parental consent. The middle document is a questionnaire model, featuring a table with columns for 'FAMILIA', 'ALUMNO', 'PROFESOR', and 'OTRO', and rows for various items related to emotional education. The rightmost document is a data collection form, which includes a header with the study's title and a table for recording responses from different stakeholders.

11.3.3. Tercera fase. Recogida de datos de dinámicas y cuestionarios aplicados a alumnos.

Una vez entregadas las cartas a las familias pidiendo su acuse de recibo, independientemente de que autorizaran o no que sus hijos participaran en el estudio mediante las dinámicas y/o cumplimentando cuestionarios (proceso intencional importante para garantizar el rigor y equidad de participación, pues algunos alumnos podían haber perdido el papel u olvidar entregarlo), se contemplaron algunas semanas para la entrega a los tutores de este acuse de

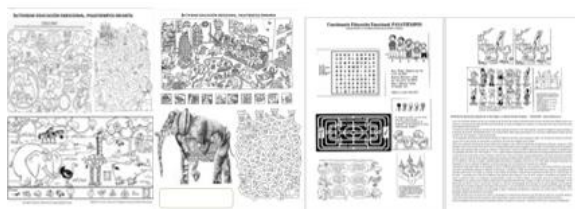
recibo y posibles autorizaciones, recordatorios y recogida de las mismas, procurando en la medida de lo posible una mayor participación por parte de los alumnos, siendo un requisito imprescindible para participar haberla entregado o entregarla en el momento, para los alumnos más mayores. Dada la edad de los alumnos, las múltiples notas que a veces los padres reciben a través de ellos, posibles despistes y pérdida de los documentos, se invirtió mucho tiempo en comunicarse y coordinarse con los tutores de infantil y primaria, realizar el seguimiento de la entrega de autorizaciones y colocar distintos recordatorios visibles en las aulas y puertas de los centros, con el fin de recordar a las familias el proceso informado. Para los alumnos más mayores (secundaria y bachillerato del IES Politécnico), se dispusieron carteles informativos en el aula, que se fueron personalizando, recordando qué alumnos quedaban pendientes de traer el acuse de recibo, así como informando del proceso, día y hora establecida para la aplicación, como recoge el Anexo 18. También a las familias que no habían entregado el acuse de recibo se les entregó a través de los tutores otro recordatorio, solventando posibles olvidos o pérdidas.

La recogida de datos con alumnos se desarrolló entre el 18 de abril y el 27 de mayo de 2016. Al igual que en proceso de observaciones, la investigadora realizaba la recogida de datos en horas libres de su trabajo, realizando por ello una escrupulosa planificación y coordinación con los docentes de cada grupo. Se diseñó un plan de recogida procurando que se aplicara el cuestionario en la hora que los alumnos tenían tutoría, como primera opción, en una hora en la que el tutor impartiera clase de una materia en ese grupo, como segunda opción, o con otro docente que se prestara voluntario a colaborar, en caso de no haber otra hora disponible. Se reservaron y evitaron las últimas semanas de junio, en las que había exámenes, para no interferir en su preparación, concentración y desarrollo, permitiendo además esta temporalización contar con margen suficiente para terminar la recogida en caso de imprevistos con algún grupo. También se planificó la aplicación con los alumnos de Bachillerato en cuanto a sus exámenes, cumplimentando algunos grupos los cuestionarios cuando habían finalizado los mismos (priorizando el aprovechamiento de sus clases y desarrollo completo de los temarios, dada la prueba de acceso a la Universidad para los de segundo curso), pese a que posponer la aplicación redujera la participación, al haber una asistencia significativamente reducida. En todos los grupos se dieron circunstancias inevitables (ausencias por asistencia al médico, enfermedad u otros motivos, pese a haber autorizado las familias su participación, como alumnos que se encontraban en el Programa de Intercambio Escolar con Francia en las semanas de aplicación; por cuestiones organizativas no se repitieron las aplicaciones por ausencia. Destaca también la atención prestada a alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que dispusieron de tiempo añadido y/o ayuda neutral para la comprensión de las preguntas del cuestionario por parte de la investigadora, si se consideró preciso. Toda la documentación y cuadrantes de

planificación que la investigadora dispuso, entregando copias con la antelación suficiente y recordatorios de fechas a los docentes colaboradores por escrito unos días antes, fue fundamental para garantizar la correcta planificación y agilidad de la recogida, que debía ser muy precisa en el tiempo, ya que se realizaba entre clase y clase en un apretado horario escolar en el que a su vez la investigadora impartía clase en otros grupos, desplazándose con rapidez entre instituto y colegio colindante para no alterar el desempeño docente ni horarios de clases. Destaca en el proceso de aplicación que pese a los continuos recordatorios, bastantes alumnos olvidaron las autorizaciones, intentando convencer a la investigadora para que les dejara participar, argumentando la autorización que sus padres sí les habían dado (verbalmente o por escrito, habiendo perdido el papel). No se consintió su participación en estos casos por cuestiones de rigor y ética, optándose, al igual que con los alumnos cuyas familias claramente no habían autorizado la cumplimentación, por la entrega de pasatiempos de razonamiento lógico y lectura de noticias de prensa educativa, o la alternativa de estudiar y/o hacer tareas escolares que tuvieran pendientes, mientras sus compañeros cumplimentaban el cuestionario.

Imagen 9

Versiones de pasatiempos entregados a alumnos no participantes de infantil, primaria y secundaria.

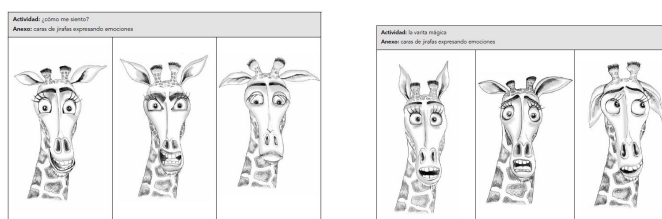


Recogida de datos de las dinámicas realizadas con alumnos de Educación Infantil y Primer Curso de Educación Primaria. Se preparó un pequeño guion explicativo, recogido en el Anexo 19, que se entregó a los responsables/tutores de cada grupo, con el fin de que pudieran leer la información necesaria durante la sesión y dispusieran de ella por escrito en el caso de que alguna familia quisiera conocer en qué había consistido. Durante la actividad, los tutores no participaban de forma activa tras la presentación, pidiéndoles únicamente que estuvieran presentes como responsables, pero haciendo tareas propias en su mesa, preferentemente colocados al final disminuyendo distracciones visuales, sin interactuar física ni verbalmente, para no interferir o condicionar a los niños al opinar sobre sus docentes y sus emociones. En todos los grupos de infantil y primero de primaria (11 en total) se comenzó con una presentación de la investigadora por parte del docente de referencia (en todos los casos, el tutor del grupo), estableciendo una sencilla conversación agradable en la que esta les explicaba que era una profesora-compañera del Instituto de al lado, edificio que todos conocían por fuera dada la proximidad y hecho de que ambos centros compartan el patio, o incluso por tener hermanos, primos o conocidos que estudiaban allí, como solían mencionar. Una vez iniciado el clima de

confianza con el grupo, y retirado el docente, la investigadora les explicó la realización de una dinámica sobre las emociones, preguntándoles si sabían qué eran, despertando su curiosidad y motivación. Para ayudarles a concretar el tema, se utilizaron unas imágenes de jirafas con diferentes expresiones emocionales, obtenidas de unas dinámicas didácticas que propone la obra *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*, de Caruana Vaño y Tercero Giménez, editada en 2011 por la Consejería de Educación, Formación y Ocupación de la Generalidad Valenciana. De este libro se seleccionaron y extrajeron dos láminas de actividad ampliadas en Anexo 20, que muestran dibujos de jirafas con expresiones faciales que reflejan diversos estados emocionales. Se pretendía que los alumnos establecieran relación cognitiva entre las emociones de estas jirafas y las de sus profesores, propósito de trabajo perseguido con la lectura posterior del libro *El monstruo de colores*. De la actividad *¿Cómo me siento?* se obtiene la lámina de jirafas con expresiones de alegría, enfado y tristeza. De la actividad *La varita mágica* se obtiene la lámina con caras de jirafas de las emociones de sorpresa, miedo y vergüenza.

Imagen 10

Láminas de iniciación y motivación a las dinámicas en E. Infantil y 1º E. Primaria. Fuente: Caruaña y Tercero (2011)



La dinámica de introducción, basada metodológicamente en estas láminas, consistió en contarles a los niños una pequeña historia inventada por la investigadora sobre una jirafa que trabajaba como maestra en un colegio de jirafas (generando así sentido del humor, pérdida de vergüenza a hablar en voz alta, y conectando con el rol alumnos/docente y sus emociones, objetivo de la investigación), y pedirles que jugaran a adivinar y decir en voz alta qué emociones creían sentía la maestra-jirafa en cada dibujo que progresivamente se les enseñaba. Con esta dinámica desarrollada en infantil y primer curso de primaria interesaba trabajar dos aspectos:

1. Conocer el nivel inicial y vocabulario emocional de los alumnos. El juego pretendía evaluar los conocimientos previos de identificación y denominación que sobre emociones tenían los pequeños. Se trabajaron sobre esta jirafa, como simple recordatorio para la mayoría y como introducción para algunos, las emociones básicas de tristeza, alegría, enfado, sorpresa, miedo y vergüenza, siendo estas tres últimas más complicadas de identificar.
2. Ayudar, recordar o compensar posible desconocimiento de vocabulario emocional, proporcionando las palabras básicas de algunas emociones que luego se trabajarían (ampliando con el concepto de calma/tranquilidad), recordándoles pedagógicamente el lenguaje emocional básico y qué signos externos pueden ayudarnos a identificar y expresar las diferentes emociones

(apertura y forma de ojos y expresión de la mirada, posición cabeza, gesto de la boca, posición del cuerpo, etc), para que pudieran expresarse con mayor confianza en la dinámica formal que vendría a continuación, y en la que se procedería a recoger datos para la investigación.

Dinámica 1: basada en lectura del libro el monstruo de colores. La investigadora realizó una lectura adaptada del cuento de literatura infantil *El monstruo de colores* (2012) de Anna Llenas (2012), en su versión *Pop-Up*, que suele generar sorpresa por las bonitas imágenes desplegadas y mayor agrado y motivación. Comenzó explicándoles a los niños que iban a seguir hablando de las emociones (conectando con la dinámica previa de introducción realizada con la maestra-jirafa), pero esta vez de las emociones de sus profesores, más concretamente de su tutora (en todos los grupos eran mujeres), *porque ellos también tienen emociones, ¿verdad? -les preguntaba-*. Se les explica que la investigadora irá tomando nota de sus aportaciones tras motivarles con las preguntas: *¿Vuestra profesora está todos los días igual? ¿Notáis algún cambio en cómo se siente? ¿La habéis visto triste, enfadada, contenta, tranquila o alegre? ¿O está todos los días y todo el tiempo igual?* Se comprueba así de nuevo, valorando las respuestas naturales de los niños, que existe una idea previa e introducción del tema emocional, así como que comprenden el sentido de la dinámica. Se les indica a los alumnos que podrán ir imaginando y comentando qué le ha podido pasar a su profesora para experimentar cada una de esas emociones que van a escuchar (alegría, tristeza, rabia, miedo, calma...) y cuándo o cómo las ha mostrado en clase. La última imagen corresponde al amor/cariño, pidiéndoles que cada uno diga un “gracias” a la profesora presente por un motivo personal de clase. La ficha de trabajo de la dinámica se explicita en el Anexo 21. Se dispuso una silla auxiliar, facilitando anotar a mano las diferentes y ágiles aportaciones de los alumnos, después transcritas a ordenador.

Imagen 11

Imágenes dinámica lectura El Monstruo de Colores, realizada con alumnos de Educación Infantil y 1º E.P.



Dinámica 2: representación interacción en aula con muñecos. Para el desarrollo de esta dinámica se dispusieron encima de una mesa, colocándose alrededor los alumnos, elementos del material lúdico de *Playmobil* que representan una clase con maestra y alumnos, ayudando a que simbolizaran la situación y roles del aula sobre los que iban a ser preguntados. La investigadora fue leyendo frases sobre posibles comportamientos y actitudes que su maestra tendría en cada situación, registrando manualmente por escrito las aportaciones de los alumnos, después transcritas a ordenador, según Anexo 22. En cada ítem leído utilizaba a modo de juego

los muñecos y elementos del aula, representando la situación leída y permitiendo que por turnos los niños ayudaran, lo que facilitaba motivar, conectar con la situación con mayor realismo y dar tiempo a todos para pensar posibles respuestas. Los ítems principales versan sobre contenidos y variables encuestadas en la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), si bien se habían adaptado a la dinámica, procurando establecer una consulta sobre aspectos que a los alumnos más mayores se les pregunta en la cara A del cuestionario. Se añadieron además al final unas preguntas complementarias relacionadas con las preguntas abiertas que la parte B del cuestionario incluye para la muestra de alumnos. Se les indicó que libremente, podrían terminar la frase y decir su opinión, de lo que se iría tomando nota. Existieron sugerencias dentro de cada ítem a los alumnos en caso de bloqueo o no comprensión de a qué se refería la frase. La investigadora les proporcionó tras unos segundos de respuesta libre, para no condicionar o urgir su respuesta, si no se consideraba necesario. También en algunos casos, dado que es frecuente que no todos los niños se atrevan a participar y/o puedan necesitar más tiempo de reacción cognitiva y respuesta verbal, se preguntó directamente a aquellos que permanecían en silencio, invitándoles a dar su opinión, sin presionar con el tiempo, con el fin de que la recogida de datos fuera lo más representativa posible, generando una mayor distribución equitativa e inclusiva de la participación, bienestar y autoestima de los participantes en la dinámica propuesta.

CONVIVENCIA

- *Llega un niño “diferente” al colegio. Los profesores... Nosotros....*
- *Quieres decir una norma para la clase. Los profesores*

EMPATÍA

- *Un día estás triste, tus profesores...*
- *Le cuentas un problema a tus profesores. Ellos...*

ADAPTACIÓN COMUNICATIVA

- *¿Se dan cuenta los profesores de cuándo hay un problema en clase?*
- *¿Entendéis a los profesores cuando hablan?*
- *¿Qué pasa o qué hacen si no los entendéis?*

SENSIBILIDAD COMUNICATIVA

- *¿Los profesores intentan que no haya nadie triste en clase? ¿Cómo?*

MEDIACIÓN

- *No te sale una ficha o ejercicio... ¿qué hacen tus profesores?*
- *Quieres decir tu opinión en clase. Los profesores...*

IMPLICACIÓN AFECTIVA

- *Si te enfadas con un compañero los profesores...*
- *¿Defienden más a uno que a otro? ¿Cómo?*

DINAMIZACIÓN GRUPAL

- *Si hacemos actividades en grupo, los profesores...*

AUTOEFICACIA

- *Preguntas una duda de algo que no entiendes, ¿qué hacen los profesores?*
- *¿Cómo explican tus profesores?*

Preguntas complementarias:

¿Qué tal os lleváis con vuestros profesores?

¿Trabajas mejor y más contento si tus profesores te animan?

¿Qué tal se llevan tus profesores con tus papás?

¿Tienes alguna idea para que los profesores y los niños se lleven aún mejor?

Imagen 12

Imágenes dinámica representación interacción en aula con muñecos Playmobil.



Dinámica 3: dibujos de siluetas del buen y mal profesor. En esta dinámica se presentaban al grupo dos cartulinas con la silueta de un muñeco dibujada, exactamente igual de simple y neutral en ambas, con la única diferencia de que se les entregaba una silueta dibujada en cartulina de color rosa y otra en cartulina de color gris. Por cuestiones organizativas y de tiempo disponible para la aplicación, se dividía a los niños aleatoriamente en dos subgrupos equilibrados en número, para favorecer que todos pudieran participar simultáneamente, y se colocaba cada cartulina encima de una mesa. Se les explicaba que en una cartulina se dibujaría a un “buen profesor”, y en otra a un “mal profesor”, sin dar más indicaciones. Una vez preparados los grupos, se les preguntó en voz alta de manera intencionadamente neutral sobre el reparto libre de “roles” por colores, y de forma natural, todos los grupos de alumnos eligieron con unánime acuerdo la cartulina rosa para el buen profesor y gris para el mal profesor, aspecto de interés respecto a la identificación de colores con los roles sugeridos. Una vez finalizado el tiempo disponible para dibujar y pintar cada silueta, indicándoles cómo podían hacerlo de forma creativa y libre, se destinaron los últimos 10 minutos a realizar una lluvia de ideas con todo el grupo sobre lo que es un buen profesor (qué es/qué hace), haciendo posteriormente la misma pregunta con el concepto de “mal profesor” (qué es/qué hace). La investigadora utilizó las cartulinas previamente pintadas para ir anotando lo que los niños, ya en un solo grupo unido de nuevo rodeando la cartulina, iban aportando y comentando sobre el dibujo. Se agradeció a los tutores y alumnos su colaboración, felicitándoles por su implicado y responsable esfuerzo.

Imagen 13

Imágenes dinámica dibujo siluetas del “buen profesor” y “mal profesor”.

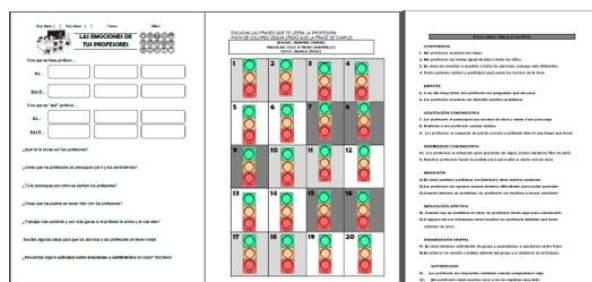


Recogida de datos de los cuestionarios aplicados a alumnos de 2º a 4º E.P. En estos cursos, con mayor competencia en lectoescritura y comprensión de ítems propuestos, se realizó aplicación colectiva y guiada del cuestionario, ya que se utilizó un modelo adaptado por la investigadora de menor dificultad respecto al original de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012),

seleccionando los ítems más relevantes y modificando de forma personal el lenguaje de estos, para favorecer la comprensión del alumnado y cercanía de los ítems con experiencias que viven en el cotidiano proceso de enseñanza y aprendizaje. En el momento de la aplicación, por grupos, se explicó brevemente el propósito del estudio, recordándoles la importancia de una respuesta completa y responsable dado el interés de todos en mejorar la calidad educativa, y se les aseguró la confidencialidad, agradeciéndoles su participación. Comprobar que la explicación del procedimiento y tipo de respuesta había sido comprendida se hizo mediante la realización conjunta de dos ejemplos, importantes en el caso de sentencias negativas, donde las categorías tipo Likert pudieran llevar a confusión o tendencia confirmatoria, aunque en este cuestionario todas las preguntas sean en positivo, pretendiendo intencionadamente que también valoraran cognitivamente la posible respuesta en negativo a cada ítem, contrarrestando en lo posible una natural tendencia al sesgo confirmatorio. En una primera parte se les presentó y explicó la cara A del documento, que consistía en cuadrantes con los dibujos de semáforos, que requería un mismo ritmo de aplicación simultánea para todos, dando instrucciones de cómo simplemente debían escuchar la frase que la investigadora leería, mencionadas a continuación y según Anexo 23, y marcar en el semáforo una cruz en el color correspondiente según su grado de acuerdo y ocurrencia: en verde si ocurría siempre o muchas veces, en amarillo si regularmente, solo a veces, y en rojo si pocas veces o nunca. Se hicieron ejemplos verbales con situaciones cotidianas del aula y divertidas de la vida diaria (por ejemplo, *me gustan los macarrones, me encanta enfadarme con mis amigos*) para rebajar posibles nervios y tensión de la situación, comprobando que las instrucciones se habían explicado y comprendido adecuadamente. Se les indicó que podían preguntar dudas o pedir más tiempo y ayuda a la investigadora si lo necesitaban, recordándoles que no era un examen, sino una forma de conocer su opinión sobre un tema de interés para los profesores, familias y alumnos. Durante la aplicación, se pidió a los docentes (excepto en un caso, siempre fueron los tutores) que estuvieran presentes como responsables, pero trabajando en una mesa del final, sin participar ni condicionar visual, gestual o verbalmente la respuesta solicitada a los alumnos sobre su competencia emocional docente.

Imagen 14

Modelo cuestionario y guía docente de ítems para alumnos de 2º, 3º y 4º de E. Primaria.



CONVIVENCIA

1. *Mis profesores respetan mis ideas.*
2. *Mis profesores nos tratan igual de bien a todos los niños.*
3. *En clase nos enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.*
4. *Todos podemos opinar y participar para poner las normas de la clase*

EMPATÍA

5. *Si un día estoy triste, mis profesores me preguntan qué me pasa*
6. *Los profesores escuchan con atención nuestros problemas*

ADAPTACIÓN COMUNICATIVA

7. *Los profesores se preocupan por nosotros en clase y saben si nos pasa algo*
8. *Entiendo a mis profesores cuando hablan*
9. *Los profesores se aseguran de que les escucho y entiendo bien lo que tengo que hacer*

SENSIBILIDAD COMUNICATIVA

10. *Los profesores se esfuerzan para que todos les oigan, incluso desde las filas de atrás*
11. *Nuestros profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase*

MEDIACIÓN

12. *En clase podemos participar con libertad y decir nuestras opiniones*
13. *Los profesores nos ayudan cuando tenemos dificultades para poder aprender*
14. *Cuando tenemos un problema, los profesores nos enseñan a buscar soluciones*

IMPLICACIÓN AFECTIVA

15. *Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo*
16. *Si alguna vez nos enfadamos entre nosotros los profesores intentan que todos cedamos un poco.*

DINAMIZACIÓN GRUPAL

17. *En clase hacemos actividades de grupo y aprendemos a ayudarnos entre todos*
18. *El profesor nos enseña a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.*

AUTOEFICACIA

19. *Los profesores nos responden contentos cuando preguntamos algo*
20. *Mis profesores saben muchas cosas y nos las explican muy bien*

A continuación, reforzando positivamente cómo habían realizado la primera tarea con éxito, los alumnos comenzaron a responder por escrito de manera individual la parte de preguntas cualitativas abiertas adaptadas a su edad, que se recogen de manera detallada a continuación y cuyo formato se encuentra en el Anexo 24. Esta segunda parte del cuestionario requería diferentes tiempos, dados los naturales y diversos niveles de lectoescritura, tiempo de reflexión y respuesta más o menos impulsiva de los alumnos. Recoge una valoración cualitativa en la que los alumnos mostraron su opinión respecto una serie de cuestiones que complementan los factores evaluados en la escala Likert, lo que se considera un enriquecimiento de la investigación y una forma de permitir expresarse de manera más personal, sencilla, sensible y directa respecto al tema estudiado, considerando su edad. Las respuestas ofensivas o que incluyeran nombres de profesores, como se explicó, que podría suponer una tendencia infantil difícil de evitar, solo ha podido comprobarse en el tratamiento de datos, eliminando los personales del análisis.

Creo que un buen profesor...

ES... (3 espacios en cuadrante) HACE...(3 espacios en cuadrante)

Creo que un "mal" profesor....

ES... (3 espacios en cuadrante) HACE...(3 espacios en cuadrante)

¿Qué tal te llevas con tus profesores?

¿Crees que los profesores se preocupan por ti y tus sentimientos?

¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores?

¿Crees que tus padres se llevan bien con tus profesores?

¿Trabajas más contento y con más ganas si el profesor te anima y te cae bien?

Escribe algunas ideas para que los alumnos y los profesores se lleven mejor

¿Recuerdas alguna actividad sobre emociones y sentimientos en clase? Escríbela

La investigadora fue acercándose a aquellos que parecían tener alguna dificultad o levantaban la mirada desconcentrados, ofreciendo su ayuda y pudiendo leer en voz alta con ellos o explicar de forma neutral alguna pregunta. Cuando algunos alumnos fueron terminando, para mantener el ambiente de trabajo silencioso y no generar nerviosismo o presión en sus compañeros, la investigadora fue repartiendo un pequeño juego de lógica a modo de pasatiempo para que siguieran entretenidos, al igual que estaban haciendo los alumnos no autorizados por sus progenitores a participar, como previamente se les había informado y pedido, respetando así a los compañeros que seguían trabajando concentrados. Algunos alumnos optaron voluntariamente por hacer los deberes. En algunos cursos donde quedaba tiempo libre suficiente una vez finalizados los cuestionarios, se realizaron con estos grupos las dinámicas de lectura de *El Monstruo de Colores*, *Muñecos Playmobil* o siluetas del *buen y mal profesor*, disponiendo así de más evidencias de contraste de estos datos por edades. Cuando terminó la tarea, se agradeció a todos los tutores/docentes y alumnos su colaboración, felicitándoles por su esfuerzo, comportamiento de respeto e implicada y responsable colaboración demostrada.

Recogida de datos de los cuestionarios aplicados a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica. En los grupos de 5º y 6º de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica, se realizó aplicación colectiva en sesión planificada, explicando la investigadora la actividad a realizar. En los grupos de primaria donde quedaba tiempo libre suficiente una vez finalizados los cuestionarios, con el fin de disponer de más aportaciones que enriquecieran el análisis de datos por edades, se realizaron grupos las dinámicas de *El Monstruo de Colores*, *Playmobil* o siluetas del *buen y mal profesor*. La parte A del cuestionario destinada a estos grupos de alumnos mayores, donde existen dos ítems-ejemplos para comprobar la comprensión de la tarea, como recoge el Anexo 25, corresponde a

ítems adaptados por la investigadora a la muestra de alumnos de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012):

Mis profesores respetan nuestras ideas, creencias y valores.

Mis profesores nos enseñan a respetar las diferencias culturales.

Mis profesores nos ayudan a entender que somos diferentes y hay que respetar a todos.

Mis profesores respetan a todos los alumnos, sea cual sea su cultura y forma de ser.

Los profesores son objetivos, justos, les gusta que contemos las cosas como son de verdad.

Los profesores nos tratan igual de bien a todos los alumnos por igual.

Los alumnos podemos participar y opinar al poner las normas de la clase

Los profesores se interesan por lo que le pasa a un alumno cuando lo ven triste.

Los profesores escuchan con atención los problemas personales de los alumnos.

Los profesores se dan cuenta de lo que le pasa a la clase cuando estamos tristes, contentos o enfadados como grupo.

Entendemos bien el lenguaje de los profesores, lo que nos dicen.

Los profesores comprueban que hemos entendido bien lo que tenemos que hacer de tareas.

Mis profesores intentan que todos les oigan, incluso desde el final de la clase.

Los profesores intentan que nadie se sienta mal en clase a nivel personal.

Mis profesores nos dejan participar y opinar con libertad sobre los temas de clase.

Los profesores suelen ser justos cuando hablan y resuelven situaciones que pasan en clase.

Los profesores nos ayudan a buscar soluciones diferentes para nuestros problemas

Los profesores ayudan a los alumnos a los que les cuesta algo, para que puedan progresar.

Los profesores están atentos a cuándo alguien levanta la mano o quiere participar.

Cuando alguien tiene un problema los profesores ayudan y hacen algo para solucionarlo.

Cuando hay un problema, los profesores escuchan a todos los alumnos implicados, para saber qué ha pasado antes de decidir qué hacer y que todos cedamos un poco.

Los profesores nos enseñan a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros

Los profesores animan al trabajo en equipo para que compartamos experiencias

Los profesores proponen actividades en grupo para que colaboremos entre nosotros.

Los profesores intentan que aprendamos ayudándonos entre nosotros

Mis profesores creen que es importante que cooperemos y trabajemos en grupo

Los profesores nos ayudan a expresarnos con libertad en actividades ante el grupo de clase.

Los profesores nos ayudan y guían cuando trabajamos en grupo

Los profesores intentan servirnos de buen modelo o ejemplo.

Mis profesores saben hablar bien y comunicarse en clase.

Los profesores explican con mucha seguridad.

Creo que mis profesores nos responden con agrado cuando hacemos preguntas.

Los profesores intentan que seamos maduros y respetemos las normas de convivencia

Los profesores dominan los contenidos que enseñan

Imagen 15

Modelos cuestionarios para alumnos de 5º y 6º EP, ESO, Bachillerato y FP. (Anexos 25 a 28).

En la parte B del cuestionario para alumnos de estos cursos, como recoge el Anexo 26, se presentaron distintas preguntas abiertas sobre los temas de estudio, que estos respondieron por escrito libremente:

Si me pidieran pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es:

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA....(3 espacios en cuadrante)

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

QUE SEA... (3 espacios en cuadrante) QUE HAGA....(3 espacios en cuadrante)

¿Cómo crees que son las relaciones personales de los alumnos de tu clase con los profesores?

¿Crees que los profesores se preocupan por tus sentimientos, emociones, por cómo te encuentras en clase y centro?

¿Crees que tú te preocupas por las emociones de los profesores, por cómo se encuentran ellos en clase?

¿Cómo crees que son las relaciones personales entre unos profesores con otros profesores?

¿Cómo crees que son las relaciones personales entre tus profesores y tus padres?

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

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

¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? ¿O eso no te influye? Explica tu respuesta y si crees que a tus compañeros les pasa lo mismo

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

¿Has trabajado alguna vez actividades sobre emociones y sentimientos en clase? Escribe lo que recuerdes.

Imagen 16

Imágenes aplicación colectiva del cuestionario en grupos de E. Primaria y E. Secundaria.



Dado que en estos grupos la aplicación fue colectiva, y que en algunos grupos se encontraban alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (por desconocimiento parcial del castellano, discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y/o dificultades de aprendizaje), se dispuso un modelo de cuestionario adaptado que se proporcionó de forma discreta (igual al aplicado con alumnos de 2º a 4º de E. Primaria con una pregunta añadida, pero en formato impreso tipo Likert de 1 a 5, sin requerir el código de colores). Se establecieron necesidades previamente con los tutores de cada grupo, maestra de pedagogía terapéutica y orientadora del centro, dentro de la coordinación que la investigadora mantuvo con sus compañeros del Departamento de Orientación para garantizar una participación equitativa, inclusiva, de éxito y en condiciones de seguridad, tranquilidad y bienestar para todos los alumnos. La investigadora estuvo presente en todas las aplicaciones para responder a posibles dudas o incidencias que en los distintos grupos pudieran surgir. Se les indicó además a los alumnos que si alguno quería ampliar sus respuestas, podría pedir un folio y adjuntarlo grapado con su cuestionario, opción que algunos solicitaron demostrando gran motivación e implicación. Se quiere remarcar este proceso como parte esencial de la ética de esta investigación, y una necesaria coherencia con el concepto de Inclusión Emocional propuesto, proporcionando a todos los alumnos la posibilidad de acceder a la comprensión y expresión de las cuestiones emocionales planteadas, que les hagan reflexionar y trabajar cognitiva y afectivamente sobre conceptos que incidentalmente todos los alumnos estaban interiorizando solo por el hecho de participar y beneficiarse educativamente de esta dinámica, siendo una contribución pedagógica de la participación en investigación educativa.

Los ítems del cuestionario de alumnos de la cara A en versión adaptada a lectura fácil, cuyo formato se recoge en el Anexo 27, son:

Mis profesores respetan mis ideas.

Mis profesores nos tratan igual de bien a todos los niños.

En clase nos enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.

Todos podemos opinar y participar para poner las normas de la clase

Si un día estoy triste, mis profesores me preguntan qué me pasa

Los profesores escuchan con atención nuestros problemas

Los profesores se preocupan por nosotros en clase y saben si nos pasa algo

Entiendo a mis profesores cuando hablan

Los profesores se aseguran de que les escucho y entiendo bien lo que tengo que hacer

Los profesores se esfuerzan para que todos les oigan, incluso desde las filas de atrás

Nuestros profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase

En clase podemos participar con libertad y decir nuestras opiniones

Los profesores nos ayudan cuando tenemos dificultades para poder aprender

Cuando tenemos un problema, los profesores nos enseñan a buscar soluciones

Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo

Si alguna vez nos enfadamos entre nosotros los profesores intentan que todos cedamos un poco.

En clase hacemos actividades de grupo y aprendemos a ayudarnos entre todos

El profesor nos enseña a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.

Los profesores nos responden contentos cuando preguntamos algo

Mis profesores saben muchas cosas y nos las explican muy bien

La cara B del cuestionario en su versión adaptada a lectura fácil, cuyo formato se recoge en el Anexo 28, incluye las siguientes preguntas:

Creo que un buen profesor...

ES... (3 espacios en cuadrante) HACE...(3 espacios en cuadrante)

Creo que un "mal" profesor....

ES... (3 espacios en cuadrante) HACE...(3 espacios en cuadrante)

¿Qué tal te llevas con tus profesores?

¿Qué suelen hacer los profesores cuando tienes alguna dificultad en los estudios?

¿Crees que los profesores se preocupan por ti y tus sentimientos?

¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores?

¿Crees que tus padres se llevan bien con tus profesores?

¿Trabajas más contento y con más ganas si el profesor te anima y te cae bien?

Escribe algunas ideas para que los alumnos y los profesores se lleven mejor

¿Recuerdas alguna actividad sobre emociones y sentimientos en clase? Escríbela

Recogida de datos de los cuestionarios aplicados a alumnos de Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior. Se entregaron cuestionarios a alumnos de grupos de Formación Profesional seleccionados, según se explica en el apartado de muestra. Parte de los grupos se encontraban haciendo las prácticas de Formación en Centros de Trabajo, no formando parte de la muestra, siendo en total 50 cuestionarios los que se entregaron en persona, explicando el procedimiento en los cambios de clase. Dada la mayoría de edad de los participantes no era necesaria autorización familiar ni supervisión, pudiendo cumplimentar los cuestionarios autónoma y libremente, depositándolos en el buzón específico que para estos alumnos se dejó en Conserjería del IES Politécnico.

11.3.4. Entrevistas y grupos de discusión

Como complemento a los datos previamente detallados, se procedió a recoger la información aportada por colectivos considerados informantes singulares, de gran valor para esta investigación, a través de entrevistas personales y grupos de discusión. Entrevista semiestructurada es aquella en la que se plantea un tópico o pregunta clave, caracterizada por su flexibilidad, así como preguntas de seguimiento o profundización en función de las respuestas

que vayan dando los entrevistados. Fontana et al. (2021) la consideran como frecuente y apropiada en investigaciones cualitativo-interpretativas, permitiendo descubrir nuevos tópicos o áreas de interés relacionados con la investigación no considerados en el diseño previo. Estos autores recogen sobre los grupos de discusión, para diferenciarlos de una entrevista grupal:

Un grupo focal se basa en el establecimiento de una discusión grupal sobre un tema o área de discusión particular, que nos ayude a iluminar un aspecto concreto de nuestra investigación. Se utilizan eminentemente cuando queremos comprender la visión colectiva de un grupo de informantes sobre un determinado aspecto o fenómeno, así como los significados que se encuentran detrás de ella. También son útiles para generar una comprensión rica y minuciosa de las experiencias y creencias de los participantes sobre un fenómeno determinado (Morgan,1998).(p.192)

Como informantes singulares del colectivo de profesores se invitó al maestro responsable de la docencia en Instituciones Penitenciarias de la ciudad de Soria, destinado al Centro de Personas Adultas Celtiberia, centro público dependiente de la Junta de Castilla y León. Se consideró interesante incluir en este estudio su experimentado perfil, visibilizando otros tipos de puestos específicos en los que los docentes deben poner en práctica sus competencias, valorando necesidades específicas de formación y/o gestión de situaciones *diferentes* a las que de forma general se le presuponen a un docente. Se realizó con el mismo una entrevista individual, que incluía diferentes preguntas abiertas y una estimación de la importancia otorgada a cada uno de los componentes de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012). En el curso siguiente, se realizó una nueva entrevista similar al docente que se incorporaría al puesto vacante que por jubilación el anteriormente entrevistado dejaba, permitiendo así una comparación de respuestas y estimaciones de la importancia otorgada a cada uno de los componentes estudiados. Se realizó también una recogida sistemática de datos en el Programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico, en el que la investigadora impartía docencia, con el fin de visibilizar oportunidades de trabajo que con determinados grupos de alumnos y determinados perfiles docentes pueden existir de manera específica respecto a competencia emocional compartida, participando en diferentes experiencias individuales y grupales de educación afectiva que generaran progreso personal y académico para los alumnos y vínculo emocional positivo entre docente y alumnos. La selección deliberada de qué informantes del colectivo de familias serían interesantes para formar parte de la investigación no fue costosa. Se determinó previamente que una progenitora a la que la investigadora conocía de antes, por su relación orientadora educativa-madre de alumna con necesidades educativas especiales, sería invitada como una de las participantes de interés, representante del IES Politécnico, donde se realizaron observaciones y sistemáticas recogida de datos. La otra entrevistada se decidió que podría ser la madre de una alumna con

necesidades educativas especiales escolarizada en el aula del CEIP Fuente del Rey donde se realizó una de las observaciones dentro del aula, y donde se aplicaron cuestionarios (estando el de su hija adaptado), siendo además esta madre invitada componente de la directiva del AMPA del colegio, por lo que su colaboración, sin conocerla previamente, se consideró muy interesante. Ambas madres aceptaron la invitación y petición de colaboración, siendo entrevistadas primero de forma individual en distintos días, participando después en un grupo focal conjunto con la investigadora para generar una oportunidad de aprendizaje conjunto.

El segundo grupo de discusión que se celebró fue en una localidad rural de la provincia de Soria. Pese a no pertenecer estos padres ni esta localidad a la muestra seleccionada de familias (centrada en IES y CEIP de dos centros de la capital), se consideró que sus aportaciones podrían ser muy valiosas, por el conocimiento que la investigadora tenía de sus experiencias, implicación y actitudes, incorporándolos como informantes singulares de interés a la muestra intencional seleccionada, dado su esperado valor de sinceridad y valentía para expresar sus convicciones, con el propósito de que sus puntos de vista, necesidades y demandas familiares pudieran ser consideradas y visibilizadas dentro de la presente investigación. Se invitó además a un docente de educación infantil de este centro, con el que los padres tenían igualmente confianza, para que aportara su punto de vista y enriqueciera el estudio y grupo de discusión. Se consideró oportuno aprovechar esta oportunidad y momento, ya que se dio la circunstancia casual de que este docente de infantil iba a ser precisamente el mismo que sustituiría en el siguiente curso escolar al maestro de instituciones penitenciarias entrevistado. Esta situación visibiliza cómo un docente puede disponer de habilidades y competencias que ejercer en distintos ambientes de enseñanza, lo que sin duda aporta mucho a la comprensión de la competencia emocional y su adaptabilidad en el sistema educativo, existiendo en muchas ocasiones movilidad repentina entre puestos docentes muy distintos, como este caso se visibiliza como significativo cambio.

Para la realización de las entrevistas y grupos de discusión se dedicó tiempo a planificar las áreas y aportaciones de interés y las preguntas clave que ayudaran a guiar la entrevista, que tendría carácter no estructurado. Se determinaron preguntas abiertas para explorar el tema de la competencia emocional docente percibida en situaciones de alumnos con necesidades educativas especiales y sus familias, recogiendo todas las necesidades específicas que pueden emerger de las aportaciones de estas en el grupo de discusión, como expertos familiares y expertos en perfiles profesionales docentes respecto al tema estudiado.

Todas las entrevistas y un grupo de discusión se realizaron de forma intencionada en el tiempo libre de la investigadora y horario de tarde, en diferentes cafeterías de ambiente tranquilo y poco concurrido, procurando así la naturalidad y confianza necesaria fuera del espacio y ambiente escolar, para que los participantes pudieran expresar sus sensaciones respecto a este

y al tema propuesto, desde una ubicación ajena y neutral al sistema y profesionales de los que iban a realizar valoraciones y aportaciones. El grupo focal más numeroso se celebró un viernes por la tarde en el colegio, habiendo solicitado el correspondiente permiso para acceder cuando ya no había alumnos en el centro, disponiendo de facilidades de conciliación y seguridad/vigilancia, estando los hijos de los participantes jugando en los columpios del colegio, mientras se realizaba en el *hall* contiguo, con mesas colocadas en círculo, facilitando el contacto visual directo con el patio para su tranquilidad y supervisión de sus hijos, el grupo de discusión, existiendo la confianza absoluta en que en este caso realizar la dinámica en espacio escolar no influiría negativamente en la libertad de expresión de los participantes.

Se comenzaron las entrevistas y grupos de discusión tratando de asegurar un buen *rappport* o ambiente entre investigadora y participantes, una presentación que invite a la tranquilidad, confianza y participación natural, informando del propósito de la investigación y de la difusión que se haría de sus valiosas aportaciones, guardando el anonimato que se daría a los datos personales, recogiendo el contenido de sus libres y naturales expresiones y aportaciones. Se realizaron distintas preguntas aclaratorias y de seguimiento durante el transcurso de la entrevista si se consideró necesario, para confirmar las ideas claves recogidas. Se respetaron igualmente las intervenciones inacabadas o silencios, considerando un derecho evidente, verbalizado además al inicio, no querer compartir algún detalle de forma completa, por formar parte de aspectos sensibles y de intimidad familiar, o mantenerse en silencio. Se adaptó la entrevista al tiempo que cada entrevistado requirió. Las respuestas se registraron de forma escrita en dos casos y de forma grabada en audio en otros dos, dependiendo este procedimiento de la decisión consensuada entre investigadora y participantes. Igualmente, un grupo de discusión se recogió de manera escrita y el más numeroso de manera grabada, con posterior transcripción, para no enlentecer o cortar las variadas y ágiles participaciones verbales. Se consideró no obstante, por cuestiones de confidencialidad y evitación de la identificación, como se informó a los participantes, trabajar únicamente con datos transcritos, utilizando las grabaciones únicamente como técnica de recogida.

11.3.5. Revisión y análisis de documentos.

Este proceso se realizó revisando las diferentes páginas oficiales institucionales que en este trabajo se citan como referencias para la formación inicial y estudios educativos, además de la normativa que los correspondientes boletines oficiales publican. Destaca además la información solicitada y proporcionada por los Centros de Formación de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León para la revisión de la oferta formativa permanente, y el análisis de tareas sobre un curso de formación virtual para docentes de Educación Emocional. Todas las unidades de análisis del presente trabajo se basan en revisiones conceptuales y documentales realizadas.

Capítulo 4. TRATAMIENTO DE DATOS

12. Tratamiento de datos

12.1. Síntesis final de datos disponibles

Como conclusión anticipada de este apartado de recogida de datos puede evidenciarse una variabilidad de las técnicas de recogida, lo que se considera aporta la información y evidencias pretendidas en esta investigación. Para Fontana et al. (2021), “la mezcla de procesos de investigación conlleva la combinación y secuenciación de técnicas cualitativas y cuantitativas con todo el rigor sistemático que se usa en su implementación tradicional. El problema está en cómo las seleccionamos, ordenamos y combinamos”. (p.197). Se ha procedido a una recogida de datos mixtos de manera progresiva o secuencial por cuestiones organizativas y temporales, pero el tratamiento y análisis de estos ha sido concurrente. Algunos elementos y datos sí han sido trabajados y publicados de manera anticipada, considerando que las aportaciones de los informantes singulares (entrevistas, grupos de discusión y dinámica del programa de compensatoria) podían tener entidad propia y permitir avanzar resultados de interés que generaran mejoras a corto plazo, difundiendo los resultados del análisis de estos microcasos en diferentes Congresos de Inclusión Educativa desde el año 2017, como se informa en el Estudio Empírico 4 de este trabajo. No obstante, se han incorporado estos datos en el análisis global concurrente de los resultados de esta tesis doctoral, con el fin de enriquecer su interpretación. Si atendemos a la variabilidad en cuanto al tipo y cantidad de datos recogidos con cada uno de los colectivos consultados, se ha de explicar la forma en la que los resultados han sido tratados, trabajados e interpretados. Siguiendo a Fontana et al. (2021), ha de tenerse en cuenta que:

Para algunos autores, como Nastasi et al (2010), un diseño mixto consiste en la combinación de un proyecto central que constituye una unidad completa en sí mismo, y un segundo proyecto que emplea estrategias distintas de recogida de datos, y que pueden ayudar a triangular las primeras, desarrollarlas o extenderlas. Por tanto, el primer paso a la hora de definir las técnicas de recogida y análisis de datos pasa por establecer el propósito por el que necesitamos definir unas y otras. Todo ello está condicionado por la secuencia o concurrencia de la racionalidad que apliquemos en el proceso de estudio y análisis. (p.197)

Bajo esta perspectiva, la presente investigación dispone de un tipo de datos centrales que podrían constituir un proyecto con entidad propia, considerando la validación de los cuestionarios aplicados a la muestra total de docentes de la provincia de Soria y el análisis de estos resultados y estructura factorial según las variables propuestas en la original Escala de evaluación de la competencia autopercibida docente de educación primaria (E.C.A.D.-E.P. 2012). Además de enriquecer este proyecto central de cuestionarios cuantitativos proponiendo una aplicación de la Escala Original para docentes con versiones adaptadas para familias y alumnos, con diferentes niveles de complejidad en el caso de estos (dinámica con muñecos para infantil

y 1º de E. Primaria, cuestionario versión alumnos de 2º a 4º de Educación Primaria y cuestionario versión alumnos de 5º de E. Primaria hasta Formación Profesional), para el análisis descriptivo y triangulado de las competencias consultadas, seleccionando en este caso únicamente a las muestras de docentes, alumnos y familias del CEIP e IES seleccionados, se ha añadido otro tipo de datos complementarios en paralelo, con el fin de triangular, además de con la muestra con el método, ampliar, desarrollar y extender los resultados de los cuestionarios tipo Likert, enriqueciendo la interpretación conjunta y concurrente del constructo de interés. Moustakas (1994, en Fontana et al. 2021), trata en relación a los diseños metodológicos cualitativos de corte fenomenológico el deber del investigador de:

Someter sus preconcepciones acerca del fenómeno objeto de estudio a un proceso de suspensión o bracketing denominado 'epoche'. Para ello el investigador debe 'suspender' su juicio o ideas preconcebidas acerca del fenómeno para comprenderlo a través de las voces de los informantes de su estudio". (p.100)

Se aprovechan así en este estudio todas las fuentes de datos que fueron posibles en el momento de la recogida, estudiando con la mayor racionalidad y neutralidad posible las aportaciones de los distintos colectivos consultados, explorando toda la información directa que ha podido obtenerse mediante un proceso de triangulación de muestras y complementariedad entre métodos. Con el fin de sintetizar en este punto de qué datos se disponen en la presente investigación, se presenta actualizada la tabla-resumen de los datos recogidos disponibles, antes explicados, cuyo detalle y peculiaridades de cada fase se proporcionan y explican a continuación: Respecto al resumen de datos, hay que recordar que junto a las dinámicas realizadas en todos los cursos de educación infantil y primero de educación primaria, se llevó a cabo además la aplicación de estas en algunos cursos de educación primaria donde quedaba tiempo libre una vez finalizados los cuestionarios, con el fin de disponer de más aportaciones e interpretaciones de estas en otras edades de la etapa. En la aplicación de cuestionarios se recogieron 231 aplicados a alumnos del CEIP Fuente del Rey, y 418 aplicados a alumnos de IES Politécnico, conformando un total de 649 cuestionarios aplicados a alumnos. No obstante, en algunos grupos, por motivos organizativos, especialmente en aquellos en cuyas clases se había realizado observación al docente y se había aplicado el cuestionario específico sobre este, se optó por cumplimentar únicamente la cara A o B, por lo que existen algunas diferencias poco significativas entre el número de cuestionarios cuantitativos (cara A) y cualitativos (cara B) cumplimentados. También para el Estudio empírico 1 se eliminaron 9 cuestionarios de la cara A en la depuración estadística, manteniéndose no obstante las aportaciones de estos participantes en su cara B.

Tabla 7

Resumen final de tipos de datos recogidos para su análisis en la presente investigación. Fuente: elaboración propia.

	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
DATOS CUANTITATIVOS	Cuestionario original (E.C.A.D.-E.P. Valdivieso, 2012). <i>Cara A cuestionario</i> . 496 cuestionarios (487 depurada muestra)	Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P) <i>Cara A cuestionario</i> . 270 cuestionarios	Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P) versión 2º a 4º E. Primaria. <i>Cara A cuestionario</i> . 90 cuestionarios
			Cuestionario adaptado (E.C.A.D.-E.P) versión 5º E. Primaria a Formación Profesional. <i>Cara A cuestionario</i> . 110 cuestionarios de 5º y 6º E. Primaria + 418 cuestionarios de 1º ESO a F.P
DATOS CUALITATIVOS	Preguntas abiertas versión docentes. <i>Cara B cuestionario</i> . 496 cuestionarios.	Preguntas abiertas versión familias. <i>Cara B cuestionario</i> . 270 cuestionarios	Dinámica infantil Playmobil. 16 grupos
			Dinámica infantil El Monstruo de Colores. 16 grupos
			Dinámica infantil Silueta “buen” y “mal” profesor. 10 grupos
			Preguntas abiertas versión 2º a 4º E. Primaria. <i>Cara B cuestionario</i> . 121 cuestionarios
Observaciones dentro del aula. 8 docentes	Entrevista Docentes Instituciones Penitenciarias. 2 docentes . Tareas formación: 32 docentes	2 Entrevistas + 2 Grupos de Discusión Familias de ACNEES	Preguntas abiertas versión 5º E. Primaria a Formación Profesional. <i>Cara B cuestionario</i> . 110 cuestionarios de 5º y 6º E. Primaria + 418 cuestionarios de 1º ESO a F.P.
			Cuestionarios cualitativos sobre docente observado en aula
			Comunicación 2 Experiencias Programa de Educación Compensatoria

12.2. Tratamiento de datos de la primera fase: observaciones.

Una vez finalizadas todas las intervenciones de la fase de observación, se disponen los datos y cuestionarios cualitativos cumplimentados por los alumnos respecto a su docente en cada uno de los centros que recoge la Tabla 8, según observación realizada en cada aula y centro. Cabe destacar que algunos de estos grupos de alumnos del CEIP Fuente del Rey e IES Politécnico cumplimentaron además, el día asignado por calendario, el cuestionario ordinario que en todo el centro se aplicó a los alumnos, expresando sus aportaciones sobre los docentes en general en la escala Likert y preguntas abiertas específicas del cuestionario de la Escala ECAD-EP, eligiendo en algunos casos entre alguno de los dos apartados por cuestiones de tiempo y organización. El soporte de tratamiento de datos consistió en utilizar el programa Word para la transcripción de contenido recogido durante las sesiones de observación a los docentes y el diseño de una tabla unificada con Word para transcribir las respuestas abiertas cualitativas que sobre los docentes observados proporcionaron sus alumnos. Se recoge en la tabla 8, además, qué docentes participaron de la sesión de Práctica Reflexiva y cumplimentaron el cuestionario individual, aspectos y resultados que se desarrollan en el Estudio Empírico 3:

Tabla 8

Síntesis de datos disponibles de metodología observacional a docentes. Fuente: elaboración propia.

CENTRO EDUCATIVO donde se realiza la observación	PRIMERA INTERVENCIÓN. Observación al docente en aula.	SEGUNDA INTERVENCIÓN. Cuestionario	SEGUNDA INTERVENCIÓN. Lectura conjunta y práctica reflexiva	TERCERA INTERVENCIÓN. Cuestionarios cumplimentados por alumnos del aula sobre docente observado.
CENTRO SAN JOSÉ (Soria). Docente: Tutora Infantil	Grupo educación infantil 3 años. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	7 alumnos. Dinámica El Monstruo de Colores con alumnos sobre percepción su docente.
CEIP FUENTE DEL REY (Soria) Docente: 2º E.P	Grupo segundo educación primaria. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	23 alumnos. 18 cuestionarios cumplimentados sobre docente.
CEIP FUENTE DEL REY (Soria) Docente: 6º E.P	Grupo 6º educación primaria. Transcripción contenido.	No cumplimentado	Sí realizada	23 alumnos. 20 cuestionarios cumplimentados sobre docente.
IES GAYA NUÑO (Almazán, Soria) Docente: 2º ESO	Materia de ciencias naturales. grupo 2º ESO. Transcripción contenido.	No cumplimentado	No realizada	17 alumnos. 17 cualitativo sobre docente.
IES POLITÉCNICO (Soria). Docente: 2º ESO	Materia de educación para la ciudadanía. grupo 2º ESO. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	26 cuestionarios cumplimentados sobre docente.
IES POLITÉCNICO (Soria) Docente: 4º ESO	Ámbito sociolingüístico. Programa Diversificación Curricular. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	8 alumnos. 6 cuestionarios cumplimentados.
IES POLITÉCNICO (Soria). Docente: F.P	Materia Formación y Orientación Laboral (FOL). Ciclo formativo. 1º Grado Medio de Peluquería y Cosmética. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	8 alumnos. 6 cuestionarios cumplimentados sobre docente.
ESCUELA DE ARTE SUPERIOR DE DISEÑO DE SORIA. Docente: Proyectos	Materia Diseño de Proyectos. Grado en Diseño Gráfico. Cuarto Curso. Transcripción contenido.	Sí cumplimentado	Sí realizada	12 alumnos. No cumplimentación de cuestionarios por finalización materia (enseñanza superior con mayores de edad). No asistencia al centro ni respuesta a envío correo de seguimiento/motivación.

12.3. Tratamiento de datos de la aplicación de cuestionarios y dinámicas

12.3.1. Tratamiento de datos de segunda fase: aplicación cuestionarios a docentes

Habiéndose aplicado los cuestionarios en formato impreso para su cumplimentación manual, supuso un ingente trabajo la transcripción de las respuestas a formato electrónico, para poder tratar los datos y analizar estadísticamente tanto las respuestas tipo Likert, como el contenido cualitativo de las respuestas a preguntas abiertas. El soporte de tratamiento de datos consistió en la herramienta Excel para el volcado de las respuestas Likert, así como el diseño de una tabla unificada con el programa Word para recoger las respuestas abiertas. Se añadió además una tabla donde unir las diferentes observaciones/comentarios aportados por los participantes, que fueron valoradas junto la respuesta en la que se indicaban.

Una vez organizados y dispuestos los datos, numerándolos con claves que garanticen el anonimato, quedaron numerados de forma correlativa (excepto algunos puntuales, que por cuestiones organizativas se localizaron posteriormente y fueron numerados de manera diferenciada), empezando por la P (profesores). La tabla 9 recoge los datos de recogida y análisis:

Tabla 9

Datos de participación de muestra de docentes en cumplimentación de cuestionarios. Fuente: elaboración propia.

NÚMERO y NOMBRE DEL CENTRO	LOCALIDAD	NÚMERO DOCENTES	CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	PORCENTAJE PARTICIPACIÓN	CODIFICACIÓN RESPUESTAS	Observaciones
1. CEIP FUENTE DEL REY	SORIA	42	17	40,47	P001 a P0016 y P0495	Centro con datos alumnos y familias.
2. IES POLITÉCNICO	SORIA	71	46	64,78	P0017 a P0061 y P0496	Centro con datos alumnos y familias.
3. CEIP LAS PEDRIZAS	SORIA	29	6	20,68	P0062 a P0067	
4. CEIP DOCE LINEAJES	SORIA	27	10	37,03	P0068 a P0077	
5. CEIP INFANTES DE LARA	SORIA	29	5	17,24	P0078 a P0082	
6. CEIP LA ARBOLEDA	SORIA	16	4	25	P0083 a P0086	
7. CEIP NUMANCIA	SORIA	42	8	19,04	P0087 a P0094	
8. CEE SANTA ISABEL	SORIA	13	11	84,61	P0095 a P0105	
9. CEIP GERARDO DIEGO	GOLMAYO	23	4	17,39	P0106 a P0109	
10. C.C. SAN JOSÉ	SORIA	25	19	76	P0110 a P0128	
11. C.C. SAGRADO CORAZÓN	SORIA	32	6	18,75	P0129 a P0134	Trilema Soria
12. C.C SANTA TERESA DE JESÚS	SORIA	46	17	36,95	P0135 a P0151	
13. C.C. CALASANCIO	ALMAZÁN	27	9	33,33	P0152 a P0160	
14. CEIP DIEGO LAINEZ Y EOEP ALMAZÁN	ALMAZÁN	32	8	25	P0161 a P0168	Depositatan en buzón del CEIP
15. CEIP MANUEL RUIZ ZORRILLA	EL BURGO DE OSMA	32	8	25	P0169 a P0176	
16. CEIP SOR MARÍA DE JESÚS DE ÁGREDA	ÁGREDA	24	9	37,50	P0177 a P0185	
17. CEIP SANTO CRISTO DE LAS MARAVILLAS	DURUELO DE LA SIERRA	7	7	100	P0186 a P0192	
18. CEIP VIRGEN DE OLMACEDO	ÓLVEGA	29	11	37,93	P0193 a P0203	
19. CEIP MANUELA PEÑA	COVALEDA	14	11	78,57	P0204 a P0214	
20. CEIP VIRGEN DEL RIVERO y E. H ALFONSO VIII	SAN ESTEBAN DE GORMAZ	21	9	42,85	P0215 a P0223	
21. CEIP MARÍA EUGENIA MARTINEZ DEL CAMPO	SAN LEONARDO DE YAGÜE	16	10	62,50	P0224 a P0233	
22. CRA LA RIBERA	LANGA DE DUERO	7	3	42,85	P0234 a P0236	
23. CRA EL VALLE	ALMARZA	5	4	80	P0237 a P0240	
24. CRA TIERRAS ALTAS	SAN PEDRO MANRIQUE	14	9	64,28	P0241 a P0249	
25. CRA EL JALÓN	ARCOS DE JALÓN	25	9	36	P0250 a P0258	
26. CRA CAMPOS DE GÓMARA	GÓMARA	9	4	44,44	P0259 a P0262	
27. CRA PINARES SUR	CASAREJOS	5	4	80	P0263 a P0266	
28. CRA RÍO IZANA	QUINTANA REDONDA	7	6	85,71	P0267 a P0272	
29. CRA PINARES ALTOS	VINUESA	10	5	50	P0273 a P0277	
30. CRA TIERRAS DE BERLANGA	BERLANGA DE DUERO	13	7	53,84	P0278 a P0284	
31. IES MARGARITA FUENMAYOR	ÁGREDA	29	3	10,34	P0285 a P0287	

32. IES SANTA CATALINA	EL BURGO DE OSMA	45	10	22,22	P0288 a P0297	
33. IES GAYA NUÑO	ALMAZÁN	34	11	32,35	P0298 a P0308	
34. IES ANTONIO MACHADO	SORIA	77	18	23,37	P0309 a P0326	
35. IES CASTILLA	SORIA	72	10	13,88	P0327 a P0336	
36. IES RIBERA DEL JALÓN	ARCOS DE JALÓN	22	6	27,27	P0337 a P0342	
37. IES VIRGEN DEL ESPINO	SORIA	80	7	8,75	P0343 a P0349	
38. IES PICOS DE URBIÓN	COVALEDA	25	9	36	P0350 a P0358	
39. IES LA RAMBLA	SAN ESTEBAN DE GORMAZ	29	12	41,37	P0359 a P0370	
40. IESO VILLA DEL MONCAYO	ÓLVEGA	22	12	54,54	P0371 a P0382	
41. IES SAN LEONARDO	SAN LEONARDO DE YAGÜE	34	24	70,58	P0383 a P0406	
42. EOEP Y EAT SORIA	SORIA	13	4	30,76	P0407 a P0410	
43. ESCUELA DE ARTE Y SUPERIOR DE DISEÑO	SORIA	23	3	13,04	P0411 a P0413	
44. CIFP LA MERCED	SORIA	24	8	33,33	P0414 a P0421	
45. CIFP PICO FRENTE	SORIA	45	4	8,88	P0422 a P0425	
46. CEPA DOÑA JIMENA	SAN ESTEBAN DE GORMAZ	6	6	100	P0426 a P0431	
47. CEPA ALMAZÁN	ALMAZÁN	5	2	40	P0432 a P0433	
48. CEPA CELTIBERIA	SORIA	20	7	35	P0434 a P0440	
49. CEPA PINARES	VINUESA	6	6	100	P0441 a P0446	
50. CEPA GUSTAVO ADOLFO BECQUER	ÓLVEGA	5	5	100	P0447 a P0451	
51. ESCUELA DE CAPACITACIÓN AGRARIA	ALMAZÁN	12	8	66,66	P0452 a P0459	
52. CONSERVATORIO ORESTE CAMARCA	SORIA	40	6	15	P0460 a P0465	
53. ESCUELA HOGAR NUESTRA SEÑORA DEL CAMPANARIO	ALMAZÁN	3	3	100	P0466 a P0468	
54. E.H. JULIÁN SANZ DEL RÍO	ARCOS DE JALÓN	1	1	100	P0469	
55. E.H. MADRE DE LAS MERCEDES	SORIA	5	5	100	P0470 a P0474	
56. ESCUELA HOGAR GARCÍA ROYO	ÁGREDA	1	1	100	P0475	
57. CRIE BERLANGA DE DUERO	BERLANGA DE DUERO	5	1	20	P0476	
58. ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS	SORIA	23	3	13,04	P0477 a P0479	Incluidas secciones de Almazán y El Burgo de Osma
59. CFIE SORIA	SORIA	7	3	42,85	P0480 a P0482	
60. CSFP	SORIA	6	3	50	P0483 a P0485	
61. DIRECCIÓN PROVINCIAL EDUCACIÓN	SORIA	16	7	43,75	P0488 a P0494	APE y AIE
62. CC NUESTRA SRA DEL PILAR	SORIA	0	0	0		No posibilidad de acceso a la muestra.
63. CRIE NAVALENO	NAVALENO	7	0	0		Participan en estancia desde otro CRIE.

64. CRA PINAR GRANDE	NAVALENO	13	0	0		No se entregan respuestas
65. EOEP EL BURGO DE OSMA	EL BURGO DE OSMA	3	0	0		No se entregan respuestas
66. DOCENTES CON LIBERACIÓN EN ORGANIZACIÓN SINDICAL: ANPE, CCOO, CSIF, UGT, STECYL, FSIE,CGT	SORIA	8	2	25	P0486 a P0487	2 entregas. Otros también confirman participación, depositando en centro elegido.
TOTALES	Provincia de Soria	1458 docentes	496 cuestionarios cumplimentados	34,01 % de participación		

12.3.2. Tratamiento de datos de tercera fase: cuestionarios aplicados a familias

Habiéndose aplicado también los cuestionarios de familias en formato impreso, se procedió a la transcripción de las respuestas a formato electrónico para tratar datos y analizar tanto estadísticamente las respuestas tipo Likert dadas, como el análisis cualitativo del contenido de las respuestas abiertas. El soporte de tratamiento consistió en la herramienta Excel para el volcado de respuestas Likert, así como el diseño de una tabla unificada con el programa Word para recoger las respuestas abiertas. Se añadió además una tabla donde unir comentarios aportados por los participantes, valorados junto a la respuesta indicada.

La muestra de las familias, habiéndose seleccionado para la aplicación a la población completa de progenitores del CEIP Fuente del Rey e IES Politécnico de Soria, recibió dos copias por alumno. Se hizo esta entrega intencionadamente, respetando diferentes posibles estructuras familiares independientemente de que pudieran tener hermanos en uno o en los dos centros (con posibles diferentes progenitores), prefiriendo duplicar o triplicar los documentos para evitar posibles pérdidas u olvidos y valorando la opción de que algunas familias quisieran dar diferentes puntos de vista sobre los docentes de un centro y otro (un progenitor puede tener perspectivas distintas de los docentes de uno de sus hijos, en el CEIP, y de los de otro de sus hijos, en el IES). Tras la entrega y recogida de cuestionarios, se obtuvo una participación de 270 cuestionarios cumplimentados. Organizados y dispuestos los datos, numerándolos con claves que garanticen el anonimato de forma correlativa, todos empiezan por la F (muestra familias), con numeración según el centro de recogida y análisis, recogiendo la tabla la muestra de F0001 a F00270:

Tabla 10

Datos de participación de muestra de familias en cumplimentación de cuestionarios. Fuente: elaboración propia.

NÚMERO Y NOMBRE DEL CENTRO	LOCALIDAD	CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	CODIFICACIÓN RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. CEIP FUENTE DEL REY	SORIA	116	F0149 a F0264	
2. IES POLITÉCNICO	SORIA	154	Desde F0001 a F0148 + F0265, F0266, F0267, F0268, F0269 y F0270	3 últimos versión adaptada.
TOTAL FAMILIAS	PROVINCIA DE SORIA	270 cuestionarios		

12.3.3. Tratamiento de datos de tercera fase: dinámicas y cuestionarios aplicados a alumnos

Dinámica 1: basada en lectura del libro *el monstruo de colores*. Diseñando una tabla específica con el contenido del libro que se utilizaba para realizar la pregunta de cuándo se sentía así su profesora, la investigadora fue recogiendo a mano las aportaciones de los niños durante la dinámica, transcribiendo posteriormente en Word las distintas aportaciones, según Anexo 21.

Dinámica 2: Dinámica de *Playmobil* para simulación de roles e interacción en el aula. Diseñando una tabla específica con las preguntas e ítems adaptados que se les iban sugiriendo a los alumnos, provocando la simulación con los muñecos de las situaciones sugeridas y cuestionando qué creen que ocurría y cómo reaccionaban sus profesores, la investigadora fue recogiendo por escrito manualmente las aportaciones de los niños durante la dinámica, transcribiendo posteriormente las distintas intervenciones en Word, según Anexo 22.

Dinámica 3: Dinámica siluetas, dibujo y definición concepto “buen” y “mal” profesor. Una vez decoradas y pintadas las siluetas, añadiendo la investigadora manualmente con un rotulador las definiciones que los niños iban aportando en grupo sobre lo que consideraban era y/o hacía un “buen” y “mal profesor” (ambos procesos por separado), se recogieron las cartulinas y se tomaron fotografías de estas. Las fotos y transcripción de palabras y frases aportadas se recogen en una tabla de Word diseñada al efecto.

Datos de cuestionarios aplicados de 2º a 6º de educación primaria. Habiéndose aplicado también los cuestionarios de los alumnos en formato impreso, se procedió a la transcripción de las respuestas a formato electrónico, para poder tratar los datos y analizar tanto estadísticamente las respuestas tipo Likert dadas a los cuestionarios, como cualitativamente el contenido de las respuestas a preguntas abiertas. El soporte de tratamiento de datos consistió en la herramienta Excel para el volcado de las respuestas a los cuestionarios tipo Likert, así como el diseño de una tabla unificada con el programa Word para recoger las respuestas abiertas. Se añadió además una tabla donde unir los comentarios aportados, valorados junto a la respuesta en la que se indicaban. Dado que en la versión de alumnos de 2º a 4º de primaria la Escala Likert únicamente contempló 3 opciones de respuesta, agrupando opciones en la explicación y marcando los alumnos colores de un semáforo para mostrar su menor o mayor acuerdo y cercanía con lo que el ítem leído afirmaba, a la hora de volcar los datos se contempló el color verde como 5, el naranja como 3 y el rojo como 1, tratando los datos junto al resto de cursos.

La tabla 11 incluye los datos recogidos sobre participación y codificación de los diferentes alumnos participantes de infantil y primaria, diferenciados por curso, grupo y trabajo realizado.

Tabla 11

Síntesis datos disponibles sobre participación de los alumnos del CEIP Fuente del Rey. Fuente: elaboración propia.

Curso	Modelo dinámica y/o cuestionario aplicado	Número de alumnos	Participación+ Cumplimentación cuestionario	Porcentaje participación	CODIFICACIÓN RESPUESTAS	Observaciones
Infantil 3 años A		21	18 alumnos	85,71		
Infantil 3 años B		22	21 alumnos	95,45		
Infantil 3 años C		21	21 alumnos	100		
Infantil 4 años A		23	20 alumnos	86,95		
Infantil 4 años B		23	23 alumnos	100		
Infantil 5 años A		18	15 alumnos	83,33		
Infantil 5 años B		17	16 alumnos	94,11		
Infantil 5 años C		17	15 alumnos	88,23		
1º Primaria A		23	22 alumnos	95,65		
1º Primaria B		24	24 alumnos	100		
1º Primaria C		24	21 alumnos	87,50		
2º Primaria A	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	23	15 alumnos	65,21	A001 - A014 + A672	A672. Documento recuperado posteriormente.
2º Primaria B	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción. Modelo semáforo	19	8 alumnos	42,10	A015 - A022	
2º Primaria C	Cuestionario cualitativo docente, adaptado.	23	18 alumnos	78,26	A023 - A040	Aula Observación docente. Solo 2 tipos cuestionarios cualitativos (observación+ cara B)
3º Primaria A	Formato cualitativo sencillo.	25	13 alumnos	52	A041 - A053	Solo cuestionario cualitativo (cara B)
3º Primaria B	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	25	21 alumnos	84	A054 - A074	
3º Primaria C	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	26	17 alumnos	65,38	A075 - A091	
4º Primaria A	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	21	7 alumnos	33,33	A092 - A098	
4º Primaria B	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	20	8 alumnos	40	A099 - A106	
4º Primaria C	Formato cualitativo sencillo y colores semáforo triple opción.	23	14 alumnos	60,86	A107 - A120	
5º Primaria A	Formato cualitativo primaria y tipo Likert	24	14 alumnos	58,33	A121 - A134	
5º Primaria B	Formato cualitativo primaria y tipo Likert	25	18 alumnos	72	A135 - A152	
5º Primaria C	Formato cualitativo primaria y tipo Likert	24	24 alumnos	100	A153- A176	
6º Primaria A	Formato cualitativo primaria y tipo Likert	24	24 alumnos	100	A177 - A200	
6º Primaria B	Formato cualitativo primaria y tipo Likert + Cuestionario cualitativo docente, adaptado.	23	20 alumnos	86,95	A201 - A220	Aula Observación docente. A220: documento adaptado. Complimentan parte cualitativa de observación además del otro cuestionario completo.
6º Primaria C	Formato cualitativo primaria y tipo Likert Modelo alumno EP/ESO/BACH/FP	25	10 alumnos	40	A221 - A230	
TOTAL CEIP FUENTE DEL REY	Dinámicas + Modelo 2º a 4º + Modelo 5º a 6º E. Primaria	583 alumnos	447 participantes	76,67%	A 001- A 230 + A672	231 CUESTIONARIOS + Material dinámicas

Analizando los datos de la tabla, se registra que de 162 alumnos de infantil participaron 149 en las dinámicas propuestas, suponiendo un 91,97 % de participación. De los 71 alumnos de primero de primaria participaron 67, siendo un 94,36% de participación. En total, respecto a la recogida de datos mediante dinámicas adaptadas, de 233 alumnos participaron 216, siendo un alto 92,70% de alumnado autorizado a realizar aportaciones sobre el tema estudiado. Respecto a los cuestionarios adaptados para alumnos de la Escala ECAD-EP, de un total de 205 alumnos de 2º a 4º curso de Educación primaria fueron 121 los que aportaron datos en la versión reducida, un 59,02%; de 145 alumnos de 5º y 6º cumplieron el cuestionario 110, siendo un 75,86% de participación. En total, de 350 alumnos escolarizados de 2º a 6º, 231 fueron autorizados por sus familias para cumplimentar el correspondiente cuestionario sobre el tema de estudio de esta investigación, siendo un 66% de participación. Los datos totales del CEIP Fuente del Rey reportan que de 583 alumnos en el momento de aplicación, participaron en el estudio propuesto 447, un 76,67% total de participación.

Datos de cuestionarios aplicados en ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Siendo también aplicados los cuestionarios de estos alumnos en formato impreso, se procedió a la transcripción de las respuestas, pudiendo tratar los datos y analizar posteriormente tanto a nivel estadístico las respuestas tipo Likert como el contenido de las respuestas a preguntas abiertas. El soporte de tratamiento de datos consistió en la herramienta Excel para el volcado de respuestas Likert, y el diseño de una tabla unificada con el programa Word para recoger las respuestas abiertas. Se añadió además una tabla donde unir los comentarios aportados y valorados junto a la respuesta indicada. La tabla 12 incluye los datos recogidos sobre participación y codificación de los diferentes alumnos participantes, diferenciados en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Tabla 12

Síntesis datos disponibles sobre participación de los alumnos del IES Politécnico. Fuente: elaboración propia.

Curso	Modelo cuestionario aplicado	Número de alumnos	Participación+ Cumplimentación cuestionario	Porcentaje participación	CODIFICACIÓN RESPUESTAS	Observaciones
1º ESO A	Modelo Alumnos Secundaria.	23	20 alumnos	86,95	A231 – A250	
1º ESO B	Modelo Alumnos Secundaria.	24	17 alumnos	70,83	A251 – A267	
1º ESO C	Modelo Alumnos Secundaria.	26	24 alumnos	92,30	A268 – A291	
1º ESO D	Modelo Alumnos Secundaria.	22	16 alumnos	72,72	A292 – A307	
2º ESO A	Modelo Alumnos Secundaria.	26	26 alumnos	100	A308 – A332 + A673	A673. Recuperado posteriormente.
2º ESO B	Modelo Alumnos Secundaria.	26	24 alumnos	92,30	A333 – A356	
2º ESO C	Modelo Alumnos Secundaria.	28	28 alumnos	100	A357 – A384	Aula de observación docente. Cumplimentan cuestionario post-observación 26 alumnos, y además 28 el otro cuestionario completo.

3º ESO A	Modelo Alumnos Secundaria.	16	16 alumnos	100	A411 – A426	
3º ESO B	Modelo Alumnos Secundaria.	19	15 alumnos	78,94	A427 – A441	
3º ESO C	Modelo Alumnos Secundaria.	19	19 alumnos	100	A442 – A460	
3º ESO D	Modelo Alumnos Secundaria.	23	19 alumnos	82,60	A461- A479	
3º ESO (PMAR)	Modelo Alumnos Secundaria.	10	10 alumnos	100	A480 – A489	Programa de mejora del aprendizaje y rendimiento
4º ESO A	Modelo Alumnos Secundaria.	26	17 alumnos	65,38	A490 – A506	Aula Observación docente. Alumnos parte cualitativa de cuestionario y también respuestas cuantitativas en Excel.
4º ESO B	Modelo Alumnos Secundaria	27	14 alumnos	51,85	A507 – A519 + A675	A675. Documento adaptado a ACNEE. Recuperado posteriormente.
4º ESO C	Modelo Alumnos Secundaria	26	19 alumnos	73,07	A520 – A538	
4º ESO PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	Modelo Alumnos Secundaria + Cuestionario cualitativo docente, adaptado.	7	6 alumnos	85,71	A539 – A541+ A669-A671	A669, A670 y A671, documentos recuperados posteriormente. Aula en la que se realizó observación a la docente del grupo. Cuestionario cualitativo docente
1º BACH BC1A	Modelo Alumnos Secundaria	21	17 alumnos	80,95	A542 – A558	Bachillerato de Ciencias
1º BACH BH1	Modelo Alumnos Secundaria	19	15 alumnos	78,94	A559 – A573	Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales
1º BACH BIE1	Modelo Alumnos Secundaria	18	18 alumnos	100	A574 – A591	Bachillerato de Ciencias (Investigación)
2º BACH HC2	Modelo Alumnos Secundaria	19	12 alumnos	63,15	A592 – A603	Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales
2º BACH BC12	Modelo Alumnos Secundaria	11	4 alumnos	36,36	A604 – A607	Bachillerato de Ciencias y Tecnología (Investigación)
2º BACH CI2A	Modelo Alumnos Secundaria	23	23 alumnos	100	A608 – A630	Bachillerato de Ciencias y Tecnología
2º BACH CI2	Modelo Alumnos Secundaria	22	5 alumnos	22,72	A631 – A635	Bachillerato de Ciencias y Tecnología
1º F.P. BÁSICA	Modelo Alumnos Secundaria	16	10 alumnos	62,5	A636 – A645	
2º F.P. BÁSICA	Modelo Alumnos Secundaria	6	6 alumnos	100	A646 – A651	
1 UPCC. Ciclo Formativo de Grado Medio. Técnico en Peluquería y Cosmética Capilar.	Modelo Alumnos Secundaria + Cuestionario cualitativo docente, adaptado.	10	6 alumnos	60	A652 – A656 + A674	A674 Cuestionario adaptado a ACNEE. Documento recuperado posteriormente. Aula en la que se realizó observación a docente.
OTROS ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	Modelo Alumnos Secundaria	50	12 alumnos	24	A657 – A668	
TOTAL IES POLITÉCNICO	Modelo Alumnos Secundaria.	563	418 participantes	74,24	A 231- 671; 673- 675	418 CUESTIONARIOS

Analizando los datos de la tabla, se registra que de 348 alumnos de Educación Secundaria participaron 290 cumplimentando cuestionarios, suponiendo un 83,33 % de participación. De los 133 alumnos de bachillerato participaron 94, siendo un 70,67 % de participación. Respecto a los cuestionarios de alumnos de Formación Profesional, destaca que en Formación Profesional Básica, de un total de 22 alumnos fueron 16 los que aportaron datos, un 72,72 %; en el grupo específico de grado medio donde se realizó observación participaron cumplimentando

cuestionarios 6 de 10 alumnos (un 60%), y en los grupos generales de grado medio y superior de Formación Profesional, de 50 alumnos cumplieron el cuestionario 12, siendo el más bajo porcentaje de participación con un 24%. En total, de 563 alumnos escolarizados en el IES Politécnico a los que se entregaron cuestionarios, 418 cumplieron y aportaron datos a la investigación, sumando un 74,24% total de participación.

En términos totales del colectivo de alumnado, de una muestra de 1146 participaron 865 alumnos entre los dos centros, suponiendo un porcentaje de participación total del 75,47%.

13. Análisis de datos y discusión de resultados

La recogida de datos en formato impreso requirió el antes mencionado trabajo de organización y transcripción informática de datos, continuado con el análisis estadístico y cualitativo de los mismos. Para esta fase, cobra especial relevancia el pertinente y continuado análisis reflexivo en consonancia con las preguntas de investigación formuladas. La reducción y organización de los datos a un formato que permitiera su descripción y análisis ha tenido en cuenta las peculiaridades inherentes a un diseño mixto, permitiendo que cada tipología de dato organizado facilitara el posterior estudio de revisión de patrones de relaciones, tensiones, conexiones, semejanzas, diferencias, convergencias y discrepancias entre datos. A lo largo de este complejo proceso, procediendo a la limpieza de datos, numerando, ajustando, transformando y reduciendo aquellos válidos para los análisis psicométricos, se han registrado en tablas diferenciadas los distintos datos cuantitativos y cualitativos trabajados mediante los programas Excel, Word, SPSS y Atlas Ti. Este complejo y paralelo proceso de análisis, realizando un análisis colaborativo en el aspecto estadístico y una reflexión individual en el proceso de análisis de contenido cualitativo, ha desembocado en el previsto, necesario y enriquecido análisis conjunto de todos los resultados respecto al complejo fenómeno estudiado. El trabajo progresivo, pero de gran esfuerzo e intensidad final, ha supuesto éticamente asumir la responsabilidad de dar el merecido valor a todas las informaciones consultadas y generosamente aportadas por los distintos colectivos, mediante la variedad de metodologías de recogida de datos explicadas, procurando sintetizar en relación a las preguntas de investigación qué datos de los analizados se esperaba proporcionaran las diferentes informaciones y respuestas a las preguntas de investigación planteadas, conformando la redacción de conclusiones de la tesis doctoral. Para este complejo cometido, se diseñó la Tabla 13, que pretende visibilizar a qué variables estudiadas aporta información específica cada tipo de dato, visibilizando cómo cada colectivo informante ha sido consultado intencionalmente, en función de la fundamentación conceptual del presente trabajo e intereses de la investigadora, respecto a cada temática planteada.

Tabla 13

Vinculación entre información aportada por tipo de dato y variables de interés para la investigación. Fuente: elaboración propia.

Constructo consultado	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
DIMENSIONES FACTOR SOCIOEMOCIONAL.	<ul style="list-style-type: none"> Análisis respuestas cuantitativas Likert. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis respuestas cuantitativas Likert. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis respuestas cuantitativas Likert. Dinámica cualitativa Playmobil.
PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Percepción relaciones entre: <ul style="list-style-type: none"> Profesores con profesores. Profesores con equipo directivo Profesores con otros (CFIE, DP, etc) Profesores con personal no docente Profesores con alumnos. Profesores con familias 	Percepción relaciones entre: <ul style="list-style-type: none"> Profesores con alumnos + propuestas de mejora. Percepción preocupación con problemas hijos. Profesores con familias + propuestas de mejora diferenciales Percepción comunicación y coherencia criterios 	Percepción relaciones entre: <ul style="list-style-type: none"> Profesores con alumnos + propuestas de mejora diferenciales Percepción preocupación docentes por problemas alumnos. Percepción preocupación alumnos por problemas profesores. Profesores con profesores. Profesores con familias
IMAGINARIO CONCEPTO BUEN Y MAL PROFESOR		<ul style="list-style-type: none"> Análisis palabras definiciones <i>buen y mal profesor</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis palabras definiciones <i>buen y mal profesor</i>.
MOTIVOS DE APRECIO DIFERENCIAL A LOS DOCENTES.			<ul style="list-style-type: none"> Descripción motivos de personalidad y conducta para el aprecio diferencial a los docentes.
EQUILIBRIO BIENESTAR PERSONAL Y PROFESIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Percepción equilibrio bienestar personal y profesional. Propuestas de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción equilibrio bienestar personal y profesional en docentes. 	
INFLUENCIA DEL ESTADO DE ÁNIMO EN LA FUNCIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> Percepción influencia estado de ánimo en la función docente 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción influencia estado de ánimo en la función docente 	
MOTIVACIÓN ALUMNOS SEGÚN PERCEPCIÓN DE SUS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación, esfuerzo y resultados de alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación, esfuerzo y resultados de alumnos.
FORMACIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES O RELACIONALES DE DOCENTES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> Formación recibida. Revisión oferta formativa. Análisis experiencias de formación docente. Revisión normativa acceso función docente. Estudio alcance, ubicación y agentes implicados en la E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento y opinión formación ofertada y/o recibida por los docentes en E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> Recuerdos de formación recibida en Educación Emocional.
MOTIVACIÓN POR LA MEJORA Y FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Motivación por recibir formación 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento formación EE hijos. Motivación por colaborar con formación en centro 	

Este reto asumido por la investigadora ha resultado un proceso complejo y flexible, revisable y revisable, coincidiendo con Miles and Huberman, 1994 (en Greene, 2007), en que “como tal, la mezcla de parte de la investigación social de métodos mixtos siempre desafiará la codificación completa y siempre resistirá las prescripciones inflexibles”. (p.143). Por ello, la conexión, cruce, enlace y vínculo de resultados se ha realizado en un intencional e interactivo proceso de trabajo analítico, donde el pensamiento creativo e imaginativo ha generado oportunidades y

conclusiones de interés para el estudio, que en los siguientes capítulos desarrollan en estudios empíricos, analizando y discutiendo resultados en un proceso cíclico que no pierde la perspectiva inicial, pragmatismo e intención pedagógica y reflexiva con que la investigadora inició y enfoca este trabajo, pudiendo en sí mismo ser una visibilización de datos y resultados que generen otras reflexiones y oportunidades de aprendizaje, coincidiendo con Greene (2007):

Las líneas de análisis de la investigación social son el corazón del proceso de investigación e interpretación. Ya sea que el análisis esté guiado y asistido por modelos estadísticos y software sofisticado o por una clasificación del contenido narrativo y la reorganización inductiva de los datos recopilados, los significados de los datos se entrelazan a lo largo del proceso analítico. Sin embargo, estos significados no son tan evidentes en los resultados analíticos, ya que son inferidos e interpretados por el investigador cuando se involucra en el trabajo de análisis de datos. Es decir, declaraciones de conclusiones de investigación, interpretaciones o afirmaciones justificadas surgen de la mente del investigador, no directamente del resultado de un análisis estadístico o temático. La inferencia y la interpretación son procesos cognitivos fundamentalmente humanos. (p.142)

14. Proceso ético de la investigación

La Resolución de 20 de diciembre de 2021, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Acuerdo de la Comisión Permanente del Consejo de Gobierno por el que se modifica el Reglamento de Régimen Interno de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid, recoge en su Artículo 25 la existencia de la Guía de Buenas Prácticas en Investigación de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid (EsDUVa), determinando que los programas de doctorado organizados se adecuarán a una Guía de Buenas Prácticas en investigación de la EsDUVa, elaborada de acuerdo con la normativa de la Universidad de Valladolid, que podrá desarrollar lo establecido en el Reglamento en lo referente a derechos y deberes de directores de tesis, tutores y doctorandos. Según el Código de Buenas Prácticas en Investigación, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid en sesión de 31 de enero de 2013, “la ciencia, como cualquier otra actividad del ser humano, debe someterse a principios éticos, merced a los cuales alcanza su dignidad de acción específicamente humana” (p.2). Cita como principios éticos, entre otros, el reconocimiento del ser humano como sujeto libre y autónomo de la investigación, el respeto a la dignidad del ser humano, en particular cuando es objeto de experimentación, y la asunción de responsabilidades en el ejercicio de la actividad científica. Destaca además en relación a la investigación con seres humanos la importancia de cumplir la normativa vigente, y tener en cuenta que “los investigadores deberán adquirir el compromiso explícito de guardar la debida confidencialidad sobre todo lo que puedan conocer de las personas que participen en un proyecto, de acuerdo

con lo que establece la normativa sobre protección de datos personales” (pp. 16 y 17). Por último, y en relación a la participación de estudiantes, como incluye esta tesis, incluye la mención a que “en el caso de que en un proyecto se prevea la participación de estudiantes, deberá garantizarse que serán incluidos de forma libre y se deberán tomar medidas para evitar consecuencias adversas para los que declinen tomar parte o decidan retirarse”. (p.17)

Suscribiendo la autora de esta tesis su compromiso con este código de buenas prácticas se ha tenido además en cuenta el Código Ético de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2020), que recoge entre otros el derecho de las personas a un tratamiento ético y humano en los procesos de investigación. Las cuestiones éticas han sido cuidadosamente consideradas en la presente investigación educativa, respetando las exigencias que supone actuar en un centro educativo público y con menores de edad, recabando previamente a cualquier actuación permisos de la Administración educativa, de los docentes y progenitores colaboradores y de los padres y/o tutores legales de los alumnos, respetando siempre la confidencialidad.

En el Capítulo IV del Código Deontológico del Psicólogo (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2015), correspondiente a la investigación y docencia, se recoge en su artículo 34 cómo la participación en cualquier investigación deberá ser autorizada explícitamente por la/s persona/s con la/s que ésta se realiza, o bien por sus padres o tutores en el caso de menores o incapacitados. Siguiendo los principios anteriormente mencionados, y en lo que respecta a la participación, en este estudio se procedió a explicar el motivo y objeto de investigación, y se ha solicitado permiso escrito a los participantes, con un lenguaje asequible a nivel comprensivo (adaptando en los casos precisos el modelo general); se ha evitado y/o minimizado el posible daño emocional o psicológico que pudiera generar la consulta sobre un tema personal/profesional, e igualmente se ha evitado una presión o inducción a participar, dada la condición de docente de la investigadora, naturalizando y respetando una opción de preferencia a no participar de los docentes, familias y alumnos (explicando la alternativa de actividad positiva para quienes por decisión de sus progenitores o tutores legales no cumplimentarían el cuestionario, confirmando que no serían significados o separados del grupo y aula, haciendo juegos de lógica atractivos durante la aplicación, junto a sus compañeros). Se realizó una adaptación del documento de autorización para dos familias de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, pues su desconocimiento parcial del castellano aconsejó esta medida. En el caso de los menores de edad, las autorizaciones se entregaron y recibieron en mano, solicitándose un acuse de recibo independientemente de la opción elegida en cuanto a aceptación de participación o declinación de esta. En el momento de la recogida de datos, este aspecto se controló sistemáticamente conociendo previamente mediante el registro con una

lista de cada clase qué alumnos estaban autorizados, limitándose la recogida de datos a las aportaciones de estos alumnos.

Respecto a la muestra de docentes, se ha considerado el estrés que podía suponer para los participantes de la fase de observación el hecho de contar con la presencia sistemática de la investigadora para registrar evidencias de su docencia, lo que podría generar una percepción denominada en el campo de la Psicología “lo van a saber todo sobre mí”, generando resistencia e incomodidad. Para ello, se les explicó adecuadamente el objeto básico de la observación, diferenciando la a veces complicada gestión de competencias en las exigentes situaciones del aula, de las que podamos demostrar en la vida privada. Pidiendo naturalidad, se les anticipó la confidencialidad de los resultados, entre los que no aparecerían nombres personales, y la lectura conjunta que se llevaría a cabo del contenido de los aspectos observados, para darles la opción de puntualizar o retirar aquellos contenidos que pudieran generarles incomodidad, siempre manteniendo el derecho a pedir con libertad retirarse de la investigación y cesar las observaciones. Se procuró con la presencia de la investigadora generar la menor molestia posible, y agradecer al finalizar esta fase el esfuerzo realizado por estos docentes y sus valiosas aportaciones, con un pequeño detalle en forma de libro de literatura creativa especializada en educación emocional, como recuerdo de su participación en la investigación, junto al siguiente texto personal:

Imagen 17

Fotografía del detalle entregado a docentes colaboradores tras proceso de observación. Fuente: elaboración propia Soria, diciembre de 2015

Este es el primer libro de emociones que conocí, hace años, y aún lo considero el más especial. Por eso quiero que lo tengáis como un pequeño recuerdo de mi presencia en vuestra aula, compañeros.

Espero que una vez olvidada la molestia o alteración que haya supuesto mi presencia y vuestra colaboración, recordéis que sea cual sea el resultado “oficial” de mi trabajo de tesis, para mí ha sido un *regalazo* esta experiencia de observación. Ojalá sepa reflejar por escrito toda la calidad y esfuerzo que he percibido y vivido con vosotros, incluso sabiendo todos que es imposible plasmar por escrito el directo de una clase y todo lo que en ella ocurre.

MUCHAS, MUCHAS GRACIAS. Un lujo aprender de vosotros, como profesora y persona, ambos términos siempre unidos.



En todos los casos de recogida de datos con los distintos colectivos ha existido confianza y cooperación, empatía, respeto y aceptación, realizando un esfuerzo intencional por evitar en la medida de lo posible juzgar, distorsionar o reinterpretar respuestas, y se han procurado relaciones positivas, de refuerzo y apoyo emocional, y especial agradecimiento por las valoradas aportaciones.

En las entrevistas y grupos de discusión con informantes singulares ha existido un especial cuidado del elemento ético, dada la mayor sensibilidad del contenido compartido. Se ha informado previamente a cada participante del objetivo de la investigación, y en algunos casos, de la presencia de otros padres en el grupo de discusión, dando la opción de mayor intimidad o entrevista individual, dado el contenido privado y delicado tratado, siendo referente a vivencias personales y familiares que antes no habían sido reflexionadas o comunicadas en un documento público de carácter académico.

También en la explicación de los cuestionarios impresos entregados a docentes y familias se procuró evidenciar que la utilización del conocimiento que los resultados de esta investigación generen estaría regida por principios éticos, procurando únicamente el progreso del sistema educativo. Se garantizó la comunicación por escrito de que la investigadora estaba disponible para responder a cualquier duda o incidencia surgida durante la investigación, tanto mediante correo electrónico como en una reunión específica, como anteriormente se ha mencionado:

ACTIVIDAD Y CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL

*Para aquellas familias que tengan alguna duda, o deseen disponer de más información sobre el tipo de actividad a realizar por sus hijos, la profesora responsable de la investigación estará a disposición de los padres **ESTE MIÉRCOLES 20 DE ABRIL** en el Colegio Fuente del Rey (edificio de primaria, sala AMPA) **de 16 a 17.15 h.***

Pueden acercarse con total confianza, agradeciendo su interés y participación en el proyecto. Saludos, Esther Soria

El agradecimiento fue incluido en todos los documentos entregados, especialmente destinado a todos los tutores que colaboraron con la investigadora en la gestión de las autorizaciones de las familias y en la cesión de una hora de clase para poder realizar el trabajo de recogida de datos, disponiendo además un detalle dulce en la sala de profesores, especificando cómo en ocasiones las cuestiones temporales en el caso de investigadores que compaginan a tiempo parcial con otro trabajo profesional dificultan un desarrollo de la investigación con la suficiente pausa, reflexión, diálogo y merecida amabilidad con los participantes de la misma, lo que procuraría un mayor índice de diálogo y bienestar a las personas implicadas. El tiempo específico necesario para trabajar en cuestiones complementarias a la docencia directa con alumnos, como podría ser la investigación educativa, se evidencia una vez más como un factor de ética, mejora laboral y calidad educativa, ampliando las opciones de Licencia por Estudios, siendo de interés para la Administración que los docentes participen en procesos de investigación educativa:

Imagen 18

Nota junto a detalle entregado a los docentes colaboradores en los centros educativos (CEIP/IES). Fuente: propia

Espero poder compensar *un poquito* todas las molestias que os he causado ;)

No ha sido fácil organizar ni hacer esta investigación en los breves momentos libres, de ahí que siempre haya ido con prisa y sin poder hacer las cosas o hablaros como me hubiera gustado, perdonadme por ello.

El trabajo está saliendo bien, y es gracias a vuestra implicación y ayuda.

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA PACIENCIA, COMPRENSIÓN Y COLABORACIÓN. Un abrazo, Esther

Respecto a la figura de la investigadora como parte de la comunidad científica, ha procurado en todo momento garantizar la ética de este trabajo mediante preceptos internos como la veracidad y exactitud de los datos, realizando una recogida de datos con autoría propia y de forma personal y directa, con una intencional adecuada corrección metodológica (asumiendo no obstante las limitaciones y errores involuntarios posibles que seguramente haya cometido) y una constante comunicación a los responsables de la Administración educativa y participantes de cualquier aspecto de interés o incidencia. Como preceptos externos, ha existido veracidad de testimonios, libertad de investigación y medios para ejercerla mediante autorizaciones proporcionadas por adultos de forma verbal y menores de edad de forma documentada, siendo un trabajo independiente, sin un plazo (más allá de la planificación organizativa y plazo de estudios de doctorado), presión laboral o presupuesto marcado por institución alguna, y no existiendo necesidad de méritos o intereses en la línea de trabajo o en los resultados de la investigación que pudieran condicionar la neutralidad de la investigadora o conclusión precipitada de la presente tesis, lo que se considera necesario en términos de honestidad académica, profesional y personal para la misma.

Se debe puntualizar también que los considerables gastos de fotocopias, desplazamientos, adquisición de la licencia del programa de análisis de datos y material fungible necesarios para la recogida de datos fueron asumidos de forma personal por la investigadora, proporcionando los documentos ya impresos a los colaboradores, no suponiendo gasto alguno para los centros escolares en los que se recogieron los datos mediante cuestionarios impresos.

La decisión de realizar la recogida de datos en formato impreso/documental fue muy meditada, concluyendo la investigadora que pese al incremento de gasto, impacto ecológico en fotocopias, y elevado tiempo de trabajo que ralentizaría de manera muy significativa el tratamiento y posterior análisis de los datos, era más probable que los participantes participaran de manera más equitativa, libre, cómoda y enriquecida si respondían escribiendo en un documento que si se exigía responder a un cuestionario virtual. La diferencial competencia digital de los participantes, acceso consecuente al cuestionario por correo electrónico (lo que condicionaría y limitaría a priori la posible muestra participante), tiempo necesario para dedicarse a responderlo on line (con el natural riesgo de posponerlo para otro momento y olvidarlo) fueron, junto a la convicción de que las reflexiones personales sobre educación emocional serían más extensas, creativas y naturales escritas a mano, factores tenidos en cuenta para tomar esa decisión con seguridad absoluta, conociendo los inconvenientes de la misma.

Y por último, pero como primer referente y origen de este trabajo, es el motivo ético y de sensibilidad profesional y personal por el que se inició este trabajo. Zabalza (en Domingo y

Gomez, 2014), refiere una idea con la que este trabajo coincide, en cuanto a la necesaria ética y esfuerzo de humildad y mejora que los componentes de la comunidad educativa pueden y deben hacer para mejorar las relaciones afectivas. Orientar la investigación educativa a la propia reflexión, metacognición, autoevaluación y detección de necesidades de formación y mejora, mejor si se complementa con la evaluación de otros agentes, como se plantea en este trabajo, es sin duda un proceso ético de sensibilidad cognitiva inherente a la función y profesión docente, que favorece un contexto de natural reflexión y mejora, garante de un ejercicio profesional bien y éticamente articulado:

La reflexión también tiene que ver con la ética profesional. Los códigos éticos profesionales nos vinculan a compromisos que tienen que ver con nuestro propio desarrollo, con las aportaciones y apoyos que prestamos a nuestros compañeros de trabajo (la construcción de significados comunes), y con el nuevo conocimiento que ayudamos a generar en nuestro ámbito profesional (la conversión de nuestra experiencia en conocimiento compartido). Ninguno de esos compromisos podrían desarrollarse sin un claro empeño en documentar y revisar nuestro trabajo. (p.11).

Con este prisma, se considera que es un deber ético de los profesionales de la educación prevenir, actuar con sensibilidad y compensar los diferentes procesos afectivos que se dan en las interacciones emocionales entre miembros de la comunidad educativa. El propio conocimiento de la dificultad de la tarea docente, y cómo ciertos factores, retos y exigencias pueden desgastar nuestra competencia profesional, debe hacernos vigilantes respecto a cómo gestionamos nuestras emociones, y cómo afectan a las personas con las que trabajamos. Continuar revisando dichos factores y solicitando la mejora de otras responsabilidades no es incompatible con que como docentes, éticamente, mejoremos nuestras competencias docentes a nivel emocional, contribuyendo a nuestro propio bienestar y el de las personas de nuestro entorno, lo que sin duda puede tener repercusión inmediata en la salud mental de la sociedad, en cuanto a que en la educación integral que ayudamos a construir, en la inclusión emocional de nuestros alumnos, se encuentran los pilares y valores de los ciudadanos del futuro.

Capítulo 5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.

Estudio Empírico 1. Análisis Factor Socioemocional Escala ECAD-EP

15. Adaptación de una escala de Habilidades Socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

15.1. Introducción

La investigación multidimensional de educación considera consolidado el concepto de Competencia Profesional Docente. García-García et al. (2021) recogen en su actualizada revisión la existencia de un modelo de profesor técnico, un modelo de profesor centrado en el estudiante, y un modelo de profesorado reflexivo. Se avala la importancia de esta perspectiva flexible y dinámica en la que un profesor es capaz de analizar su práctica y proponer e implementar soluciones, aprendiendo, investigando y generando nuevo conocimiento que mejore su acción educativa y resuelva retos concretos del aula y centro. Como se ha fundamentado en este trabajo, es un campo de histórico interés determinar lo que es un docente competente, si bien la mayoría de investigaciones se centran en niveles de enseñanza superiores (docentes de enseñanza universitaria) midiendo elementos y factores no puramente psicológicos-instructivos. Valdivieso et al. (2013) visibilizan la escasa y limitada medición sistematizada de variables cognitivas, afectivas, sociales, interactivas y conversacionales de las prácticas instruccionales. López et al. (1999) consideran escasa la presencia de lo socioafectivo en la escuela, si se compara con la importancia concedida a la información cultural y adquisición de conocimientos. Las diferentes transformaciones educativas avalan la progresiva presencia del aspecto socioafectivo en las investigaciones sobre educación (Fernández-Berrocal, 2018, Coll et al, 2018; Aguado, 2019; López et al. 1999; Ibarrola, 2013; Marchena; 2005; Serio et al., 2010, Pena et al., 2012, Marchesi, 2007, Extremera y Fernández-Berrocal, 2004); y los diferentes movimientos pedagógicos y concepciones científicas, destacándose los aportes que la neuroeducación hace para visibilizar la importancia de la práctica socioafectiva docente (Caruana, 2019; Catuara-Solarz, 2020; Valdés, 2022), han logrado impulsar el progreso y emergencia de la educación socioafectiva. Se erige así la figura del docente como agente influyente y responsable del modelado y moldeamiento de la competencia personal y social del alumnado, normalizando experiencias emocionales y consecuencias de la expresión afectiva así como de la gestión de la suya propia (Zinsser et al. 2015), en condiciones de trabajo cada día más complejas y demandantes, sin que haya recibido una formación rigurosa para este sensible cometido (Montero y de la Cueva, 2020; Peñalva et al., 2013). Es en este aspecto donde las Administraciones y Universidades realizan un esfuerzo de progresión para garantizar una formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente y desarrollo profesional que tenga en cuenta las diferentes competencias que el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, Bisquerra, 2005, Palomera et al., 2008, Torrijos

et al., 2016). Se considera así la naturaleza emocional de la enseñanza (De la Cueva y Montero, 2015). El Informe de la Comisión Europea sobre la profesión docente en Europa (Eurydice, 2018) reconoce la importancia de la autoevaluación docente como herramienta reflexiva de mejora. El interés del presente estudio empírico se centra en determinar las variables socioemocionales y de interacción afectiva que puedan relacionarse con la medición y valoración de un docente eficaz, construyendo un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. La visión de mejora y oportunidad de evolución en competencia intra e interpersonal, de gestión de la convivencia y social relacional del docente es una importante característica vinculada con los propósitos de actuales corrientes de investigación y formación y un campo con oportunidades de crecimiento. Viso-Alonso (2020) recoge el interés de variables como la capacidad para atender las emociones propias y de alumnos (Chan, 2008); de autoconciencia emocional (Zembylas, 2007) y para regular emociones propias y ajenas (Lopes et al, 2012) en una relación vinculada al ejercicio eficiente docente. Marchesi (2007) identifica como competencias relevantes para un buen ejercicio profesional comprometer al alumnado en su aprendizaje, adaptarse a sus diferencias, trabajar en equipo, desarrollar emocionalmente a los estudiantes y colaborar con las familias. Marchena (2005) recoge como eficaces prácticas de interacción profesor-alumno basadas en la comprensión la personalización, valoración, flexibilidad y humor compartido. Debe valorarse además la vivencia personal y trayectoria emocional que cada docente dispone en su historia de desempeño profesional (Hargreaves, 2005).

Dentro del campo de investigación sobre cómo evaluar y medir eficazmente la Inteligencia Emocional docente, destaca la posible discrepancia entre lo que un docente opina sobre su competencia y cómo esta se desarrolla en la práctica. Se coincide con Salovey y Mayer (en Mestre-Navas y Fernández-Berrocal, 2007), en que las autodescripciones de inteligencia pueden tener algún valor, pero no lo suficiente como para demostrar que el concepto existe. Valorando las palabras de Gardner (2005): “mi segundo deseo es que la sociedad pase de los poderosos instrumentos estandarizados de preguntas cortas a demostraciones en la vida real o a simulaciones virtuales” (p.24), y pudiendo interpretarse de manera intuitiva que el sesgo de deseabilidad social puede incitar a la muestra de docentes a dar valores altos en las respuestas de autoinforme, se considera no obstante de gran utilidad la existencia de una escala de autoevaluación. Disponer una herramienta permite estructurar la toma de conciencia interna y guiar una posterior metodología de Práctica Reflexiva (Domingo y Gómez, 2014; De la Cueva y Montero, 2018; Zinsser et al. 2015) en torno a percepciones, creencias, prácticas, necesidades de formación y motivación de mejora respecto a los ítems, definidos conceptualmente como unidades concretas de acción docente en una determinada situación del proceso instruccional, coincidiendo con Montero y de la Cueva (2020) en que “la innovación no tiene por qué venir de

lo más reciente sino de la incorporación real a la práctica educativa de planteamientos que pueden transformarla” (p.130). Considerando Valdivieso (2012) que el estilo de enseñanza eficaz supone un conjunto organizado e interactivo de competencias docentes estructuradas en diferentes dimensiones, como atributos medibles y observables referidos a distintas habilidades y destrezas, se valora el interés de su propuesta de profesionalización docente por compaginar la evaluación sumativa con la formativa. Recogiendo Valdivieso como interés central “elaborar un instrumento evaluador de las dimensiones competenciales, como verdaderas variables determinantes de la eficacia docente en la etapa de EP, que satisfaga las exigencias psicométricas que cualquier instrumento evaluativo debe poseer en Psicología” (p.358-359), se evidencia la ausencia de consideración de los docentes que asumen la etapa de infantil, pese a su carácter fundamental como contexto de vinculación y desarrollo emocional. En esta etapa la figura docente se sitúa en el centro de los procesos interactivos afectivos en cercana relación con el ámbito familiar, caracterizada con habilidades socioemocionales como sensibilidad, respeto, confianza, paciencia y calidez (De la Cueva y Montero, 2018; Montero y de la Cueva, 2020; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Además, y pese a la evidencia experiencial y científica de que existe un parcial perfil diferencial de la competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y el de profesores de enseñanza secundaria (Valdivieso et al., 2012), se considera en este trabajo que la realidad del desempeño docente en muchos centros y entornos del Sistema Educativo Español se caracterizan por una frecuente movilidad de docentes del cuerpo de maestros entre diferentes especialidades para las que se encuentran habilitados (infantil, primaria, educación física, lengua extranjera, música, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje). Pueden optar además algunas de ellas a la docencia en la etapa de educación secundaria obligatoria, sin olvidar centros que ofertan diferentes etapas o deben integrarlas por su reducido tamaño, compartiendo profesorado habilitado. Se erige así como oportunidad y contribución al estudio original el poder adaptar la Escala ECAD-EP, inicialmente diseñada para maestros de educación primaria, y reconociendo las inherentes estrategias de competencia emocional que la práctica docente exige disponer en cada etapa evolutiva de los alumnos, para ser utilizada indistintamente, y con el propósito sumativo y formativo propuesto, para docentes del cuerpo de maestros y de profesores de secundaria. Esta adaptación da respuesta a una necesidad del colectivo docente y aumenta las oportunidades de utilización de la Escala ECAD-EP en procesos reflexivos y/o formativos, en ocasiones ofertados de manera genérica al colectivo docente, con independencia de su especialidad y etapa de desempeño.

Los 34 ítems, agrupados como indicadores de un subfactor o dimensión dentro del Factor Socioemocional, están resumidos según la propuesta de Valdivieso (2012) como recoge el Anexo

8. Disponiendo y difundiendo un instrumento práctico, sencillo y útil, se pretende que la autoevaluación y automonitorización reflexionada favorezca la intencionalidad explícita para lograr un mejor nivel en competencia socioemocional docente (Zinsser et al. 2015), contribuyendo a un desempeño sistemático de las variables incluidas en el Factor Socioemocional medido. Podrá enriquecer la optimización de esta competencia profesional la pretendida mejora competencial de los alumnos en un proceso de inclusión emocional, con miras puestas en fortalecer la validez y fiabilidad de la escala. Esto facilita que las Administraciones educativas puedan utilizar, de manera similar a como se hace en competencia digital, escalas de auto y heteroevaluación en competencia socioemocional, pudiendo suponer el Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP una entidad de interés para este cometido en centros de enseñanzas obligatorias y postobligatorias, incluidas las de Régimen Especial.

Existe evidencia científica, además de experiencial, respecto al parcial perfil diferencial de competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y de profesores de enseñanza secundaria (Valdivieso et al., 2012). Los estudios de Ferguson y Fraser (1998, en Marchena, 2005) afirman que en la etapa de secundaria suele deteriorarse la interacción entre profesores y alumnos, comparando con la que mantienen en infantil y primaria, lo que contribuye a una imagen de vínculo emocional más distante, que la mayor autonomía del alumnado y menor coordinación con las familias puede reforzar. Valdivieso et al. (2012) analizan comparativamente datos descriptivos que aporta la aplicación piloto de una escala de evaluación a una muestra de profesorado en activo de Educación Primaria y de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El objetivo fue establecer criterios diferenciales y comunes del perfil psicoinstruccional docente según las características sociolaborales que pueden diferenciar un tipo de profesor u otro, en base a su formación, expectativas e intereses, además de las peculiaridades psicoevolutivas del alumnado en las diferentes etapas. Se torna interesante para la validez de este trabajo extraer las aportaciones que se vinculan con la posible diferencia existente entre docentes que ejercen en diferentes etapas educativas. Los resultados indican que las variables de Planificación, Resolución de Conflictos y Comunicación Verbal poseen una autopercepción semejante entre el profesorado de ambas muestras. Las variables de Autoeficacia, Comunicación No Verbal e Interacción-Convivencia son dispares en las muestras. García-García et al. (2021) recogen cómo diferentes investigaciones realizadas (Eurydice, 2013; Jofré y Gairín, 2009; Tribó, 2008; Van Werven, Coelen, Jansen y Hofman, 2021) suelen diferenciar el foco de estudio en función de la etapa educativa, argumentando sin embargo que la teoría y la investigación pedagógica, tanto en primaria como en secundaria, identifican competencias similares a todo el profesorado, destacando las competencias socioemocionales y de gestión didáctica por encima de las del dominio de contenido o la innovación. Recogiendo

en su estudio diferencias según la etapa de docencia en 7 de las 17 dimensiones, concluyen que el profesorado, independientemente de su sexo y etapa formativa en la que imparten docencia, presentan perfiles similares en la percepción de sus competencias. Se puntúa el profesorado de primaria por encima del de secundaria en competencias de adaptación a las diferencias, liderazgo y algunas dimensiones de comunicación, planificación de la evaluación del aprendizaje y colaboración con la familia en la competencia vínculos, y por el contrario percibiéndose el profesorado de secundaria más competente en competencia tecnológica. Es de interés para el presente estudio que se demostró un perfil similar en las competencias de dominio, trabajo en equipo, emocional, ética, investigación y alguna de las dimensiones de la competencia comunicación, planificación y vínculos. Esta evidencia científica, que coincide de forma pragmática con los propósitos del presente trabajo, se suma al hecho de que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León dispone de forma asociada a su Modelo de Competencias Profesionales docentes un Cuestionario de Detección de Necesidades (Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria, 2022) que genera práctica reflexiva que invita a su vertiente formativa, ayudando a establecer el perfil docente y guiar sistemáticamente el proceso de autoevaluación que de manera individual, grupal y/o de centro puede hacerse, sin que exista diferenciación por etapas. Muchas modalidades formativas ofertadas, entre las que destacan las relacionadas con la competencia intra e interpersonal, se enriquecen con la indistinta participación de docentes de infantil, primaria y secundaria, pudiendo complementar la utilización de los ítems del Factor Socioemocional de Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) el proceso reflexivo, formativo, de autoevaluación y mejora de estas competencias profesionales docentes, que ayudan a construir y consolidar en la práctica el perfil del docente eficaz.

También el género es una variable que suscita interés en los procesos comparativos entre docentes. El Informe Talis 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, 2020) evidencia el desequilibrio entre géneros en la profesión docente, recogiendo estudios que no consideran que el género del profesorado y directores tenga impacto en el rendimiento de los estudiantes (Antecol, et al., 2012; Holmlund & Sund, 2006), pero otros que muestran el equilibrio entre hombres y mujeres en la profesión docente como influyente en las actitudes y aspiraciones profesionales de los estudiantes en algunas disciplinas y contextos (Beilock, et al., 2010; Dee, 2005). Los datos españoles e internacionales reflejan una alta distribución de profesoras frente a profesores, encontrándose sin embargo insuficientemente representadas en puestos de dirección. El 76% de docentes españolas de primaria y el 62% de secundaria son mujeres, habiendo aumentado en esta etapa en los últimos años. Esta realidad coincide con las características de la muestra que participa en la presente investigación. Suberviola (2020) menciona cómo la literatura científica evidencia que las mujeres suelen ser emocionalmente

más expresivas que los varones, mostrando mayor comprensión de las emociones y habilidad en competencias interpersonales. Revisando diferentes estudios sobre la posible diferente competencia emocional entre géneros (Rebollo y Hornillo, 2010; Suberviola, 2018; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Carreteo y Nolasco, 2016; Bar-On, et al., 2000; Pérez-Pérez y Castejón, 2005; Molero, Ortega y Moreno en 2010; Suberviola y Santiago, 2011), concluye Suberviola que parece evidenciarse socialización diferencial emocional de género, pero no de sexo biológico, estando las féminas culturalmente asociadas con afectividad y responsabilidad en aspectos emocionales, no existiendo diferencias significativas entre sexos en Inteligencia Emocional general, aunque sí perfiles diferenciales en distintas subcompetencias. Parece interesante contrastar la posible diferencia entre géneros, y determinar en cuál de las dimensiones estudiadas del Factor Socioemocional podrían darse las mismas. Alerta no obstante Suberviola de estudios (Brackett y Mayer, 2003; Brackett, River, et al., 2006) que evidencian que las posibles diferencias en competencias emocionales entre hombres y mujeres pueden quedar atenuadas dependiendo del instrumento de evaluación, tendiendo los hombres a sobrevalorar y las mujeres a infravalorar sus habilidades emocionales en escalas auto informadas, contrastando con sus resultados en escalas de ejecución, donde las mujeres presentan más de la que informan. Estas evidencias amplían las oportunidades de estudios futuros al respecto.

15.2. Método: procedimiento, participantes e instrumentos

Se invitó a participar al estudio a todos los docentes ejercientes en 2016 en la provincia de Soria (N=1.458). El estudio consistía en la administración de cuestionarios en formato impreso. De 496 respuestas, se analizaron 487 respuestas válidas una vez depurada la muestra (33,40% de participación). De los 487 docentes, 254 pertenecen al cuerpo de maestros y 233 al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y otros cuerpos. La Tabla 14 presenta los estadísticos descriptivos. Adicionalmente, un 45.37% trabajan en el ámbito urbano, desempeñando docencia en ámbito rural un 54.63%.

Tabla 14

Datos sociodemográficos docentes participantes. Fuente: Soria-Aldavero et al. Pendiente publicación.

Variable	Nivel	Colectivo docente		Total
		Maestros Infantil y Primaria	Profesores Secundaria	
Género	Mujer	172	141	313
	Hombre	57	72	129
	No informado	25	20	45
Edad	20 a 31 años	33	13	46
	31 a 40 años	81	66	147
	41 a 50 años	49	83	132
	más de 51 años	69	55	124
	No informado	22	16	38
Situación en el centro	Definitivo	138	107	245
	Interino	60	74	134
	Otras	21	33	54
	No informado	35	19	54

En primer lugar se diseñó un cuestionario sociodemográfico ad-hoc recogiendo datos de género, entorno de desempeño profesional rural o urbano, rango de edad y situación laboral, diferenciando centro y puestos con carácter definitivo, de ocupación temporal (interinos) u otras circunstancias (comisiones de servicio). Después se aplicaron los 34 ítems con formato de respuesta Likert (1: muy en desacuerdo; 5: muy de acuerdo) del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), test diseñado para evaluar competencialmente y de manera holística patrones y perfiles docentes en Educación Primaria, planteando una estructura tripartita que abarca aspectos técnico-instructivos, socioemocionales y comunicativo-relacionales del docente (Valdivieso et al., 2013). En la muestra de Valdivieso et al. (2013), el Factor Socioemocional obtuvo una fiabilidad adecuada de α de Cronbach de 0.852. En este estudio se obtiene una fiabilidad alta (α de Cronbach = 0.959; ω de McDonald = 0.960).

15.3. Análisis de datos y resultados

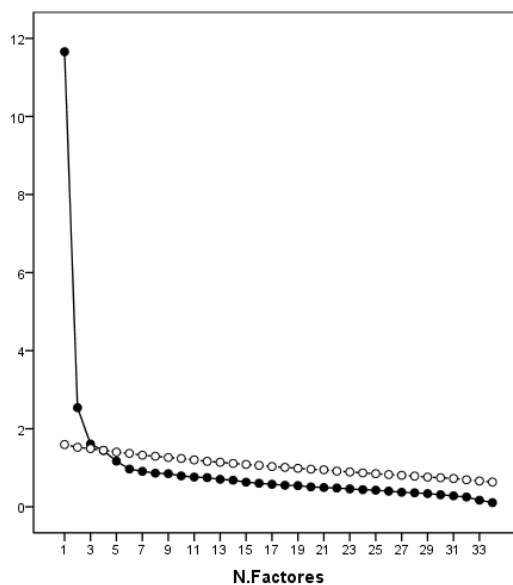
Se utilizó Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) para llevar a cabo el análisis paralelo, la comparación de modelos, y el estudio de la estructura factorial. El análisis paralelo y la comparación de modelos se utilizaron para decidir el número de factores que subyacen al test. Una vez que se decidió el número de factores, se aplicó un análisis factorial exploratorio con una rotación oblicua (oblimin). Posteriormente, se aproximó la fiabilidad del test a través de dos índices de consistencia interna de los ítems: α de Cronbach y ω de McDonald. Para analizar las diferencias existentes entre los factores del test en función de las dos variables relevantes (género y colectivo docente) se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Como no se pudo asumir el supuesto de esfericidad en estos datos, se reportan los resultados con la corrección de Greenhouse-Geisser. Adicionalmente, se aplicó la corrección de Bonferroni por comparaciones múltiples a la significación estadística de los efectos simples. Para llevar a cabo el ANOVA se utilizaron las puntuaciones factoriales del test.

Análisis paralelo y comparación de modelos:

La Figura 25 presenta los resultados del análisis paralelo, que mostró que hay tres factores que subyacen a la matriz de correlaciones de los ítems. Por el contrario, la ratio entre el primer y el segundo autovalor es, aproximadamente, 4.60, lo que sería una evidencia a favor de la unidimensionalidad del test. Sin embargo, el ajuste del modelo de tres factores correlacionados fue adecuado en la mayor parte de los índices de ajuste ($\chi^2(462)=1189.717$, $p<0.001$, CFI=0.903, TLI=0.882, RMSEA=0.057 IC90% [0.053-0.061], SRMR=0.040), y la estructura de tres factores mostró un mayor ajuste que el modelo con dos factores ($\Delta\chi^2(32)=333.803$, $p<0.001$) y éste último mostró un mayor ajuste que el modelo de un solo factor ($\Delta\chi^2(33)=1353.763$, $p<0.001$).

Figura 25

Resultados del análisis paralelo. Fuente: Soria-Aldavero et al. Pendiente publicación.



Nota: La línea continua de puntos negros representa los autovalores empíricos de la matriz de correlaciones de los ítems. La discontinua de puntos blancos representa el percentil 95 de los autovalores simulados del análisis paralelo.

Análisis descriptivo de los ítems y estructura factorial:

Como se ha mencionado, la evidencia del análisis paralelo y de la comparación de modelos permite concluir que la estructura factorial del cuestionario está formada por tres factores. La Tabla 15 presenta el análisis descriptivo (media y desviación típica) de los ítems y la solución factorial rotada (rotación geomín) de dicho modelo. Siendo el rango de las opciones respuesta de 1 a 5, todos los ítems mostraron una media muy alta (el promedio de todos los ítems es 4.432) y una variabilidad similar.

Además, todos los ítems mostraron pesos factoriales aceptables (>0.30) y la varianza residual (unicidad) fue adecuada en todos los casos (<0.80). Las correlaciones entre los factores fueron medio-altas y estadísticamente significativas: Factor 1 - Factor 2 ($r=0.545$, $p<0.001$), Factor 1 – Factor 3 ($r=0.343$, $p<0.001$), y Factor 2 – Factor 3 ($r=0.535$, $p<0.001$).

Fiabilidad:

En esta muestra, la fiabilidad de la escala, aproximada a partir de la consistencia interna de los ítems, fue alta para los tres factores: F1. Respeto a la diversidad (5 ítems; α de Cronbach: 0.821; ω de McDonald: 0.831), F2. Autoeficacia instruccional y emocional (22 ítems; α : 0.939; ω : 0.941), y F3. Dinamización del trabajo colaborativo (7 ítems; α : 0.925; ω : 0.928).

Tabla 15

Solución factorial rotada (geomin) de tres factores. Fuente: Soria-Aldavero et al. Pendiente publicación.

Nota: en la columna de la izquierda se presenta la estructura factorial original propuesta del Factor Socioemocional de la escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012). En las columnas de la derecha, en gris, nueva estructura factorial resultante del presente estudio en 3 factores.

SUBFACTOR ORIGINAL EVALUADO	Ítem	Media	DT	F1. Respeto a la diversidad	F2. Autoeficacia instruccional y emocional	F3. Dinamización del trabajo colaborativo	Varianza residual (unicidad)
CONVIVENCIA	1	4.634	0.319	0.431	0.171	-0.024	0.716
	2	4.706	0.332	0.792	-0.012	0.050	0.355
	3	4.795	0.230	0.716	0.054	0.054	0.410
	4	4.820	0.227	0.582	0.150	-0.01	0.550
	5	4.617	0.398	0.319	0.276	-0.020	0.718
	6	4.645	0.304	0.233	0.356	0.046	0.702
	7	4.096	0.737	-0.015	0.376	0.195	0.749
EMPATÍA	8	4.570	0.373	-0.052	0.501	0.174	0.657
	9	4.507	0.445	0.009	0.468	0.157	0.672
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	10	3.975	0.465	-0.097	0.514	0.203	0.642
	11	4.448	0.376	0.059	0.574	-0.008	0.635
	12	4.624	0.339	0.142	0.504	-0.028	0.665
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	13	4.265	0.609	0.009	0.471	0.092	0.717
	14	4.490	0.407	-0.011	0.469	0.134	0.701
MEDIACIÓN	15	4.484	0.386	0.122	0.497	0.072	0.623
	16	4.386	0.472	0.077	0.480	0.168	0.600
	17	4.112	0.604	0.040	0.387	0.208	0.697
	18	4.400	0.435	0.041	0.492	0.199	0.584
	19	4.573	0.336	0.021	0.492	0.113	0.672
IMPLICACIÓN AFECTIVA	20	4.357	0.519	0.011	0.498	0.125	0.664
	21	4.316	0.437	0.011	0.539	0.101	0.634
DINAMIZACIÓN GRUPAL	22	4.323	0.531	0.059	0.038	0.761	0.351
	23	4.217	0.617	0.022	-0.044	0.907	0.205
	24	4.239	0.588	-0.044	-0.057	0.979	0.122
	25	4.183	0.644	-0.069	0.016	0.919	0.179
	26	4.506	0.482	0.060	0.124	0.579	0.537
	27	4.237	0.601	-0.028	0.172	0.652	0.442
	28	4.194	0.569	0.053	0.243	0.438	0.603
AUTOEFICACIA	29	4.540	0.435	-0.041	0.594	-0.012	0.679
	30	4.300	0.446	-0.126	0.743	-0.017	0.546
	31	4.396	0.393	-0.047	0.712	-0.084	0.581
	32	4.559	0.392	0.020	0.516	0.011	0.716
	33	4.629	0.366	0.110	0.470	0.120	0.627
	34	4.556	0.334	-0.051	0.550	-0.076	0.761

Nota. DT = Desviación típica. El sombreado indica la pertenencia del ítem al factor. Formato de respuesta Likert (1: muy en desacuerdo; 5: muy de acuerdo).

Análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas:

Se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con una variable intrasujeto (F1. Respeto a la diversidad, F2. Autoeficacia instruccional y emocional, F3. Dinamización del trabajo colaborativo), y dos variables intersujeto: género (mujer, hombre) y colectivo docente (maestros infantil y primaria, profesores secundaria). Se utilizaron las puntuaciones factoriales del test. La Tabla 16 presenta los resultados de este ANOVA. En este análisis, no fue posible asumir el supuesto de esfericidad (W de Mauchly = 0.375, $\chi^2(2) = 426.141$, $p < 0.001$) y, por lo tanto, se reportan los efectos con la corrección de Greenhouse-Geisser. Se encontró un efecto de interacción de segundo orden entre el factor del test y la variable colectivo docente. Los efectos simples (corrección por comparaciones múltiples de Bonferroni) revelaron que las diferencias entre docentes de primaria y de secundaria se encontraban en el F2. Autoeficacia instruccional y emocional (mediaPrimaria = 0.021, ETPrimaria = 0.021, mediaSecundaria = -0.043, ETSecundaria = 0.020, diferencia media = 0.063, ET = 0.029, $p = 0.030$) y F3. Dinamización del trabajo colaborativo (mediaPrimaria = 0.056, ETPrimaria = 0.044, mediaSecundaria = -0.088, ETSecundaria = 0.041, diferencia media = 0.144, ET = 0.060, $p = 0.017$), pero no en el F1. Respeto a la diversidad (mediaPrimaria = 0.008, ETPrimaria = 0.022, mediaSecundaria = -0.025, ETSecundaria = 0.021, diferencia media = 0.033, ET = 0.030, $p = 0.273$).

Tabla 16

Análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas con una variable intrasujeto (factor del test: F1. Respeto a la diversidad, Autoeficacia instruccional y emocional, F3. Dinamización del trabajo colaborativo), y dos variables intersujeto: género (mujer, hombre) y colectivo docente (maestro de infantil y primaria, profesor secundaria).

Fuente: Soria-Aldavero et al. Pendiente publicación.

<i>Efecto</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p-valor</i>	η_p^2
Factor	0.060	1.231	0.856	0.000
Colectivo docente	5.402	1	0.021	0.012
Género	0.911	1	0.340	0.002
Factor * Colectivo docente	3.709	1.231	0.046	0.008
Factor * Género	0.207	1.231	0.813	0.000
Colectivo docente * Género	0.020	1	0.888	0.000
Factor * Colectivo docente * Género	0.132	1.231	0.769	0.000

Nota. *F* = Estadístico F. *gl* = Grados de libertad. η_p^2 = Tamaño del efecto.

15.4. Discusión y conclusiones

La principal fortaleza de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) es definir operativamente las variables que integran la práctica docente, pudiendo utilizarse de forma independiente los ítems correspondientes al Factor Socioemocional para facilitar y sistematizar la autoevaluación y práctica reflexiva que los docentes realicen de su desempeño profesional. Proponiendo la investigación original 8 componentes, el análisis factorial realizado en este trabajo demuestra

una estructura factorial subyacente de 3 factores. El primero, denominado *Respeto a la Diversidad* mantiene el contenido del factor *Convivencia* original pero excluyendo los dos últimos ítems “Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual” y “Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado”. Se denomina un segundo y más amplio factor como *Autoeficacia instruccional y emocional*, integrando esos dos ítems con aquellos que conforman las dimensiones que Valdivieso denomina *Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva y Autoeficacia*, y que este trabajo considera vinculados estadística y conceptualmente. Queda conformado el tercer factor *Dinamización del trabajo colaborativo* por los mismos ítems que el autor de la escala denomina *Dinamización Grupal*, manteniendo el contenido original. En resumen, en relación a la naturaleza de la escala y su estructura interna, los datos obtenidos permiten considerar que la escala, con sus tres factores, es aplicable de forma única a los colectivos de maestros y/o profesores de secundaria.

La segunda aportación de este trabajo es concluir que no existen diferencias entre maestros y profesores de secundaria en el factor de Respeto a la diversidad (1), pero sí en Autoeficacia instruccional y emocional (2) y Dinamización del trabajo colaborativo (3), lo que ha de tenerse en cuenta por parte de las administraciones, entidades y propios docentes a la hora de ofertar y/o diseñar el contenido de las modalidades de formación por colectivos diferenciados, atendiendo al menos a las específicas estrategias que ambos perfiles docentes pueden requerir. Emerge también como tercera aportación de interés la no existencia de diferencias de género en las competencias socioemocionales evaluadas en la muestra de docentes.

16. Estudio descriptivo de la aplicación del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP en una muestra de docentes, alumnos y familias.

De forma paralela al análisis de la estructura factorial aplicando la Escala ECAD-EP con la muestra de todos los docentes de la provincia de Soria, se tornó interesante disponer un análisis triangulado de las habilidades relacionales, emocionales y afectivas que clasificadas en las dimensiones propuestas por Valdivieso (2012) dicen poner en práctica los docentes, y la opinión que sobre ese desempeño tienen sus alumnos y las familias. Este análisis descriptivo y gráfico se centra en la submuestra de docentes del CEIP Fuente del Rey e IES Politécnico, consistiendo en únicamente 17 y 46 cuestionarios respectivamente, suponiendo no obstante de gran interés en la presente investigación describir y construir, en relación a 270 cuestionarios que cumplimentaron familias y 618 los alumnos de estos centros, una imagen triangulada que respecto al constructo socioemocional docente tienen los tres colectivos consultados.

La muestra de 63 docentes es en un 66,7% de género femenino y en un 19% masculino, con un 14,3 sin informar, siendo el 27% de participantes maestros del CEIP (10 mujeres, 4 hombres, 3 sin informar) y el 73% profesores del IES (32 mujeres, 8 hombres, 6 sin informar). Entre ellos, el 47,6% son docentes definitivos en el centro, 20,6% interinos, un 19% están en otras situaciones (comisiones de servicio) y un 12,7% no informan. Respecto a la edad, un 6,3% tiene entre 20-31 años, 22,2% de 31 a 40 años, 14,3% de 41 a 50 años, 44,4% es la franja mayoritaria de 51 a 60 años, además de un 12,7% sin informar su edad. Una vez establecido mediante las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov^a y Shapiro Wilk que siendo significativos los p-valores en ambos grupos para todas las variables no se cumple el criterio de normalidad, se establece la comparación de medias de las distribuciones de la variable cuantitativa aplicando en todos los análisis los test no paramétricos U de Mann-Whitney o H de Krustal-Wallis, trabajando con un nivel de confianza del 95% y utilizando el software estadístico IBM SPSS versión 22.0.

Tabla 17

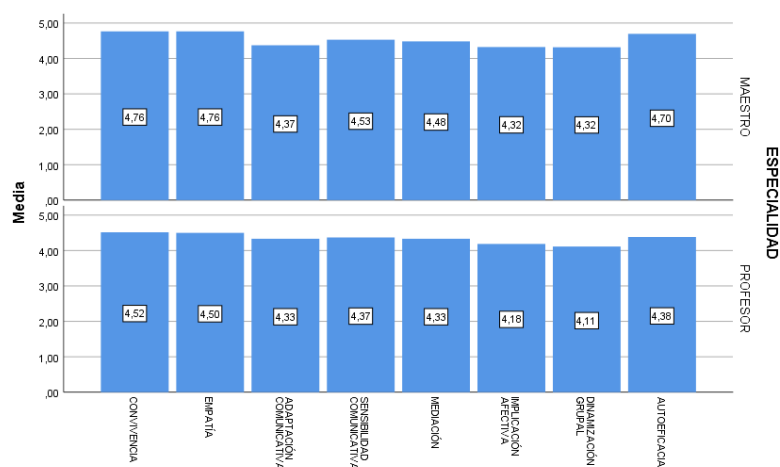
Descripción de resultados de la Escala ECAD-EP comparando colectivos docentes. Fuente: elaboración propia.

	COLECTIVO DOCENTE						
	MAESTRO			PROFESOR			Mann Whitney
	Media	Desviación	Mediana	Media	Desviación	Mediana	p-valor
ITEM 1	4,94	,24	5,00	4,67	,52	5,00	,043
ITEM 2	4,82	,39	5,00	4,52	,72	5,00	,101
ITEM 3	5,00	,00	5,00	4,65	,57	5,00	,011
ITEM 4	4,88	,33	5,00	4,76	,43	5,00	,278
ITEM 5	4,76	,44	5,00	4,46	,69	5,00	,112
ITEM 6	4,76	,44	5,00	4,65	,57	5,00	,542
ITEM 7	4,18	,81	4,00	3,89	,92	4,00	,296
ITEM 8	4,76	,44	5,00	4,59	,54	5,00	,239
ITEM 9	4,76	,44	5,00	4,41	,69	5,00	,062
ITEM 10	3,94	,66	4,00	3,98	,68	4,00	,770
ITEM 11	4,53	,62	5,00	4,46	,66	5,00	,713
ITEM 12	4,65	,49	5,00	4,57	,58	5,00	,702
ITEM 13	4,41	,80	5,00	4,15	,92	4,00	,311
ITEM 14	4,65	,61	5,00	4,59	,58	5,00	,630
ITEM 15	4,47	,72	5,00	4,52	,59	5,00	,944
ITEM 16	4,35	,79	5,00	4,28	,77	4,00	,700
ITEM 17	4,41	,87	5,00	4,13	,75	4,00	,148
ITEM 18	4,47	,62	5,00	4,24	,71	4,00	,248
ITEM 19	4,71	,47	5,00	4,50	,66	5,00	,306
ITEM 20	4,53	,62	5,00	4,24	,71	4,00	,137
ITEM 21	4,12	,78	4,00	4,11	,71	4,00	,952
ITEM 22	4,38	,62	4,00	4,07	,98	4,00	,375
ITEM 23	4,12	,86	4,00	4,04	1,01	4,00	,935
ITEM 24	4,18	,81	4,00	4,07	,98	4,00	,842
ITEM 25	4,12	,86	4,00	3,98	,98	4,00	,671
ITEM 26	4,59	,80	5,00	4,59	,62	5,00	,722
ITEM 27	4,35	,61	4,00	4,09	,85	4,00	,322
ITEM 28	4,53	,51	5,00	4,00	,80	4,00	,015
ITEM 29	4,65	,61	5,00	4,35	,64	4,00	,074
ITEM 30	4,65	,70	5,00	4,07	,71	4,00	,002
ITEM 31	4,65	,61	5,00	4,26	,65	4,00	,026
ITEM 32	4,59	,62	5,00	4,57	,54	5,00	,758
ITEM 33	4,88	,33	5,00	4,52	,66	5,00	,035
ITEM 34	4,76	,44	5,00	4,52	,66	5,00	,176

Realizando un análisis comparativo entre los ítems de los dos colectivos docentes de maestros de infantil y primaria y profesores de secundaria, el resultado de los p-valores se encuentra en la columna derecha de la Tabla 17, pudiendo comprobarse diferencias estadísticamente significativas entre maestros y profesores, en los ítems 1 (Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado), 3 (Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado), 28 (Guío los trabajos en grupo), 30 (Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en clase), 31 (Me muestro muy seguro en mis explicaciones) y 33 (Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y respeto a las normas de convivencia), teniendo todos puntuaciones muy altas, de 4 en adelante, pero siendo significativamente mayores las puntuaciones que se da en los ítems el colectivo de maestros. Interesa como dato la diferencia en los ítems 1 y 3, que según la estructura factorial propuesta (Respeto a la diversidad) del anterior estudio no registraba diferencias entre colectivo docente. Dado el pequeño tamaño de esta muestra de CEIP e IES no se considera significativa la discrepancia, pero puede considerarse de manera cualitativa por los docentes de secundaria, atendiendo y reforzando el respeto a creencias, valores y diferencias personales del alumnado.

Figura 26

Descripción de resultados por dimensión ECAD-EP comparando colectivos docentes..



La descripción gráfica de puntuaciones y medias agrupadas por dimensiones de la ECAD-EP (Valdivieso, 2012) evidencia según Figura 26 que todas son mayores en el colectivo de maestros, siendo estadísticamente significativa con un p-valor de ,006 la diferencia en la dimensión Autoeficacia, donde se encuentran agrupados los diferentes desempeños en ítems 30, 31 y 33. Respecto al género, se coincide con la muestra general de docentes del anterior estudio en que no existen diferencias significativas en el valor medio de la variable género en ninguno de los ítems ni dimensiones, atendiendo a la submuestra global de 54 maestros y profesores que informaron su género, según Figura 27 y columnas de la izquierda de la Tabla 18.

Figura 27

Descripción de resultados por dimensión ECAD-EP según género y colectivo docente.

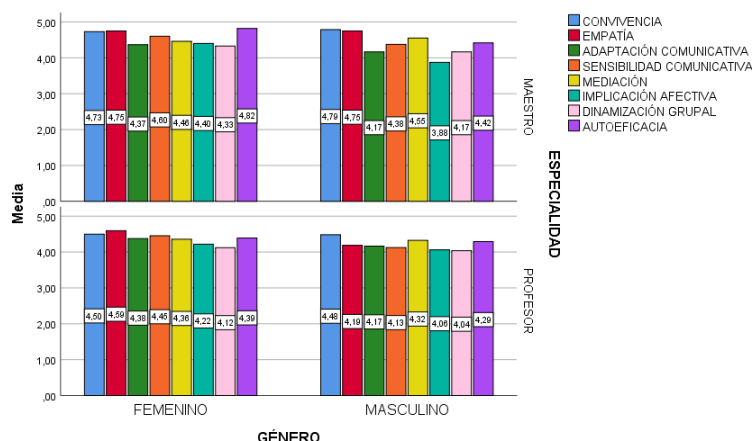


Tabla 18

Descripción de resultados por ítem de la Escala ECAD-EP según género y colectivo docente.

Ítem	Comparación género docentes			Comparación género por colectivo docente					
				ESPECIALIDAD					
				MAESTRO			PROFESOR		
	FEMENINO	MASCULINO	Mann Whitney	FEMENINO	MASCULINO	Mann Whitney	FEMENINO	MASCULINO	Mann Whitney
media	media	p-valor	media	media	p-valor	media	media	p-valor	
ITEM 1	4,71	4,83	,484	4,90	5,00	,527	4,66	4,75	,703
ITEM 2	4,55	4,75	,316	4,70	5,00	,234	4,50	4,63	,710
ITEM 3	4,74	4,75	,966	5,00	5,00	1,000	4,66	4,63	,788
ITEM 4	4,78	4,67	,425	4,80	5,00	,352	4,77	4,50	,129
ITEM 5	4,55	4,33	,377	4,80	4,50	,279	4,47	4,25	,545
ITEM 6	4,67	4,75	,749	4,80	4,75	,843	4,62	4,75	,673
ITEM 7	3,88	4,00	,767	4,10	4,25	,820	3,81	3,88	,943
ITEM 8	4,67	4,42	,105	4,70	4,75	,857	4,66	4,25	,036
ITEM 9	4,60	4,33	,167	4,80	4,75	,843	4,53	4,13	,091
ITEM 10	4,00	3,75	,187	4,00	3,50	,203	4,00	3,88	,536
ITEM 11	4,50	4,42	,671	4,50	4,50	,872	4,50	4,38	,674
ITEM 12	4,62	4,33	,066	4,60	4,50	,742	4,62	4,25	,050
ITEM 13	4,33	3,92	,161	4,60	3,75	,096	4,25	4,00	,536
ITEM 14	4,64	4,50	,257	4,60	5,00	,237	4,66	4,25	,032
ITEM 15	4,60	4,33	,167	4,50	4,50	,872	4,62	4,25	,126
ITEM 16	4,35	4,17	,298	4,30	4,25	,701	4,37	4,13	,317
ITEM 17	4,14	4,42	,320	4,30	4,75	,455	4,09	4,25	,624
ITEM 18	4,29	4,58	,215	4,40	4,75	,376	4,25	4,50	,414
ITEM 19	4,55	4,50	,562	4,80	4,50	,279	4,47	4,50	,878
ITEM 20	4,36	4,25	,515	4,60	4,25	,227	4,28	4,25	,868
ITEM 21	4,15	3,75	,090	4,20	3,50	,131	4,13	3,88	,351
ITEM 22	4,12	4,18	1,000	4,20	4,67	,254	4,09	4,00	,590
ITEM 23	4,12	4,00	,634	4,20	4,00	,535	4,09	4,00	,829
ITEM 24	4,05	4,08	,816	4,10	4,25	1,000	4,03	4,00	,788
ITEM 25	4,02	3,75	,304	4,10	3,75	,400	4,00	3,75	,478
ITEM 26	4,60	4,50	,522	4,60	4,50	,372	4,59	4,50	,793
ITEM 27	4,20	4,00	,572	4,40	4,25	,610	4,13	3,88	,604
ITEM 28	4,15	4,08	,616	4,70	4,00	,023	3,97	4,13	,649
ITEM 29	4,43	4,33	,594	4,80	4,25	,212	4,31	4,38	,940
ITEM 30	4,29	4,00	,196	4,80	4,25	,139	4,13	3,87	,280
ITEM 31	4,38	4,25	,598	4,80	4,25	,212	4,25	4,25	1,000
ITEM 32	4,64	4,58	,709	4,80	4,50	,279	4,59	4,62	,873
ITEM 33	4,64	4,42	,228	4,90	4,75	,485	4,56	4,25	,203
ITEM 34	4,57	4,42	,404	4,80	4,50	,279	4,50	4,38	,630

Atendiendo a un estudio más específico en los pequeños grupos de maestros que informaron su género (N=14) y profesores (N=40), pueden establecerse algunas diferencias entre géneros, como recogen las columnas de la derecha en la Tabla 18, en los ítems 8 (Si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle), 12 (Me aseguro de que mi grupo de alumnos entienda las tareas), y 14 (Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional), en los que la puntuación de las profesoras de género femenino es también superior a la media masculina de profesores, y el ítem 28 (Guío los trabajos en grupo), en el que las maestras de género femenino se otorgan más puntuación respecto a los maestros. Pese a ser estadísticamente significativas en este caso, atendiendo al número de participantes no se consideran relevantes para una conclusión general, pudiendo deberse cualitativamente a las diferencias individuales personales de los docentes participantes, considerando el anterior estudio que con una muestra mayor no ha podido probar la existencia de diferencias de género en las competencias socioemocionales evaluadas en la muestra total. Se considera fundamental en esta parte del trabajo, atendiendo al objetivo de triangular percepciones de los tres colectivos de la comunidad educativa, diferenciar por centros educativos/colectivo docente. Interesa por tanto realizar el análisis de los 618 alumnos por separado, como recoge la Figura 28, estableciendo las diferencias entre las percepciones de cada grupo de alumnos sobre sus profesores, respecto a la competencia emocional autopercebida por estos. La muestra de alumnos se compone de 200 cuestionarios de alumnos del CEIP (99 de ellos género femenino, 99 de ellos género masculino, 2 no informan) y 418 de alumnos del IES (224 de ellos género femenino, 175 de ellos género masculino, 19 no informan).

Figura 28

Descripción de resultados por dimensión ECAD-EP comparando alumnos por centro. Fuente: elaboración propia.

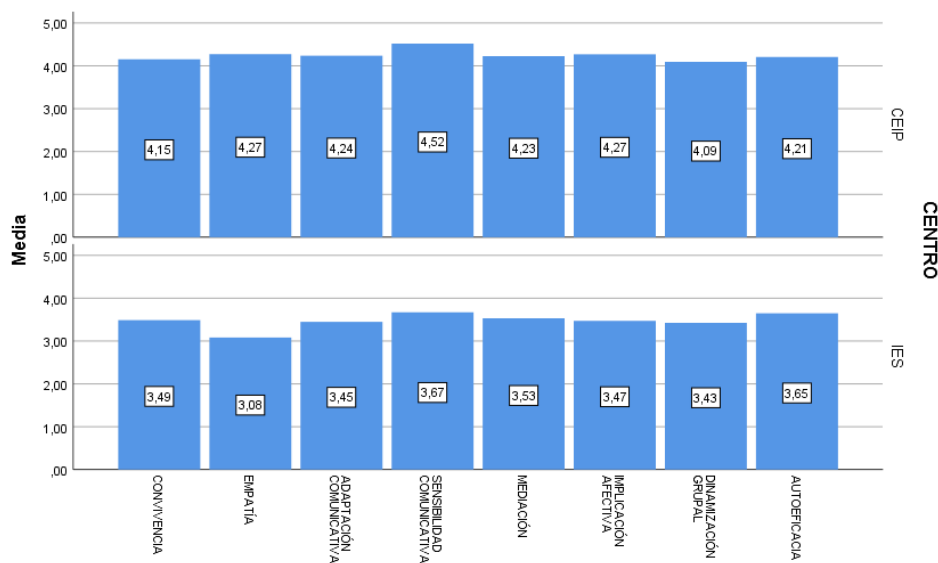


Tabla 19

Descripción de puntuaciones otorgadas por los alumnos a sus docentes según centro.

	CENTRO DE PROCEDENCIA DE LAS PUNTUACIONES DADAS POR LOS ALUMNOS						
	ALUMNOS CEIP			ALUMNOS IES			Mann Whitney
	Media	Desviación	Mediana	Media	Desviación	Mediana	p-valor
ITEM 1	4,12	,98	4,00	3,48	,92	4,00	,000
ITEM 2	4,51	,80	5,00	3,93	,80	4,00	,000
ITEM 3	4,74	,64	5,00	4,01	,91	4,00	,000
ITEM 4	4,43	,91	5,00	3,85	1,05	4,00	,000
ITEM 5	4,31	,88	5,00	3,31	1,14	3,00	,000
ITEM 6	3,71	1,39	4,00	2,66	1,20	2,00	,000
ITEM 7	3,72	1,47	4,00	3,18	1,14	3,00	,000
ITEM 8	4,29	1,00	5,00	3,18	1,14	3,00	,000
ITEM 9	4,26	1,03	5,00	2,99	1,11	3,00	,000
ITEM 10	4,26	1,04	5,00	3,38	1,07	3,50	,000
ITEM 11	4,16	,92	4,00	3,64	,92	4,00	,000
ITEM 12	4,29	1,01	5,00	3,32	1,06	3,00	,000
ITEM 13	4,78	,63	5,00	3,92	1,03	4,00	,000
ITEM 14	4,26	,97	5,00	3,43	1,10	4,00	,000
ITEM 15	4,18	1,09	5,00	3,62	1,04	4,00	,000
ITEM 16	3,99	,99	4,00	3,29	1,03	3,00	,000
ITEM 17	4,10	1,18	5,00	3,24	1,02	3,00	,000
ITEM 18	4,48	,94	5,00	3,71	,99	4,00	,000
ITEM 19	4,01	1,13	4,00	3,79	,97	4,00	,004
ITEM 20	4,33	1,01	5,00	3,38	,98	3,00	,000
ITEM 21	4,21	1,14	5,00	3,56	1,12	4,00	,000
ITEM 22	4,10	1,19	5,00	3,63	1,05	4,00	,000
ITEM 23	3,82	1,16	4,00	3,28	1,11	3,00	,000
ITEM 24	3,83	1,33	4,00	3,30	1,11	3,00	,000
ITEM 25	3,93	1,11	4,00	3,34	1,08	3,00	,000
ITEM 26	4,07	1,02	4,00	3,47	1,04	4,00	,000
ITEM 27	4,32	1,00	5,00	3,48	,95	4,00	,000
ITEM 28	3,88	1,16	4,00	3,47	1,05	4,00	,000
ITEM 29	3,84	1,14	4,00	3,37	1,02	4,00	,000
ITEM 30	4,28	,96	5,00	3,65	1,06	4,00	,000
ITEM 31	4,39	,83	5,00	3,75	,99	4,00	,000
ITEM 32	3,83	1,21	4,00	3,15	1,08	3,00	,000
ITEM 33	4,53	,74	5,00	4,17	,85	4,00	,000
ITEM 34	4,36	1,00	5,00	3,85	1,00	4,00	,000

Se evidencian en general aceptables puntuaciones en todos los ítems y dimensiones, siendo 3,71 y 3.72 las puntuaciones más bajas en el caso del CEIP (ítems referidos a la predisposición equitativa y consenso de normas). Las medias, desviación, mediana y resultado de los p-valores se encuentra en la tabla 19, registrándose diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems y siendo significativamente mayores las puntuaciones dadas por los alumnos del centro de educación infantil y primaria a la competencia socioemocional de sus docentes maestros. En el caso del IES, destacan puntuaciones más bajas en ítems 6 (media de 2,66), coincidente con los alumnos del CEIP en la baja puntuación al “intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual” y 9 (media de 2,99), valorando escasamente los alumnos de secundaria el desempeño docente en “Escucho con atención los problemas personales del alumnado”.

Si bien se incluyó en esta triangulación inicial la perspectiva de las familias según centro donde depositaron el cuestionario, se ha determinado por criterios conceptuales, pragmáticos, de

fiabilidad y validez, teniendo muchos progenitores participantes hijos en varias etapas, como recoge la Tabla 20, que procede la comparación de la muestra de familias con las percepciones de los docentes de ambos centros. Se considera que su opinión sobre el colectivo puede ser sobre profesores de un centro u otro, considerando además que los del padres del IES, aun no teniendo más hijos, pueden basar sus opiniones en su experiencia previa con docentes del CEIP. De 270 progenitores participantes, 143 son de género femenino (53%), 88 masculino (32,6%) y 39 no informan (14,4%). El 1,1% (3 participantes) tiene entre 20-31; 11,9% (32 participantes) entre 31-40 años, 50,4 % (136 participantes) entre 41 y 50 años, 22,6% (61 participantes) entre 51-60, y un 1,5% (4 participantes) entre 61 y 70 años, además del 12,6% (34 participantes) que optan por no informar. Aunque 116 depositaron cuestionario en CEIP y 154 en IES, se constata que son muchas las familias con hijos con varias etapas, como se justificaba anteriormente.

Tabla 20

Datos sociodemográficos de familias participantes según hijos por etapa.

Etapas donde los progenitores tienen hijos escolarizados		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Infantil	15	5,6
	Primaria	52	19,3
	Secundaria	73	27,0
	Bachillerato	6	2,2
	FP	11	4,1
	Infantil y primaria	19	7,0
	Primaria y secundaria	27	10,0
	Secundaria y bachillerato	2	,7
	Primaria y bachillerato	2	,7
	Secundaria y FP	3	1,1
	Infantil y secundaria	1	,4
	Total	211	78,1
	No informan	59	21,9
	Total	270	100,0

Realizando un análisis comparativo entre las respuestas a los ítems de alumnos, sus familias y la muestra de docentes del CEIP e IES unida por los motivos explicados, se puede comprobar con el resultado de los p-valores que existen diferencias estadísticamente significativas para las tres diferentes muestras consultadas (alumnos vs familias vs docentes de los dos centros) en muchos ítems y dimensiones, siendo significativamente mayores las puntuaciones de docentes, basadas en sus autopercepciones de competencia socioemocional. Interesando especialmente en qué ítems se encuentran las diferencias entre docentes y familias y entre alumnos y familias, se pueden observar en la columna derecha de la Tabla 21 los p-valores obtenidos, que marcan con diferencias estadísticamente significativas toda la dimensión de Convivencia (emergiendo de nuevo el ítem 6 como específico, en cuanto al trato equitativo a los alumnos) y de Empatía (ítems 8 y 9, de nuevo reiterados como importantes y demandados a los docentes), observándose que no existen discrepancias en la percepción no muy alta que de ellos tienen alumnos y familias, pero siendo significativamente diferentes a cómo en esos ítems se perciben los docentes.

Tabla 21

Descripción de puntuaciones por cada colectivo y diferencias entre muestras comparadas.

	GRUPO			Mann Whitney	Mann Whitney
	DOCENTES	ALUMNOS	FAMILIAS	Docentes vs Familias	Alumnos vs Familias
	Media	Media	Media	p-valor	p-valor
CONVIVENCIA	4,58	3,70	3,78	,000	,221
EMPATÍA	4,57	3,47	3,41	,000	,407
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	4,34	3,70	3,56	,000	,037
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	4,41	3,94	3,57	,000	,000
MEDIACIÓN	4,37	3,76	3,59	,000	,001
IMPLICACIÓN AFECTIVA	4,22	3,73	3,48	,000	,000
DINAMIZACIÓN GRUPAL	4,17	3,64	3,81	,000	,016
AUTOEFICACIA	4,47	3,83	3,72	,000	,017
ITEM 1	4,75	3,69	3,86	,000	,021
ITEM 2	4,60	4,05	3,95	,000	,034
ITEM 3	4,75	4,24	3,80	,000	,000
ITEM 4	4,79	3,97	3,88	,000	,004
ITEM 5	4,54	3,52	3,79	,000	,005
ITEM 6	4,68	3,00	3,57	,000	,000
ITEM 7	3,97	3,36	3,59	,012	,020
ITEM 8	4,63	3,53	3,45	,000	,183
ITEM 9	4,51	3,40	3,36	,000	,635
ITEM 10	3,97	3,67	3,27	,000	,000
ITEM 11	4,48	3,81	3,77	,000	,665
ITEM 12	4,59	3,63	3,63	,000	,750
ITEM 13	4,22	4,19	3,67	,000	,000
ITEM 14	4,60	3,70	3,49	,000	,002
ITEM 15	4,51	3,80	3,61	,000	,000
ITEM 16	4,30	3,44	3,62	,000	,038
ITEM 17	4,21	3,51	3,47	,000	,292
ITEM 18	4,30	3,96	3,48	,000	,000
ITEM 19	4,56	3,84	3,76	,000	,059
ITEM 20	4,32	3,69	3,42	,000	,001
ITEM 21	4,11	3,77	3,53	,000	,000
ITEM 22	4,15	3,78	3,92	,035	,260
ITEM 23	4,06	3,39	3,88	,079	,000
ITEM 24	4,10	3,41	3,87	,024	,000
ITEM 25	4,02	3,46	3,83	,085	,000
ITEM 26	4,59	3,59	3,86	,000	,001
ITEM 27	4,16	3,75	3,71	,000	,289
ITEM 28	4,15	3,55	3,54	,000	,578
ITEM 29	4,43	3,47	3,67	,000	,010
ITEM 30	4,22	3,78	3,62	,000	,005
ITEM 31	4,37	3,88	3,65	,000	,000
ITEM 32	4,57	3,37	3,50	,000	,259
ITEM 33	4,62	4,25	3,94	,000	,000
ITEM 34	4,59	4,01	3,92	,000	,012

Figura 29

Descripción de puntuaciones triangulando perspectivas de docentes, alumnos y familias.

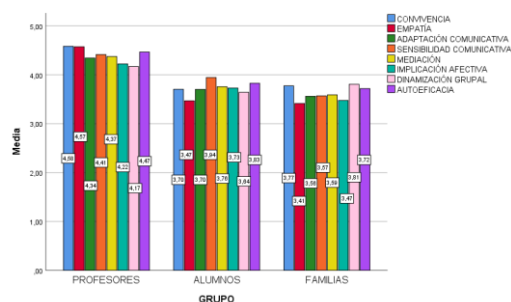


Tabla 22

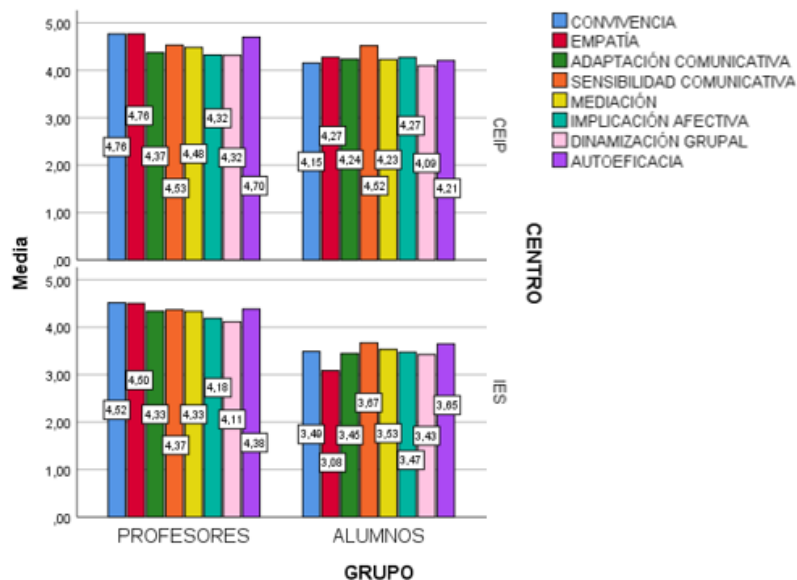
Descripción de puntuaciones por cada colectivo y diferencias entre muestras comparadas. Fuente: elaboración propia

	CENTRO					
	CEIP			IES		
	MAESTROS	ALUMNOS	Mann Whitney p-valor	PROFESORES	ALUMNOS	Mann Whitney p-valor
	Media	Media		Media	Media	
CONVIVENCIA	4,76	4,15	,000	4,52	3,49	,000
EMPATÍA	4,76	4,27	,025	4,50	3,08	,000
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	4,37	4,24	,637	4,33	3,45	,000
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	4,53	4,52	,990	4,37	3,67	,000
MEDIACIÓN	4,48	4,23	,238	4,33	3,53	,000
IMPLICACIÓN AFECTIVA	4,32	4,27	,670	4,18	3,47	,000
DINAMIZACIÓN GRUPAL	4,32	4,09	,479	4,11	3,43	,000
AUTOEFICACIA	4,70	4,21	,007	4,38	3,65	,000
ITEM 1	4,94	4,12	,000	4,67	3,48	,000
ITEM 2	4,82	4,51	,141	4,52	3,93	,000
ITEM 3	5,00	4,74	,052	4,65	4,01	,000
ITEM 4	4,88	4,43	,031	4,76	3,85	,000
ITEM 5	4,76	4,31	,034	4,46	3,31	,000
ITEM 6	4,76	3,71	,002	4,65	2,66	,000
ITEM 7	4,18	3,72	,473	3,89	3,18	,000
ITEM 8	4,76	4,29	,073	4,59	3,18	,000
ITEM 9	4,76	4,26	,060	4,41	2,99	,000
ITEM 10	3,94	4,26	,027	3,98	3,38	,000
ITEM 11	4,53	4,16	,139	4,46	3,64	,000
ITEM 12	4,65	4,29	,311	4,57	3,32	,000
ITEM 13	4,41	4,78	,005	4,15	3,92	,147
ITEM 14	4,65	4,26	,127	4,59	3,43	,000
ITEM 15	4,47	4,18	,439	4,52	3,62	,000
ITEM 16	4,35	3,99	,170	4,28	3,29	,000
ITEM 17	4,41	4,10	,338	4,13	3,24	,000
ITEM 18	4,47	4,48	,345	4,24	3,71	,001
ITEM 19	4,71	4,01	,011	4,50	3,79	,000
ITEM 20	4,53	4,33	,803	4,24	3,38	,000
ITEM 21	4,12	4,21	,247	4,11	3,56	,002
ITEM 22	4,38	4,10	,817	4,07	3,63	,006
ITEM 23	4,12	3,82	,434	4,04	3,28	,000
ITEM 24	4,18	3,83	,618	4,07	3,30	,000
ITEM 25	4,12	3,93	,675	3,98	3,34	,000
ITEM 26	4,59	4,07	,026	4,59	3,47	,000
ITEM 27	4,35	4,32	,475	4,09	3,48	,000
ITEM 28	4,53	3,88	,037	4,00	3,47	,001
ITEM 29	4,65	3,84	,003	4,35	3,37	,000
ITEM 30	4,65	4,28	,111	4,07	3,65	,016
ITEM 31	4,65	4,39	,248	4,26	3,75	,001
ITEM 32	4,59	3,83	,011	4,57	3,15	,000
ITEM 33	4,88	4,53	,044	4,52	4,17	,006
ITEM 34	4,76	4,36	,154	4,52	3,85	,000

Por último, realizando análisis comparativo entre respuestas de las submuestras de alumnos respecto a sus docentes (alumnos del CEIP con maestros, alumnos del IES respecto a profesores), se comprueba con los p-valores según Tabla 22 y Figura 30, que existen especialmente en secundaria, diferencias estadísticamente significativas entre cómo se perciben los docentes en diferentes dimensiones y en cada ítem en particular, siendo excepto en 3 ítems del cuerpo de maestros mayores las puntuaciones que se otorgan los docentes, basadas en sus auto percepciones de competencia socioemocional, que la puntuación que les dan sus alumnos.

Figura 30

Descripción de puntuaciones comparando colectivo de docentes y alumnos por centro.



Interesando especialmente en qué ítems se encuentran las diferencias perceptivas entre docentes y alumnos, se pueden observar para cada comparación revisando los p-valores obtenidos los ítems que disponen diferencias estadísticamente significativas (marcado en gris). En el CEIP no existe de manera generalizada una diferencia significativa, incluso en los ítems 10 (sintonización con sentimientos del grupo), 13 (adecuación del tono de voz a toda la clase) y 21 (ante un conflicto hacer concesiones entre ambas partes), los alumnos dan mayor puntuación a los docentes que la autopercebida por estos. Es en convivencia, empatía y autoeficacia donde se dan más diferencias entre alumnos y docentes, pudiendo analizarse como oportunidad reflexiva y formativa en el contexto concreto los ítems que generan diferentes percepciones. En el IES se registran sin embargo diferencias significativas en todas las dimensiones e ítems, excepto en el número 13 (adecuación del tono de voz a toda la clase), contrastando así con la etapa de primaria. Existe en secundaria mayor evidencia de no correspondencia entre cómo se autoperciben los docentes y cómo les perciben de competentes socioemocionalmente sus alumnos en las sentencias planteadas. Destacan por su baja puntuación los ítems 6 (media de 4,65 profesores y 2,66 alumnos) relativo a la equidad en predisposición positiva, 9 (4,41 profesores, 2,99 alumnos), referido a la escucha de problemas personales, y 32 (4,57 profesores, 3,15 alumnos), responder con agrado a las preguntas hechas por el alumnado. Esta información será tomada en cuenta de forma interrelacionada con los distintos estudios empíricos de este trabajo, y para las oportunidades formativas que de él se deriven, focalizando los esfuerzos en las valoraciones y discrepancias que aportan los resultados.

17. Estudio descriptivo de la aplicación adaptada del Factor Socioemocional de la Escala

ECAD-EP en una muestra de alumnos de educación infantil y primaria

Por último, el Estudio Empírico 1 incluye aportaciones resultantes de adaptar los ítems de la Escala ECAD-EP a preguntas abiertas acompañadas de juego simbólico con muñecos playmobil que representan situaciones de clase, realizada con los grupos de alumnos de Infantil y 1º de Primaria (además de algún otro curso con fin comparativo) del CEIP Fuente del Rey. Sintetizando los resultados del análisis de respuestas dadas para la dimensión **Convivencia**, ante la situación planteada *Llega un niño "diferente" al colegio*, la respuesta sobre qué hacen los profesores se centra sobre todo en aspectos de autonomía, presentación y funcionamiento diario.

Quién eres. Que trabaje, que haga una ficha. Que se siente, dibuje en la pizarra. Que le presenten a los niños. Que se quite el abrigo y la mochila. (grupo EI 4 años)

En algún grupo afloran emociones positivas de los docentes, visibilizando la emoción agradable o predispuesta que puede tener para la acogida y aceptación de diferencias en el aula:

Decirle hola. Saludarle. Ponerse contenta. Trabajar. Que se siente en su sitio. Pone almuerzo, mochila y chaqueta en su sitio. (EI 5 años)

Darle la bienvenida. Intentar que esté como en casa. Decirle cómo se trabaja. (EI 5 años)

Ayudarle a que caiga bien, tenga amigos, se entienda. Si es extranjero que entienda bien idioma. Se sienta bien, le enseñe colegio. (EI 5 años)

Saludarle, enseñarle, decirle el nombre de los compas. Presentarle. Decirle dónde se ponen los abrigos, decirle cuáles son las normas, su número de clase, dónde se sienta, decirle horario de clase (o dárselo, añade otro), decirle el nombre del profe. Preguntarle cómo se llama. (3ºEP)

A la pregunta de *¿Le ayuda?* Todas las respuestas son positivas, indicando el procedimiento básico relacionado especialmente con la autonomía, conocimiento del colegio y presentaciones. En niveles superiores de primaria, emerge una percepción sobre inclusión educativa, recogiendo opinión de alumnos sobre las adaptaciones de acceso (que también ofrece el mensaje formativo sobre cómo optimizar su explicación, para que no se compare con el trato a niños pequeños), y la percibida disposición positiva de los docentes hacia alumnos con desconocimiento del idioma:

Los profesores.....le ayudan más en los trabajos, hace distinta tarea, no le mandan deberes, le tratan como si fuera un niño pequeño. Si es un niño nuevo, le ayudarían a entender a los demás, haría las tareas de los demás pero se lo explican de otra manera, sin hablar, con gestos. Intentar caer bien. (5ºEP)

Presentarla a la clase, decirle su nombre a los demás, dónde se tiene que sentar. Ser amable. Intentar que se sienta cómodo. Presentarle a sí misma, pedir a los demás que se presenten y le enseñen. Decirles que no se porten mal con él, hay muchos *tontos* con los nuevos. (6ºEP)

Sobre qué hacen ellos en estas situaciones, responden con positiva predisposición, centrándose los niveles iniciales en autonomía y los mayores en acogida emocional e inclusión en juegos.

Diciéndole cómo es su sitio. Dándole la mano, para llevarle a su silla. (El 4 años)

Jugamos, le cuidamos. Intentamos que esté feliz, que se porte bien (ponen ejemplo de una niña que vino nueva). Que esté como en casa. (El 5 años)

Saludarle, portarse bien con él, hacer amigos con él, para que no esté solo en clase y en el recreo.

Intentar que se sienta bien. (3ºEP)

Jugar con él, ser su amigo, darle la bienvenida, preguntar sus intereses, no marginarle. Intentar que se integre. (6ºEP)

A la situación de *Quieres decir una norma para la clase. Los profesores no se recoge mucha seguridad ni especificidad sobre normas, aunque afirman sí pueden participar en clase:*

Nos dejan hablar. Sí, pero respetando el turno. (El 5 años)

Sí, te dejan (El 5 años y 1ºEP)

No sé, pues discutir sobre la regla, sobre la propuesta que yo dije, y decir si se puede hacer o no se puede hacer por cualquier circunstancia. (5ºEP)

En la dimensión **Empatía**, ante la situación *Un día estás triste, tus profesores...* recogen respuestas que denotan preocupación en sus docentes, basada en preguntas sobre el motivo de su tristeza, intento de cambiar el estado de ánimo, no enfado por parte del adulto (aunque un grupo menciona que castigará a quien haya causado la tristeza), ayuda práctica en tareas de clase, búsqueda de soluciones al posible problema y muestras físicas de afecto:

Llora y le da la mano, la calma y la abraza. Cogerle de la mano. La abraza porque luego no se calma si le pegamos. (El 4 años)

Ayudarte, controlarte. Si estás malo llaman a tu papá y tu mamá y hacen lo que pueden para que se te pase. (El 5 años)

Consolarle y preguntarle qué le pasa. Intentar ayudarle. Diciéndole cosas para que se consuele. (El 5 años)

Algunos alumnos no diferencian evolutivamente el sentido de la pregunta, explicando motivos que les han podido crear esa tristeza a ellos mismos, en lugar de hablar de su docente:

Tiene vergüenza porque no ha ido nunca al cole. (El 3 años)

Si algún alumno expuso una posible situación de inadecuada empatía, el grupo le “corrige”, puntualizando la respuesta certera, aspecto recogido en diferentes preguntas/respuestas:

Castigar (dice uno) Noooo (dice el resto). Decirte qué te pasa y te ayudan. Preguntan ¿Qué quieres contarme? (El 4 años)

Aflora además un natural interesante debate grupal sobre la diferenciación de emociones, reconociendo ya los más pequeños cómo puede darse la tristeza y el enfado conjuntamente:

Sí, porque está llorando, de mal humor (eso, no, sí que es enfadado, -dice otro alumno-. No, las dos cosas, insiste alumno) Decirle ¿Qué te ha pasado? ¿Qué pasa? Contárselo, solucionarlo, ayudándonos. (1ºEP)

Ante la situación *Le cuentas un problema a tus profesores*, se constata que perciben escucha por parte del profesorado, apoyo, intento de comprensión, ayuda y resolución, incluyendo informar a la familia o mediar en conflictos con iguales. También emerge en ese intento positivo de calmar alguna expresión que puede ser considerada como de menor sensibilidad por parte del docente:

No te enfades, no te pongas triste, te vas a poner muy contenta y quitarte la mochila ¡llorica! (El 3 años)

Vienen corriendo a ver qué ha pasado. Cuidarnos. Venir a curarlos, lavarles la herida. (El 4 años)
Ellos...ayudarla. Llamando a sus padres o hermanos, le deja irse a casa, intentar ver qué le pasa (si ha sido alguna de esta clase y le ha molestado). Preguntar qué le pasa. Decirle a los compas que estén calladitos y no le molesten. Intentar solucionar el problema. (3ºEP)

Pues no sé, si tengo un problema con un amigo, ir a ese amigo e intentar solucionarlo entre yo y él. Si cuento mi versión, hablar con ese para que cuente su versión y si no es con nadie, decirme cómo lo puedo solucionar. Pensar en qué versión ha tenido más sentido y preguntarnos a los dos luego. Diciendo cómo lo puedo solucionar o superar, y cómo sentirme mejor. (5ºEP)

En la dimensión **Adaptación comunicativa**, a la pregunta de *¿Se dan cuenta los profesores de cuándo hay un problema en clase?* Se constata pese a alguna duda el seguimiento, coordinación y atención que prestan al alumnado mediante observación de espacios y expresiones faciales:

Se entera, viendo por la ventana, lo ha oído. (El 3 años)

No. Sí (variedad) Porque lo ha visto por la ventana. Se lo ha dicho otro niño, y actúa. (El 4 años)

No. Sí, que se han peleado porque nuestra profe vigila desde el cole (clase). Por la cara. Nos mira desde la ventana, por el A. (ACNEAE) y M. y por nosotros, por si nos portamos mal. (El 4 años)

No (1). Síiii (4) Porque se han empujado. Porque se ven enfadados. Porque tienen mala cara. Por como la ponemos la boca. (El 5 años)

Por el ambiente, por tu cara, porque estás más raro. Porque no le habla esa persona, no contestas ni te implicas ni trabajas tanto. (El 5 años)

Claro porque se ponen verdes de envidia, porque les mira a los ojos, porque están tristes, porque les conoce, porque les pregunta. Porque sabe cómo son las expresiones de los niños. Se lo dicen los niños, porque conocen bien a los alumnos. (3ºEP)

Pues sí, porque en mi clase por ejemplo cuando hay un problema se lo cuentan a los profes cuando venimos del patio, y nos sentamos todo levantamos la mano y a discutir sobre lo que ha pasado. A lo mejor se lo cuenta un profesor del patio que no lo ha visto, si no, difícil, no se podrían enterar (a lo mejor lo cuenta un niño que lo ha visto) (5ºEP)

Sí, por la cara, porque estamos tristes... A veces hay que decírselo(6ºEP)

A las preguntas *¿Entendéis a los profesores cuando hablan?* y *¿Qué pasa o qué hacen si no los entendéis?* hay respuestas en general positivas, mencionan que hablan “alto”. La opinión de cuando no entienden es positiva, dicen que los docentes ayudan y re-explican si lo necesitan, si bien se registran pocas opiniones contrarias que han generado debate. Cuando se menciona que el profesor se enfada y no explica, el grupo lo defiende y aclara lo que consideran la verdad. Los mayores de primaria introducen el motivo no haber escuchado bien para justificar el enfado:

Se acerca ella, ahí. Tiene que acercarse al niño. (EI 3 años)

Enfadarse y castigarles ¿No se lo repiten? No, porque se enfada mucho. (EI 3 años)

Oye, ¿Me has escuchado? Me lo repite otra vez y nos castigan. (EI 4 años)

Se lo decimos y nos lo dice más claro.. “Es verdad”. Les pedimos que hablen más alto. (EI 5 años)

No podemos trabajar, preguntarnos que si lo entendemos, si sabemos lo que significa algo...Si no has hecho caso y te ha visto que no has escuchado se enfadará, pero si has escuchado y no entiendes algo no, no pasa nada. (5ºEP)

En la dimensión **Sensibilidad comunicativa**, a preguntas *¿Los profesores intentan que no haya nadie triste en clase? ¿Cómo?* Se mencionan conductas de consuelo, llamada a padres, ánimo, interés por motivo, actuación de solución, enfado, y castigo si es fruto de mal comportamiento:

Sí, calmarles y decirles que no se deben portar mal. (EI 4 años)

Sí/no. Haciendo reír. Que no hagan muchas fichas. Haciendo que estén mejor. (EI 5 años)

Sí, consolándole, diciendo a los otros que no le chinen. (4ºEP)

En la dimensión **Mediación**, al planteamiento de *No te sale una ficha o ejercicio... ¿qué hacen tus profesores?* hay diversidad de opiniones, la mayoría expresan conductas de ayuda por parte de los docentes, re-explicando y guiando la tarea para la adecuada comprensión. Algunos expresan reacciones menos dispuestas o pacientes. Se introduce la ayuda entre iguales como metodología que reconocen y valoran, así como la función de los estudiantes universitarios en prácticas. Los mayores explicitan que solo se enfada si hay ausencia de interés y/o atención:

Muy mal. Hacérsela ella. ¿Le ayuda? No/Sí, cogerle el rotulador. (EI 3 años)

Ayudarle. Coge el lápiz la profe y le dibuja lo que tiene que hacer. (EI 4 años)

Le ayuda. Todo el rato nos ayuda. Como a nosotros. Le dice qué tiene que hacer. No se enfada. (EI 5 años)

Ayudarle y los alumnos también le ayudan y le explican. Los compas ayudan también. (EI 5 años)

Ayudarle. Le ayuda el de prácticas. Explicándole la ficha. Explicando. Un niño que ha terminado y lo ha hecho bien le ayuda. Así lo hace. (1ºEP)

Pues explicármelo, intentarlo explicar con palabras fáciles para que yo lo entienda. Decirme que si he escuchado qué había que hacer, y preguntarme eso, y luego pues si no lo he entendido volvérmelo a explicar a mí solo, y ayudarme un poco. Se enfadan solo si no has atendido, se enfadan. Si no, si no lo entiendes y le preguntas no se enfadará. (5ºEP)

A la pregunta de *Quieres decir tu opinión en clase. Los profesores...*, la mayoría reconocen que les dejan participar y escuchan sin enfadarse, puntualizando que respetando turnos. Un grupo visibiliza cómo pueden reforzar positivamente el hacer preguntas como parte del aprendizaje:

No, porque hay que hacer lo que dice la profe.. Sí porque tenemos una opinión y hay que decirla (levantando la mano). (1ºEP)

Sí. No se enfada, A veces porque igual le pillan un mal día. Muy bien porque casi preguntamos. Me dijo que bien porque así le preguntaba y lo entendía. (4ºEP)

Pues reaccionar a ver si mi opinión era buena y les ha gustado o no les ha gustado y decírmelo. A ver, depende, sí podemos contar cosas sobre un tema. Sí, lo solemos hacer. Lo decimos después de que lo explique. Se levanta la mano, porque hay mucha gente que quiere contar cosas y no tenemos tiempo, lo hacemos rápido. (5ºEP)

En la dimensión **Implicación afectiva**, preguntando *Si te enfadas con un compañero los profesores... y ¿Defienden más a uno que a otro? ¿Cómo?* Los alumnos refieren una adecuada y directa implicación del docente en el conflicto, preguntando qué ha pasado. La mayoría indican trato equitativo, defendiendo o castigando si es justo a los dos, aunque se recogen alternativas respecto a la concesión a ambas partes y manifiestan que si es claro el motivo o la “culpa”, castigan solo a una parte. Se recoge interés y competencia para comprender y expresar el tema.

Castigarles porque han discutido. ¿Defienden más a uno que a otro? Castiga a los dos. (El 3 años)

Se pelean, les castiga. Que se sienten mejor y separarse. Que se perdonen. ¿Defienden más a uno que a otro? A los dos, porque se están peleando. Al niño, porque si le ha pegado...(El 5 años)

Vuelve a emerger una respuesta que los demás tachan de mentira y se apresuran a desmentir:

Pegarte. Nooo, dice el resto. Dicen “os disculpáis u os sentáis a pensar” ¿Defienden más a uno que a otro? ¿Cómo? Sí. Al que pega no le defienden.(El 5 años)

No porque los dos tienen el mismo derecho a decir lo que ha pasado. A los dos. Al primero porque ha empezado/a los dos por igual. (variedad de opiniones).(El 5 años)

En un grupo de 5º de primaria emerge como dato de interés la diferencia de género percibida como influyente injustamente en un trato equitativo en la gestión de la convivencia:

Intentar que haya buen ambiente entre ese compañero y yo, si hay un conflicto que cuente su versión y luego yo mi versión, relacionar las versiones y que hablemos entre nosotros para que estemos de acuerdo en algo. ¿Defienden más a uno que a otro? ¿Cómo? No. Bueno, si es un conflicto entre un chico y una chica defienden con diferencia a la chica, porque como los chicos son los que la montan y la lían un poco, aunque parezcan que son muy buenas las montan más que los chicos, pero como en muchos cursos son las que se portan bien, pues tienen que defender siempre a las chicas. No se lo hemos dicho, pero entre nosotros sí que lo hablamos y lo contamos. Si se lo contamos dirán que es mentira, que defienden a los dos, pero no es verdad, defienden más a la chica que al chico. (5ºEP A)

En la dimensión **Dinamización grupal** ante el supuesto *Si hacemos actividades en grupo, los profesores...* los alumnos pequeños no entienden el concepto ni ofrecen respuesta, seguramente porque su metodología es ya grupal. Sí expresan según van madurando conductas de ayuda del docente y guía en tareas grupales, gestión de convivencia específica en esta metodología, incluso reconocen emociones positivas del docente, mencionando también la ayuda entre iguales. Algún grupo explica las tareas que hace su docente mientras trabajan, que visibiliza cómo los alumnos reconocen la ausencia de guía y atención directa en ese trabajo:

Sí. Hacer sus cosas. Sí nos ayudan cuando no sabemos lo que hacemos. (EI 5 años A)

Ayudan. Ir a preguntar si lo entienden, si necesitan ayuda. (EI 5 años C)

Sí. Poner notas. Hacer lo que no hemos acabado. Corregir fichas de casa que no las ha corregido porque no tiene tiempo. (1ºEP)

Sí. Vigilarlos. Intentar que no nos peguemos. A ver si lo hace bien, nos portamos mal...(1ºEP B)

Está contenta porque trabajan en equipo. Va mirando cómo hacen. Si no entiende ayuda. (1ºEP)

En la última dimensión, **Autoeficacia**, ante *Preguntas una duda de algo que no entiendes, ¿qué hacen los profesores?* Se reflejan en su mayoría conductas de ayuda y naturalidad ante el error, explicitando que no se enfadan, les escuchan y se lo repiten más despacio, si bien emerge alguna respuesta que denota que los alumnos pueden sentirse mal por ser recriminados ante un error, considerando que “hacen cosas mal” en el natural proceso de equivocación y aprendizaje, que traslada la reflexión y posible optimización de con qué expresiones se corrijan los errores:

Porque los niños hacen bien las cosas, ¿Por qué haces las cosas mal? (EI 3 años)

Le pregunta a X por qué no lo ha hecho. ¡porque no te enteras! Sí. No. No se enfada. (EI 3 años)

Castigarnos. Nooo, dicen los demás. Les perdona y les da otra oportunidad. (EI 4 años)

Le ayuda. Se enfada porque están hablando niños y no quiere que haya tanto ruido. (EI 4 años)

Llamar a la otra. No, al revés intentar que preguntemos si no entendemos algo para que lo puedan explicar. “Venga, que vosotros podéis. Venga chavalotes, cuando terminéis cogéis el portátil, y entonces lo haces a todo correr”. (EI 5 años)

A la pregunta *¿Cómo explican tus profesores*, las respuestas son muy positivas, si bien algún alumno reconoce, pese a valorar buena explicación, su problema de comprensión, evidenciando la necesidad de comprobar explícitamente que alumnos con dificultades han comprendido adecuadamente, porque no siempre los alumnos explicarán su problema o exigirán esta comprobación individual, necesidad que emerge cuando se les pregunta, incluso en público:

Bien. Genial, ¿eh? (EI 5 años)

Pichí pichá. Pichá, chachi (risas) (1ºEP)

Bien. Pero a veces no lo entiendo porque soy un poco sordo. La profe explica bien. (1ºEP)

Siempre bien, pero a veces hay alguna palabra que otra que no se entiende y le decimos que qué significa eso. Sí, saben de las cosas, si no se notaría, que han hecho carrera de profesor. (5ºEP)

Capítulo 6. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.

Estudio Empírico 2. Análisis cuestionarios parte cualitativa

En el presente estudio empírico se pretende realizar un análisis e interpretación exhaustiva de datos recogidos en las preguntas informativas específicas abiertas de la cara B del cuestionario aplicado a docentes, alumnos y familias, así como en las dinámicas realizadas en diferentes cursos del CEIP Fuente del Rey. Con el fin de sintetizar las reflexiones y facilitar la comprensión del complejo fenómeno complejo estudiado, la estructura de análisis se centrará en cada uno de los componentes de interés, revisando y reflexionando las aportaciones que cada colectivo ofrece respecto a cada tema, según Tabla 23, anteriormente introducida que se redefine ahora con las preguntas, complementando el análisis del cuestionario que sobre las dimensiones del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP se ha realizado en el Estudio Empírico 1. La multitud de respuestas y cantidad de datos analizados con el Programa especializado Atlas Ti impide incluir su totalidad, procediendo a extraer los datos/fragmentos de contenido más significativo y/o representativo en cada uno de los tópicos y colectivos consultados. No obstante, todas las respuestas se tienen en cuenta a la hora de conformar el análisis y conclusiones del presente trabajo, entendiendo la importancia de considerar tanto la coincidencia de valoraciones y respuestas mayoritarias compartidas, como aquellas aportaciones minoritarias que destacan por su especial diferenciación, en el amplio espectro de vivencias y diversidad que esta investigación asume conceptualmente y pretende visibilizar con realistas datos aportados.

Tabla 23

Síntesis preguntas de variables estudiadas en las preguntas abiertas del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

Constructo consultado	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES PERSONALES ENTRE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	<p>Percepción relaciones: <i>Explica cómo crees que son las interacciones y relaciones entre las personas de tu centro educativo, y qué/cómo podrían mejorar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre compañeros (profesores). ▪ Entre profesores y equipo directivo. ▪ Entre profesores y otros (CFIEs y personal Dirección Provincial). ▪ Entre profesores y personal no docente (conserjería, limpieza, comedor, otros). ▪ Entre profesores y alumnos. ▪ Entre profesores y padres o tutores de alumnos. 	<p>Percepción relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesores con alumnos + propuestas de mejora. - ¿Cómo cree que son las relaciones personales de sus hijos con los profesores? - Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer... ▪ Percepción preocupación con problemas hijos. ¿Cree que los profesores se preocupan por los sentimientos y emociones de los alumnos, por cómo se encuentran en clase y centro? ▪ Profesores con familias + propuestas de mejora diferenciales. - ¿Cómo cree que son sus relaciones personales y emocionales con los profesores de sus hijos? - Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...: Los padres deberíamos.../Los profesores deberían... ▪ Percepción comunicación y coherencia criterios entre padres y profesores: ¿Cree que existe adecuada comunicación entre familias y profesores, para asegurar la coherencia en criterios de educación emocional? (por ejemplo, cómo actuar ante cualquier problema de un alumno, cómo fomentar su seguridad, autoestima, relaciones sociales, etc...) 	<p>Percepción relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesores con alumnos + propuestas de mejora diferenciales. - ¿Cómo crees que son las relaciones personales de los alumnos de tu clase con los profesores? - Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer que... Los alumnos deberíamos.../Los profesores deberían... ▪ Percepción preocupación docentes por problemas alumnos. ¿Crees que los profesores se preocupan por tus sentimientos, emociones, por cómo te encuentras en clase y centro? ▪ Percepción preocupación alumnos por problemas profesores. ¿Crees que tú te preocupas por las emociones de los profesores, por cómo se encuentran ellos en clase? ▪ Profesores con profesores. ¿Cómo crees que son las relaciones personales entre unos profesores con otros profesores? Alumnos a partir de 5º curso E. Primaria. ▪ Profesores con familias. ¿Cómo crees que son las relaciones personales entre tus profesores y tus padres?

REPRESENTACIÓN IMAGINARIO CONCEPTO BUEN Y MAL PROFESOR		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis palabras definiciones buen y mal profesor. - Si me pidieran pensar en cómo es un "buen profesor", creo que lo más importante es: que sea/que haga... - Si tuviera que pensar en las características de un "mal profesor", destacaría...: que sea/que haga... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis palabras definiciones buen y mal profesor. - Si me pidieran pensar en cómo es un "buen profesor", creo que lo más importante es: que sea/que haga... - Si tuviera que pensar en las características de un "mal profesor", destacaría... que sea/que haga...
DESCRIPCIÓN ALUMNOS DE MOTIVOS DE APRECIO DIFERENCIAL A LOS DOCENTES			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción motivos de personalidad y conducta para el aprecio diferencial a los docentes. - Seguro que hay profesores con los que consideras que "te llevas bien" o a los que aprecias. ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cómo son y qué hacen para que tengáis buena relación en clase? - ¿Y por qué crees que las relaciones con otros profesores no son muy buenas? ¿Cómo son y qué hacen esos profesores para que vuestra relación no sea demasiado buena en clase?
EQUILIBRIO BIENESTAR PERSONAL Y PROFESIONAL Y ESTRÉS LABORAL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción equilibrio bienestar personal y profesional. ¿Consideras que tienes bienestar personal y profesional en tu trabajo? ▪ Propuestas de mejora. Explica qué podría mejorar este equilibrio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción equilibrio bienestar personal y profesional en docentes. ¿Considera que los profesores tienen bienestar personal y profesional en su trabajo? Explíquelo y sugiera qué podría mejorar este equilibrio. 	
INFLUENCIA DEL ESTADO DE ÁNIMO EN LA FUNCIÓN DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción influencia estado de ánimo en la función docente. ¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a las emociones? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase? Explicalo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción influencia estado de ánimo en la función docente. ¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y evaluar? Explique su opinión al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinámica emociones docentes mediante literatura infantil.
PERCEPCIÓN INFLUENCIA DE HABILIDADES EMOCIONALES DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y EN LA MOTIVACIÓN Y ESFUERZO DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Consideras que la forma de ser del profesor, y la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué sentido? Concreta tu opinión sobre estos aspectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción influencia habilidades emocionales docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos? ¿En qué sentido? Concreta su opinión ▪ Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación, esfuerzo y resultados de alumnos. ¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian y les caen bien? ¿O eso no les influye? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción influencia de aprecio y simpatía al docente en motivación y esfuerzo de alumnos. ¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? ¿O eso no te influye? Explica tu respuesta y si crees que a tus compañeros les pasa lo mismo.
FORMACIÓN EN HABILIDADES EMOCIONALES O RELACIONALES DE DOCENTES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación recibida ¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales o relacionales de los profesores? (Universidad/Máster/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...) ▪ Revisión oferta formativa. ▪ Revisión normativa acceso función docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y opinión formación ofertada y/o recibida por los docentes en E.E. ¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional u otros temas que los profesores de su centro realizan, muchas veces en su tiempo libre? ¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre este tema? Expresa su punto de vista al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuerdos de formación recibida en Educación Emocional. ¿Has trabajado alguna vez actividades sobre emociones y sentimientos en clase? Escribe lo que recuerdes.
MOTIVACIÓN POR LA MEJORA Y FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación por recibir formación. ¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales para optimizar tu estrategia docente? ¿Qué tipo de formación? ¿Dónde y con quién? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento formación EE hijos. ¿Sabe si los profesores de su centro realizan actividades en clase relacionadas con la educación emocional de sus hijos? ▪ Motivación por colaborar con formación en centro. ¿Le gustaría ser informado de ello? ¿Le gustaría participar y colaborar desde casa con estas actividades, o cree que es un aspecto que solo deben trabajar en clase? 	

Para acompañar el análisis de cada componente consultado de forma diferencial a los colectivos, este estudio empírico incluye una fundamentación conceptual específica, complementaria a la revisión de la literatura que esta tesis recoge, entendiendo la investigadora que permite, como indicó al comienzo del trabajo, y en línea con la propuesta de Hesse-Biber, Plano-Clark y Badiie (2010, en Fontana et al. 2021), seguir conformando el *paraguas* que acoge y da sentido a la estrategia y método mixto elegido, posibilitando dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, dando significado con soporte teórico a las respuestas fenomenográficas que ilustran cómo cada participante y colectivo percibe, vivencia, expresa y construye la estructura comprensiva de un fenómeno, contribuyendo a un mejor proceso de validación y credibilidad de las evidencias que este estudio presenta, configurando ese propuesto *gran abrazo a todo el proceso de investigación* dentro del paradigma pragmático en el que este trabajo se ubica.

18. Percepción de las relaciones personales entre miembros de la comunidad educativa

Considerar las relaciones entre componentes de la comunidad educativa es tener en cuenta una compleja estructura de elementos personales que pueden visualizarse desde que un alumno acompañado de sus padres entra por la puerta al centro, recibido por conserje y docente en presencia de otros alumnos, familias y profesores, interactuando durante la jornada escolar con otros profesionales como monitores de programas de conciliación y/o comedor escolar, ayudantes técnicos educativos, fisioterapeutas, mediadores comunicativos/intérpretes de lengua de signos, técnicos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, personal de limpieza, transporte, administración, enfermería... además de personal de la Administración Educativa como Asesores de Centros de Formación y Área de Programas Educativos, Inspectores y otros profesionales que puedan intervenir y visitar el centro. Martín y Mauri (en Coll, Marchesi y Palacios, 2018) y Marchena (2005) visibilizan la importancia del *currículo oculto*, cómo la organización social, actitudes, valores, normas y clima de un centro educativo, así como los objetivos y contenidos no planeados en el diseño didáctico, influyen y determinan el aprendizaje y comportamiento de los alumnos, tanto en clase como en el resto de tiempos y espacios educativos. Sin estudiar de manera exhaustiva las interesantes particularidades de cada relación entre estos componentes, y la importante influencia que ejerce cada persona por su función y contribución a la educación de los alumnos (sean o no personal docente), sí interesa comprender la macroestructura relacional antes de estudiar específicamente aquellas relaciones más significativas, frecuentes y directas que se cuestionan como percibidas en este trabajo. Cubero y Moreno (en Palacios, Marchesi y Coll, 1994) reconocen a la escuela como la institución social que mayor repercusión tiene, junto a su familia, para un niño:

La escuela no solo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño, como son el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, de las conductas prosociales y de la propia identidad personal (autoconcepto, autoestima, autonomía). (p.289-290).

Semejante influencia no hace sino considerar por la investigadora del presente trabajo cómo la comunicación, como mínimo, y la esperable coherencia, colaboración y corresponsabilización entre docentes y progenitores o tutores legales de los menores son factores esenciales para garantizar un saludable desarrollo integral, especialmente en lo que respecta al desarrollo social y emocional de los alumnos, en su vertiente individual y en la esfera de relación social. Se parte de la expectativa de que todas las familias puedan estar interesadas en conocer quién comparte a diario clase y ejerce influencia educativa y personal hacia sus hijos, quiénes son esas figuras referentes de autoridad y gestión emocional que comparten la responsabilidad en su educación y desarrollo. Pero la realidad puede indicar que los mecanismos de comunicación bidireccional y coordinación coherente, como canales para considerar operativo y efectivo ese interés, pueden desde no existir, hasta disponerse por parte del centro pero no ser utilizados por las familias, o viceversa. Este es un aspecto que interesa en este trabajo, conocer cómo las familias consideran las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y si las familias conocen o muestran disposición de conocer, la educación emocional que se ofrece y comparte en el centro educativo de sus hijos, si participan o quieren participar de forma activa en el mismo. Romera (2019) expone sus consideraciones pedagógicas en relación a los diferentes componentes de la comunidad educativa, coincidiendo en la importancia de tener en cuenta las fuentes de diversidad que existen más allá de los alumnos, motivo por el que en la presente investigación se pretende conocer el diferente punto de vista de los docentes y también de las familias, coincidiendo con Romera en que ante un mismo concepto o hecho puede haber interpretaciones totalmente distintas: *“cada familia mira con criterios diferentes y con parámetros diferentes tanto las preguntas como las respuestas. Lo que para una familia es lo más importante para otra es lo último a tener en cuenta”*. (p. 111). Se torna evidente por ello no solo conocer la perspectiva de los progenitores (por cuestiones de espacio, incluirá también este concepto a los tutores legales) en cuanto a lo que esperan de los profesores en relación a su competencia emocional, sino saber además en qué medida de sus respuestas puede inferirse su opinión, su responsabilidad percibida y manifestada, conociendo además su intención de confiar de forma corresponsabilizada y su disponibilidad para implicarse con los agentes que comparten

una función muy importante respecto al desarrollo emocional de sus hijos, en un largo periodo temporal que permanecen dentro del sistema educativo, en horas diarias y años de escolaridad:

Padres y madres son los primeros y principales responsables de la educación de un niño. Padres y madres tienen derecho a educar a sus hijos e hijas según sus principios, sus valores, sus convicciones, sus creencias; y esto se recoge en la normativa que desarrolla el art.27 de nuestra Constitución. En ocasiones, la familia ha trasladado a la escuela su responsabilidad, pero el fracaso parece ser de nuestro sistema educativo; aunque son muchas las encuestas y los informes sobre el tema que dicen que la familia no busca como prioridad los resultados académicos cuando lleva a su hijo a una escuela (hablamos de la etapa infantil y la obligatoria), sin embargo, entre sus prioridades sí está que la escuela sea para los menores un lugar donde los pequeños sean amados por lo que son y no por lo que hacen. Los gobiernos deberían tener estos principios claros y actuar en consecuencia. En ocasiones parecen olvidarlo. (p.113)

La relación entre docentes y padres, como se definirá con la concisión que el espacio de este trabajo requiere, incluye en este concepto la diversidad de estructuras familiares y de tutorización legal presentes en los centros. Es este un desafío actual que equipos directivos gestionan a nivel administrativo y pedagógico como un complejo reto en diferentes procesos y decisiones educativas que deben tomarse en coordinación con las familias. Es de interés entender los diferentes modelos educativos y anclajes emocionales que pueden rodear la faceta más íntima y personal de un alumno, sin que en ocasiones el centro tenga acceso a las -a veces complejas en número e historia- estructuras familiares, estén o no documentadas y sean o no compartidas con los tutores académicos, lo que en la mayoría de ocasiones es percibido como un aumento de la responsabilidad emocional a incluir en esta atención educativa integral. Los tutores y docentes afrontan esta situación más o menos saludable del desarrollo emocional de niños y jóvenes, combinando sus competencias docentes emocionales con la historia personal y familiar que cada alumno, sumada a la de sus compañeros, combina y desarrolla de forma interactiva en un ya de por sí complejo proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y centro, haciendo de la diversidad un reto y esfuerzo diario. Mencionar esta realidad contribuye a reflexionar sobre los recursos de gestión que la Administración puede considerar necesarios en los centros, junto a tiempos disponibles para la necesaria coordinación y la importancia que las familias deben dar a las tutorías y comunicación con el centro de sus hijos, operativizando la necesaria corresponsabilización que las teorías educativas consideran esenciales para el éxito educativo. La complejidad de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, pese a las necesarias mejoras, sí es asumida y gestionada por parte de la Administración, que dispone actualizadas normativas que regulen las interacciones, previniendo y ofreciendo intervención en las diferentes situaciones, en ocasiones conflictivas, que pueden derivarse de una

confrontación de intereses o no cumplimiento de derechos y deberes. Destaca como punto asociado a la presente investigación el derecho a la información, que actualmente genera muchos dilemas a los equipos directivos dadas las complejas estructuras familiares y derechos vinculados a procesos judicializados. El artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, modificado por la disposición final primera de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, establece que los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen derecho a estar informados sobre su progreso del aprendizaje e integración socio-educativa, indicando que para poder hacer efectivo el cumplimiento de los deberes y obligaciones inherentes a la patria potestad, ambos progenitores deben estar puntualmente informados de todo lo relacionado con sus hijos. La Resolución de 22 de octubre de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa (Boletín Oficial de Castilla y León de 29 de octubre de 2009) establece las pautas de actuación de los centros educativos en relación con el derecho de las familias a recibir información sobre el proceso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos y a la toma de decisiones relativas a sus actividades académicas, en caso de separación o divorcio, existiendo actualmente una *Guía de actuaciones en los centros docentes en los supuestos en los que los progenitores del alumnado menor no convivan* (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2017), que responde a planteamientos en que deben tomarse decisiones y dar respuestas de acción tutorial en situaciones sensibles con repercusión y responsabilidad legal. También se considera un documento esencial el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y 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, modificado por el Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco de gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. Explicita cómo “la convivencia escolar adecuada es un requisito para un proceso educativo de calidad, siendo igualmente su resultado. Convivencia y aprendizaje son dos aspectos estrechamente ligados entre sí”. (p.1), entendiéndose con este texto que la responsabilidad del alumno en el éxito escolar no debe recaer exclusivamente sobre él mismo, sino también sobre sus familias, profesorado, centros docentes, administración educativa y sociedad en su conjunto, considerándola responsable última del funcionamiento y calidad del sistema educativo. Para ello se tienen en cuenta medidas preventivas, de promoción de una convivencia positiva, así como de intervención, mediación, proceso sancionador y/o restaurador ante los conflictos que con distinta gravedad se den, existiendo diferentes cauces de participación en la comunidad educativa (destacando la figura

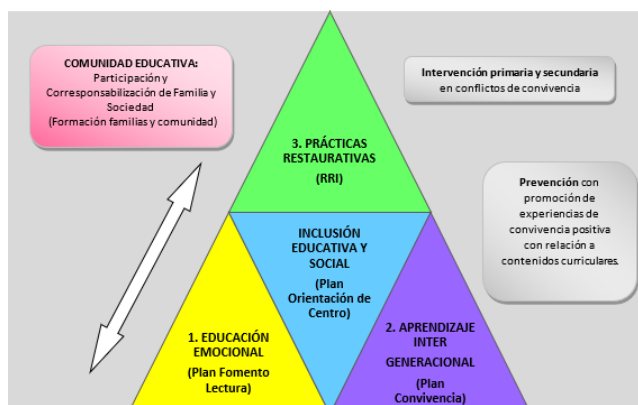
del coordinador de convivencia-comisión de convivencia, el Consejo Escolar, y dos instrumentos documentales básicos para el logro de este propósito: el Plan de Convivencia y el Reglamento de Régimen Interior (RRI). Vinculados a la presente investigación destacan como principios informadores esta corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir un clima escolar adecuado, el necesario refuerzo de la autoridad del profesor para un correcto desarrollo del proceso educativo y la necesidad de una colaboración e implicación de padres en la función tutorial del profesor, además de visibilizar y valorar la relevancia de los órganos colegiados y equipos directivos en el impulso de la convivencia y en la prevención y tratamiento de los conflictos. Entre los derechos y deberes de los alumnos y participación y compromisos de las familias en el proceso educativo, en relación al presente trabajo destaca el derecho de los alumnos a una educación emocional que les permita afrontar adecuadamente las relaciones interpersonales, a una formación ética y moral, a que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales, siendo protegidos contra toda agresión física, emocional o moral, respetándose su libertad de conciencia y convicciones ideológicas, religiosas o morales, así como a disponer de un ambiente de convivencia que permita el normal desarrollo de actividades académicas y fomente el respeto mutuo, teniendo la posibilidad de manifestar de forma respetuosa sus opiniones, individual y colectivamente, con libertad, sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y del respeto que, de acuerdo con los principios y derechos constitucionales, merecen las personas e instituciones. Igualmente, se destaca el derecho del alumno a una protección social, con recursos que compensen posibles carencias o desventajas de tipo personal, familiar, económico, social o cultural, con especial atención a las necesidades educativas especiales que impidan o dificulten el acceso y permanencia en el sistema educativo, y a proporcionar condiciones adecuadas para que los alumnos que sufran una adversidad familiar, accidente o enfermedad prolongada no se vean en la imposibilidad de continuar o finalizar estudios que estén cursando. Este derecho se convierte a su vez en deber de respetar a los demás, demostrando buen trato y respeto a los alumnos y profesionales que desarrollan su actividad en el centro, tanto en lo referido a su persona como a sus pertenencias, respetando y cumpliendo las decisiones del personal del centro, en sus ámbitos de responsabilidad, así como de los órganos unipersonales y colegiados, sin perjuicio de hacer valer sus derechos cuando considere que tales decisiones vulneran alguno de ellos. Todos los alumnos tienen así el deber de colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio y respeto, participando y colaborando en el desarrollo de las actividades y debiendo conocer y respetar los valores democráticos de la sociedad, expresando sus opiniones respetuosamente.

A los padres o tutores legales, como primeros responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde el derecho de participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje y estar informados sobre su progreso e integración socio-educativa, a través de la información y aclaraciones que puedan solicitar, de reclamaciones que puedan formular y del conocimiento o intervención en actuaciones de mediación o procesos de acuerdo reeducativo. Les corresponde el deber de estimularles hacia el estudio e implicarse de manera activa en la mejora de su rendimiento y conducta, respetando y haciendo respetar a sus hijos las normas y orientaciones del profesorado y colaborar en el respeto y pleno ejercicio de los derechos de los miembros de la comunidad educativa. Se recogen distintas responsabilidades que tutores, equipos directivos y coordinador de convivencia asumen para favorecer el adecuado clima de trabajo y respeto. Si bien se tienen en cuenta la edad, nivel académico, circunstancias personales y sociofamiliares del alumno, y los conceptos de intervención reeducativa, proporcionalidad y respeto a la intimidad, integridad y dignidad personal, destaca la ausencia de la consideración explícita de la esfera emocional en las posibles actuaciones correctoras planteadas ante conductas perturbadoras de la convivencia, como por ejemplo la detallada mediación escolar y acuerdo reeducativo. No obstante, se ha de destacar y valorar que los documentos normativos varían progresiva y significativamente en los últimos años, siendo actualmente incluidos términos inclusivos, emocionales y afectivos con especial frecuencia y consideración, por lo que se espera que las actualizaciones legislativas sigan incorporando lenguaje emocional explícito, para que la comunidad educativa también los asuma y utilice con mayor frecuencia. El Decreto 23/2014 explicita cómo las Administraciones educativas fomentarán el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, como elemento inherente de la educación y reforzador del proceso educativo del alumnado, velando igualmente por el cumplimiento de los deberes correspondientes y disponiendo el Claustro de Profesores y Consejo Escolar como Órganos Colegiados para el desarrollo y coordinación de diferentes funciones. Se concreta cómo la Consejería de Educación tendrá en especial consideración la participación del alumnado y sus familias en la vida de los centros con carácter individual y colectivo a través de sus asociaciones, con el fin de promover y facilitar la acogida de nuevos alumnos y participación en actividades de centro, disponiendo información y apoyo para facilitar su compromiso e implicación en los aspectos de funcionamiento del centro y en la mejora del proceso educativo del alumnado. Se constata así conceptual y documentalmente la corresponsabilización, compromiso y acuerdos entre centro, familias y alumnos para alcanzar los objetivos educativos en las mejores condiciones posibles. Destaca además en el Artículo 25 bis cómo el profesorado de centros

sostenidos con fondos públicos, en el ejercicio de funciones de gobierno, docentes, educativas y disciplinarias atribuidas, tendrá la condición de autoridad pública y gozará de la protección reconocida a tal condición por el ordenamiento jurídico. En el ejercicio de actuaciones de corrección y disciplinarias, los hechos constatados por el profesorado y miembros del equipo directivo tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad “*iuris tantum*” o salvo prueba en contrario, cuando se formalicen por escrito en documento que cuente con los requisitos establecidos, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses puedan ser señaladas o aportadas. Este es un punto de interés actual en la promoción y actuación de los planes de convivencia, dado que los conflictos no se dan solo entre alumnos, afectando en los últimos años con frecuencia a la relación entre docentes y familias. Según Cava y Musitu (2002) el aula puede considerarse como un sistema social: “cada aula tiene unas características, unas dinámicas particulares y unas normas implícitas; de forma tal, que sus integrantes (alumnos y profesores) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular. (p.42). Como acaba de detallarse, el establecimiento de normas en los centros, compatible con la existencia del mencionado natural *currículo oculto* que surge de la interacción e historia de un centro y contexto social, es una necesidad y función educativa que suele generar seguridad, bienestar y convivencia pacífica en los centros educativos. La Consejería de Educación de Castilla y León, Comunidad Autónoma en la que se desarrolla la presente investigación, es un ejemplo de buenas prácticas y constante innovación en actuaciones de promoción de convivencia positiva mediante Planes de Acogida y Planes de Convivencia, previniendo e interviniendo en diferentes conflictos de variada gravedad para minimizar sus efectos y/o eliminarlos, según el Reglamento de Régimen Interior y Plan de Orientación del Centro, siendo relevante su progreso en materia de convivencia. Se constata un impulso sistemático por parte la Administración Educativa a la convivencia escolar, mediante diferentes iniciativas formativas, de investigación y programas de innovación, que permiten a los propios componentes de la Administración, Equipos Directivos, Orientadores, Docentes, Familias y Alumnos trabajar juntos por el bienestar en centros educativos, como pueden ser los ya consolidados Programas de Alumnos Ayudantes y/o Mediadores, Educación Emocional, Prácticas Restaurativas, Círculos de Diálogo y Programas Intergeneracionales, entre otros. Sirva como ejemplo la Figura 31, síntesis del Proyecto de Investigación Educativa “INCLU-DUERO: desarrollo de procesos inclusivos a través de prácticas educativas emocionales, intergeneracionales y restaurativas (EDUCYL2018_03)”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de Castilla y León y desarrollado durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020:

Figura 31

Representación áreas de intervención del Proyecto de Investigación INCLUDUERO. Fuente: Soria-Aldavero (2021)



Soria-Aldavero (2021) resume en la revista digital de la Consejería de Educación de Castilla y León el contenido del proyecto y comunicaciones que docentes de este equipo de investigación educativa presentaron, compartiendo su trabajo como evidencias de progreso de competencias docentes en diferentes Congresos Internacionales y Jornadas de Universidades de Educación Inclusiva de la Universidad de Salamanca (2019) y Universidad de Burgos (2020). Mediante intervenciones y recogida de datos por parte de docentes de infantil, primaria, secundaria, enseñanzas de adultos y formación profesional en diferentes centros de Soria, mismo contexto provincial en el que se desarrolla la presente tesis doctoral, se pretendió incluir la compleja pero adecuadamente interconectada intervención planteada para promover una convivencia positiva e inclusiva, favoreciendo el bienestar personal, educativo y profesional en centros y comunidad, previniendo o actuando en conflictos de variada gravedad, incluidos casos de acoso, abandono o absentismo escolar, y trabajando para optimizar el éxito escolar de los alumnos. La actuación paralela y colaborativa entre centros de entorno rural y urbano de diferentes etapas educativas y contextos enriqueció los objetivos y propósitos de investigación, lo que se considera una evidencia de éxito para la reflexión y mejora. Se coincide así con Pérez-Gómez (2008), desde la perspectiva de incluir a toda la comunidad en el progreso, en que el objetivo, intención y significado de la investigación educativa no es solamente la producción de conocimiento generalizable, sino más bien el perfeccionamiento práctico del pensamiento y acciones de quienes participan en cada situación educativa (agentes, profesores, alumnos...), transformando de manera útil y pedagógica conocimientos, actitudes y comportamientos, perspectiva con que la investigadora coincide en valorar el diseño y oportunidades que emanen del presente trabajo respecto a convivencia, inclusión y educación emocional de la comunidad educativa:

De este modo el investigador o el práctico que interviene en la escuela, intentando comprender las relaciones que se establecen entre las personas y la institución y que se constituyen como factores clave en los procesos de desarrollo y aprendizaje, debe producir su propio conocimiento,

sus propios esquemas interpretativos, resultado del contraste con la realidad, con las experiencias propias y ajenas y con las representaciones subjetivas que los participantes realizan de su propia situación. No cabe, por tanto, el modelo de control remoto de la calidad de la intervención educativa, por cuanto que el diagnóstico y el tratamiento en cualquier realidad escolar debe realizarse de modo situacional y evolutivo, en contacto permanente con la misma realidad que evoluciona, entre otras razones, como, consecuencia de la propia intervención del docente sobre ella y del carácter de sus interacciones con el resto de los actores de la vida de la escuela. (p.135)

Romera (2019) recuerda la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y expresa su opinión sobre la importancia de la figura docente como referente, y de la afectividad como vehículo del proceso de aprendizaje, considerando que entrenar a la infancia en el amor, vinculando admiración y sentido de pertenencia, comprometerá al respeto, equilibrio y compromiso entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Estas relaciones y la influencia que como modelo ejercen los docentes se tornan como un recurso, un anclaje afectivo que puede ser utilizado positivamente, coincidiendo con Romera en que el alumnado no solo aprende lo que le enseñamos, nos aprende a nosotros. La mejora de las condiciones laborales y bienestar docente, el establecimiento de normas, criterios y principios de actuación consensuados y el compromiso de esfuerzo corresponsabilizado entre alumnos, docentes y familias se torna como oportunidad de disminuir la ausencia o incoherencia de aplicación de valores y normas asociados en diferentes ambientes en los que un alumno se desarrolla y crece emocionalmente (hogar, centro educativo, otros entornos externos y modelos de referencia con los que conviva, también de enorme importancia) e implicaría perseverancia, rigor y competencias emocionales que se desarrollarían con mayor bienestar, facilidad y continuidad. La relación entre profesores y alumnos y el clima escolar generado en esta interacción ha sido estudiado por numerosos autores. Una de las perspectivas coincide con Cava y Musitu (2002):

Los profesores, a veces, esperan alumnos ideales (atentos, motivados, trabajadores y totalmente implicados con la materia que se enseña) y lo cierto es que los adolescentes tienen poco de ideales (...). Además, actualmente muchos adolescentes se encuentran a disgusto en el aula (no entienden la necesidad de estudiar, no están motivados y desde hace tiempo se sienten excluidos del aula). A los adolescentes, por otra parte, les resulta también muy difícil ponerse en el lugar del profesor y entender sus funciones, su rol y sus tareas docentes. (p.83)

Las relaciones entre alumnos son un eje de importante atención en este estudio, existiendo según Marchena (2005) las situaciones básicas de cohesión que denomina Aceptación, Intervención Conjunta y Afiliación. Concibe Aceptación como la primera disposición positiva por parte de los alumnos a la interacción dentro del aula, con natural tendencia a mostrar agrado a

tareas que implican aprendizaje y trabajo colaborativo y cooperativo. La Intervención conjunta es valorada como estrategia que se beneficia del trabajo grupal para disponer actuaciones inclusivas, en las que el docente atiende a cada grupo y persona mientras el proceso de aprendizaje grupal progresa, asumiendo el riesgo de que existan tareas mal gestionadas, dándose de forma coexistente evidentes situaciones de fricción entre alumnos, conductas de incordio, rivalidad e incluso agresividad, así como alumnos que desconectan de la tarea creando desorganización didáctica, tomando un rol independiente más o menos disruptivo o mostrando desgana. Pese a estas realistas y cotidianas dificultades, se comprueba que con una adecuada estructuración del aula y compromiso docente, se vuelve más gestionable, con un ambiente tranquilo de trabajo, permitiendo la necesaria comunicación como base del aprendizaje y una reducción general de conflictos. El interrelacionado concepto de Afiliación reconoce todos los segmentos en que se evidencia la necesidad natural del alumnado de interactuar entre sí, pidiéndose ayuda cuando no entienden algo, compartiendo material, agrupándose espontáneamente. Cómo un docente aproveche positiva y operativamente esta tendencia y la canalice hacia tareas cooperativas (Dinamización Grupal) bien diseñadas y estructuradas (tanto de trabajo como de evaluación, existiendo resultados muy positivos también en coevaluación), redundará en adecuadas estructuras de interacción y participación, que generen bienestar y mejores sensaciones emocionales, considerando Marchena que:

No son los grupos de alumnos los que se comportan invariablemente de la misma forma, sino que en función del profesor que imparta la materia tenderán más o menos a la desorganización y a generar mayor o menor número de barullo en el aula. (p.121-122)

Este interesante resultado propuesto por Marchena podría generar un debate, y hace sin duda reflexionar sobre la diversidad de los equipos docentes, y cómo además de coordinación entre departamentos debería potenciarse más la coordinación entre profesores que inciden en un mismo grupo, disponiendo de tiempo y estructuras para establecer normas y consecuencias comunes ante los comportamientos del grupo, sea cual sea el profesor con los que suceden, fortaleciendo la imagen grupal docente (el alumno puede asumir mejor que debe respetar a todos los docentes si estos se presentan como grupo unido, compensando posibles debilidades o limitaciones que algunos profesionales puedan disponer en la gestión de la convivencia y/o procesos afectivos individuales y grupales). La cohesión entre adultos docentes puede ser así un marcador y guía para poder crear y consolidar adecuadas estrategias de trabajo y cohesión grupal, cognitiva, comportamental y emocional en los alumnos, generando un vínculo que repercuta en un mejor y adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del curso.

Muchas familias expresan por canales formales y/o informales la dificultad de gestionar la educación de sus hijos, especialmente en periodos sensibles (si es que alguno no lo es) y en lo que respecta a gestión emocional y resolución de conflictos. Según Binaburo y Muñoz (2007), algunas de las pautas educativas familiares que deberían seguirse en el hogar son:

No huir de los conflictos que se producen en el seno familiar y afrontarlos de forma dialogada-, fomentar la cultura del aprecio, ante las cualidades de los miembros de la familia; aceptar las limitaciones y errores propios y los de las hijas e hijos-, evitar las comparaciones con carácter degradante o discriminatorio; tomar las decisiones teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y buscando el consenso; desarrollar para ello, estrategias de escucha activa, comprensión y empatía hacia los otros, fomentar la cultura de la cooperación y colaboración frente a la competitividad dentro del seno familiar; cuidar el lenguaje para que vaya en coherencia con los valores; ante los problemas familiares, no juzgar tanto a la persona como la situación en que se ha visto envuelta, evitando degradarla; dotar a las hijas e hijos de un talante crítico para valorar todo lo que están recibiendo. En definitiva, resulta fundamental fomentar la autoestima a través de la valoración positiva, porque contribuye a la convivencia y previene el conflicto. (p.22)

Perrenoud (2004, en Cano, 2005) ha estudiado la relación de los docentes con los padres. Considerando este autor que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, propone ir más allá del diálogo tradicional, consolidando la colaboración como construcción permanente, dando al docente una nueva formación para la competencia de implicar efectivamente a los padres en la construcción de los conocimientos. Para ello, un componente previo que propone es el de fomentar reuniones donde fluya la información y aflore el debate, coincidiendo el diseño de esta investigación en la importancia de recoger la motivación y aportaciones que los padres pueden querer expresar sobre la posible colaboración que entre centros educativos y familias exista en torno a la competencia emocional, lo que podría redundar en una mejor relación y en el efectivo desarrollo integral coherente entre centros y familias, habiéndose realizado con éxito, como recogen Plaza-Marina y Ruiz-Gil (2020) círculos de diálogo como estrategia metodológica muy bien valorada para sistematizar la comunicación y cohesión de colaboración operativa con familias.

A continuación se explicita el análisis de contenido que mediante el programa específico Atlas Ti se ha realizado sobre las respuestas expresadas por los participantes respecto a su percepción de las relaciones entre diferentes miembros de la comunidad educativa. Se va interrelacionando el análisis de la perspectiva de alumnos, familias y los propios docentes, junto a la interpretación y discusión que de los mismos hace la investigadora. El primer código comprende afirmaciones y conceptos que constatan relaciones entre buenas, el segundo percepción aceptable con matices de mejora, un tercer código para respuestas asociadas a una percepción negativa o

crítica respecto a las relaciones, y un cuarto código para respuestas neutrales, con propuestas de mejora sin valoración clara u otras no clasificables en grupos anteriores. Se comienza analizando la **percepción que tienen los docentes sobre las relaciones entre profesores** (con sus propios compañeros del centro) y propuestas de mejora vinculadas a estas relaciones. Los datos afirman que en general, con 286 citas, un 63,83% del profesorado consultado percibe las relaciones entre docentes como buenas. Entre las respuestas destaca la descripción de su positiva valoración, la vinculación establecida entre esta buena convivencia y el éxito escolar, así como el reconocimiento explícito de la diversidad personal entre profesionales, y cómo se respetan y gestionan en una positiva convivencia, pese a reconocer que puede existir más o menos afinidad con diferentes compañeros e incluso amistad o enemistad manifiesta entre alguna persona, aunque no tenga por qué influir negativamente en el desempeño de su trabajo:

1:248 p 254. Excelente, gran comunicación y ayuda automática para resolver problemas.

1:298 p 310. En general buenas, sin problemas personales que se conozcan al menos, hay desacuerdos pero no son enfrentamientos.

1:70 p 62. Bueno. En todos los centros se crean grupos con los que se tiene una mayor afinidad.

1:446 p 472. En general bien, con fricciones puntuales. Cada uno tiende a ver su pequeña parcela, pero a la vez con conciencia de centro. La gente tiene claro que si “el centro funciona, funciona positivamente a nivel individual”.

El factor de movilidad docente entre centros o entre provincias, frecuente en Castilla y León, se perfila como significativo e influyente en que las relaciones negativas no permanezcan:

1:362 p 378. En general, son cordiales. Aunque el profesorado cambia más de un 50% cada año.

1:329 p 345. Hay relación cordial, a veces se convierte en amistad. Casi todos venimos de lejos y estamos aquí de paso (esto hace que los roces o diferencias que puedan surgir no se enquisten).

El tamaño del centro se perfila como factor influyente, estando más presentes las percepciones de cercanía y familiaridad en centros pequeños. Esto generalmente se asocia a mejor relación, aunque un grave conflicto personal puede ser más significativo y devastador a nivel relacional:

1:435 p 459. Buenas, somos un grupo pequeño. En grupos grandes más complejo.

Prima la percepción de una cordial, accesible y fluida relación, buena sintonía, compañerismo y disposición de colaboración, manifestándose la existencia de afecto, confianza y cariño:

1:178 p 178. Las relaciones son muy buenas, hay buen clima de trabajo y relativa confianza para hablar de posibles problemas.

1:425 p 448.. El clima de trabajo es agradable, clave para lograr el éxito en el ámbito educativo.

1:72 p 64. Relaciones sanas, de respeto, dialogo, colaborativas, comunicativas, de ayuda y apoyo.

Entre las propuestas de mejora que expresan destaca la necesidad de disponer más Empatía, mayor compañerismo, menor carga de horas lectivas y tareas burocráticas, así como estabilidad

normativa que permitiera un desempeño docente con disposición y mayores oportunidades para establecer relación, lazos personales y vinculación profesional, así como reclamo de más acciones específicas para promover la adecuada convivencia entre compañeros docentes:

1:268 p 274. Muy buenas. Si perdiéramos menos tiempo en papeleos y en nuevas leyes cada dos por tres, tendríamos más tiempo para mejorar las interacciones y relaciones.

Se recoge también la sistemática acción que se dispone para mejorar la convivencia entre docentes, visibilizando no solo para los alumnos la importancia de la Dinamización Grupal:

1:315 p 330. Las relaciones son fluidas y respetuosas. Desde el centro se fomenta la convivencia y el trabajo en grupo.

115 docentes, un 25,66 %, expresan percepción de relaciones correctas, escasas y/o mejorables, en algunos casos individualizadas, manifestando el motivo no poder relacionarse demasiado, proponiendo más coordinación y tiempo de descanso que facilite su interacción, conocimiento, empatía y colaboración. Otra propuesta es que podrían ser más intensas, y que algunos profesores podrían involucrarse más con su trabajo, aunque se consideran casos puntuales. Se explicita la influencia de las relaciones entre profesores en la labor docente y calidad educativa.

1:337 p 353. A mejorar. No hay espacios temporales en las que se coincida para intercambiar opiniones, empatizar más.

1:288 p 300. Correctas. Poca implicación afectiva.

1:95 p 89. Normales, mejorarían si tuviéramos más tiempo para trabajar entre profesores de diferentes ciclos y más recreo.

1:392 p 411. Las relaciones a nivel personal son cordiales e incluso buenas, pero a nivel laboral son escasas, podrían mejorar existiendo una mayor comunicación y diálogo en cuanto a cómo mejorar en nuestra labor como docentes, así como compartir material y técnicas pedagógicas. Somos bastante individualistas en este sentido y no compartimos nuestras experiencias en las clases, lo cual creo que sería muy positivo.

También el tiempo de desempeño en un centro y la experiencia/conocimiento mutuo se valoran como necesarios para mejorar esta relación. La estabilidad docente vuelve a mencionarse:

1:369 p 386. Depende qué año, pues hay mucha movilidad. En general, de respeto.

1:386 p 405. Cordiales, aunque algo frías a veces, ya que rota mucho personal.

Entre las valoraciones destaca que cuando el claustro es muy grande, puede darse una relación más limitada a los docentes de la etapa/ciclo/curso/departamento al que se pertenece, al existir más frecuente comunicación, lo que hace de nuevo considerar el tamaño del centro como factor influyente en la relación establecida, siendo mejores con los que más cerca se tiene:

1:120 p 115. Entre los compañeros del ciclo hay buena relación, con los compañeros de primaria hay menos porque nos vemos poco.

También se percibe como dependiente esta relación de quién sea el compañero, existiendo ocasionales relaciones distantes y/o casos particulares con los que puede no haber adecuada relación y otros con los que se tiene mayor afinidad. Compartir departamento entre varias especialidades así como disponer de cafetería en el centro es valorado como factor que facilita mejores relaciones. También se propone como mejora convocar más reuniones de convivencia:

1:37 p 28. Buenas con los de mi departamento. Correctas con los demás.

1:73 p 66. Nos vemos poco salvo con los profesores de departamento. Se podrían hacer más comidas o jornadas de convivencia.

El mayor respeto hacia las opiniones se perfila como área de mejora, así como disminuir la *envidia* que algunos participantes expresan percibir entre compañeros y la necesidad de no estar pendientes *de lo que hacen otros*. Un dato significativo, coincidente con profesores que hacían positivas valoraciones, es cómo las relaciones entre docentes pueden convertirse en amistad o enemistad personal, lo que puede derivar en la conformación y percepción desigual de grupos y no separación de la relación personal y profesional, haciendo que algunos profesores se encuentren aislados si no se posicionan de manera exclusiva en un grupo:

1:143 p 140. *En general buenas aunque en ocasiones hay envidias que dificultan el trabajo diario.*

1:263 p 269. *Existe buena relación pero veo que las personas no se expresan con sinceridad por miedo al rechazo social.*

1:465 p 493. *Profesionales y en algunos casos de amistad y muy buen clima.*

1:399 p 419. *Buenas pero por grupos de afinidad. Algunos profesores aislados.*

La diversidad docente y la diferencial implicación en las relaciones se torna determinante:

1:207 p 209. *Por lo general buenas, aunque hay algunas personas que van a su aire, por lo que trabajar conjuntamente con ellas resulta difícil.*

1:226 p 231. *En general buenas, pero hay compañeros para los que prima su interés frente al del centro.*

Emergen perfiles docentes cuya situación puede minimizar las relaciones, como profesores itinerantes y compartidos, cuya movilidad impida establecer tantas o tan cercanas relaciones:

1:428 p 451. *El clima general es correcto. Al ser todos itinerantes nos vemos poco...*

La relación entre docentes consideran puede fluctuar en determinados momentos del curso:

1:199 p 200. *En general son buenas, en épocas de estrés, fin de evaluación es destacable que aparecen pequeños roces, ya que todos estamos más crispados.*

Únicamente 24 respuestas perciben negativa o mala relación. Destacan para este 5,35% el individualismo, distanciamiento, frialdad, competitividad, y negativismo en las relaciones:

1:168 p 168. *Son infantiles. Se hacen grupos excluyentes. Se compite, no se colabora.*

1:211 p 213. *Poco sinceras, a menudo se critica a quien no está presente.*

1:216 p 218. *Egoístas, cada uno a lo suyo.*

La existencia de conflictos específicos, educativos o externos determinan la dañada relación:

1:191 p 192. No muy buena, creo que hay roces o disputas de fuera del centro, o de otros cursos, que no se han solucionado.

1:438 p 463. Dos grupos muy definidos, difícil solución. Pienso que la dirección y la jefatura de estudios deberían implicarse y no pasar de todo.

Se propone como mejora la voluntad, confianza, sinceridad, empatía y cooperación, teniendo en cuenta el objetivo compartido y necesaria equidad y diálogo ante conflictos. Con Código 4 hay 23 respuestas, 5,13%, destacando la importancia de recordar el fin último de la educación:

1:188 p 189. Deberían ser más fluidas y basadas en el respeto. A veces se olvida que el fin último es el aprendizaje y bienestar del alumno.

Un participante avala la vinculación entre las relaciones y necesidad de formación específica:

1:461 p 489. Hay de todo. Mejoraría con una mayor formación en educación emocional.

Se procede a comparar esta valoración con la **percepción que expresan los alumnos sobre las relaciones entre profesores** y propuestas de mejora que les hacen. La relación entre profesores fue consultada a los alumnos a partir de 5º de Educación Primaria. Los datos expresan que alumnos de 5º y 6º de primaria perciben las relaciones personales entre profesores, con 78 citas (15,17%) vinculadas al código 1, como positivas. Destaca que el factor mayoritario que hace que se decanten por esta opinión es la observación externa, describiendo en muchas respuestas cómo infieren una buena relación si ven saludarse, hablar, sonreír y reír juntos a los docentes, lo que a priori podría ser considerado evolutivamente como un punto de vista algo inmaduro o con matiz de inocencia, basando su juicio en formas de cortesía externas, existiendo no obstante también respuestas más maduras y basadas en juicios más allá de la apariencia:

3:10 p 14 en ALUMNOS 5º+6º. Creo que son buenas porque cuando se encuentran por los pasillos se saludan.

3:36 p 39 en ALUMNOS 5º+6º. Muy bien, porque siempre que los veo se están riendo y cuando hablas se les ve con cara de agrado.

3:70 p 71 en ALUMNOS 5º+6º. Buenas. Porque no hay ninguna falta de respeto.

3:52 p 53 en ALUMNOS 5º+6º. Muy buenas porque les veo hablar tranquilamente y se dan opiniones.

Algunos alumnos muestran capacidad de observar, considerar y expresar diferencias en las relaciones, explicitando la diversidad de perfiles docentes (si bien la forma de expresarlo sea desconsiderada por un participante), demostrando madurez al entender que tendrán que ser profesionales y priorizar la educación y su trabajo sobre opiniones personales:

3:106 p 106 en ALUMNOS 5º+6º. Buenas, alguno te puede caer mejor o peor pero tienen que ser profesionales.

3:58 p 59 en ALUMNOS 5º+6º. Yo creo que son buenas excepto algún profesor que sea un amargado que no se lleve bien con nadie.

Destaca, al igual que expresaron los docentes, la influencia explícita que un participante considera de las relaciones personales en el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje:

3:73 p 74 en ALUMNOS 5º+6º. Buena, porque si no se llevan bien las clases no irían muy bien.

Se vuelve a recoger la vinculación entre trabajo y relaciones personales fuera del centro:

3:74 p 75 en ALUMNOS 5º+6º. Buena, todos se relacionan y a veces se van a tomar algo juntos.

Solo 8 citas (1,55%) se vinculan al código 2, estableciendo una percepción solo aceptable.

3:65 p 66 en ALUMNOS 5º+6º. Bastante buenas, aunque a veces no se miran.

3:14 p 18 en ALUMNOS 5º+6º. Yo creo que se llevan bien algunos con otros pero hay algunos que no se dicen ni "hola".

Emerge como interesante el juicio de un participante sobre el cuestionamiento y/o crítica que pueden hacer en público del trabajo de compañeros, lo que valora como regular relación:

3:32 p 35 en ALUMNOS 5º+6º. Regulín, regular porque hay veces que hablan mal de otros profesores que te dan o que te han dado: nadie os ha enseñado...

Es interesante que ningún alumno de primaria valora como negativas las relaciones entre los docentes, no habiendo respuestas codificadas en la categoría de código 3. Sí se recogen con código 4 otras 22 respuestas (4,28%) con desconocimiento, inseguridad o ambigüedad, destacando una respuesta que implica una crítica encubierta de cierta subjetividad:

3:79 p 80 en ALUMNOS 5º+6º. Pues algunos son muy pelotas pero personas como... mi tutor son más listas y piensan como yo.

Se perfila como madura la consideración de la diversidad de personalidad de los profesores:

3:64 p 65 en ALUMNOS 5º+6º. Depende cómo sean las personalidades de las personas.

En lo que respecta a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, los datos expresan percibir las relaciones personales entre profesores como positivas en su mayoría, basándose también en si los ven hablando o compartiendo espacio dentro y/o fuera del centro. Se constata un progreso en la elaboración subjetiva y expresiva que en estas edades dan a sus respuestas, pudiendo inferir aspectos de la relación no directamente observables, como la capacidad de separar la opinión y relación personal de la relación profesional, así como diferenciar entre apariencias y fórmulas de cortesía y la relación u opinión real que puede haber de trasfondo en las relaciones entre docentes. Vuelve a apreciarse/estimarse como factible la más probable relación de los profesores con aquellos de su departamento/curso. 182 citas (35,4%) se vinculan a este código 1, recogiendo una mayoritaria opinión sobre la existencia de una buena relación entre docentes:

4:88 p 98 en ALUMNOS ESO. Bastante buenas, creo que entre ellos se tratan bien y se preocupan unos por otros.

4:47 p 54 en ALUMNOS ESO. Yo pienso que habrá de todo, pero generalmente, cuando los veo hablar por los pasillos etc, suelen hablar bien y preguntarse cosas amablemente.

Se recogen respuestas que confirman que los alumnos son conscientes de la diversidad de los docentes y la consecuente relación diferenciada, solo profesional o también de amistad que puede desarrollarse, así como la tolerancia y gestión de posibles discrepancias que debe existir:

4:48 p 55 en ALUMNOS ESO. Bastante buenas las veces que hemos visto profesores juntos son muy buenas y creo que eso ya será amistad.

4:66 p 76 en ALUMNOS ESO. Yo creo que son buenas, parece que todos se llevan bien aunque seguro que algo no les habrá gustado del otro.

Mencionan como significativo que la buena relación docente puede repercutirles positivamente:

4:91 p 101 en ALUMNOS ESO. Buena, porque tienen que estar de acuerdo en algunas cosas.

4:80 p 90 en ALUMNOS ESO. Buenas, se llevan bastante bien entre ellos y eso nos ayuda a los alumnos.

Destaca y sorprende alguna respuesta de manifiesta ausencia de interés sobre las relaciones entre docentes, lo que es significativo para procurar el aumento de la empatía y preocupación de todos los elementos personales por la relación entre los otros, desde un prisma de comunidad educativa interconectada y preocupada por el otro, en base a la Cultura del Cuidado.

4:138 p 147 en ALUMNOS ESO. *Creo que algunos se lleva bien pero no me importa mucho.*

Se introduce un nuevo dato, la influencia de las relaciones entre docentes en el comportamiento de los alumnos, con percepción de apoyo, generalización o corporativismo entre docentes como colectivo, con alguna expresión de atribución negativa sobre el contenido de su preocupación:

4:173 p 183 en ALUMNOS ESO. Muy buenas, ya que si no se llevan bien entre ellos no les respetaríamos.

4:225 p 235 en ALUMNOS ESO. Yo creo que son muy buenas porque si alertas sobre un profesor todos se te echan encima.

4:271 p 278 en ALUMNOS ESO. Buenas porque se tienen que llevar bien, trabajan en la misma profesión... aunque tengan razón los alumnos siempre se dan entre ellos la razón.

32 citas (6,22%) se vinculan al código 2, expresando datos sobre cómo los alumnos establecen diferencias entre profesores basadas en su percepción de relación social y cortesía aparente:

4:282 p 288 en ALUMNOS ESO. Buenas, aunque no se lleven bien todos entre todos, tienen a varios que comparten aficiones o hasta se van de fiesta. No hay problemas entre profesores.

4:107 p 116 en ALUMNOS ESO. Creo que algunos profes se llevan bien con otros pero también creo que hay algunos que no hablan con nadie.

Los alumnos también expresan en estos cursos, al igual que lo hacen los docentes, cómo puede darse más relación entre docentes más cercanos, y cómo la experiencia y tiempo en el centro puede influir a la hora de poder establecer conocimiento y relaciones con otros profesores.

Únicamente 4 respuestas se han recogido en categoría de código 3 (0,77%), siendo significativas:

4:20 p 26 en ALUMNOS ESO. Algunos profesores parecen que se tienen asco entre otros.

4:281 p 287 en ALUMNOS ESO. Intentan que a nosotros nos parezcan que son buenas, y entre muchos son buenas, pero creo que hay algunos que no se pueden ni ver.

Sí se recogen con el código 4 otras 65 respuestas (12,64%) entre las que su mayoría argumentan no conocer ni estar seguros de cómo son las relaciones entre docentes. Destacan dos explícitas y significativas manifestaciones de desinterés, recogidas ya como oportunidad de mejora:

4:10 p 16 en ALUMNOS ESO. No sé y no lo quiero saber.

4:167 p 177 en ALUMNOS ESO. No lo sé esta pregunta se debería hacer a los profesores ya que los alumnos no nos preocupamos por los profesores.

Se explicita una nueva realidad que para un participante ha sido significativa, y es la posible relación virtual que los docentes tengan para coordinarse y comunicar aspectos de interés. Este es sin duda un elemento clave, que unido a la reciente innovación tecnológica que la pandemia sanitaria requirió en 2020, abre nuevas vías de investigación vinculadas al presente trabajo.

4:106 p 115 en ALUMNOS ESO. *No sé, porque según nuestro profesor se hablan por ordenador.*

Destaca también, relacionado con la respuesta que dio un participante sobre las críticas de un docente sobre otro compañero, una respuesta que ilustra una posición educativa contraria:

4:46 p 53 en ALUMNOS ESO. Normalmente no solemos ver a profesores juntos, pero una vez la tutora nos dijo que no criticáramos a los profesores delante de otro profesor, ya que sería como si alguien criticara a tus compañeros delante de ti.

Las respuestas de alumnos de Bachillerato y Formación Profesional coinciden en terminología con la perspectiva de alumnos de secundaria, con los que comparten docentes. 68 citas (13,22%) vinculadas al código 1, expresan una mayoritaria opinión sobre buenas relaciones entre docentes, visibilizándose de nuevo el reconocimiento de la diversidad de personas, la más cercana relación probable entre compañeros de departamento, la importancia del tiempo en un centro para conocerse y la diferenciación entre relaciones corteses profesionales y relaciones más personales o cercanas, existiendo en estos cursos un mayor reconocimiento al perfil maduro que se debe tener en un trabajo, que requiere saber comunicarse y relacionarse con responsabilidad para lograr una adecuada convivencia y proceso de enseñanza y aprendizaje:

5:35 p 39 en ALUMNOS BACH + FP. En este instituto lo que se transmite son buenas relaciones, pero siempre podrá existir diferencias entre ellos ya sea por cómo manejar a los alumnos.

Se erige de nuevo la posibilidad de convertir en amistad la relación profesional/personal entre docentes, y la percepción de corporativismo y apoyo entre, que en bachillerato expresan tres alumnos con matiz de preocupación que puede tornarse como oportunidad de formación:

5:31 p 35 en ALUMNOS BACH + FP. Buenas, se defienden entre ellos aunque no lleven razón.

5:32 p 36 en ALUMNOS BACH + FP. Buena, se suelen proteger y defender muchas veces sin tener en cuenta a los alumnos.

Se recogen 21 citas (4,08%) vinculadas al código 2, destacando mayor reconocimiento a la diferencial relación entre profesores, limitada a la formalidad profesional, existiendo casos significativos e incluso de críticas entre docentes que los alumnos trasladan, influyendo también según estos alumnos la cercanía entre compañeros de departamento y experiencia en el centro.

5:58 p 61 en ALUMNOS BACH + FP. En general son buenas, pero algunos tienen tensión con otros: no se miran o saludan... alguno alguna vez ha hablado mal de otro en clase.

5:68 p 71 en ALUMNOS BACH + FP. Con algunos son buenas y se nota porque se saludan por los pasillos, hablan de ellos en clase... sin embargo con otros se nota que hay pequeñas diferencias.

Solo 4 respuestas (0,77%) que trasladan percepción de relación negativa entre docentes:

5:51 p 54 en ALUMNOS BACH + FP. En muchas ocasiones los alumnos somos conscientes de que hay conflicto entre profesores, ya que lo vemos y escuchamos comentarios inapropiados.

Se recogen con código 4 otras 30 respuestas (5,83%) que destacan dudas o ambigüedades relacionadas con la no seguridad sobre las relaciones, cómo puede influir la pertenencia a un mismo departamento, y la variabilidad que muchos alumnos mayores manifiestan, optando por dejar claro que no se puede generalizar y se perciben y/o intuyen diferentes tipos de relaciones. Un participante recoge la posible influencia de las relaciones en el desempeño docente (proceso de enseñanza), y se reitera de nuevo el posible corporativismo y apoyo entre profesores:

5:67 p 70 en ALUMNOS BACH + FP. Seguro que hay de todo. Pero si son malas seguramente ese profesor no esté a gusto y dé peor las clases.

5:128 p 133 en ALUMNOS BACH + FP. Como todo colectivo humano con unos bien y con otros mal. Pero ante problemas con alumnos se apoyan entre sí

Únicamente se recoge como propuesta de mejora para mejorar las relaciones entre docentes:

5:114 p 116 en ALUMNOS BACH + FP. Que tengan respeto entre ellos.

Como discusión final de las respuestas proporcionadas por los alumnos sobre su percepción de las relaciones entre docentes, destacar que no se constata una diferencia significativa entre la relación que los alumnos de primaria perciben entre sus profesores que la que expresan los alumnos de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. La terminología y factores que tienen en cuenta sí tienen ciertas diferencias, principalmente ligadas a variables evolutivas como que los más pequeños infieran características externas directamente observables (cortesía, saludos, sonrisas) que les hagan valorar con más seguridad que existe una buena relación, mientras que los más mayores son capaces de diferenciar que pueden ser

efectivamente signos de buenas relaciones, pero también apariencias o limitada profesionalidad, sin que por ello tengan que existir buenas relaciones o amistad con seguridad. De las respuestas recogidas destacan como factores más repetidos por los alumnos el reconocimiento de la diversidad de los docentes como personas y la consecuente relación diferencial de comunicación entre ellos, que puede requerir respeto, comunicación y resolución de conflictos. Se establece una diferencia pero posible vinculación entre una relación laboral/profesional y una paralela y/o consecuente relación de amistad, compartiendo tiempo no solo en el centro sino también fuera de él, lo que los alumnos interpretan como signo de buenas relaciones. El tiempo de trabajo en un centro, y la posible mayor relación entre docentes de un curso/ciclo/departamento es también un factor valorado en muchos casos como determinante de una más frecuente y mejor relación entre profesores. Los alumnos son también capaces, como muestran algunas respuestas, de expresar cómo pueden influir estas relaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en ocasiones positivamente, en otras incluyen incluso aspectos de críticas de unos docentes sobre otros, hecho que valoran como no positivo a nivel relacional. Expresan así sensibilidad ante cómo los docentes pueden criticarse, apoyarse y/o defenderse delante de los alumnos, lo que les hace en algunos casos considerar a los docentes como un colectivo unido, aunque a veces de manera *injusta*. De especial interés para la presente investigación es el desinterés manifiesto que unos pocos alumnos expresan abiertamente, pero que debe tenerse en cuenta, y la realidad que otro alumno expresa sobre la posible relación actual que los docentes tienen, y/o manifiestan tener, mediante medios electrónicos, a valorar como un tipo de relación coexistente y en ocasiones limitada, a la que los alumnos pueden tener menos acceso, lo que sin duda puede limitar la percepción y aprendizaje de estrategias relacionales, de habilidades emocionales y afectivas, que con una relación presencial entre docentes pueden observar, replicar y valorar con interés positivo, desde un punto de vista comunitario o de aprendizaje social por modelado. Las limitaciones de las relaciones virtuales, y el acceso limitado de los alumnos a estas, debe ser tenido en cuenta.

Entrando en la valoración de la percepción de los docentes sobre las **relaciones entre profesores y Equipo Directivo**, se han analizado 440 respuestas a esta pregunta. Se puntualiza que de manera general el equipo directivo está compuesto por director, jefe de estudios y secretario, si bien en función del número de alumnos puede desde no haber jefe de estudios ni secretario, únicamente secretario, hasta que existan varios jefes de estudio. Mencionar también que en los centros públicos ocupan cargos directivos personal docente, combinando sus funciones de enseñanza con mayor o menor carga horaria en función de los grupos y tamaño del centro. Los datos recogidos constatan que en general, con 296 citas (67,27%) vinculadas al código 1,

prácticamente las mismas (con variación de 10 respuestas) que trasladaban percepción positiva entre compañeros docentes, los profesores manifiestan que existe una buena relación:

1:552 p 95. No tenemos ningún problema, son compañeros igual que nosotros y siempre están ahí para ayudarnos.

Destacan como aspectos significativos cómo valoran con variadas expresiones y repetidas respuestas la cercanía del equipo directivo, disposición de escucha, comprensión, ayuda y consenso en la resolución de problemas educativos, por encima o en paralelo con respuestas que hablen de su competencia profesional y gestión educativa más formal o burocrática, casi inexistente en las aportaciones. Tampoco se recogen expresiones explícitas de amistad, como sí se daba al hablar entre relación entre compañeros, aunque de la no mención no deba inferirse que no existan, sino que posiblemente al ser preguntados por su equipo directivo el foco se ponga en las funciones, con connotación de jerarquía, que asume cada elemento personal, incluso expresando cómo esa diferencia no afecta a las relaciones y existe igualdad relacional:

1:525 p 64. Relaciones sanas, de respeto, dialogo, colaborativas, comunicativas, de ayuda y apoyo. Buena convivencia en el centro. Gracias a la buena organización del equipo directivo.

1:703 p 254. La existencia del equipo directivo es solo administrativa puesto que se muestran como compañeros en igualdad.

Se refleja así como la accesibilidad, confianza y consideración de los equipos directivos con los docentes se perfila como factor de éxito, tanto en relaciones como consecuentemente en éxito educativo, como mencionan y valoran. Destaca cómo cuando un componente del equipo directivo comparte docencia directa se aprecia especialmente, contribuyendo a percibir mejor comunicación, comprensión real y gestión de las relaciones, motivo que podría apoyar y visibilizar un beneficios del sistema español, donde los directores imparten clase:

1:570 p 115. Hay buena relación. La jefa de estudios es nuestra maestra de apoyo y hay mucha comunicación.

Se perfila la comunicación presencial y virtual como importante, lo que constata que la percepción de disponibilidad no exige tiempo dedicado en persona, pudiendo ser virtual, algo importante y necesario en el actual sistema laboral, en ocasiones colaborativo telemáticamente:

1:539 p 82. Son positivas ya que nos mantenemos en contacto por e-mail. Es fácil acceder al equipo directivo debido a su accesibilidad y fácil comunicación.

También se considera un dato a valorar cómo la gestión activa de conflictos está estrechamente relacionada con la relación entre profesores y equipos directivos, claves en la promoción de una buena convivencia y agentes fundamentales en la resolución de conflictos asociados a esta, sin olvidar que el bienestar y relación entre compañeros es clave para una convivencia positiva:

1:538 p 81. Buena. Preocupación de Equipo Directivo por la interacción de compañeros.

1:623 p 170. Buenas, el equipo arroja al profesorado.

1:912 p 482. Buenas y de confianza para decir lo que pienso.

1:843 p 403. Buena, el equipo directivo está muy pendiente del buen estado del profesorado.

Destaca cómo pese a reconocer naturales desacuerdos y propuestas de mejora, las valoraciones pueden ser positivas si existe el concepto de implicación y diálogo, que valoran positivamente:

1:589 p 136. El equipo directivo se implica. Hay veces que no deja claras las decisiones tomadas como equipo pero se llevan bien con todo el profesorado.

1:851 p 411. Las relaciones son buenas, el trato es cercano, lo cual ayuda a expresarse libremente. Si surge disparidad de opciones en una medida concreta, ésta se lleva al claustro y se somete a votación, lo cual supone una mayor participación e implicación del profesorado, así como ambiente agradable, puesto que las decisiones no son impuestas, sino consensuadas.

Con el código 2 se recogen 82 respuestas (18,63%), que tratan en su mayoría la diferenciación establecida en la relación por distintas funciones, falta de tiempo para la necesaria escucha, atención y resolución de problemas del profesorado, y percibida falta de disposición e interés en ese mismo proceso de comunicación empática, pudiendo estar ambos aspectos vinculados. La mayoría de las respuestas hablan solo en un sentido (mejoras del equipo directivo hacia los docentes), si bien algunos participantes son capaces de implicarse en esta mejora bidireccional:

1:901 p 470. Normales, el cargo siempre marca una distancia en el trato a pesar de que no debería ser así más allá de lo estrictamente profesional.

1:902 p 471. Cordiales pero no siempre sinceras. El equipo no escucha suficientemente.

1:624 p 171. Adecuadas, pero en ocasiones se ponen muchas "zancadillas".

Se especifica en una respuesta la posible propuesta de mejora formativa en Habilidades Sociales, aunque se limita a ese sentido unidireccional, dirigida la formación al equipo directivo.

1:642 p 189. Son mejorables. El Equipo Directivo debería estar formado en habilidades sociales.

Alguna respuesta considera ayudar al equipo directivo en la mejora, visibilizando la oposición que los docentes pueden mostrar al equipo directivo, dificultando su labor y relaciones positivas:

1:812 p 371. En general buenas, aunque siempre hay excepciones que se oponen a cualquier consideración del equipo directivo.

1:867 p 429. Normalmente hay buena relación con la mayoría del profesorado. Como excepción esas personas citadas que dificultan relación entre profes y también con el equipo directivo.

Con Código 3 se recogen 33 respuestas (7,5%) que perciben relaciones negativas con el equipo directivo. Pese a que estas pocas están distribuidas en todos los centros, sí pueden establecerse en algunos casos agrupamientos, evidenciando que existen centros con conflictos específicos o evidente mala relación entre el equipo directivo y todo o parte del claustro, que agrupa valoraciones negativas. Son menos las respuestas sobre malas relaciones con equipos directivos,

relacionadas con la jerarquía que se considera negativa en sentido autoritario, distancia y falta de accesibilidad, hasta términos más severos que hablan de una relación dictatorial:

1:718 p 269. Veo que el equipo directivo, a veces no tiene en cuenta las opiniones del profesorado e impone criterios y docentes interinos tienen miedo de expresar todo lo que opinan (se callan).

1:717 p 268. Relación autoritaria por parte del equipo directivo.

1:820 p 379. A veces son tirantes por las exigencias que solicitan (demasiada burocracia).

Se critica además en bastantes casos la no resolución cercana, implicada y ágil de los problemas educativos, lo que hace que las relaciones puedan ser percibidas con peores valoraciones:

1:829 p 388. No demasiado cercanas. Con el secretario y jefe de estudios sí es cercana pero el director no pasa demasiado tiempo atendiendo los problemas reales.

1:863 p 425. Regular, el equipo directivo o parte de él deberían dejar el sillón y bajar a dar clase.

1:895 p 463. El equipo directivo pasa de todo, hacen la vista gorda hasta que les salpica.

1:906 p 475. Regular, me gustaría que nuestra opinión se tuviese más en cuenta, que se nos apoyase más, y sobre todo, no nos mintiesen.

Con el Código 4 hay 29 respuestas (6,59%), entre las que destacan valoraciones de ambigüedad, reconociendo que al haber varias personas asumiendo funciones en el equipo optan por no generalizar, lo que es un dato significativo para visibilizar cómo los equipos directivos no siempre pueden tener similitud de criterios educativos, de gestión de centro y estilos relacionales, pudiendo darse incluso conflictos entre ellos que a su vez afectan a la organización del centro y relación profesional y personal con el profesorado. Se recogen dos respuestas representantes de una ocasional realidad, existiendo participantes de centros públicos que pueden olvidar que como funcionarios son parte de la Administración Educativa, denotando en su aportación una crítica al equipo directivo por ser *Administración* y cumplir con los requerimientos burocráticos, sin ser conscientes que es su compartida función/obligación y que todos los docentes pueden ser candidatos y/o designados directores, es decir, representantes de la Administración:

1:694 p 244. ¡No hay equipo directivo! (una compañera ha asumido la responsabilidad).

1:919 p 492. El equipo directivo se cree administración. Las relaciones cambian.

Se finaliza este apartado con dos expresiones que muchos responsables de centros y docentes comparten, y que visibiliza cómo la compleja función asumida por los equipos directivos es valorada y asumida como con buena disposición, pero puede ser más comprendida y apreciada:

1:846 p 406. Soy parte del equipo directivo. Intento, como algo prioritario, que los profesores se sientan bien. Para ello, soy amable, empático y solícito.

1:776 p 335. Deberían establecerse periodos temporales en los que los profesores (todos) fueran pasando al equipo directivo como colaboradores temporales, y se dieran cuenta de qué es eso.

Respecto a la **percepción de los docentes sobre las relaciones entre profesores y otros (Centro de Formación e Innovación Educativa -CFIE- y Dirección Provincial de Educación**, el análisis de las 424 respuestas muestra como significativo un ligero aumento de respuestas en blanco, lo que puede denotar una menor tendencia y/o facilidad de respuesta a este apartado por desconocimiento, desinterés para pronunciarse u otros factores que evitan expresar la opinión de los docentes respecto a esta relación con los representantes de la Administración Educativa. La cuestión alude tanto a la relación de los profesores con los Centros de Formación e Innovación Educativa, representados en los asesores de formación, como con la relación con la Dirección Provincial de Educación, institución representada por funcionarios docentes que en el momento de recogida de datos podían relacionarse con el profesorado desde el Área de Inspección Educativa, Área de Programas Educativos, Área de Secretaría Técnica (donde se ubica la sección de personal, de mayor relación con docentes) o Área de Construcciones y Equipamiento. Los datos muestran una evidente disminución de respuestas que constaten adecuada relación positiva entre profesorado y otros (CFIE, DP), recogiéndose únicamente 144 citas vinculadas al código 1 (26,88%). En ellas se diferencian aportaciones que reflejan percepción general positiva de la relación con ambas entidades, y otras que separan de manera cualitativa la relación con asesores de formación de la relación con funcionarios de la Dirección Provincial de Educación:

1:943 p 23. Buenas aunque hay más relación directa con el CFIE que con la Dirección Provincial. Destaca que en respuestas previas se añadían matices o comentarios complementarios, en este caso se perciben respuestas más breves, especialmente figurando la escueta aunque positiva palabra "buena", sin aclaraciones sobre factores que avalan la percepción relacional positiva:

1:1329 p 440. La relación con el CFIE e inspector del centro es buena.

1:1334 p 446. De apoyo y colaboración.

1:1201 p 311. Buena, cuando lo he necesitado me han recibido sin demora y efectividad.

Algunas respuestas reconocen, como se comparte en el código 4, que no hay demasiada relación con estas entidades, pero acompañan esta percepción con valoración positiva de la existente:

1:1147 p 252. No existe mucha relación pero la que hay es muy buena.

1:1290 p 398. Siempre me han atendido con respeto.

Significativa es la respuesta que representa a docentes que delegan la relación con la Administración, añadiendo además el matiz de problemas, en la figura del director del centro, desentendiéndose así de su implicación y posible relación y vinculación directa como docente:

1:1165 p 270. Buena, sin problemas. Porque los problemas de la DPE los debe solucionar el director del centro.

Se encuentran también respuestas con percepción más comunitaria y de responsabilidad y acción educativa compartida, pese a la diferenciación de funciones y una efectiva y realista canalización frecuente de la comunicación a través del equipo directivo:

1:1215 p 327. Correcta y cordial, cada uno en su papel, pero se trabaja conjuntamente.

1:1239 p 345. Buena relación, comunicación constante a través del equipo directivo.

Con el código 2 se recogen 112 respuestas (26,41%), manteniéndose en cifras similares a las dadas para otras relaciones consultadas. Se recogen muchas respuestas que constatan una poco frecuente relación, pero sin perder el carácter positivo en la valoración de esta. Es muy frecuente también la respuesta de "correcta" o "normal" relación, manteniéndose en una posición de valoración aceptable, que en algunos casos matiza la menor relación personal, limitándose a cuestiones organizativas o de coordinación. En ninguna respuesta, ni tampoco en el código 1, se incluye el término de "amistad" o la posibilidad de compartir tiempo libre y convivencia positiva, lo que es significativo y representativo de cómo las relaciones con estos colectivos no son similares a las anteriormente valoradas con compañeros docentes y/o con el equipo directivo.

1:1023 p 115. Relación correcta. Cuando los necesitamos responden a nuestras dudas.

En algunas respuestas se incluyen críticas más o menos directas sobre intereses y peticiones de los funcionarios de la Administración, pese a acompañar una percepción de relación aceptable:

1:1014 p 105. Buenas, pero se les ve poco y solo cuando a ellos les interesa.

1:1074 p 170. Normales. Los inspectores y la Dirección Provincial viven alejados de la realidad educativa. Existen cosas poco realistas.

1:984 p 69. La relación con el CFIE es buena, y en general también con la D.P pero a veces piden cosas imposibles de cumplir.

1:1220 p 332. La normal. Podría mejorar por parte de la dirección provincial que no escucha al profesorado.

1:1221 p 333. Buenas aunque en la DP podrían mostrarse más receptivos y comprensivos.

1:1271 p 375. Bastante buenas, aunque uno siempre está un poco a la defensiva ante el inspector o el director provincial.

Destaca la introducción de términos afectivos en dos respuestas, hasta ahora no frecuente en las respuestas de manera explícita, al tratar y expresar la limitación que se percibe en la relación:

1:1312 p 422. Normales. No hay parte afectiva. Solo de trabajo.

1:1368 p 484. Simplemente es cordial, ya que en ocasiones me he sentido obligada a ser equipo directivo sin querer serlo y después de expresar mis emociones y sentimientos no se han respetado, por lo que mi comportamiento con ellos ha cambiado.

Con el código 3 se recogen 28 respuestas (6,60%) de participantes que perciben y expresan más drástica o firmemente mala relación entre profesores y otros (CFIE y DP), coincidiendo

aproximadamente en número con las respuestas que respecto a otras relaciones se dieron por parte de los docentes en este sentido, centrando las críticas y propuestas de mejora más en las relaciones con la Dirección Provincial que con el CFIE. Destaca especialmente la sensación de distanciamiento relacional expresada, provocado según se traslada tanto por la presunta intencionalidad de poca colaboración y disposición de escucha como por la comunicación virtual que a través de mensajes de correo electrónico se mantiene como modo de comunicación y trabajo, y que sin duda hace percibir las relaciones como más lejanas y/o inexistentes:

1:1127 p 230. Es una relación bastante distante que se suele limitar a e mails. El personal de la dirección provincial, en ocasiones, no facilita las cosas demasiado.

1:1173 p 278. Ignorancia, sentimiento de impotencia y de no ayuda al profesorado.

1:968 p 49. Sentimientos de desconfianza y distanciamiento. Tener en cuenta las opiniones del profesorado... al menos valorarlas.

1:999 p 89. Con CFIE normal, con Dirección Provincial, muy distante.

1:1299 p 407. Escasas. Desde mi punto de vista la DP nos escucha poco. Vienen a imponer sus ideas y no escuchan.

1:1198 p 308. Hay escasa relación; no hay relación real de colaboración. Más bien de fiscalización.

1:1371 p 487. Mejorables, hay incompreensión mutua de los problemas, falta transparencia.

1:1209 p 319. Hay un sentimiento de acoso y cada vez nos sentimos "FUNCIONARIOS", (orden y mando) Debido a la (*Ley*) hay distanciamiento. Y en educación esto es muy negativo.

1:1228 p 337. CFIE buenas. D.P (dirección provincial), voy a guardar un prudente silencio al respecto.

Algunos participantes profundizan en implicaciones educativas de esta percibida mala relación:

1:1303 p 411. Las relaciones son mejorables, entre profesores y DP. No parecemos "remar en el mismo barco", más bien entre el profesorado existe cierta sensación de "persecución" por parte de la DP, que se centra exclusivamente en términos burocráticos y obvia situaciones realmente preocupantes y conocidas por todos (profesores que no hacen bien su trabajo no son inspeccionados, mientras que el resto estamos sometidos a realizar nuestras programaciones didácticas bajo unas condiciones muy determinadas: tablas de contenidos, estándares de aprendizaje, estándares de aprendizaje básicos en negrita...)

1:1336 p 448. La relación es poco cercana. Esto es un gran inconveniente, a la hora de transmitir necesidades y preocupaciones educativas.

Interesante como reflexión es la posible percepción que los centros rurales, más pequeños y/o alejados, pueden tener por parte de la administración, pudiendo sentir que sus funcionarios acuden presencialmente menos a estos centros y/o tienen menos relación con ellos:

1:1328 p 439. Mal. Los centros rurales quedan alejados de estas instituciones.

La novedad más significativa en este punto de la investigación se da revisando las 140 respuestas que se vinculan al Código 4 (33,01%). Muchos docentes que en otras cuestiones han podido dar su opinión respecto a una relación más o menos positiva, han tendido en esta respuesta a dar una respuesta que se vincula a desconocimiento, o relaciones inexistentes, como muchos manifiestan, siendo un dato muy significativo que aporta una propuesta de mejora sobre cómo las relaciones entre los docentes y la Administración están siendo valoradas como desconocidas, inexistentes, lejanas... y recuperar oportunidades de difusión y/o mayor cercanía profesional y personal entre las funciones desarrolladas por cada sector, siendo todos comunidad educativa.

1:1149 p 254. Al pertenecer a un CRA alejado esta relación se limita a cursos y poco más.

1:1058 p 152. Entre profesores que no tienen responsabilidades específicas, no hay relación.

1:1297 p 405. Distantes, aunque hay gente de "a pie" en la D provincial muy solícita.

Preocupan desde el prisma de esta investigación respuestas que pueden representar opiniones que afirman o dan a entender que no son necesarias las relaciones con estas entidades:

1:962 p 43. Inexistentes e innecesarias.

1:1085 p 181. Suficientes.

Vuelven a apreciarse explícitas críticas que acompañan la valoración de ausencia de relación, críticas más significativas en número y duras en contenido que con otra relación consultada:

1:935 p 16. Escasa o nula. A veces es mejor porque desde la DP solo vienen a exigir papeles y a hacerse "la foto".

1:1010 p 100. Poca relación. No se ven como compañeros, no se les valora muy positivamente.

1:1374 p 492. Con los CFIES la relación es de compañeros, con la inspección no.

1:1110 p 210. Inexistente. Personal de la DP vienen a fiscalizar, no ayudar.

Se intuye en esta respuesta el prejuicio compartido que manifiesta con su incierta -reconociendo dudas y desconocimiento- pero concreta y asumida respuesta que expone con ciertas dudas:

1:1227 p 336. Con el CFIE, supongo que es para temas de formación, (no tengo mucha información), con la DP es más imposición (creo...).

Entre las propuestas de mejora destacan algunas más concretas y explícitas a considerar:

1:945 p 25. Deberían mostrarse más cooperativos con el personal docente, animando, dirigiendo, proporcionando medios, valorando nuestro trabajo.

1:1199 p 309. Infrecuentes. Más interacción, menos burocracia.

1:1223 p 335. Todo mejoraría si nos vieran a los profesores como personas muy implicadas en nuestro trabajo y que a veces necesitamos que se nos faciliten las cosas y no como granujas que queremos trabajar lo menos posible.

1:1287 p 393. Se podrían mejorar empatizando con el profesorado.

En cuanto a la **percepción de los docentes sobre las relaciones entre profesores y personal no docente** mediante el análisis de 487 respuestas (con mayor índice de respuesta que la pregunta

anterior, mostrando una tendencia de más fácil o motivadora respuesta), los datos confirman, con 333 citas vinculadas al código 1, que la mayoría de docentes (68,37%) expresa unas positivas relaciones entre profesorado y personal no docente. Aunque la palabra más repetida es un general "buenas", existen aportaciones más desarrolladas y representativas, tanto de la relación personal como de colaboración profesional, incluso expresando concepto de afecto:

1:1725 p 381. De consideración y cortesía.

1:1810 p 477. Relación muy buena y trabajo en equipo, ayudándonos los unos a los otros.

Algunos participantes especifican y diferencian en sus valoraciones positivas a qué profesionales se refieren concretamente en su más frecuente y/o valorada relación:

1:1384 p 11. Muy buenas con conserjería. Con los demás buenas, aunque no hay mucho trato.

1:1689 p 345. Buena relación (no siempre ha sido así), se intenta respetar los espacios y horarios de trabajo. Por ejemplo, se avisa al personal de limpieza si hay actividades por la tarde, etc.

El tamaño del centro vuelve a visibilizarse, como ocurrió al responder sobre la relación entre docentes, favoreciendo un pequeño tamaño la relación más cercana, cordial y positiva:

1:1634 p 283. Muy buena relación. Es un centro pequeño y familiar.

Es significativa la concreción que hacen de la importancia de todos los profesionales, sean o no docentes, lo que está vinculado a un trato diferencial que en ocasiones se da a este personal:

1:1436 p 66. Los conserjes son tan importantes como el resto y creo que el trato es fácil.

1:1657 p 311. Buenas, son personas que facilitan el día a día de los docentes.

Con el código 2 se recogen 69 respuestas (14,16%), que expresan relación aceptable, correcta y/o positiva pero con matices mejorables entre profesores y personal no docente:

1:1807 p 474. Buena, aunque hay personas que los tratan con desprecio y siendo desagradable.

Se evidencia de nuevo una diferenciación no equitativa y posible ausencia de respeto igualatorio entre personal docente y no docente, explicitando una respuesta un posible motivo de conflicto:

1:1679 p 335. La relación es buena, y sería mejor si el profesorado los respetara más. En ocasiones los profesores se sienten superiores a ellos.

1:1747 p 406. La relación es muy buena, quizás haya intromisión de labores del personal no docente que provoca recelo entre los profesores.

Con el Código 3 se recogen 0 respuestas de participantes que perciben una mala relación con el personal no docente, lo que valida una connotación más que positiva de esta relación. Con el Código 4 hay 39 respuestas (8%), destacando valoraciones sobre sus funciones y cuestionamiento de su trabajo sin entrar a responder sobre la relación personal consultada:

1:1413 p 39. Considero que tienen muy pocas funciones o las que tienen no las realizan.

1:1435 p 64. Los ordenanzas muy eficaces. El servicio de limpieza deja que desear, trabajo mal hecho o sin hacer.

Se recogen también respuestas ambiguas que denotan ausencia de relación (una argumenta como motivo la no coincidencia de horarios) y con ello ausencia de respuesta explícita:

1:1605 p 254.No con todo el laboral es igual puesto que en ocasiones no existe coincidencia.

Vuelve a tornarse significativa la posible percepción de estatus diferenciado entre personal docente y no docente y en cómo esta percepción y diferenciación puede afectar a la convivencia, considerándolo "estatus", siendo de interés para el presente estudio la posibilidad de que haya una infravaloración del personal no docente o ausencia de valoración de su fuerte influencia en la convivencia de un centro, que se esté olvidando a la hora de promover actividades de centro:

1:1427 p 54. Creo es muy evidente la diferencia de estatus, quizá demasiado.

1:1738 p 396.Algunos compañeros deberían evitar tratar con suficiencia al personal laboral, son iguales que nosotros, da igual qué trabajo desempeñen.

Destaca de manera significativa, desde el prisma inclusivo con el que se desarrolla esta investigación que ningún docente ha especificado la relación con Fisioterapeutas, Ayudantes Técnicos Educativos, Mediadores Comunicativos y/o Técnicos de la ONCE. Asumiendo que son profesionales que ciertamente no están en todos los centros (siendo destinados a aquellos cuyos alumnos los requieran por alguna necesidad específica de apoyo educativo), y que muchas veces son "confundidos" o denominados personal docente por su desempeño directo con alumnos, emana la oportunidad con estos datos de reivindicar una mayor visibilización específica de sus funciones diferenciadas, así como plantear estudios específicos de gran interés desde el punto de vista de la investigadora del presente trabajo, sobre la profunda y rica relación para el análisis que su relación emocional con familias y alumnos con necesidad específica de apoyo educativo genera, en situaciones de especial vulnerabilidad y contacto frecuente, donde las estrategias afectivas, emocionales y relacionales son clave para su desempeño diario concreto, y para un general concepto de éxito educativo, bienestar y desarrollo integral inclusivo de alumnos, profesionales quienes interactúan y familias.

Se procede ahora a analizar los datos de la importante para este trabajo **percepción de los docentes sobre las relaciones entre profesores y alumnos..** Los datos afirman que en general, con 286 citas vinculadas al código 1 (65,29%), la relación percibida por los docentes sobre su relación con los alumnos es mayoritariamente positiva, con diferencias de grado en la misma:

1:4039 p 76. En general buena. Hay confianza y respeto.

1:4265 p 327.Profesional, afectuosa, emocional, directa, implicada, individual y grupal.

1:4044 p 82. La relación es positiva y de mutua confianza.

1:4010 p 42. Próximas y respetuosas a la vez, en general.

1:4158 p 207.Fluidas, son la base del buen funcionamiento del proceso educativo.

1:4286 p 349.Buenas. Son receptivos, admiten la crítica y responden bien a las propuestas.

Otros docentes introducen un matiz más afectivo y cercano en la relación con los alumnos, denotando mayor vínculo. En el caso de especialistas queda patente esta mayor cercanía:

1:4160 p 209. Por lo general buenas. En mi caso al ser una enseñanza individualizada.

1:3992 p 23. Buenas. Siempre intento dialogar y empatizar con los estudiantes.

1:4030 p 64. De docente a alumno y de alumno a docente, sirve como guía, apoyo, profesor, a veces se hace de psicólogo. Los chicos muy bien, al menos los míos.

La diversidad de los alumnos y grupos dentro de un mismo centro, según edades y otros factores, condiciona como se ha revisado una diferente relación y vínculo que el docente establece:

1:4387 p 465. Buena relación salvo excepciones, respeto y empatía mutuas.

1:4031 p 66. Depende mucho de los profesores. Yo si hablo con ellos en los pasillos o por la calle. Creo que es muy enriquecedor.

1:4107 p 152. Depende de niveles, pero en general, muy cercana y personalizada.

1:4308 p 372. En general buena, aunque los alumnos se quejan de profesores como siempre.

1:4273 p 335. La relación es buena en general. Hay profesores que creen que tienen que estar defendiéndose constantemente de los alumnos.

El tamaño de un centro surge de nuevo como factor de mayor cercanía y buena relación:

1:4282 p 345. Creo que en general hay una cercanía que seguro se debe al reducido número de alumnos y al carácter rural/tamaño del pueblo donde está ubicado el IES.

Es importante además visibilizar el diferente carácter de las enseñanzas, pudiendo existir por lo general mejores relaciones entre docentes y alumnos cuando estos cursan una enseñanza no obligatoria (lo que favorece a priori el índice de motivación y buen comportamiento), siendo además en muchos casos mayores de edad, con los que la relación es aún más cercana:

1:4370 p 442. Buena. De respeto y cordialidad, con un trato entre iguales ya que se trata de un centro adultos.

Es de destacar que incluso en valoraciones de buenas relaciones, los docentes mencionan lógicas excepciones en estas por lo general buenas relaciones, lo que permite extraer la conclusión de que son capaces de no generalizar ni extrapolar por algunos casos de malos comportamientos o actitudes una valoración negativa de su relación con el alumnado en general, y visibilizar el problema que supone la compleja gestión de la convivencia, haciendo que casos específicos sean significativos y se recuerden, por la posible tensión y complicada relación difícil de gestionar:

1:4251 p 311. Buena es la tónica general, aunque siempre hay algún alumno o clase conflictiva.

Con el código 2 se recogen 48 respuestas (10,95%), que mencionan el carácter mejorable de las relaciones, con mayor respeto, tiempo para atender a las relaciones y diálogo con el alumnado:

1:4017 p 49. Varían dependiendo de profesores; pero en general con las implicaciones emocionales justas.

1:4284 p 347. En líneas generales, son buenas, aunque hay terminados alumnos que deberían mostrar más respeto por los profesores, ya que éstos les tratan correctamente, y sin embargo, debido a su mal comportamiento no pueden desempeñar adecuadamente la labor docente.

Con el Código 3 se recogen 11 respuestas (2,51%) de participantes que perciben, además de un problema de respeto y límites, problemática reiterada en gestión de la convivencia y falta de apoyo familiar (que docentes con positivas valoraciones ya mencionaban), y otros problemas en cuanto a cómo pueden tratar algunos docentes a sus alumnos, lo que los propios profesores y compañeros critican, mencionando problemas de estabilidad emocional y/o salud mental:

1:4140 p 188. Despotismo. Ironía de algunos hacia alumnos.

1:4141 p 189. Mejorable. Cuando un profesor no tiene una estabilidad emocional, difícilmente puede tener una relación sana con sus alumnos.

1:4254 p 315. Problemas de convivencia, algunos graves entre alumnos que afectan en último término al profesor. Aulas “problemáticas” en las que el desarrollo de la clase se hace muy difícil por conductas desadaptadas que muchos profesores no sabemos gestionar.

1:4258 p 319. Depende de cada uno. Hay alumnos muy difíciles y que te amargan la docencia (IMPRESIONANTES). Por regla general no hay apoyo de las familias o este es negativo. Los chicos en muchos casos están solos y campan a sus anchas.

1:4313 p 377. A veces es insostenible por falta de respeto y educación de los alumnos.

Con el Código 4 hay 41 respuestas (9,36%), entre las que destacan valoraciones sobre diversidad de centros y propios compañeros docentes (que avala cómo cada cultura escolar y convivencia debe ser específicamente trabajada en el contexto para proporcionar inclusión emocional):

1:4220 p 273. Hay profesores muy buenos, que admiro por su buen trato y trabajo. Y algún profesor con malas formas, chilla, humilla, descalifica.

1:4242 p 302. Depende MUCHO de las habilidades sociales del profesor.

1:4339 p 406. En general es buena, si bien hay un porcentaje pequeño de profesores que no se lleva bien con los alumnos. Es como si fueran el enemigo.

1:4188 p 240. Depende de cada profesor con su tutoría en especial. Unos se preocupan por las emociones de los alumnos, otros no.

1:4338 p 405. Con cada profesor se establece un tipo de relación. Eso sí el respeto se está perdiendo.

1:4344 p 411. Las relaciones, en general, son buenas, aunque existen ciertas quejas de los alumnos de segundo de bachillerato, que dicen sentirse tristes en el IES y no sentirse apoyados por sus profesores, considerando que estos no se preocupan de ellos.

Esta última consideración es importante porque recoge cómo los propios docentes pueden haberse interesado por un problema percibido por los alumnos, compartiéndolo y estando por ello al menos parcialmente de acuerdo, aportando una variable que junto a las expresiones de

los alumnos puede marcar un punto de mejora significativo. Por otra parte, los profesores alegan que intentan acercarse a sus alumnos, pero estos son herméticos. También hay docentes que marcan como más significativas las excepciones disruptivas a nivel conductual, significando la importancia de cómo los malos comportamientos de los alumnos pueden generar tensión en la relación docentes-alumnos, y considerando que el exceso de confianza debería ser trabajado:

1:4076 p 115. En general hay buena relación pero hay ciertos alumnos desafiantes que se saltan las normas continuamente y la relación se tensa.

Entre las respuestas recogidas tanto de relación positiva como de relación mejorable y negativa es importante la variable emergente y muy repetida de los límites y el respeto. Destacan los participantes el posible déficit de autoridad y ausencia de límites o respeto hacia los adultos, si bien algún profesor incluye y menciona lo contrario, relaciones de poca profesionalidad (que pueden interpretarse como sin separación de límites/roles) por parte de los docentes, siendo un importante punto de acuerdo y factor visibilizado que varios participantes explicitan:

1:4266 p 328. Muy buenas desde el respeto por ambas partes.

1:3981 p 12. Buena con los límites bien marcados.

1:3991 p 22. En general es bastante buena. Podría ser mejor, si hubiera más respeto al profesor.

1:4005 p 36. Buena relación con la distancia normal entre alumno (adolescente) y adulto (profesor); es suficientemente cercana como para que te planteen problemas.

1:4208 p 261. Creo que se les ha dado mucha confianza a los alumnos, y algunos no saben poner unos límites, olvidando que somos sus profesores.

1:4299 p 363. Los alumnos tienen tendencia a abusar de la confianza.

1:4359 p 429. También suele haber buena relación, en algunos casos quizás no debería haber tanto "colegueo" entre algunos profes y alumnos.

1:4040 p 77. Con déficit de autoridad.

1:4066 p 104. En muchos casos de poca profesionalidad.

1:4143 p 191. Trato cordial, a veces demasiado permisivo por parte del profesorado.

1:4328 p 394. Correctas. Excesivas confianzas y falta de respeto del alumnado.

1:4330 p 396. No debería guardarse tanto la distancia entre algunos profesores y sus alumnos y tampoco caer en el error del "profe colega".

Como propuestas de mejora destacan las tutorías (que no disponen tiempo específico en primaria) y el necesario tiempo que dedicar a mejorar el diálogo y relaciones de convivencia:

1:4408 p 487. Buenas. Se podría mejorar si fomentamos la acción tutorial.

1:4129 p 176. Faltan horas para poder realizar actividades dirigidas al enriquecimiento personal de los alumnos y a trabajar valores.

Para contrastar esta visión, se estudia también la **percepción de los alumnos sobre sus relaciones con los profesores**. Siendo esta una variable de especial consideración se ha

procedido a analizar primero los datos estableciendo diferenciación evolutiva sobre qué valora cada grupo de alumnos, respetando la experiencia que cada etapa tiene, pudiendo establecer semejanzas y diferencias. Se presentan después unidas todas las citas por variables analizadas respecto al Factor Socioemocional de Valdivieso (2012) que forma parte de la estructura de análisis de la presente investigación, con la mención a cada curso, con el fin de visibilizar la continuidad de expresión evolutiva pero similar valoración que de cada aspecto y tendencia de opinión hacen los alumnos, con diferente profundidad según edades, vinculando así los diferentes estudios empíricos realizados en esta investigación. De los 103 alumnos de 2º a 4º de primaria que responden a esta pregunta destaca la madurez de sus respuestas, estableciendo 71 de ellos (68,93%) unas percibidas buenas relaciones con sus docentes, 11 de ellos (10,67%) regulares relaciones, y 21 participantes (20,38%) relaciones más ambiguas, dependientes o neutrales, siendo significativo que ningún alumno menciona una mala relación entre alumnos y profesores. Destacan entre las respuestas mayoritarias del Código 1 argumentos respecto a relaciones positivas basadas en la escucha, ayuda y apoyo que los profesores les prestan, según expresan estos con sus palabras y concepto infantil, definiéndolos como "buenos", añadiendo otros adjetivos calificativos como *majo* y *simpático*. Se constata con expresiones cómo se validan las variables de Convivencia, Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva y Dinamización Grupal consultadas en el cuestionario, además de la variable Autoeficacia, que los alumnos asocian y valoran para juzgar adecuadas relaciones con sus docentes, lo que apoya la idea de que los niños más pequeños ya son conscientes y exigen académicamente lo que se espera de un docente (que enseñe bien, resuelva dudas y ayude a aprender), además de otras variables más explícitamente relacionales que emergen:

6:102 p 68 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque son buenos.

6:172 p 137 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque son majos, listos y agradables.

Las 11 respuestas del Código 2 que expresan relaciones mejorables entre alumnos y docentes están relacionadas con cuatro variables en casos que dan detalles: la convivencia, el interés que los niños consideran ausente en sus docentes hacia ellos, la exigencia de deberes y las posibles consecuencias que perciben al equivocarse, y sentir que dicen "tonterías", sin llegar a conocer si es una expresión creada por el alumno o escuchada a algún adulto y asumida como real y propia, siendo un material de trabajo esencial para revisar el tratamiento del autoconcepto y autoestima de los alumnos y necesidades de atención que sus respuestas reclaman:

6:111 p 77 en ALUMNOS 2º a 4º. Regular porque me riñe todo el rato.

6:114 p 80 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien pero a veces me gritan un poco.

6:135 p 100 en ALUMNOS 2º a 4º. Me llevo más o menos porque no me hacen caso.

6:139 p 104 en ALUMNOS 2º a 4º. *A veces porque me equivoco, digo tonterías y otras cosas.*

6:148 p 113 en ALUMNOS 2º a 4º. *Regular, porque ponen muchos deberes.*

Entre las 21 respuestas ambiguas, neutrales o con valoraciones dentro del Código 3 destaca la diversidad que los alumnos reconocen en sus docentes, siendo maduros en no generalizar y reconocer que no con todos se establece buena relación, reiterando entre los motivos argumentados para las excepciones el sentir que algunos no les prestan la deseada atención:

6:183 p 148 en ALUMNOS 2º a 4º. *Con algunos muy bien porque se preocupan por mí y con otros no muy allá porque siempre me echan la bronca.*

6:147 p 112 en ALUMNOS 2º a 4º. *Más o menos bien. Porque algunos me escuchan y nos vigilan. Y otros piensan en sus cosas y no me hacen caso.*

De los 109 alumnos de 5º a 6º de primaria que responden esta pregunta, 56 participantes (51,37%) expresan una percepción positiva sobre la relación entre alumnos y docentes, 6 (5,50%) indican que es regular, aceptable y/o mejorable, 8 (7,33%) se inclinan a la valoración negativa clara sobre esta relación, y aumenta a 39 (35,77) el número de alumnos que indican respuestas compatibles con "depende" u otros comentarios ambiguos en su interpretación.

3:233 p 16 en ALUMNOS 5º+6º. *Creo que con todos nos llevamos bien, y son muy buenos.*

3:279 p 62 en ALUMNOS 5º+6º. *Buena porque hablamos nos respetamos.*

3:235 p 18 en ALUMNOS 5º+6º. *Yo creo que regular porque tenemos algunos profesores que no nos tratan demasiado bien.*

Los alumnos que mencionan relaciones negativas con Código 3 se refieren a la gestión de la convivencia (tratamiento más o menos justo según percepción y asunción de responsabilidad):

3:240 p 23 en ALUMNOS 5º+6º. *Mal. Porque no estás hablando y te castigan.*

Entre la categoría del Código 4 destaca una expresión que menciona el miedo, siendo el resto de las mayoritarias expresiones que diferencian unos profesores de otros, con diversidad:

3:223 p 6 en ALUMNOS 5º+6º. *Con algunos de miedo y con otros son muy majos por así decirlo.*

En la etapa de Secundaria Obligatoria el panorama perceptivo cambia bastante. De los 284 alumnos de primero a cuarto de ESO que responden esta pregunta, una mayoría evidencian el hecho de que en esta etapa hay generalmente un profesor distinto por cada materia, por lo que 123 alumnos (43,30%) expresan en el Código 4 respuestas que explicitan cómo esta relación puede ser marcadamente diferente, desde muy buena hasta muy mala o inexistente:

4:648 p 77 en ALUMNOS ESO. *Tenemos nuestros más y nuestros menos con los profesores. Los hay cuyas relaciones son más tensas y lo menos tensas.*

4:668 p 94 en ALUMNOS ESO. *En general buenas pero siempre está el profesor que no soportas.*

4:764 p 193 en ALUMNOS ESO. *Los alumnos no se meten en la vida de los profesores y viceversa.*

4:772 p 201 en ALUMNOS ESO. *No hay casi relación personal. Solo de alumno-profesor. No les cuentas tus problemas.*

Entre las 81 respuestas (28,52%) que argumentan positiva relación entre alumnos y docentes, destaca la mención a algunas excepciones, que no impiden que se mantenga la valoración positiva, el concepto de "suerte" cuando los profesores son de su agrado (lo que genera una importante reflexión sobre si las habilidades emocionales del docente demostradas en el aula deben depender de la *suerte*), y la percepción que con naturalidad expresa un participante, sobre la existencia de respeto mutuo "con casi todos", lo que es otro punto de reflexión respecto a si puede estarse normalizando la ausencia del mismo en las aulas.

4:623 p 52 en ALUMNOS ESO. Bastante buenas, con casi todos los profesores nos respetamos mutuamente.

4:622 p 51 en ALUMNOS ESO. Más o menos buenas, pero hemos tenido suerte porque los profes que nos han tocado son majos.

De entre las 28 respuestas (9,85%) referidas a una mejorable relación entre docentes y alumnos se reitera el interés que los alumnos esperan de sus profesores, referencias a la convivencia, incluso asumiendo la responsabilidad de los alumnos por enfadar al profesor:

4:579 p 9 en ALUMNOS ESO. Regular porque hay muchos profesores que no nos hacen caso a nada de lo que decimos.

4:860 p 289 en ALUMNOS ESO. Sin más, no solemos expresar nuestros sentimientos con los profesores.

4:660 p 88 en ALUMNOS ESO. Suelen ser buenas pero algunos profesores no se interesan, por ejemplo, por qué hemos faltado a clase.

4:809 p 237 en ALUMNOS ESO. Son normales aunque la mayoría estemos decepcionados con la actitud de algún profesor.

Entre las 52 respuestas (18,30%) que expresan una percepción de relación negativa entre alumnos y docentes, destacan las siguientes duras valoraciones de alumnos para la reflexión:

4:646 p 75 en ALUMNOS ESO. Yo valoro que las relaciones de mi clase son malas, solo unos pocos llevamos buenas relaciones (desgraciadamente).

4:706 p 134 en ALUMNOS ESO. Malas, no piensan lo mejor para nosotros.

4:789 p 218 en ALUMNOS ESO. Bastante malas, apenas hay relación personal.

4:821 p 249 en ALUMNOS ESO. Malas, solo les importa llegar a fin de mes y cobrar.

Los participantes de Bachillerato aportan la perspectiva de los alumnos más mayores, junto a los de Formación Profesional. De 93 alumnos de Bachillerato, solo 28 de ellos (30,10%) expresan relación positiva entre alumnos y profesores, que valoran negativamente 16 alumnos (17,20%), considerándolas regulares/aceptables 11 (11,82%) y expresando 38 (40,86%) otras valoraciones. Entre las 28 respuestas positivas destaca la percepción del interés y apoyo que estos alumnos

consideran prestan, destacándose una edad más madura en la que la confianza y poder expresarse es repetidamente valorado como positivo y muy necesario:

5:270 p 16 en ALUMNOS BACH. Relación con confianza en la que nadie se calla una opinión.

5:263 p 10 en ALUMNOS BACH. Buenas, los profesores se preocupan.

5:279 p 22 en ALUMNOS BACH. En general buenas, con la mayoría de ellos podemos conversar y opinar sobre la clase.

Entre las 11 respuestas que consideran que esta relación es mejorable se recogen menciones al distanciamiento percibido en confianza, preocupación y conocimiento mutuo, como en detalles externos que los adolescentes valoran, como que un profesor les salude o no por la calle:

5:282 p 25 en ALUMNOS BACH. Son normales, no hay malas relaciones ni alumnos que tengan mucha confianza con los profes.

5:286 p 29 en ALUMNOS BACH. Normales, con algunos profesores les ves por la calle y no te saludan (no suele ser lo normal que pase esto).

5:350 p 92 en ALUMNOS BACH. La relación es normal, solo una profesora se preocupa verdaderamente.

Los 16 alumnos de bachillerato que consideran existe mala relación explicitan lo que consideran distancia y ausencia de interés de los profesores hacia ellos y sus problemas y preocupaciones:

5:260 p 7 en ALUMNOS BACH. No muy buenas. No hay confianza y a algunos no les interesa nuestra vida, pero si estamos anímicamente mal se deberían preocupar porque puede influir en nuestro rendimiento.

El grupo mayoritario de 38 respuestas se vinculan a la diferencial relación según profesor:

5:313 p 56 en ALUMNOS BACH. La de algunos alumnos buenas, las de otros alumnos frías y distantes y la de otros malas.

5:287 p 30 en ALUMNOS BACH. Si con relaciones personales te refieres a una situación de "amistad" creo que no existe, no solemos contar nuestros problemas salvo si es para quejarnos de algún otro profesor.

Destaca en este grupo de Bachillerato, la repetida mención que junto a la confianza hacen del posible trato diferencial y favoritismo que los docentes puede tener hacia algunos alumnos, lo que expresan varios de ellos, siendo un aspecto que en los anteriores grupos no estaba tan explícitamente expresado, siendo un punto de relevancia para el análisis y discusión sobre Inclusión Emocional desde la perspectiva de la investigadora de este trabajo:

5:302 p 44 en ALUMNOS BACH. No llevo mucho tiempo en el centro, pero se ve claramente que siempre hay alumnos "enchufados".

5:314 p 57 en ALUMNOS BACH. Depende. Hay personas que se lleven muy bien con todos y sacan muy buenas notas, hay otros que tenemos nuestros más y nuestros menos con notas normales, y otros que se llevan mal y suspenden.

5:323 p 66 en ALUMNOS BACH. La relación de muchos alumnos es buena con todos o casi todos. Pero hay personas a las que el profesor les contesta de malas formas y distinto que al resto.

5:332 p 75 en ALUMNOS BACH. Depende. Hay profesores que tienen favoritismo (que me parece bien) pero lo niegan (mala relación). Los profesores que se interesan por los problemas de los alumnos pero con límites tienen una mejor relación.

5:335 p 78 en ALUMNOS BACH. Generalmente están entre buenas y malas, siempre hay algún profesor que prefiere a un tipo de alumno que a otro.

El tamaño del grupo se visibiliza también como importante para construir mejores relaciones:

5:325 p 68 en ALUMNOS BACH. En general, bastante buenas, en especial en una clase tan reducida. A veces, en clases con más estudiantes creo que no se enfatiza lo suficiente.

La consulta a alumnos de Formación Profesional desprende una situación más positiva o neutral. De 30 alumnos, 10 (33,33%) mencionan una valoración basada en el "depende" del profesor y alumno, dotando como novedad mayor responsabilidad a este último, como adulto:

5:365 p 105 en ALUMNOS FP. Buena, depende del alumno.

Únicamente 3 alumnos (10%) consideran estas relaciones "normales" o "correctas", destacando también cómo solo 2 alumnos (6,66%) consideran negativas estas relaciones, por considerarlas inexistentes y limitadas a la relación profesor-alumno, sin que exista proximidad afectiva. 15 alumnos (50%) consideran positiva esta relación, si bien no se fundamenta con valoraciones. Se recogen también entre los grupos anteriores variables emergentes comunes de interés, además de las propias del Factor Socioemocional estudiado en la presente investigación, como la influencia en los exámenes/resultados, aspecto que se consulta específicamente en otra pregunta, o las habilidades sociales que de forma intencional se pueden limitar solo al aula, pero que los alumnos no tienen intención de generalizar en algunos casos:

4:784 p 213 en ALUMNOS ESO. Ni malas ni buenas, no sabemos mucho de su vida ni ellos de la nuestra pero si nos vemos por la calle sí nos saludamos y hablamos.

4:692 p 120 en ALUMNOS ESO. Con los que te "caen bien" creo que si lo ves por la calle o fuera de clase le saludarías pero a los que "no nos caen bien" no le cruzaríamos la palabra fuera de clase y en clase porque es obligatorio, si no...

4:693 p 121 en ALUMNOS ESO. Hay excepciones porque yo me llevo bien con profesores y con otros mal. Y en los exámenes se nota. Por experiencia.

4:726 p 156 en ALUMNOS ESO. Buenas en algunos, porque hay algunos a los que no les caen bien, solo porque les suspenden cuando son los alumnos los que no se esfuerzan en aprender.

Se visibiliza cómo el comportamiento de los alumnos puede ser consecuente al recibido:

4:803 p 232 en ALUMNOS ESO. Depende, porque hay algunos que mala y actúan así porque el profesor lo hace así con él.

4:577 p 7 en ALUMNOS ESO. Buena, solo cuando el profe está happy 😊 (dibuja carita).

Siendo esta una pregunta de especial consideración para la libre expresión del alumnado sobre su relación directa con los docentes, se han recogido algunos ejemplos de expresiones ubicadas dentro de las variables que el Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), que ilustra y avala cómo emergen de forma natural en la expresión y vivencia de los alumnos:

Convivencia:

3:248 p 31 en ALUMNOS 5º+6º. Con una muy bien porque le tiene enchufe y a otros muy mal porque les tiene manía. O porque saben inglés o cosas así.

4:856 p 285 en ALUMNOS ESO. Algunos tienen más enchufe a otros y se preocupan más.

4:675 p 103 en ALUMNOS ESO. En general es bastante buena, todos nos respetamos aunque sí es verdad que hay algunos alumnos o profesores que son menos respetuosos.

4:782 p 211 en ALUMNOS ESO. Hay algunos profesores que les tienen manía a algunos alumnos.

Empatía:

6:121 p 87 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien, porque me tratan bien y se preocupan por mí.

6:158 p 123 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien, porque te escuchan.

4:624 p 53 en ALUMNOS ESO. Algunos profesores te ayudan con tus problemas personales, pero otros solo centran en el temario y los alumnos les dan igual.

5:296 p 39 en ALUMNOS BACH. De manera global, diría que son buenas, los profesores se interesan de lo que nos puede pasar y si eso afecta a nuestros estudios.

5:274 p 20 en ALUMNOS BACH. Inexistentes, los profesores no suelen preocuparse por problemas personales de alumnos cuando les ven mal.

Adaptación comunicativa:

6:124 p 90 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien. Porque nos explica y nos ayuda.

4:663 p 92 en ALUMNOS ESO. Con algunos son más confiados que con otros porque nos entienden.

4:671 p 99 en ALUMNOS ESO. La relación es distante, con muy pocos profesores hay confianza para contarles nuestros problemas.

5:341 p 84 en ALUMNOS BACH. Depende del profesor, algunos buenos porque te preguntan qué tal y eso y otros nada.

Sensibilidad comunicativa:

6:156 p 121 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque se portan muy bien con nosotros.

3:301 p 83 en ALUMNOS 5º+6º. Muy buenas. Porque nos entiende con algún problema y lo intenta ocultar para que la alumna no se sienta afectada.

3:298 p 81 en ALUMNOS 5º+6º. Buena porque nos tratan muy bien.

3:251 p 34 en ALUMNOS 5º+6º. Algunos muy bien, son amables, algunos mal porque chillan.

4:594 p 24 en ALUMNOS ESO. Algunos son majos pero otros no explican, vacilan a los alumnos...

5:327 p 70 en ALUMNOS BACH. Algunas son buenas con los buenos profesores, pero con los malos hay tensiones, discusiones e incomodidades.

Mediación:

- 6:125 p 91 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque me dejan dar mi opinión en las cosas.
- 6:165 p 130 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien y nos escucha cuando hablamos.
- 6:187 p 152 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque me ayuda a entender cosas.
- 6:130 p 96 en ALUMNOS 2º a 4º. Muy bien, nos explica mucho las cosas cuando no las entiendo.
- 3:225 p 8 en ALUMNOS 5º+6º. Muy buena porque los profesores les hacen caso y les ayudan.
- 4:656 p 85 en ALUMNOS ESO. Depende qué personas, si es todo el rato impertinente le culpa hasta cuando no tiene nada que ver en eso.
- 5:345 p 88 en ALUMNOS BACH. Depende mucho del profesor. Un profesor (nombre) miente a sus alumnos y no se puede confiar en él, además no se preocupa por sus alumnos. El resto bien.

Implicación afectiva:

- 6:122 p 88 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien, porque se preocupan por mí y siempre me apoyan.
- 4:684 p 112 en ALUMNOS ESO. Depende del profesor. Algunos profesores han visto nuestros problemas y no han hecho nada.
- 4:743 p 173 en ALUMNOS ESO. Hay profesores a los que puedes contar las cosas pero a otros no.
- 5:306 p 48 en ALUMNOS BACH. Buenas ya que si alguien tiene algún problema puede hablar con un profesor para resolverlo.

Dinamización grupal:

- 6:191 p 156 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque nos hace muchas cosas chulas.
- 4:747 p 177 en ALUMNOS ESO. No son buenas porque hay gente de la clase que no se abre a sus compañeros lo que dificulta mucho la relación personal entre todos los integrantes del grupo.

Autoeficacia:

- 6:193 p 158 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque aprendemos muy bien con ellos.
- 6:119 p 85 en ALUMNOS 2º a 4º. Siempre nos ayudan, nos dicen cómo se hacen bien las cosas.
- 6:107 p 73 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien, me gusta cómo enseña.

Como otras variables emergentes de interés destaca cómo el aprecio y afecto se explicitan como muy valorados por los alumnos para establecer una percepción de relación positiva con sus docentes, junto a la variable de sinceridad y honestidad del adulto hacia sus alumnos:

- 6:144 p 109 en ALUMNOS 2º a 4º. Bien porque ella me quiere y también es sincera.

Los alumnos mencionan su comportamiento como variable que influye en su relación con los docentes, en unos casos asumiendo su responsabilidad, en otros atribuyéndola solo al docente:

- 6:110 p 76 en ALUMNOS 2º a 4º. *Bien, cuando me porto bien.*
- 6:164 p 129 en ALUMNOS 2º a 4º. *Bien, aunque algunos no me dejan hablar y me gritan un poco.*
- 6:167 p 132 en ALUMNOS 2º a 4º. *Muy bien. Porque todos son buenos aunque riñen un poco.*
- 6:168 p 133 en ALUMNOS 2º a 4º. *Bien, porque es muy buena, lo malo es que si hablas te pone de pie, pero en el fondo es muy buena.*

4:596 p 26 en ALUMNOS ESO. *Algunos alumnos se creen vacilones o graciosos cuando los profesores están dando la clase.*

4:601 p 31 en ALUMNOS ESO. *Hay algunos que no paran y le ponen harto.*

Es frecuente cómo los participantes destacan el hecho de chillar o echar broncas como determinante para juzgar su relación con los profesores, destacando cómo en secundaria se introduce como agente activo al alumno, mientras que en primaria solo es el profesor:

6:138 p 103 en ALUMNOS 2º a 4º. *Muy bien porque no se enfada.*

6:171 p 136 en ALUMNOS 2º a 4º. *Bien, te hablan genial y no te gritan y te escuchan algunos.*

4:755 p 184 en ALUMNOS ESO. *Creo que todo lo que pase fuera del instituto también se refleja dentro y si un alumno está enfadado posiblemente grite a los profesores.*

4:670 p 98 en ALUMNOS ESO. *Buenas, aunque alguna vez algún alumno o profesor se altera.*

4:728 p 158 en ALUMNOS ESO. *Yo creo que no son buenas con algunos profesores porque algunos te gritan o te tratan mal y eso no nos gusta.*

También la carga de trabajo y nivel de exigencia se erige como factor determinante en esta valoración de relaciones, especialmente entre los más pequeños (en secundaria, bachillerato y FP no se menciona, pudiendo inferirse que los alumnos son capaces de separar la relación personal consultada del aspecto de trabajo exigido por cada profesor). También destaca que solo los alumnos más pequeños aludían el tener buenas relaciones con que los docentes explicaran bien (Autoeficacia), lo que avala esta diferencia entre etapas, donde los más pequeños pueden unificar su percepción de las competencias docentes y variables socioemocionales, siendo los mayores más capaces de separarlas/diferenciarlas.

6:196 p 161 en ALUMNOS 2º a 4º. *Bien. Porque mandan pocos deberes y ayudan en clase.*

3:244 p 27 en ALUMNOS 5º+6º. *Con unos mal porque siempre manda muchos deberes y castigan mucho y con otros bien porque son simpáticos y tienen paciencia.*

El trato diferencial según el género es algo también comentado por los alumnos, que emerge como variable de interés, utilizando este lenguaje explícito:

3:290 p 73 en ALUMNOS 5º+6º. *Con algunos muy bien, pero hay diferencia de género. Tratan mejor a las chicas que a los chicos.*

4:828 p 256 en ALUMNOS ESO. *En el caso de las chicas suele ser mejor que la de los chicos.*

4:625 p 54 en ALUMNOS ESO. *Bueno, hay diferentes casos, pero suele ser mala entre los chicos más mayores y los profesores chicos.*

La diversidad de criterios es un concepto también referido, asumiendo posturas diferentes:

3:323 p 106 en ALUMNOS 5º+6º. *Buenas, pero como con todos los profesores tenemos ideas diferentes en algunos casos.*

4:647 p 76 en ALUMNOS ESO. *En general son bastante buenas aunque algún profesor tengamos alguna diferencia.*

Al igual que mencionaban los docentes, los alumnos también reconocen cómo el respeto y los límites son importantes en la relación entre alumnos y profesores, si bien la percepción de un participante genera reflexión sobre la bidireccionalidad de la posible falta de respeto:

4:586 p 16 en ALUMNOS ESO. Muy mala porque no se tienen respeto entre sí.

5:320 p 63 en ALUMNOS BACH. Las relaciones son buenas, nos entienden y los entendemos, aunque algunos alumnos son irrespetuosos para con ellos o para con la asignatura y los profesores saben corresponderles de la misma manera.

Tras la valoración por parte de los alumnos de sus relaciones con los docentes, en base a diferentes preguntas, se les pide que realicen propuestas para mejorar esta relación. Las respuestas de los alumnos de 2º a 4º de Educación Primaria recogen las responsabilidades que el alumnado destaca de sí mismo por mejorar: tener una conducta adecuada, no pegarse ni discutir, no poner "gestos", sentarse bien, no gritar; atención en clase y trabajo adecuado, asumiendo responsabilidad y esfuerzo; no interrumpir, mantener silencio, levantar la mano para hablar; hablar más con los profesores, escucharse y ayudarles. Se descubre la parte afectiva:

6:317 p 75 en ALUMNOS 2º a 4º. Quereros, animarlos.

6:303 p 59 en ALUMNOS 2º a 4º. Decirle que es el mejor...

Otras propuestas refuerzan las sugerencias anteriores y emerge como necesario el conocimiento y comprensión mutua que reconocen como esencial para una buena relación:

6:330 p 88 en ALUMNOS 2º a 4º. Que nos conozcamos mejor.

6:398 p 159 en ALUMNOS 2º a 4º. Verse más. Ponerse juntos. Ayudarnos.

6:328 p 86 en ALUMNOS 2º a 4º. Hacerse caso unos a otros y llevándose bien.

Emerge como novedad la sugerencia de un participante, que debe generar reflexión inclusiva, en cuanto a que su demanda denota cierto sufrimiento por el hecho de que los profesores puedan borrar rápido de la pizarra cosas que aún no haya podido copiar o/ni entender:

6:382 p 142 en ALUMNOS 2º a 4º. Dejar la pizarra con cosas que no entiendas.

Las respuestas que el resto de los alumnos dan a la pregunta de: *Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer que...*, se recogen las respuestas diferenciadas en dos categorías, según las propuestas sean para alumnos o docentes. De las 491 respuestas de alumnos de 5º de primaria hasta Formación Profesional, las propuestas para alumnos se estructuran sintetizando las aportaciones de todos los participantes, que se han ido enriqueciendo progresivamente según la madurez y lenguaje emocional más elaborado:

Empatía dispuesta hacia los profesores:

3:452 p 12 en ALUMNOS 5º+6º Preocuparnos por los profesores para que todos estemos bien.

4:1204 p 52 en ALUMNOS ESO. Pensar y ponernos más en la piel de los profesores.

4:1241 p 96 en ALUMNOS ESO. Saber que los profesores tienen sentimientos y problemas.

5:536 p 24 en ALUMNOS BACH + FP. Poner más interés en cómo se sienten ellos dentro de clase y entender que es complicado desarrollar interés emocional cuando se tienen tantos alumnos.

5:537 p 25 en ALUMNOS BACH + FP. Entender que los profesores pueden estar esforzándose por dar una clase y nosotros no ponemos atención.

5:550 p 38 en ALUMNOS BACH + FP. Tener en cuenta que un profesor puede haber tenido un mal día y ser pacientes y no pasarnos tanto con él.

5:608 p 97 en ALUMNOS BACH + FP. Implicarnos más en las relaciones con los profesores, entenderlos y ponernos en su situación, aunque no digan nada, preguntarles qué les ocurre.

Comportamiento adecuado: respeto normas como escuchar, respetar y pedir turno de palabra.

"Escuchar, no hablar y respetar el turno de palabra" 3:466 p 26 en ALUMNOS 5º+6º

"Comportarnos mejor, ya que a veces nos pasamos" 4:1205 p 53 en ALUMNOS ESO

"A veces ser menos pesados en clase y no dar tanto la vara" 5:595 p 84 en ALUMNOS BACH + FP

Respeto a los profesores

"Portarnos mejor, hacerles caso, hacerles sentir a gusto" 3:515 p 75 en ALUMNOS 5º+6º

"Ser más abiertos con los profesores, y más respetuosos." 4:1196 p 43 en ALUMNOS ESO

"Ser más educados de vez en cuando" 4:1385 p 250 en ALUMNOS ESO

"Respetarlos más y tomarnos todo más en serio" 5:546 p 34 en ALUMNOS BACH + FP

"Responder bien si el profesor interactúa con nosotros." 5:601 p 90 en ALUMNOS BACH + FP

Esfuerzo, trabajo, atención, escucha al docente, interés en la clase, motivación

"Respetar a los profesores cuando están explicando" 3:489 p 49 en ALUMNOS 5º+6º

"Callarnos, atender en clase y no hablar cuando esté explicando." 4:1183 p 28 en ALUMNOS ESO

"Ir más ilusionados a algunas clases" 4:1370 p 234 en ALUMNOS ESO

"Tener buena actitud y predisposición para trabajar y así facilitar que los profesores estén más a gusto en el aula." 5:566 p 54 en ALUMNOS BACH + FP

Conocimiento mejor de los profesores, coincidiendo en una necesaria cercanía/apertura:

"Conocer mejor a los profesores" 3:514 p 74 en ALUMNOS 5º+6º

"Abrirnos más y esforzarnos más" 4:1347 p 210 en ALUMNOS ESO

"Intentar acercarnos a los profesores" 5:526 p 14 en ALUMNOS BACH + FP

"Conocer a los profesores más, creo que en ocasiones el problema viene dado por no conocer a los profesores." 5:539 p 27 en ALUMNOS BACH + FP

"Dar una oportunidad a los profesores antes de juzgar por las primeras impresiones o por lo que nos dicen." 5:604 p 93 en ALUMNOS BACH + FP

Mejora de la paciencia, dar mejor trato a los docentes y gestión de la diversidad:

"Mejorar en cómo tratamos a los profes" 3:521 p 81 en ALUMNOS 5º+6º

"Atender más no reírse de ellos" 4:1192 p 38 en ALUMNOS ESO

"Tolerar más a los profesores que nos caen mal" 4:1411 p 280 en ALUMNOS ESO

"Tener paciencia y ser comprensivos" 5:548 p 36 en ALUMNOS BACH + FP

Madurez y asunción explícita de responsabilidad:

"Tener un poco de madurez y respeto" 4:1328 p 189 en ALUMNOS ESO

"Responsabilizarnos de nuestros actos" 4:1388 p 253 en ALUMNOS ESO

"En general, madurar. Si estás aquí es porque quieres estudiar, no hay necesidad de pelearse con el profesor." 5:569 p 57 en ALUMNOS BACH + FP

Honradez, valores, justicia, bondad:

"Comportarnos bien ser justos y honrados" 3:507 p 67 en ALUMNOS 5º+6º

"Ser mejores personas con los profesores" 3:513 p 73 en ALUMNOS 5º+6º

"Ser menos egoístas" 3:520 p 80 en ALUMNOS 5º+6º

"Ser sinceros" 3:529 p 89 en ALUMNOS 5º+6º.

"Dejar de criticar a los profesores" 4:1307 p 167 en ALUMNOS ESO

"No pagar con los profesores nuestros problemas." 5:621 p 110 en ALUMNOS BACH + FP

Afecto, amabilidad, confianza, valoración función y aprecio hacia los docentes:

"Apreciarlos más" 3:530 p 90 en ALUMNOS 5º+6º

"Confiar un poco más" 3:550 p 111 en ALUMNOS 5º+6º

"Ser más amables con los profes" 4:1271 p 128 en ALUMNOS ESO

"Ser más "abiertos" y no pensar mal de ellos por una acción" 4:1278 p 135 en ALUMNOS ESO

"Ser más atentos con los profesores, preguntarles qué tal les va, hacerlos sentir más cómodos haciendo su trabajo y sobre todo respetarlos." 4:1299 p 159 en ALUMNOS ESO

"Apreciar el trabajo de los profesores" 4:1389 p 254 en ALUMNOS ESO

"Entender que les gusta que prestemos atención y que no seamos bordes con ellos." 5:531 p 19 en ALUMNOS BACH + FP

"Darnos cuenta que los profesores son personas que están trabajando y respetar un poco más su trabajo." 5:576 p 64 en ALUMNOS BACH + FP

Disposición explícita y actitud de mejora y esfuerzo por mejorar las relaciones con los docentes:

"Poner algo de nuestra parte" 3:536 p 97 en ALUMNOS 5º+6º

"Esforzarnos más en que las relaciones con los profesores que nos caen mal vayan mejorando" 4:1203 p 51 en ALUMNOS ESO

Solicitud de opciones de expresión y participación:

"Poder participar para exponer nuestras ideas" 4:1253 p 108 en ALUMNOS ESO

"Decir a los profes lo que no nos gusta de ellos y que lo cambien" 4:1394 p 262 en ALUMNOS ESO

"Poder hacer sugerencias a los profesores sobre sus clases y que las escucharan y las aplicaran (las que tuvieran sentido)" 5:552 p 40 en ALUMNOS BACH + FP

"Expresar con mayor frecuencia y confianza lo que nos pasa" 5:565 p 53 en ALUMNOS BACH + FP

"Tener más posibilidades de expresarnos para hacer críticas CONSTRUCTIVAS sin que los profesores se ofendan." 5:589 p 78 en ALUMNOS BACH + FP

"Poder comunicar los conflictos que podamos tener con los profesores, para solucionarlo, y que esto no influya a la hora de poner notas." 5:610 p 99 en ALUMNOS BACH + FP

Otra respuesta a considerar de forma general es la valoración que se hace sobre convivencia:

"Ser considerados autónomos y no se amenace con castigos, ya que la amonestación o expulsión es un factor para incrementar el mal comportamiento." 5:575 p 63 en ALUMNOS BACH + FP

El análisis de las **respuestas-propuestas de alumnos, sobre qué deberían hacer sus profesores para mejorar la relación con sus estudiantes**, se ha estructurado utilizando las dimensiones del Factor Socioemocional consultadas en la presente investigación (Escala multifactorial ECAD-EP Valdivieso, 2012). Esto aporta interés sobre la manera concreta como pueden optimizarse las relaciones, según los destinatarios de la función docente en cada curso/edad. Las aportaciones más frecuentes no incluidas en la escala de base se añaden como variables emergentes:

Tabla 24

Propuestas de alumnos sobre mejoras de los profesores para mejorar sus relaciones con ellos, según ECAD-EP.

CONVIVENCIA	
Evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.	
Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado.	"(algunos) respetarnos más, no se esfuerzan en que nos caigan bien" 3:445 p 6 en ALUMNOS 5º+6º. "Respetarnos más" 4:1644 p 241 en ALUMNOS ESO "Pues si el profesor respeta los alumnos se portarán mejor" 6:380 p 140 en ALUMNOS 2º a 4º
Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.	"Dejarnos más libertad y también respetar a todos" 5:654 p 21 en ALUMNOS BACH + FP "No tener prejuicios por influencias externas y tratar de llevarse bien con nosotros desde el primer momento, ayudándonos en lo posible." 5:713 p 81 en ALUMNOS BACH + FP
Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.	"Poner de su parte ya que todos no son iguales" 4:1477 p 61 en ALUMNOS ESO "Entender que no todos somos iguales" 4:1572 p 166 en ALUMNOS ESO "Tener en cuenta que no todos los alumnos son "cerebritos" y que algunos alumnos les resulta difícil" 4:1649 p 247 en ALUMNOS ESO
Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.	"Ser amables respetar a los alumnos da igual de qué país sean" 3:554 p 8 en ALUMNOS 5º+6º "Respetar a los alumnos" 3:567 p 21 en ALUMNOS 5º+6º "Respetar nuestra forma de ser e intentar entendernos" 4:1525 p 112 en ALUMNOS ESO "Respetarnos y que no se nos rían" 4:1643 p 240 en ALUMNOS ESO
Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.	"Ser más justos" 3:655 p 111 en ALUMNOS 5º+6º. "Ser más justos y menos amargados" 4:1667 p 266 en ALUMNOS ESO "Ser más justos, profesionales y motivar más al alumnado" 4:1681 p 280 en ALUMNOS ESO "Ser justos, amables y buenas personas" 5:665 p 32 en ALUMNOS BACH + FP
Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.	"Ser buenos con todos y que todos les caigamos es decir todos por igual" 3:558 p 12 en ALUMNOS 5º+6º "No tenernos manía" 3:624 p 78 en ALUMNOS 5º+6º "Tratar con más igualdad y no tratar mejor a los que tengan mejor nota." 4:1470 p 52 en ALUMNOS ESO "Respetarnos, no cogernos manía y ayudar a los que más les cuesta" 4:1503 p 90 en ALUMNOS ESO "Ser más justos y respetar a todos los alumnos por igual. No tener favoritismos porque unos alumnos son mejores que otros o porque dan pena." 4:1675 p 274 en ALUMNOS ESO "Tratarnos a todos por igual, sin favoritismos que hay bastante a veces" 4:1682 p 281 en ALUMNOS ESO "Transmitirnos que de verdad les gusta su trabajo, que sepan transmitirnos con optimismo los contenidos, y, sobre todo, tratar a todos por igual." 5:691 p 58 en ALUMNOS BACH + FP.
Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.	"Darse cuenta de que no somos bobos o ser menos estrictos" 3:628 p 82 en ALUMNOS 5º+6º "No tener en cuenta la buena o mala relación personal con los alumnos y tener en cuenta las opiniones o sugerencias de los alumnos." 5:672 p 39 en ALUMNOS BACH + FP
EMPATÍA	
Empatía evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.	

Si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle.	<p>"Preocuparse más por nosotros de lo que se preocupan y ser amables" 3:592 p 46 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Escuchar a los alumnos cuando están tristes con algunos" 3:595 p 49 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Preguntarnos algo más si nos ven más tristes o peor en su clase." 4:1450 p 29 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Pensar más en cómo nos sentimos" 4:1619 p 215 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Preocuparse por los alumnos personalmente" 5:640 p 7 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Fijarse sobre todo cuando ven a un alumno triste, quizás sea suficiente con preguntar si se encuentra bien (o quizás no, no lo sé)" 5:657 p 24 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Ayudar todo lo posible si algo va mal o ven que el alumno necesita atención, no solo fijarse en lo académico" 5:677 p 44 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Preocuparse más por los alumnos de forma individual" 5:692 p 59 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Escucho con atención los problemas personales del alumnado.	<p>"Dejarnos hablar un poco más" 3:568 p 22 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Sonreír, escucharnos" 3:608 p 62 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Tener un poco de paciencia y saber escuchar a los alumnos, aunque solo sea un poco." 4:1447 p 26 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tener más paciencia, tratarnos bien, ayudarnos, escucharnos..." 4:1542 p 131 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser más comprensivos" 4:1544 p 133 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Escucharnos en vez de oírnos" 4:1633 p 230 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tener más empatía y pedir las cosas de otra manera" 4:1658 p 256 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tener paciencia, ser justos y comprensivos pero sobre todo ponerse en la piel del alumno" 5:668 p 35 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Tratar de entender mejor a los alumnos cuando los ven agobiados, tristes..." 5:693 p 60 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Respetarnos más, escucharnos más a menudo." 5:712 p 80 en ALUMNOS BACH + FP</p>
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	
Evalúa la sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.	
Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.	<p>"Ser majos y explicar las cosas" 3:447 p 7 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"También ser un poco más tranquilos e intentar entendernos a nosotros@s" 3:616 p 70 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Ser más abiertos con nosotros los alumnos" 4:1462 p 43 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Entendernos a nosotros que también contamos" 4:1468 p 50 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Esforzarse algunos en mejorar sus ánimos en clase" 4:1469 p 51 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser un poco más pacientes y no gritar, ya que después de todo tienen que entender que somos niños y estamos mucho rato en el instituto." 4:1471 p 53 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Animarnos más, preocuparse más por nosotros, sacarnos de vez en cuando una sonrisa..." 4:1472 p 54 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Comprendernos y tomarse un tiempo en entendernos" 4:1505 p 92 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Preocuparse más por los sentimientos de los alumnos" 4:1530 p 117 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Intentar hacer las clases más amenas y hablar más con los alumnos" 4:1600 p 195 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Intentar ser más cercanos, así se mejoraría el rendimiento general desde mi punto de vista." 4:1603 p 198 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Entender cuando estamos más cansados" 4:1611 p 207 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Intentar meterse más en el mundo de la gente joven" 4:1645 p 242 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Preocuparse más por sus alumnos y menos por los estudios." 5:680 p 47 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Apreciar que nosotros nos esforzamos mucho y que a veces igual no es nuestra culpa al no entender o interesarnos por una materia." 5:697 p 64 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.	<p>"Que el profesor no se enrolle tanto" 4:1426 p 295 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Explicar las cosas también con ejemplos, dibujos...y no tanto copiar." 4:1452 p 31 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tener un poco de paciencia e intentar explicar de otra manera." 4:1454 p 33 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Entender que si un tema nos aburre lo expliquen de la mejor manera que sepan" 4:1555 p 147 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Interesarse más en su clase, y pensar que dando su clase diferente pueden obtener mejores resultados de nuestra parte." 4:1657 p 255 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hacer las clases más amenas y menos monólogos" 5:722 p 90 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Preocuparse más por su actitud en clase, intentar explicar la lección de otra forma, hacer más actividades." 5:729 p 97 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Adaptarse más a las edades de los alumnos" 5:757 p 133 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Me aseguro de que mi grupo de alumnos entienda las tareas.	<p>"Explicar mejor, preocuparse por si comprenden el contenido." 4:1517 p 104 en ALUMNOS ESO</p> <p>"A veces ser más comprensivos (con cosas como si tenemos más exámenes o eso), respetarnos, intentar explicar mejor si no entendemos" 4:1564 p 158 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tratarnos mejor, explicarnos las dudas y venir a clase contentos" 4:1638 p 235 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser más cercanos, preocuparse por si lo sabemos o nos hemos enterado y hacer ejercicios para eso." 4:1662 p 261 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser más atentos y preocuparse por hacerse entender." 5:658 p 25 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Dirigir las clases a todos los alumnos dejándoles participar para ver si se están enterando" 5:699 p 66 en ALUMNOS BACH + FP</p>
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	
Evalúa la prevención del daño emocional al alumnado.	
Procuro adecuar el volumen de la voz a	<p>"Los profesores no griten ni se enfaden" 6:354 p 115 en ALUMNOS 2º a 4º</p> <p>"Ponernos menos deberes, no gritarnos y tratarnos bien" 3:564 p 18 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No gritar algunos en clase y ser más amables" 3:602 p 56 en ALUMNOS 5º+6º</p>

la superficie de la clase.	"No gritar tanto a los alumnos ni poner tantas amonestaciones" 4:1457 p 36 en ALUMNOS ESO "No gritar a un alumno cuando no sepa algo, explicar las cosas de otra manera que entendamos, hacer que la clase sea divertida y no aburrida" 4:1511 p 98 en ALUMNOS ESO "No chillarnos sin razón, portarse bien con nosotros" 4:1514 p 101 en ALUMNOS ESO "Comprender a los alumnos y llevar la enseñanza a la totalidad de la clase, preocupándose de ello." 5:711 p 79 en ALUMNOS BACH + FP
Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.	"Que no se enfaden" 6:319 p 77 en ALUMNOS 2º a 4º "No enfadarse con nosotros" 3:575 p 29 en ALUMNOS 5º+6º "Preocuparse ser amables con todos los alumnos" 3:579 p 33 en ALUMNOS 5º+6º "Echar menos la bronca" 3:621 p 75 en ALUMNOS 5º+6º "Ser más buenos y respetuosos con los alumnos" 3:657 p 113 en ALUMNOS 5º+6º "Tener fluidez, ser atentos, respetuosos y amables con nosotros." 4:1438 p 17 en ALUMNOS ESO. "No meterse con nosotros" 4:1461 p 42 en ALUMNOS ESO "Algunos tener más tacto con los niños que es lo que somos" 4:1483 p 68 en ALUMNOS ESO "Ser más amables, no venir enfadados" 4:1508 p 95 en ALUMNOS ESO "Acercarse más a los alumnos y en algunos casos no hacer bromas de mal gusto si algún alumno no sabe la respuesta." 5:690 p 57 en ALUMNOS BACH + FP
MEDIACIÓN	
Evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.	
Permito que mis alumnos defiendan sus posturas con naturalidad.	"Que nos dejen opinar más" 3:556 p 10 en ALUMNOS 5º+6º "Escuchar las respuestas de los alumnos" 3:587 p 41 en ALUMNOS 5º+6º "De escucharnos y estar más atentos" 4:1625 p 221 en ALUMNOS ESO "Estar abiertos a ideas, opiniones" 4:1631 p 228 en ALUMNOS ESO "Ser más majos, preocuparse por los pensamientos de los alumnos" 4:1488 p 73 en ALUMNOS ESO "Desde el principio, tratarnos muy bien y darnos seguridad con ellos, además de dejarte participar." 4:1546 p 135 en ALUMNOS ESO "Escuchar, y si les replicas o te quejas que no tomen represalias" 5:749 p 119 en ALUMNOS BACH + FP "Aceptar las opiniones aunque no piensen igual" 5:651 p 18 en ALUMNOS BACH + FP
Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.	"Tener más paciencia y darse cuenta de que nuestra mentalidad no es igual que las de ellos." 5:652 p 19 en ALUMNOS BACH + FP
Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.	"Ayudar en las preguntas de los libros" 6:305 p 61 en ALUMNOS 2º a 4º "Ayudarnos, ser amables y divertidos" 3:560 p 14 en ALUMNOS 5º+6º "Ser más amables y dar oportunidades" 4:1446 p 25 en ALUMNOS ESO "Escucharnos, explicar mejor, ayudarnos." 4:1453 p 32 en ALUMNOS ESO "Son amables, ayudarnos en todo lo posible y transmitirnos confianza." 5:670 p 37 en ALUMNOS BACH + FP "Intentar enseñarnos más sobre cómo llevar y afrontar nuestros problemas" 5:684 p 51 en ALUMNOS BACH + FP
Ayudo al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.	"Ayudarnos y trabajar con nosotros" 3:613 p 67 en ALUMNOS 5º+6º "No gritarnos si no entendemos algo y pedimos las cosas bien" 3:605 p 59 en ALUMNOS 5º+6º "Ayudarnos un poco más e intentar explicar acorde al grupo" 4:1491 p 76 en ALUMNOS ESO "Ser más solidarios, tratarnos por igual, preocuparse por nosotros, ayudar a los más flojos y explicar mejor el temario trabajado." 4:1537 p 126 en ALUMNOS ESO "Ayudar a los que más lo necesitan." 4:1465 p 46 en ALUMNOS ESO "Poner más atención de la gente que le cuesta un poco más e intentar ayudarles." 4:1560 p 153 en ALUMNOS ESO "Tratar de interesarse por la situación del alumno o de que necesite más tiempo para entender ciertas cosas." 5:671 p 38 en ALUMNOS BACH + FP "Entender algunas limitaciones de los alumnos" 5:700 p 67 en ALUMNOS BACH + FP "Estar más respetuosos si nos cuesta algo, hacer clases divertidas..." 5:727 p 95 en ALUMNOS BACH + FP
Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.	"Escucharnos, no gritar, vernos cuando levantamos la mano y explicar cosas" 3:603 p 57 en ALUMNOS 5º+6º "Atendernos cuando no sabemos algo" 3:596 p 50 en ALUMNOS 5º+6º "Prestarnos un poco de atención y no gritar tanto" 3:565 p 19 en ALUMNOS 5º+6º. "Ser más amables y estar más atentos y preguntarnos nuestra opinión" 4:1442 p 21 en ALUMNOS ESO "Prestar más atención al alumnado y preocuparse por ellos" 5:655 p 22 en ALUMNOS BACH + FP "Preocuparse más y ser más atentos" 5:742 p 111 en ALUMNOS BACH + FP
IMPLICACIÓN AFECTIVA	
Evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.	
Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno, me implicó directamente.	"Darnos consejos, ser parciales (sic) y entender lo que necesitamos los alumnos" 3:611 p 65 en ALUMNOS 5º+6º "Implicarse en las emociones del alumno." 5:695 p 62 en ALUMNOS BACH + FP
Ante un conflicto entre alumnos procuro favorecer	"Escuchar y no castigar duro" 3:563 p 17 en ALUMNOS 5º+6º "Tratarnos a todos por igual y no poner castigos malos" 3:619 p 73 en ALUMNOS 5º+6º "No castigarnos sin que hayamos hecho algo" 3:644 p 99 en ALUMNOS 5º+6º

concesiones entre ambas partes.	"Preocuparse por todos los alumnos igual y ser justo en los conflictos que surjan" 4:1618 p 214 en ALUMNOS ESO
DINAMIZACIÓN GRUPAL	
Evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.	
Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros.	"Hacer trabajos grupales" 3:634 p 88 en ALUMNOS 5º+6º
Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.	"Reconocer más el trabajo, no aprovechar siempre su superioridad y solo en determinados casos. Escuchar las ideas de sus alumnos, ser agradables, atender los problemas de la clase e intentar solucionarlos y fomentar el trabajo en grupo y fuera de clase realizarlo o actividades exteriores." 5:702 p 69 en ALUMNOS BACH + FP
Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.	"Hacer actividades a los alumnos en grupo, expresarse mejor. Tratarnos bien como a ellos les gustaría que les trataran." 4:1641 p 238 en ALUMNOS ESO
Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.	"Hacen más juegos" 6:327 p 85 en ALUMNOS 2º a 4º "Jugar a juegos de educación y para aprender" 6:391 p 152 en ALUMNOS 2º a 4º
Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.	"Ser majos, seguros, amables, proponer cosas para que los alumnos se esfuerzan" 3:601 p 55 en ALUMNOS 5º+6º
Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.	"Saber que somos niños, que tenemos que hablar, jugar..." 3:581 p 35 en ALUMNOS 5º+6º "Entender la edad de los alumnos y proponer otras iniciativas para hacer que la asignatura sea interesante" 4:1594 p 189 en ALUMNOS ESO "No mandar tantos deberes, dejar que en algún momento hablemos entre nosotros." 4:1464 p 45 en ALUMNOS ESO "Respetar a sus alumnos, hacer las clases divertidas, juegos, actividades en grupo...pensar más en la opinión del alumno" 4:1598 p 193 en ALUMNOS ESO
Guío los trabajos en grupo.	"Motivar las actividades de vinculación con los alumnos" 5:645 p 12 en ALUMNOS BACH + FP
AUTOEFICACIA	
Evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.	
Intento ser buen modelo como profesor.	"Fijarse en los buenos. Como mi profesora de mates" 3:626 p 80 en ALUMNOS 5º+6º "Hacernos caso, conocernos un poco más y enseñarnos las cosas no solo con el libro" 4:1521 p 108 en ALUMNOS ESO "Preocuparse porque a los alumnos no se les quiten las ganas de aprender esa asignatura y por mantener algún tipo de relación con ellos." 4:1533 p 120 en ALUMNOS ESO
Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.	"No chillar y explicárnoslo con mayor tranquilidad, tener buena relación con todos" 3:583 p 37 en ALUMNOS 5º+6º "Tranquilizarse, no gritar tanto, sonreír más, etc" 3:610 p 64 en ALUMNOS 5º+6º "Intentar amenizar las clases aprovecharlas para poder impartir los conocimientos a los alumnos" 4:1579 p 174 en ALUMNOS ESO "Ser serios, pero agradables y saber llevar una clase" 4:1647 p 245 en ALUMNOS ESO "Enseñar mejor, ser entretenidos, mandar deberes con sentido, clases más prácticas" 4:1659 p 257 en ALUMNOS ESO
Me muestro muy seguro en mis explicaciones.	"No mandar tantos deberes, explicar mejor el tema, dejarnos hablar de vez en cuando" 3:577 p 31 en ALUMNOS 5º+6º "Seguir siendo igual de buenos enseñando" 3:650 p 106 en ALUMNOS 5º+6º "Ser mejores y explicar las clases mejor" 4:1427 p 6 en ALUMNOS ESO "Enseñar y no reñir, les tiene que gustar dar su materia, sino habrá otra persona que le guste más que a ella/él dar clase y necesite el trabajo" 4:1458 p 37 en ALUMNOS ESO "Prepararse más las clases para saber darlas" 4:1494 p 80 en ALUMNOS ESO "Buscarse la manera de saber explicarse bien" 4:1613 p 209 en ALUMNOS ESO "Intentar hacer las clases amenas con buenas explicaciones" 4:1683 p 282 en ALUMNOS ESO "Ser fiables y preocuparse por que sus alumnos aprendan. Debe mostrar interés en sus explicaciones, además estas han de ser claras." 5:720 p 88 en ALUMNOS BACH + FP "Tratar de tener un trato más cercano con los alumnos, que transmitan seguridad y que eso se refleje," 5:687 p 54 en ALUMNOS BACH + FP
Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.	"Escuchar las preguntas de alumnos" 3:588 p 42 en ALUMNOS 5º+6º "Ser algunos más majos, que expliquen mejor y no nos contesten mal" 4:1502 p 89 en ALUMNOS ESO "Explicar mejor, entendernos, no contestar tan bruscamente." 4:1534 p 121 en ALUMNOS ESO "Resolver nuestras dudas y ayudarnos" 4:1553 p 144 en ALUMNOS ESO "Saber dar su clase, es decir, no ponernos una mala cara cada vez que preguntemos" 5:653 p 20 en ALUMNOS BACH + FP "Tratarnos mejor y no contestar tan mal como a veces lo hacen" 5:748 p 117 en ALUMNOS BACH + FP

Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.	"Sentirse bien al saber que los alumnos se esfuerzan" 3:562 p 16 en ALUMNOS 5º+6º "Intentar que aprendas, que nos vayamos superando poco a poco" 4:1606 p 202 en ALUMNOS ESO "Proponer ejercicios diferentes, trabajos, hacer callar sin enfadar" 4:1566 p 160 en ALUMNOS ESO
Domino los contenidos de las áreas que imparto.	"Esforzarse más en explicar temario, prestar atención a las dudas de sus alumnos" 4:1436 p 15 en ALUMNOS ESO "Que nos entendieran y que intentaran motivarnos para querer aprender en su asignatura. Y también hacer sus deberes lo mejor posible." 4:1515 p 102 en ALUMNOS ESO "Explicar los contenidos bien" 4:1670 p 269 en ALUMNOS ESO
OTRAS VARIABLES EMERGENTES que se recogen por su frecuencia de mención en las respuestas de los alumnos.	
NIVEL DE EXIGENCIA	"No ser muy duros" 3:557 p 11 en ALUMNOS 5º+6º "Que mandaran deberes y no hiciesen exámenes difíciles para fastidiar" 3:573 p 27 en ALUMNOS 5º+6º "No ser tan estrictos con nosotros" 3:578 p 32 en ALUMNOS 5º+6º "Pensar más en nosotros algunos ser menos exigentes" 4:1473 p 55 en ALUMNOS ESO "Saber que somos humanos y un día igual teníamos dos exámenes y por ello no respondemos bien a las preguntas" 4:1509 p 96 en ALUMNOS ESO "Ponerse más en el lugar de los alumnos, no ser tan duros, que comprendan que no existe solo su asignatura." 5:659 p 26 en ALUMNOS BACH + FP "Entendernos y ver que nos agobian muchas veces con los exámenes, trabajos..." 5:669 p 36 en 4. ALUMNOS BACH + FP "Ser más agradables algunos y menos estrictos" 5:679 p 46 en ALUMNOS BACH + FP "Ser exigentes y comprensivos con los alumnos y entender que, a pesar de que los estudios son importantes, no lo son todo en nuestra vida juvenil." 5:696 p 63 en ALUMNOS BACH + FP
ALEGRÍA, AMABILIDAD, MOTIVACIÓN.	"Los profesores que hagan las clases más divertidas. Los niños no tendrían que hablar" 6:397 p 158 en ALUMNOS 2º a 4º "Que los profesores animen a los alumnos" 6:400 p 161 en ALUMNOS 2º a 4º "Jugar más, contarnos cosas del mundo..." 3:609 p 63 en ALUMNOS 5º+6º "Motivarnos, entendernos y tener una buena iniciativa" 3:617 p 71 en ALUMNOS 5º+6º "Ser buenos, majos, amistosos, divertidos..." 3:622 p 76 en ALUMNOS 5º+6º "Ser más comprensivos y alegres con nosotros" 3:629 p 83 en ALUMNOS 5º+6º "Ser más divertidos, que hagan juegos o que te cuenten cosas interesantes para no despistarnos" 4:1590 p 185 en ALUMNOS ESO "Tener más paciencia y la mayoría ser más simpáticos y menos serios." 4:1516 p 103 en ALUMNOS ESO "Ceder de vez en cuando y que lo pasemos bien para que vayamos contentos a su clase." 4:1492 p 77 en ALUMNOS ESO "Actividades divertidas a la hora de enseñarnos contenidos de la materia" 4:1499 p 86 en ALUMNOS ESO "Apoyarnos más y hacer que la clase sea entretenida" 4:1664 p 263 en ALUMNOS ESO "Ser más pacientes, más positivos y hacer entretenidas sus asignaturas, más dinámicas, que despierten nuestro interés" 4:1689 p 288 en ALUMNOS ESO "Hacer clases más interesantes y divertidas para que los alumnos atiendan más y vean al profesor como alguien al que pueda preguntar." 5:685 p 52 en ALUMNOS BACH + FP "Saber imponerse a los alumnos y atraer su atención mediante clases más dinámicas o amenas si fuera necesario." 5:701 p 68 en ALUMNOS BACH + FP "Ser más cercanos a los alumnos e intentar apoyarles y animarles." 5:689 p 56 en ALUMNOS BACH + FP "Tener en cuenta que teniendo buena relación con nosotros, nos mostramos más interesados por sus asignaturas." 5:731 p 99 en ALUMNOS BACH + FP
PACIENCIA	"Ser más agradables y más pacientes" 3:630 p 84 en ALUMNOS 5º+6º "Ser más flexibles y que tengan más paciencia a la hora de explicar" 4:1575 p 170 en ALUMNOS ESO "Ser más pacientes y no poner tanta carga de trabajo." 5:756 p 132 en ALUMNOS BACH + FP
CERCAÑÍA CONOCIMIENTO MUTUO.	"Establecer más contacto con los alumnos" 4:1556 p 148 en ALUMNOS ESO "Preocuparse más por nosotros, preguntarnos sobre nuestra vida..." 4:1605 p 201 en ALUMNOS ESO "Contarnos experiencias de su vida" 4:1626 p 222 en ALUMNOS ESO "Contarnos un poco de su vida, así les conoceríamos más y tendríamos confianza. Resulta más fácil contar tus problemas personales si conoces al profesor." 4:1678 p 277 en ALUMNOS ESO "Intentar conocer de una manera más profunda al alumno" 5:646 p 13 en ALUMNOS BACH + FP "Hablar con los alumnos de temas que no tengan relación con la materia sino con la vida." 5:649 p 16 en ALUMNOS BACH + FP "Escuchar, tener tutorías con los alumnos, conocerlos más saber qué les preocupa y tratar a cada uno de manera distinta porque reaccionamos de manera distinta." 5:703 p 70 en ALUMNOS BACH + FP
MANIFESTACIÓN DE APRECIO Y AFECTO	"Apreciarnos más" 3:636 p 90 en ALUMNOS 5º+6º
SINCERIDAD	"Ser sinceros con todos los alumnos por igual" 5:738 p 106 en ALUMNOS BACH + FP
COMPRESIÓN	"Entendernos más" 3:656 p 112 en ALUMNOS 5º+6º "Entender mejor a los alumnos" 4:1430 p 9 en ALUMNOS ESO "Comprender que nuestra vida no consiste solo en los estudios" 4:1589 p 184 en ALUMNOS ESO

	<p>"Intentar ayudarnos, ya que todos somos niños y alguna vez ellos habrán sido así" 4:1609 p 205 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser más comprensivos, entender que no siempre estamos trabajando aunque deberíamos. Pero sobre todo deberían entendernos." 5:660 p 27 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Ser más comprensivos con los alumnos, enseñarles que la clave para entender las cosas es trabajar." 5:674 p 41 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Pensar más en la etapa en la que estamos y en el estado que podemos estar." 5:715 p 83 en ALUMNOS BACH + FP</p>
DEBERES	<p>"No mandar muchos deberes, no enfadarse tanto y dejar leer más veces" 6:364 p 125 en ALUMNOS 2º a 4º</p> <p>"No mandar tantos deberes" 3:652 p 108 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No gritar y hablar más, no poner tanto para estudiar, no mandar copiar." 4:1460 p 39 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Tener empatía con el estudiante... los fines de semana son para todos (no hace falta poner 20 ejercicios cada profesor y no poder descansar)" 4:1584 p 179 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Comprender, por ejemplo, que en un 2º de bachillerato estamos muy agobiados como para que nos manden además de exámenes trabajos, y profesores de asignaturas que no nos evaluamos en PAU no nos agobien con trabajos." 5:730 p 98 en ALUMNOS BACH + FP</p>
GESTIÓN EMOCIONAL	<p>"Tener más sentido común y no pagar sus frustraciones con los alumnos" 4:1487 p 72 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser más agradables y no venir a clase amargados, y si tienen algún problema que no lo paguen con nosotros" 4:1570 p 164 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No enfadarse con mucha rapidez" 4:1608 p 204 en ALUMNOS ESO</p>
PREOCUPACIÓN POR EL FUTURO	<p>"Preocuparse por nuestro futuro" 4:1568 p 162 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Cuidarnos más. Deberían involucrarse más, ser más agradables e intentar que consigamos un gran aprendizaje" 5:661 p 28 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Tomarse más en serio nuestra enseñanza, pues de ella depende, en buena parte, nuestro futuro." 5:721 p 89 en ALUMNOS BACH + FP</p>
EXPECTATIVAS, ATRIBUCIONES	<p>"Que no nos griten y que piensen que nosotros hacemos todo lo posible y nos esforzamos lo máximo" 6:383 p 143 en ALUMNOS 2º a 4º</p> <p>"Cambiar su pensamiento sobre nosotros" 4:1652 p 250 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Decir a los alumnos cómo quieren que estemos en clase" 4:1663 p 262 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Interesarse por lo que sucede, explicar las cosas más de una vez, confiar en los alumnos..." 5:676 p 43 en ALUMNOS BACH + FP</p>
APERTURA DE PROPUESTA DE MEJORA	<p>"Comunicarse más con los alumnos y preguntarles si ven el modelo de clase bueno o si tienen alguna sugerencia para mejorar la clase. Si las hay, no deberían enfadarse al escucharlas." 5:673 p 40 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Aceptar las críticas CONSTRUCTIVAS siempre y cuando eso vaya a influir a la hora de dar clase y mejorarla." 5:710 p 78 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Aceptar propuestas de los alumnos" 5:745 p 114 en ALUMNOS BACH + FP</p>

Entrando a analizar la **percepción de las familias sobre las relaciones entre profesores y alumnos**, el análisis de 239 respuestas reporta que las familias creen de forma mayoritaria, con 143 respuestas (59,83%), que las relaciones entre profesores y alumnos son positivas. Dentro de la aceptada diversidad y excepciones varios participantes valoran la preocupación y respeto que los docentes muestran hacia sus hijos, explicitando algunos que sus valoraciones están, como se esperaba, basadas en expectativas y prejuicios, e información facilitada por sus hijos:

2:995 p 90 en FAMILIAS. Creo que buenas, según cuenta mi hijo.

2:1089 p 193 en FAMILIAS. Estupendas, habla muy bien de ellos.

2:946 p 35 en FAMILIAS. Creo que se preocupan por conseguir acercarse al alumno.

2:1004 p 101 en FAMILIAS. De respeto mutuo y mucha complicidad.

No existen matices muy diferentes según en qué etapas estén sus hijos, si bien tres participantes aluden a una posible vinculación entre ser pequeños y llevarse mejor, entendiendo que consideran, sin explicitar los motivos (comportamiento, mayor oposición en adolescencia...), que cuanto más mayores son más probable es que las relaciones puedan desvirtuarse, como realmente los datos de las expresiones de los alumnos y docentes evidencian en otros puntos:

2:1062 p 164 en FAMILIAS. En primaria empatizan bien.

2:1082 p 186 en FAMILIAS. Buenas porque todavía son pequeños.

2:1109 p 213 en FAMILIAS. Fluidas, en E.I es un trato personal y constante.

Con el código 2 se recogen 54 respuestas (22,59%), índice superior al que presentaban docentes y alumnos, habiendo optado muchos padres por simples respuestas, sin argumentos añadidos:

2:922 p 10 en FAMILIAS. Normales. Depende del profesor.

Con Código 3 se recogen 16 respuestas (6,69%) que perciben negativas relaciones, tanto por ausencia de cercanía y comprensión como por exceso de confianza, como menciona un familiar:

2:1020 p 117 en FAMILIAS. Se creen que son "colegas". Se ha perdido el respeto hacia el profesor.

2:1007 p 105 en FAMILIAS. Frías, poco cercanas, no les motivan (con excepciones contadas).

2:1146 p 257 en FAMILIAS. Escasas, no hay un vínculo afectivo.

En el caso de un participante se extrae un interesante comentario que menciona el número de alumnos por aula como determinante de esta relación y atención personal, añadiendo que la atención se acaba prestando a los que presentan mal comportamiento, viéndose así afectados los que presentan uno bueno, lo que es importante para el concepto de inclusión emocional y cómo muchos alumnos pueden estar pasando desapercibidos afectiva y emocionalmente:

2:1156 p 269 en FAMILIAS. Muy frías hay tantos niños que la relación no puede ser tan personal como me gustaría; se atiende más a los niños por mal comportamiento que por bueno.

Con el Código 4 hay 26 respuestas (10,87%), destacando valoraciones vinculadas al "depende", también expresado por muchos docentes y sobre todo alumnos, añadiendo además otros comentarios de interés respecto a la diversidad de alumnos y docentes, el esfuerzo que puede hacerse en este vínculo relacional o las características evolutivas que pueden condicionarlo:

2:1079 p 182 en FAMILIAS. Depende de los profesores he visto: apatía, temeridad, pasotismo e indiferencia. Pero también he observado: admiración, cariño y respeto.

2:1059 p 159 en FAMILIAS. Tiene una relación de confianza unida a la rebeldía del adolescente.

2:1123 p 229 en FAMILIAS. Creo que buenas, aunque también creo que él lo intenta y algunos profesores no.

Respecto a la pregunta hecha a las familias sobre si creen que los docentes se preocupan por sus hijos, el análisis de las 239 respuestas se reparte entre 124 participantes (51,88%) cuyas respuestas perciben preocupación de los docentes por los sentimientos y emociones de sus hijos); 48 progenitores (20,08%) que establecen esta preocupación solo como regular, mejorable, diferenciada entre unos profesores que sí y otros que no se preocupan; 53 participantes (22,17%) que afirman que los docentes no se preocupan por la situación emocional de sus hijos, y 14 participantes (5,85%) que no están seguros u ofrecen otros comentarios. En el Código 1 destacan las positivas valoraciones de su implicación (mencionando algunos

explícitamente la labor de los tutores como responsables más directos de esta tarea), sobre todo cuando las situaciones emocionales pueden ser más significativas y/o preocupantes:

"Sí, de una forma discreta creo que están bastante pendientes, no solo de las calificaciones."

2:1246 p 64 en FAMILIAS.

"Están implicados" 2:1194 p 26 en FAMILIAS.

"Sí, los tutores se encargan de ello" 2:1389 p 162 en FAMILIAS.

"Sí, al menos es la sensación que transmiten a los padres" 2:1443 p 197 en FAMILIAS.

"Si es muy manifiesto creo que sí" 2:1224 p 48 en FAMILIAS.

"Siempre" 2:1302 p 102 en FAMILIAS.

"En mi caso, muchísimo" 2:1437 p 193 en FAMILIAS.

En este grupo ya se evidencia pese a la positiva respuesta, alguna posible excepción y la dificultad de prestar atención completa, individualizada y adecuada en esta gestión emocional:

"Creo que la mayoría sí, pero hay algunos, que se limitan a dar sus horas y nada más" 2:1489 p 225 en FAMILIAS.

"Sí, en general. Las excepciones han sido muy puntuales y anecdóticas y las considero apropiadas incluso." 2:1450 p 201 en FAMILIAS.

"En general sí, pero en particular es más complicado" 2:1428 p 187 en FAMILIAS.

"Sí, porque son muy pequeños y en ellos predominan las emociones sobre la razón, pero no creo que lo sepan hacer y/o gestionar correctamente." 2:1471 p 214 en FAMILIAS.

"Sí, con las limitaciones de tiempo que hay" 2:1563 p 274 en FAMILIAS.

Reflejan también los padres una realidad, cómo los docentes pueden no ser conscientes de algunas situaciones que los alumnos puedan enmascarar (compartiendo esta posible involuntaria y tal vez inevitable situación con los padres). Se destaca también la debilidad que supone el cambiar de profesores cada año, lo que enlentece el conocimiento y empatía entre alumnos y docentes, minimizando así la detección de problemas y/o confianza para expresarlos:

"Creo que sí se preocupan pero se les pueden escapar algunos casos" 2:1262 p 73 en FAMILIAS.

"Pienso que sí, aunque como cambian todos los años les cuesta entender al alumno" 2:1282 p 88 en FAMILIAS.

Los progenitores del Código 2 destacan la variabilidad y aspectos mejorables como características más repetidas. Son padres que creen que los docentes se pueden preocupar más y/o mejor por las emociones de sus hijos, y visibilizan la significativa variabilidad temporal y personal que en esta empatía y preocupación activa existe entre los docentes de sus hijos:

"Algunos sí, otros solo se preocupan de los que sacan 8 en adelante" 2:1431 p 189 en FAMILIAS.

Se mencionan entre amenazas que impiden esta atención la falta de vocación y ratios por aula:

"Hay casos concretos que sí lo hacen la ratio es complicada y hay profesores no vocacionales" 2:1546 p 263 en FAMILIAS.

Destacan los progenitores del Código 3, como comentarios añadidos a su valoración negativa, una absoluta o limitada despreocupación emocional docente, priorizando la impartición de contenidos curriculares y la gestión de la convivencia grupal en general, percibiendo algunas familias que los docentes solo se preocupan si perciben un problema "serio":

"Para nada. Ellos dan por hecho que son mayores y se limitan a dar la clase sin más y se gana más con miel que con hiel" 2:1366 p 144 en FAMILIAS.

"Creo que con mi hijo no se preocupa de sus sentimientos" 2:1399 p 168 en FAMILIAS.

"En general, no. Creo que no se fomentan esos valores en las aulas; cada día son más insensibles y ajenos a los sentimientos y emociones de los niños." 2:1420 p 182 en FAMILIAS.

"Lo dudo mucho, se preocupan más grupalmente" 2:1533 p 253 en FAMILIAS.

"No, aunque puede haber excepciones, pero en general no" 2:1306 p 105 en FAMILIAS.

"Creo que no se preocupan nada de la educación emocional" 2:1227 p 49 en FAMILIAS.

"No, pienso que se limitan a su función didáctica, pienso que hay mucha desmotivación" 2:1568 p 269 en FAMILIAS.

"Más bien poco, es más importante que no molesten" 2:1457 p 205 en FAMILIAS.

"No, a no ser que vean que hay un problema serio" 2:1329 p 121 en FAMILIAS.

Otros comentarios destacan ausencia de seguridad sobre esta relación y la afirmación de que pese a que no saben si se preocupan por sus hijos, sí expresan que "deberían". Se menciona de nuevo la debilidad del número de alumnos por aula, tamaño del centros e interesante diferenciación, desde la perspectiva de la investigación, entre intención/teoría y práctica:

"Lo desconozco, pero imagino que sí" 2:1470 p 213 en FAMILIAS.

"Deberían preocuparse, por lo menos" 2:1172 p 13 en FAMILIAS.

"Creo que en la actualidad es muy difícil debido a la masificación de las aulas y los centros" 2:1234 p 57 en FAMILIAS.

"Creo que no tienen tiempo, muchos alumnos y algunos tampoco interés" 2:1376 p 151 en FAMILIAS.

"En teoría sí, en la práctica en pocas ocasiones" 2:1332 p 122 en FAMILIAS.

Las propuestas de mejora de las familias sobre relación emocional docentes y alumnos se recogen en 158 respuestas. Destacan respecto a cada una de las variables de la escala ECAD-EP: Convivencia: los padres no mencionan ausencia de respeto a la diversidad personal y cultural, pero sí la consideran importante a valorar, citando unos pocos participantes la evidente diversidad escolar y ritmos de aprendizaje. En lo que pone más el foco el análisis de esta variable es que los progenitores proponen que los docentes puedan llegar a conocer mejor a los niños, realizando actividades complementarias y extraescolares, y se genere un respeto equitativo mutuo y confianza en general, pudiendo expresarse y resolverse problemas específicos:

"Mayor conocimiento del alumno" 2:1269 p 76 en FAMILIAS.

"Que tengan paciencia no todos los niños aprenden al mismo ritmo" 2:1271 p 77 en FAMILIAS.

"Comunicación fluida entre ambos, y respeto mutuo." 2:1540 p 260 en FAMILIAS.

Empatía: los padres consideran imprescindible la mejora en este subfactor, que evalúa el interés y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado. Se torna como una evidencia que esperan que atendiendo y escuchando a sus hijos pueden detectar y resolver sus problemas. Es significativo que ante esta expectativa, los padres no se incluyen en las respuestas como parte esencial de esta competencia y responsabilidad (no hablan de coordinarse, de ser informados ante estas situaciones que esperan puedan detectarse en el aula).

"Que les escuchen y hablen más con ellos" 2:1330 p 121 en FAMILIAS.

"Que se implicaran un poco más con los alumnos, para que fueran capaces de darse cuenta si tienen un problema." 2:1165 p 6 en FAMILIAS.

"Que hagan caso a los problemas y dudas de los alumnos" 2:1182 p 18 en FAMILIAS.

"Ellos deberían procurar que los alumnos no tengan miedo de expresar sus sentimientos" 2:1191 p 24 en 3. FAMILIAS.

"Que se interesaran más por la situación de cada alumno." 2:1261 p 72 en FAMILIAS.

"Que entiendan y escuchen mejor a los alumnos" 2:1357 p 137 en FAMILIAS.

"Sean personas, empaticen" 2:1363 p 140 en FAMILIAS.

"Que el profesor se ponga en el lugar del niño, los escuche. No solo a los buenos" 2:1403 p 170 en FAMILIAS.

Adaptación comunicativa: solicitan sintonía emocional y conversacional del docente con el grupo, considerando su periodo evolutivo, que conecten con la disposición de clases amenas, y que los alumnos tengan confianza para preguntar dudas o expresar que no entienden algo:

"Más tiempo y confianza mutua." 2:1171 p 10 en FAMILIAS.

"Un mayor acercamiento entre profesores, padres y alumnos, con más reuniones, con mayor flexibilidad de horario para hablar con ellos." 2:1174 p 14 en FAMILIAS.

"Charlas cercanas, sin distancias, con confianza" 2:1193 p 25 en FAMILIAS.

"Mayor comunicación entre ambos en estos temas" 2:1220 p 42 en FAMILIAS.

"Mayor empatización de los alumnos y mayor tolerancia en algunos profes" 2:1233 p 56 en FAMILIAS.

"Que sepan atraer el interés del alumno" 2:1305 p 104 en FAMILIAS.

"Preguntar a los alumnos ¿Vamos bien? ¿Lo entendéis? ¿Vamos deprisa?" 2:1333 p 122 en FAMILIAS.

"Que los de 1º y 2º de la ESO son niños, no tratarlos como alumnos de 2º de Bachillerato" 2:1340 p 126 en FAMILIAS.

"Pues lo primero ganártelos, porque si van a gusto a clase están más receptivos, pero por supuesto, sin pérdida de respeto." 2:1367 p 144 en FAMILIAS.

Destaca en esta confianza solicitada un participante que pretende que el docente sea como un alumno más, olvidando lo que desde la perspectiva de esta investigación es una necesaria diferenciación de roles -uno con autoridad y carácter adulto- con adecuada vinculación emocional. Pese a ser un único caso, sí denota que puede existir esta perspectiva de igualdad.

"Que fuera como un alumno más" 2:1532 p 252 en FAMILIAS.

Sensibilidad comunicativa evalúa la prevención del daño emocional al alumnado. Los padres no expresan respuestas sobre esta variable ni sobre el volumen de la voz y pocas respecto a evitar afectar negativamente al alumnado (se menciona el miedo a expresarse emocionalmente), a diferencia de los alumnos, que en este sentido explicaron posibles situaciones a evitar. Se centran los padres en el adecuado trato que dispensen los docentes a sus hijos:

"Que piensen cuál es el trato que querrían que les dieran a sus propios hijos" 2:1314 p 109 en FAMILIAS.

"Tienen que evolucionar e involucrarse más. Muchos siguen enseñando como hace 30 años, y los niños se merecen mayor sensibilidad y empatía hacia ellos." 2:1421 p 182 en FAMILIAS.

"Más paciencia entre todos" 2:1480 p 220 en FAMILIAS.

Mediación evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales. La mayoría de respuestas se ubican en esta variable, constatándose que la confianza conversacional y resolución de problemas que emergen en el proceso de tutorización grupal e individual (con la diferenciación y complementariedad que debe establecerse desde la perspectiva de la investigación entre ambos tipos), son fundamentales para las familias:

"Tener alguna reunión periódica, y decirse mutuamente lo que tengan que decirse, sin ánimo de revancha." 2:1238 p 59 en FAMILIAS.

"Favorecer el diálogo y que sean escuchadas todas las opiniones" 2:1300 p 100 en FAMILIAS.

"Si no obtiene buenos resultados en una asignatura ir a la raíz/causa" 2:1378 p 153 en FAMILIAS.

"Creo que se le ha ofrecido a mi hijo una atención personal adaptada a sus problemas" 2:1385 p 159 en FAMILIAS.

"Dedicar unos minutos al día a hablar de emociones y sentimientos" 2:1451 p 201 en FAMILIAS.

"Más tutorías con los alumnos para escuchar sus problemas" 2:1252 p 68 en FAMILIAS.

Implicación afectiva evalúa la implicación neutral ante los problemas que surgen entre alumnos:

"Ante un conflicto entre alumnos, se les debería observar, escuchar las dos versiones y no hacer siempre caso "al que llora". " 2:1460 p 206 en FAMILIAS.

"Diálogo- diálogo-diálogo" 2:1196 p 28 en FAMILIAS.

"Que el profesor sea amigo del alumno, que le haga saber que puede confiar en ellos/a" 2:1417 p 180 en FAMILIAS.

"Que les escuche, que les apoyen, si hay algo que hagan mal que los castigos sean proporcionales e iguales para todos." 2:1495 p 229 en FAMILIAS.

Dinamización grupal evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas:

"El profesor tiene que orientar, reforzar y sacar lo mejor de cada niño" 2:1380 p 154 en FAMILIAS.

"Realizar más trabajos grupales guiados por los profesores, excursiones, salidas, etc." 2:1438 p 193 en FAMILIAS.

"Más actividades de diálogo grupal" 2:1469 p 212 en FAMILIAS.

"Cambiar los métodos de trabajo actuales, más trabajo en grupo, dar más importancia a cada niño dentro del aula." 2:1537 p 257 en FAMILIAS.

"Grupos más pequeños. Trabajar en equipo, donde se deje participar a todos, con una relación más personal, donde se escuche a los niños cómo se sienten." 2:1554 p 269 en FAMILIAS.

Autoeficacia evalúa la seguridad en la práctica docente y dominio de contenidos. Los padres expresan expectativas vinculadas a ser un buen modelo, motivar y hacerse respetar en las clases:

"Que sepa atraer a los alumnos como personas y como docentes que sean un ejemplo a seguir, que se ganen respeto y aprecio." 2:1307 p 105 en FAMILIAS.

"Que el profesor motive y se gane a sus alumnos" 2:1296 p 97 en FAMILIAS.

"Hacer clases más dinámicas para captar el interés del alumno" 2:1530 p 251 en FAMILIAS.

Algunos progenitores solicitan mayor respeto exigido a los alumnos:

"Que sean más duros con los alumnos" 2:1361 p 139 en FAMILIAS.

"Que se hagan respetar" 2:1285 p 89 en FAMILIAS.

Un participante propone, una observación y feedback entre docentes sobre práctica docente y mejora:

"Que el profesor de vez en cuando se autoanalice o le pida a un compañero que le observe y diga qué opina de su forma de estar y dar clases, en distintos aspectos." 2:1427 p 186 en FAMILIAS.

Además de estas variables propias del Factor Socioemocional y respuestas asociadas a los mismos, emergen otras respuestas de interés, relativos a cuestiones del sistema educativo:

"Es complicado... y todo está en esta ley de enseñanza que tenemos malísima. Ellos hacen su trabajo bien pero la ley está mal" 2:1310 p 107 en FAMILIAS.

"Que disminuyera la ratio de alumnos por aula" 2:1486 p 223 en FAMILIAS.

Se evidencia también la importancia que dan a la formación de docentes y también de alumnos:

"Formación académica de los profesores sobre educación emocional - puesta en práctica de un proyecto sobre educación emocional en las aulas" 2:1472 p 214 en FAMILIAS.

"Formación en inteligencia emocional tanto para alumnos como para profesores" 2:1526 p 249 en FAMILIAS.

Se menciona la mejorable motivación e implicación docente en esta preocupación emocional:

"Que los profesores disfrutaran con su profesión, que estuviesen más motivados, porque seguro que ahí obtendrían mejor respuesta." 2:1245 p 63 en FAMILIAS.

"Solo son posibles cuando el profesor es por vocación docente y no ha recalado ahí por circunstancias laborales" 2:1325 p 117 en FAMILIAS.

Si bien en el factor específico de empatía no incluía autocorresponsabilización explícita en la posible atención y gestión de problemas de los alumnos, de forma general sí se menciona por parte de algunos participantes las posibles reuniones que podrían mantenerse entre docentes y alumnos con personal especializado, incluyéndoles a ellos como padres en algunos casos:

"Reuniones con ellos, internas junto con psicólogos especializados días de convivencias juntos con actividades contrarias" 2:1335 p 123 en FAMILIAS.

"Más reuniones entre padres y equipos de profesores y directivos" 2:1337 p 124 en FAMILIAS.

"Tener más comunicación, por medio de... tutoriales para padres por ejemplo" 2:1429 p 187 en FAMILIAS.

"Estar informada de cualquier problema en el centro relacionado con mi hijo para poder intentar solucionarlo" 2:1515 p 242 en FAMILIAS.

"Trato más personal, más tutorías con padres para explicar posibles problemas" 2:1484 p 222 en FAMILIAS.

Entrando a analizar la **percepción de los docentes sobre sus relaciones con las familias**, se procede al análisis de las 431 respuestas. Se torna en primer lugar como significativo que algunos profesores consideran que solo los tutores (figura que ejerce la coordinación docente y atención más personal de los alumnos de un grupo) pueden/deben coordinarse con las familias de estos, justificando así su desconocimiento sobre cómo es la relación entre docentes-progenitores de alumnos, lo que sin duda genera una reflexión en conexión con la ausencia de comunicación y coordinación con los profesores (y no solo con los tutores) con la que los padres han coincidido. Es evidente que también por parte de los docentes se menciona esta diferencial función, más estrechamente vinculada (pero no limitada) a la relación con los padres de un alumno del grupo, realizando generalmente tres reuniones anuales (una por trimestre) siendo posible y frecuente que el tutor coordine reuniones con otros profesores del equipo docente de un grupo:

"Buena. Con frecuentes tutorías individuales y en grupo las estipuladas (3 por curso)" 1:4481 p 79 en DOCENTES.

"Los tutores nos involucramos bastante con las familias. Diría que yo empatizo bastante con ellos." 1:4433 p 25 en DOCENTES.

"No soy tutor, poco contacto" 1:4786 p 407 en DOCENTES.

En la etapa de Formación Profesional, centros de adultos o de Régimen Especial, existe en algunos casos manifestación de no comunicación o coordinación con familias, pero se evidencia que esto no es una realidad generalizada, existiendo enseñanzas específicas como Formación Profesional Básica donde es fundamental la adecuada coordinación con los padres, interviniendo en diferentes cuestiones educativas y/o de comportamiento, existiendo profesores de FP que sí recogen aportaciones al respecto:

"Escasa. En FP no tenemos contacto con los padres" 1:4434 p 26 en DOCENTES.

"Como son alumnos mayores no tenemos mucho trato con los padres, salvo grados medios y FPB" 1:4804 p 429 en DOCENTES.

"Casi inexistente, al tratarse de un CFA (centro de formación agraria) los padres aparecen poco por el centro" 1:4828 p 463 en DOCENTES.

"Buena. Solo tenemos relación con los padres de alumnos menores de 18 años que son muy pocos" 1:4812 p 440 en DOCENTES.

Se menciona también el tamaño de un centro y pueblo, donde las relaciones son frecuentes y cercanas y por ello pueden entrañar riesgos de repercusión educativa ante un posible conflicto:

"Las relaciones en este centro son bastante fluidas y, al ser un pueblo, continúan en horario extraescolar" 1:4769 p 389 en DOCENTES.

"En general buenas. Aunque también por tratarse de un centro pequeño y local, pueden afectar más las relaciones extraescolares de forma negativa" 1:4752 p 371 en DOCENTES.

Los datos evidencian una general percepción positiva de la relación de los docentes con los progenitores de sus alumnos, recogándose 240 citas (55,68%) vinculadas al código 1. Se mencionan como términos más repetidos buena relación, cordialidad, respeto, implicación, colaboración, corresponsabilidad, confianza, educación, profesionalidad, destacando el interés común que supone el bienestar y progreso de los alumnos como eje de unión y comunicación:

"Respeto, empatía, comunicativas, ayuda mutua." 1:4469 p 64 en DOCENTES.

"En general es estupenda (los casos que no, se intentan solucionar)" 1:4485 p 83 en DOCENTES.

"Muy buena, siempre centrada en el bien del alumnado" 1:4855 p 497 en DOCENTES.

Se vinculan algunas respuestas a atención a la diversidad de alumnos y familias, personalización, accesibilidad y conciliación para adecuarse a las horas en que los padres pueden reunirse:

"Muy cercana y personalizada" 1:4546 p 152 en DOCENTES.

"Buenas. Se hace lo posible por adaptarnos a los horarios de padres o tutores de alumnos" 1:4687 p 303 en DOCENTES.

"A veces depende de las familias, pero suele ser accesible y cercana" 1:4545 p 151 en DOCENTES.

Se mencionan posibles problemáticas entre docentes y progenitores a minimizar y/o solucionar:

"Los padres acuden a las tutorías. Siempre que ocurre algo importante se habla por teléfono y se realizan las reuniones necesarias." 1:4496 p 95 en DOCENTES.

"Es fluida y frecuente en los casos más necesarios" 1:4781 p 402 en DOCENTES.

En muchas respuestas positivas se realizan no obstante comentarios de posibles mejoras, destacando que generalmente existen excepciones de padres menos corresponsabilizados:

"Son correctas y de implicación. Hay un número pequeño de padres que debería implicarse más y venir más a las tutorías." 1:4418 p 10 en DOCENTES.

Un centro menciona las encuestas anuales que aplican a los diferentes colectivos, y que permite tener constante información ajustada sobre la opinión que tienen de esta relación, como evidencia del interés que suponen los modelos de autoevaluación y mejora sistematizados:

"Buenas (Todos los datos están verificados con encuestas anuales)" 1:4556 p 162 en DOCENTES.

Se explicita también por parte de algún docente cómo los conflictos pueden darse entre padres de alumnos, afectando de alguna manera más o menos directa al ámbito educativo:

"Bien. Donde más conflictos veo es entre padres de alumnos" 1:4659 p 269 en DOCENTES.

Expresan 117 participantes (27,14%) dentro del Código 2 aspectos mejorables y propuestas:

"Intentamos tener bastante relación, aunque reconozco que hay padres que aún no conozco" 1:4721 p 339 en DOCENTES.

"Debe mejorar la cooperación" 1:4745 p 364 en DOCENTES.

"Mejorable, los intereses de profesores y padres a veces no son coincidentes" 1:4787 p 408 en DOCENTES.

"Correctas, pero podrían existir unas jornadas en las que nos reuniéramos con ellas para explicar las dinámicas de la clase" 1:4830 p 466 en DOCENTES.

Entre los aspectos más criticados destaca la sobreprotección y falta de objetividad que pueden disponer los padres, así como la ausencia de implicación, que puede entorpecer esta relación y comunicación operativa. Se menciona la escasa disposición de tiempo, dificultad de accesibilidad y coordinación de horarios para establecer reuniones con los padres, lo que se visibiliza como un problema de conciliación, no solo educativa, sino de carácter social y familiar:

"En general es buena pero a veces los padres con su super protección o porque se desentienden de la educación de sus hijos dificultan las cosas/el trato" 1:4445 p 36 en DOCENTES.

"La comunicación es fluida por el medio escrito, pero a nivel presencial (tutorías) en ocasiones el tiempo otorgado es insuficiente. Muchos padres y poco tiempo destinado, además de la dificultad de encontrar horarios disponibles." 1:4484 p 82 en DOCENTES.

"Salvo contadas excepciones creo que son bastante buenas, aunque a veces los padres viven en una realidad paralela respecto a sus hijos." 1:4581 p 189 en DOCENTES.

"Las relaciones son bastante dispares. Hay bastantes padres que se deben implicar más y apoyar más al docente." 1:4621 p 231 en DOCENTES.

"Cordiales, en algunas ocasiones a la defensiva por parte de los padres" 1:4651 p 262 en DOCENTES.

"La relación es normal pero hay padres que siguen viendo al profesor como un obstáculo para la felicidad de su hijo" 1:4717 p 335 en DOCENTES.

"Convivencia aceptable. Mejoraría si los padres asumieran su responsabilidad en la educación de sus hijos" 1:4793 p 413 en DOCENTES.

Las situaciones y pautas familiares se evidencian como influyentes en la relación percibida:

"Trato correcto. A veces se observa una falta de respeto en algunos alumnos, pero eso se escucha en los hogares." 1:4583 p 191 en DOCENTES.

"También depende de cada caso. A padres implicados = hijos más responsables o con menos problemas. Se nota muchísimo en sus comportamientos disruptivos los problemas socio-familiares (divorcios)" 1:4702 p 319 en DOCENTES.

También se menciona la escasez de comunicación y la reiterada limitación que se suele hacer a las reuniones de los tutores con los padres de alumnos, sin que exista para los participantes una adecuada comunicación con el resto de profesores que imparten docencia en un grupo:

"Comunicación solo con el tutor" 1:4460 p 52 en DOCENTES.

"Buena aunque cada vez los padres (algunos) permiten más a sus hijos y la comunicación es costosa." 1:4461 p 53 en DOCENTES.

Se erige como punto de reflexión la ausencia de comunicación creciente según se avanza curso, pudiendo generarse la reflexión de si realmente cuando los alumnos se hacen mayores dejan de necesitarse adecuadas relaciones de comunicación y coordinación entre docentes y familias:

"En este nivel con los padres no hay mucha relación" 1:4471 p 63 en DOCENTES.

Algunas respuestas citan una diferencial relación de los docentes con los progenitores:

"Buenas, aunque hay padres que no aparecen por el colegio y los profesores no pueden establecer contacto con ellos" 1:4517 p 119 en DOCENTES.

"Depende. Hay padres muy razonables, pero otros defienden a ultranza todo lo que hacen sus hijos, lo que dificulta la resolución de conflictos" 1:4728 p 347 en DOCENTES.

"Relación muy diferente dependiendo del padre o tutor. Con unos muy bien y con otros peor debido a que cuestionan o critican el trabajo de los profesores" 1:4783 p 404 en DOCENTES.

Sobre la ausencia de valoración y respeto a la figura docente se realizan aportaciones percibidas como obstáculos para una mejor relación y comunicación para la colaboración educativa:

"Igual que con los alumnos, suele ser buena pero hay padres que no entienden que nosotros también buscamos el bien de sus hijos y la relación empeora." 1:4513 p 115 en DOCENTES.

"Por lo general buenas, aunque actualmente hay demasiadas críticas injustificadas al profesorado." 1:4563 p 170 en DOCENTES.

"Ambiente mejorable. Algunos padres deberían respetar más la figura del docente. Otros padres tienen una actitud muy adecuada." 1:4605 p 212 en DOCENTES.

"En ocasiones, los profesores tienen miedo a las posibles quejas de los padres" 1:4658 p 268 en DOCENTES.

"En general buena relación, pero se oyen comentarios negativos de padres hacia profesores." 1:4677 p 288 en DOCENTES.

"La relación podría mejorar, algunos padres no valoran la labor del profesor, cuestionando su trabajo: "demasiados deberes", demasiados trabajos en grupo, etc." 1:4791 p 411 en DOCENTES.

Con el Código 3 se recogen 28 respuestas (6,49%) de participantes que perciben y expresan mala relación entre profesores y padres, explicitando críticas sobre el colectivo, destacando falta de confianza con la figura docente, distancia por exceso o defecto en las relaciones comunicativas, escasez y tiempo de reunión. Parece preocupar la reacción de queja que los padres suelen tener:

"Poco entendimiento muchas veces" 1:4504 p 104 en DOCENTES.

"Escasas en los casos más necesitados" 1:4529 p 132 en DOCENTES.

"Dependiendo del padre /madre puede ser buena, pero, en general es muy tediosa y veces muy desagradable" 1:4758 p 377 en DOCENTES.

"Distantes. Los padres y madres tratan al profesor con prevención. Hay falta de sinceridad. A veces el profesor evita situaciones problemáticas porque... "según está el patio"" 1:4784 p 405 en DOCENTES.

"Hay, a veces, desconfianza entre los dos sectores" 1:4699 p 316 en DOCENTES.

"Los padres tienen como premisa el "quejarse" y luego preguntar." 1:4634 p 244 en DOCENTES.

Se critica mucho la baja implicación y corresponsabilización de los progenitores en la educación:

"Hay una relación distante, ya que los padres cuestionan muchas veces nuestro trabajo y dejan todo el peso de la educación de sus hijos en nosotros" 1:4650 p 261 en DOCENTES.

"Las justas. Los padres se implican poco. Asisten en contadas ocasiones con distintas actitudes" 1:4766 p 386 en DOCENTES.

"Mal-regular. Pocas familias interesadas realmente en la evolución de sus hijos" 1:4780 p 401 en DOCENTES.

Existe percepción sobre no valoración de la función docente y falta de respeto y confianza:

"Últimamente de no cooperación, estamos continuamente censurados u observados" 1:4623 p 234 en DOCENTES.

"Hay poco entendimiento y poca valoración por parte de los padres." 1:4457 p 49 en DOCENTES.

"Significativamente mejorable. No existen enfrentamientos directos, pero sí críticas descompensadas en grupos de w app, corrillos, etc." 1:4624 p 232 en DOCENTES.

"Tensas en general, ya que los padres intentan invadir el terreno del profesor continuamente" 1:4630 p 240 en DOCENTES.

"Este curso estamos teniendo muchas faltas de respeto de padres" 1:4697 p 313 en DOCENTES.

Por último, 46 participantes (10,67%) expresan otro tipo de comentario respecto a la relación docentes-padres en el Código 3, destacando la variabilidad evidente que el motivo de relación y comunicación con las familias puede condicionar, no siendo igual citar y mantener una reunión por problemas de comportamiento que para realizar seguimiento ordinario o refuerzo positivo:

"Variable según las circunstancias que provoquen los encuentros" 1:4789 p 409 en DOCENTES.

Consultado el colectivo de los progenitores sobre su relación con los docentes cabe establecer diferencias entre la relación de las familias con profesores de secundaria/bachillerato (los padres

de formación profesional no participaron) y con docentes de infantil y primaria. En el IES Politécnico, de 129 respuestas, 38 (29,45%) expresan relación negativa o inexistente, 43 (33,33%) buena, 32 (24,80%) mejorable y 16 (12,40%) otros comentarios. De 100 respuestas dadas por padres del CEIP Fuente del Rey, solo 11 mencionan relación negativa o inexistente, 62 expresan relación buena, 14 mejorable, y 13 otros comentarios. Se evidencia, como era esperable, que la más dependiente relación entre padres y docentes de infantil y primaria (siendo niños más pequeños, donde la coordinación ha de ser fluida por su menor autonomía) pudiera hacer que la relación se perciba, como mínimo, más existente y frecuente, y por extensión, se comprueba que se valora más positivamente. Pudiendo no obstante haber padres con varios hijos en las tres etapas educativas, se procede al análisis global de todas las respuestas que los progenitores ofrecen respecto a su relación emocional/personal con los docentes. De 229 respuestas, 105 (45,85%) manifiestan relación personal y emocional positiva, cordial, respetuosa y cercana con los profesores. Se explicita la cooperación necesaria entre hogar y centro, y la valoración que pueden hacer de sus hijos, con los que comparten mucho tiempo.

"Buena, si hay algún problema lo comento con ellos." 2:1704 p 161 en FAMILIAS.

"Igual que con más hijos, creo que hemos "conectado", que han aprendido nuestras emociones y yo las suyas, que ha habido comprensión y respeto" 2:1739 p 201 en FAMILIAS.

"Buenas, en nuestras entrevistas hablamos y compartimos mucho" 2:1757 p 220 en FAMILIAS.

"Bastante buenas, considero su opinión importante" 2:1762 p 225 en FAMILIAS.

"Buenas, se parte del objetivo de ayudar al alumno con cooperación" 2:1802 p 274 en FAMILIAS.

Se recoge no obstante en esta categoría la dificultad y tiempo que conlleva que los alumnos y profesores (que suelen cambiar cada año) se conozcan, así como la limitada relación que suelen tener con el tutor, que a veces es a la única figura que conocen y con la que se relacionan:

"En general creo que son buenas, aunque les cueste conocerse tanto a los alumnos y el profesor, y el profesor al alumno." 2:1642 p 88 en FAMILIAS.

"A los que conozco (tutora) buena" 2:1697 p 151 en FAMILIAS.

46 participantes (20,08%) indican que las relaciones son aceptables y/o mejorables. Los motivos principales argumentados son el escaso conocimiento que parece tenerse del equipo docente completo, y el hecho de que la falta de tiempo/disposición hace que estas relaciones puedan descuidarse según los alumnos se van haciendo mayores y otras ocupaciones se priorizan:

"Normales, con los que conozco. A la mayoría ni los conozco." 2:1670 p 121 en FAMILIAS.

"Con los que conozco son buenas, pero el ritmo de vida de todos impide tener una relación más cercana según van subiendo de ciclo." 2:1613 p 57 en 3. FAMILIAS.

49 progenitores (21,39%) perciben como negativa o inexistente esta relación, recogándose en respuestas principalmente asociadas a ausencia de relación frecuente, o distante y superficial, incluso directamente desconocimiento absoluto, de quiénes son los profesores de sus hijos.

"No conozco a ninguno." 2:1575 p 10 en FAMILIAS.

"Muy distantes" 2:1578 p 15 en FAMILIAS.

"Mediocres" 2:1611 p 55 en FAMILIAS.

"Creo que bastante deficientes" 2:1629 p 74 en FAMILIAS.

"Nulas, no conoces más que al tutor" 2:1649 p 98 en FAMILIAS.

"Esporádicas y frías, aportan poco" 2:1654 p 105 en FAMILIAS.

"No tengo contacto" 2:1691 p 146 en FAMILIAS.

Son 29 las familias que aportan otros comentarios y valoraciones, destacándose en el Código 4:

"Únicamente a través del tutor y simplemente son informativas." 2:1619 p 63 en FAMILIAS.

"Mi trabajo me impide el contacto deseado con los profesores" 2:1703 p 159 en FAMILIAS.

A los preocupantes comentarios, especialmente del Código3, desde la perspectiva de esta investigación, se une una realidad ya constatada que hacen algunas familias o docentes, considerando que la comunicación es necesaria solo cuando existen problemas significativos:

"Distantes, "afortunadamente" no tengo necesidad de comunicarme con ellos" 2:1635 p 81 en FAMILIAS.

"No tengo demasiado trato. Mis hijas van bien y no tengo que ir a hablar con ellos a menudo" 2:1710 p 169 en FAMILIAS.

Respecto a la **comunicación y coherencia en criterios de educación emocional consultada a las familias**, existiendo más respuestas en blanco que en preguntas anteriores, se recogen 218 respuestas a la cuestión de *¿Cree que existe adecuada comunicación entre familias y profesores, para asegurar la coherencia de criterios de educación emocional?* 83 (38,07%) se incluyen en el Código 1, referidas a una existente y positiva comunicación; 38 (17,43%) manifiestan que es mejorable o diferencial según profesores, en Código 2; son 79 (36,23%) los progenitores que consideran que o no existe comunicación o esta es valorada como negativa, incluyendo sus respuestas en Código 3, y 18 (8,25%) expresan comentarios o dudas al respecto en el Código 4. Los 83 participantes con valoración positiva se refieren fundamentalmente a una adecuada comunicación con los docentes de sus hijos, siendo ambas partes accesibles para concertar tutorías y reuniones. Algún participante explicita la corresponsabilidad y acción de las dos partes (implicación de padres, implicación de profesores) al responder esta pregunta, en la que prácticamente todos los participantes han orientado su respuesta a valorar la implicación y accesibilidad a esta comunicación por parte de los docentes, sin considerar la suya propia.

"Están muy al tanto" 2:1820 p 26 en FAMILIAS.

"Sí, hay flexibilidad y suficiente accesibilidad" 2:1821 p 28 en FAMILIAS.

"Sí. Cualquier duda que me ha surgido ha sido resuelta sin problemas." 2:1954 p 193 en FAMILIAS.

"Nunca se tiene problemas para concertar tutorías" 2:1956 p 195 en FAMILIAS.

"Sí, tanto profesores como nosotros nos mostramos accesibles" 2:1958 p 197 en FAMILIAS.

Emerge como interesante la disposición positiva pero autoconcepto limitado que un progenitor aporta, y que genera reflexión sobre el necesario concepto de inclusión educativa, pero específicamente inclusión emocional, que debe prestarse a alumnos y familias: puede haber padres más inseguros, y/o con necesidades de compensación lingüística, cultural, respecto a aplicación de pautas de educación general o emocional específica, a los que junto a otros recursos específicos se les puede comprender, acompañar, derivar y/o ayudar directamente, considerando que si no existe canal de comunicación fácil y adecuadamente dispuesto y/o comunicado, pueden no utilizarlo, y no siempre por desinterés o ausencia de implicación:

"Aquello que puedo y sé porque mi nivel cultural es bajo" 2:1926 p 159 en FAMILIAS.

Otro participante aporta una sincera, valiente y valiosa respuesta para la reflexión. Puede haber igualmente padres que "oculten" problemas detectados en casa por vergüenza, miedo a consecuencias y/o prejuicios, motivación de pasar desapercibidos, incluso por ausencia de reconocimiento objetivo del problema, situación con la que los docentes lidian en los centros:

"En general, sí. A veces ocultamos alguna información por miedo a que influya negativamente en el trato hacia nuestros hijos: especialmente cuando su comportamiento es mejor en el colegio que en casa. En cambio, pistas para actuar ante problemas, creo que sí es adecuada." 2:1962 p 201 en FAMILIAS.

Las 38 respuestas del Código 2 califican la relación como mejorable, limitada y/o diferencial:

"La comunicación no pasa de las tres reuniones con el/la tutora" 2:1897 p 122 en FAMILIAS.

"Un poco justa, es solo con el tutor" 2:1898 p 123 en FAMILIAS.

Emerge la diferencia percibida en la comunicación en las distintas etapas educativas:

"Bueno en primaria sí, pero cuando pasan a secundaria es que se transforman (se creen que son grandes y no dejan de ser niños)" 2:1917 p 144 en FAMILIAS.

Destacan los participantes que sí se incluyen también como responsable en la mejora necesaria:

"Creo que es escasa pero por culpa de ambas partes." 2:1848 p 63 en FAMILIAS.

"En general creo que sí, pero algunas personas no quieren implicarse en la educación de los hijos." 2:1971 p 209 en FAMILIAS.

Se menciona también la conciliación como causa de que impide la más frecuente comunicación:

"Debería de haber más comunicación. Falta adaptarse los profesores a los horarios laborales de los padres." 2:1871 p 90 en FAMILIAS.

El preocupante desde la perspectiva de esta investigación Código 3 visibiliza que 79 respuestas consideran que no existe comunicación o es negativa en el establecimiento de criterios

coherentes de educación emocional, lo que genera la necesidad de reflexionar y actuar sobre la efectiva ausencia de opciones de comunicación, o la mejora de la disposición, difusión y facilitación de canales para que los padres accedan, utilicen y valoren positivamente este tiempo de trabajo que los docentes realizan dentro de sus funciones semanales. Debe considerarse igualmente la corresponsabilización de los progenitores en esta mejora que manifiestan como necesaria, porque casi todos los participantes vuelven a centrarse en el rol de los docentes, sin comentar su disposición y solicitud de reuniones respecto a la comunicación consultada:

"No. Hay mucha teoría pero poca práctica. Al inicio de curso se prometen muchas cosas que después no se hacen" 2:1882 p 105 en FAMILIAS.

"No, para nada. De hecho opino que ni siquiera los profesores tienen en cuenta la educación emocional ante los conflictos entre niños..." 2:1975 p 214 en FAMILIAS.

"No existe ninguna comunicación. Dudo que algunos profesores ni sepan lo que es educación emocional." 2:1998 p 243 en FAMILIAS.

"Para nada, cuando hablas con ellos (profesores) son todo buenas palabras, después se les olvida. Según ellos tienen muchos alumnos para dedicarse en exclusiva para a cada niño en particular." 2:1936 p 170 en FAMILIAS.

"No, además creo que se debería dar más importancia y seguimiento a estos temas." 2:1946 p 182 en FAMILIAS.

Se vuelve a mencionar la ocurrencia de problemas como causa de la necesaria comunicación:

"Hay poca comunicación, muchas veces es tarde cuando se preocupan" 2:1883 p 107 en FAMILIAS.

"No. Esa comunicación no se da de forma preventiva, solo cuando se presenta un problema." 2:1896 p 121 en FAMILIAS.

"No, no se nos ha dicho nada al respecto, más que si notamos algo, que lo digamos." 2:1949 p 186 en FAMILIAS.

"No, vivimos alejados de los problemas de los alumnos e hijos" 2:1950 p 187 en FAMILIAS.

"No, hay veces que cuando hay un problema con los alumnos los padres se enteran tarde" 2:1903 p 129 en FAMILIAS.

Se establece de nuevo la diferencia en función de la etapa/edad de los alumnos:

"No, solo hay reunión a principio de curso y basta, en bachiller ni eso." 2:1810 p 14 en FAMILIAS.

"No, desde que pasan a la ESO. En primaria sí existe." 2:1892 p 117 en FAMILIAS.

En las 18 respuestas de Código 4 algunos progenitores dicen desconocer si existe comunicación de este tema. Destaca una aportación para la reflexión y propuesta práctica de mejora:

"Pienso que los profesores tienen alguna responsabilidad, pero los padres también tenemos que ir a preguntar y reunirnos con ellos." 2:1869 p 88 en FAMILIAS.

Se sintetizan a continuación las **propuestas familiares de mejora sobre relación emocional padres y docentes**. Entre las 189 propuestas que los padres hacen tras la *pregunta Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...* se dispone la siguiente estructura que visibiliza el análisis de aportaciones para ambos colectivos: En "Los padres deberíamos" destaca como primer punto de interés que si bien la mayoría de los progenitores han interpretado y respondido esta pregunta asumiendo su responsabilidad como colectivo en la propuesta de mejora, ya que después se formula la pregunta sobre qué pueden mejorar los docentes... un número de padres responden en pasiva dando la responsabilidad también aquí a los profesores, lo que es minoritario pero interesante para la reflexión:

"Tener más información sobre el estar de nuestros hijos en clase." 2:2027 p 6 en FAMILIAS.

Algunos participantes parecen afirmar con su respuesta que consideran "su parte" ya hecha:

"Nosotros nos preocupamos lo suficiente con (mis) hijos" 2:2037 p 18 en FAMILIAS.

"Creo que los padres (la gran mayoría) nos involucramos mucho en la educación de nuestros hijos." 2:2139 p 170 en FAMILIAS.

Comprensión, confianza, empatía y disposición de ayuda hacia las funciones y colectivo docente:

"Confiar más en los profesores" 2:2035 p 16 en FAMILIAS.

"Entender a los profesores, ponernos a veces en su lugar" 2:2138 p 169 en FAMILIAS.

"Entender más y mejor el trabajo de los profesores" 2:2185 p 226 en FAMILIAS.

Dos participantes parecen expresar su propuesta de dar más autonomía a alumnos y docentes, orientando la exigencia hacia el alumno y la confianza en el desempeño hacia el docente:

"Ir menos a tutorías, no hacerles los deberes" 2:2159 p 196 en FAMILIAS.

"Ser menos protectores" 2:2200 p 253 en FAMILIAS.

Estrategias para el respeto, buen trato, ayuda y apoyo a la figura y decisiones docente:

"Fomentar en casa el respeto a los profesores (incluso a los malos)" 2:2114 p 132 en FAMILIAS.

"Contradecir y criticar menos a los profesores" 2:2115 p 134 en FAMILIAS.

"Ayudar a profesores en problemas de sus tareas" 2:2107 p 123 en FAMILIAS.

"Conocer a todos los profesores, no solo al tutor. Y respetar y apoyar más a los profesores" 2:2116 p 135 en FAMILIAS.

"Yo procuro y les exijo a mis hijos que respeten a los profesores." 2:2121 p 144 en FAMILIAS.

"Tener más educación y si tienen un castigo de cole cumplir" 2:2195 p 245 en FAMILIAS.

"Apoyar la labor de los profesores y no hablar mal del profesorado delante de nuestros hijos" 2:2197 p 249 en FAMILIAS.

"Nunca quitarle autoridad al profesor" 2:2214 p 273 en FAMILIAS.

"Escuchar a todas las partes antes de formarnos un juicio" 2:2215 p 274 en FAMILIAS.

Aceptación de diversidad, perspectiva no egocentrista y comprensión ante la decisión docente:

"Tener presente que hay muchos alumnos más que nuestro hijo y que cada familia tiene unas características" 2:2171 p 209 en FAMILIAS.

"Ser consecuentes cada uno de los hijos que tenemos" 2:2191 p 241 en FAMILIAS.

Interés y preocupación activa por desarrollo y evolución integral de su hijo en el centro:

"Preocuparme más por la evolución de mi hijo en todos los sentidos" 2:2030 p 8 en FAMILIAS.

"Enterarnos más del comportamiento en el centro de los alumnos" 2:2167 p 204 en FAMILIAS.

Existencia de mayor conocimiento, relación, comunicación bidireccional y reflexión compartida:

"Conocer personalmente a los profesores" 2:2097 p 108 en FAMILIAS.

"Informar de los cambios del entorno del niño" 2:2183 p 224 en FAMILIAS.

"Reuniones y tutorías por asignatura" 2:2091 p 98 en FAMILIAS.

Un participante incluye a los hijos, parte esencial en la mejora de esta "cadena comunicativa":

"Hablar con los hijos y profesores" 2:2129 p 158 en FAMILIAS.

Destacan dos participantes que se refieren específicamente a los comportamientos y métodos docentes en su propuesta de poner tener margen de influencia en el mismo:

"Tener la capacidad de poder influir sobre sus métodos docentes" 2:2098 p 109 en FAMILIAS.

"Poder "corregir" el comportamiento de los profesores sin temor a represalias" 2:2186 p 229 en FAMILIAS.

Establecimiento de criterios compartidos y comunes, o respeto visibilizado pese a la diferencia de estos, coordinándose con coherencia y respeto:

"Ir por el mismo camino, sin que los niños notaran si tenemos alguna diferencia" 2:2128 p 157 en FAMILIAS.

Destaca la mención a la comunicación virtual, que ya empezaba a extenderse por sus beneficios (si bien también asume importantes limitaciones y posibles problemas de comunicación) siendo tras la pandemia Covid un procedimiento utilizado por una mayoría en la comunidad educativa:

"Más contacto, por ejemplo vía internet, portal con mensajes e información." 2:2162 p 199 en FAMILIAS.

Participación, implicación, corresponsabilización y colaboración activa con el centro y docentes:

"Implicarnos más, ser más participativos, confiar en los profesores." 2:2067 p 63 en FAMILIAS.

"Interesarnos más por las actividades de la clase" 2:2135 p 166 en FAMILIAS.

"Sacar tiempo para trabajar, escuchar, colaborar activamente" 2:2201 p 257 en FAMILIAS.

Algunos participantes destacan por querer sistematizar la educación y relación emocional en la comunidad educativa, pudiendo mostrar disponibilidad por crear comunidades de aprendizaje:

"Realizar actividades de forma conjunta en los centros. Trabajar más estos aspectos, como una asignatura más." 2:2062 p 57 en FAMILIAS.

"Participar en trabajos educativos, con los profesores, para no limitarnos a las tutorías, frías e ineficaces." 2:2210 p 269 en FAMILIAS.

Otro destaca por proponer separar centro escolar del ámbito personal exterior, considerando los problemas pueden y deben "separarse". Desde el prisma interpretativo de la investigadora, puede estarse refiriendo también a la problemática que muchos docentes asumen, y que este progenitor puede criticar, como tener que no solo conocer, sino también gestionar y resolver problemas generados en el tiempo libre (tardes, actividades fuera del centro, fines de semana, cumpleaños...), tanto por conflictos entre niños como cada vez más frecuentemente entre sus progenitores, que en algunos casos acaban repercutiendo en el ámbito escolar, pudiendo llegar incluso a pretender que un centro y grupos se organicen en función de esos conflictos externos:

"Dejar actuar a los profesores en los "problemas" del colegio y no trasladar problemas externos al colegio" 2:2068 p 64 en FAMILIAS.

Propuestas de formación específica en educación emocional y/o valoración de la misma:

"Ambos, hacer cursos de educación emocional, los mismos cursos" 2:2165 p 202 en FAMILIAS.

"Recibir formación sobre educación emocional a nuestros hijos" 2:2178 p 217 en FAMILIAS.

En "Los profesores deberían" destaca la comprensión y empatía con los padres de alumnos:

"Ponerse en el lugar de los padres" 2:2289 p 117 en FAMILIAS.

"Entender más que a los padres les preocupen mucho sus hijos" 2:2366 p 226 en FAMILIAS.

Disposición de más información sobre los alumnos y su proceso psicoevolutivo:

"Tener más información sobre la personalidad y los problemas en la adolescencia." 2:2028 p 6 en FAMILIAS.

Implicación e interés en la situación y problemas personales que afrontan los alumnos:

"Implicarse un poco más en los problemas personales del alumno." 2:2217 p 7 en FAMILIAS.

Escucha y cercanía con alumnos y/o progenitores:

"Escuchar más a los padres, habrá de todo pero cuando una madre ve un problema de su hijo/a, desde infantil que le hagan caso..." 2:2282 p 107 en FAMILIAS.

Solicitud de información constante y unidireccional de docentes hacia los padres, personal y pedagógica, destacando porque parece dar la responsabilidad únicamente a la acción docente:

"Informar a los padres en casos de problemas" 2:2224 p 17 en FAMILIAS.

"Informar a los padres de la evolución de los hijos" 2:2225 p 18 en FAMILIAS.

"Acudir a los padres con frecuencia y naturalidad" 2:2234 p 33 en FAMILIAS.

"Avisar inmediatamente a las familias si detectan cambios de actitud llamativos (no propios de las edades...)" 2:2255 p 64 en FAMILIAS.

"Informar por cada examen, nota aclaratoria de su evolución" 2:2263 p 73 en FAMILIAS.

"Ponerse en contacto más a menudo con los padres" 2:2264 p 75 en FAMILIAS.

"Llamar a los padres si existe alguna posibilidad de que el alumno tengan problemas en el colegio" 2:2271 p 88 en FAMILIAS.

"Llamarnos ante cualquier pequeño problema" 2:2299 p 130 en FAMILIAS.

Petición de colaboración: destaca también en estas aportaciones cómo dejan en los docentes la responsabilidad de pedir colaboración, ignorando así la propia iniciativa y responsabilidad que los padres pueden tener y deberían asumir a través de los canales ya dispuestos en los centros:

"Pedir más colaboración" 2:2269 p 84 en FAMILIAS.

"Dar participación a los padres" 2:2287 p 114 en FAMILIAS.

"Implicar en la educación a todas las familias" 2:2352 p 209 en FAMILIAS.

Accesibilidad en la atención temporal y personal:

"Tener un horario más amplio para hablar con los padres" 2:2240 p 42 en FAMILIAS.

"Romper barreras. Acortar distancias y fluidez en las comunicaciones" 2:2261 p 71 en FAMILIAS.

"Bajarse de su pedestal y hacerse más cercanos" 2:2284 p 109 en FAMILIAS.

"Ponerse más al nivel del alumno para empatizar, y no dar miedo" 2:2390 p 270 en FAMILIAS.

Sobre la reacción docente ante cuestiones de coordinación y gestión de la diversidad familiar:

"No ponerse a la defensiva, los chicos son distintos en clase y casa" 2:2236 p 36 en FAMILIAS.

"Esforzarse en comprender las diferentes situaciones familiares" 2:2278 p 100 en FAMILIAS.

"Acercarse más al alumno y la realidad de las familias" 2:2387 p 263 en FAMILIAS.

Convivencia y equidad en la función docente, aspecto recogido entre las variables ECAD-EP:

"Ser neutrales y tratar a todos por igual" 2:2372 p 241 en FAMILIAS.

Nivel de exigencia y gestión de la diversidad, variable que emergió en anterior análisis:

"Ser menos exigentes con algunos alumnos, y más tolerantes" 2:2248 p 56 en FAMILIAS.

"Volcarse más por motivar a los alumnos más atrasados" 2:2273 p 90 en FAMILIAS.

"Otro trato a los más pequeños del instituto" 2:2296 p 127 en FAMILIAS.

"Ser más conscientes de las necesidades individuales de cada niño y tratarlos en base a estas necesidades (sean personales, culturales o emocionales)" 2:2332 p 182 en FAMILIAS.

"Intentar apreciar diferencias de forma de ser de alumnos y padres" 2:2378 p 249 en FAMILIAS.

Destaca un participante con una aportación nada inclusiva, que visibiliza otras perspectivas:

"No aguantar a alumnos que no tienen un futuro" 2:2305 p 137 en FAMILIAS.

Importancia dada a la educación emocional, en cuanto a implicación y formación docente:

"Implicarse más en la educación emocional" 2:2245 p 49 en FAMILIAS.

"Animar a sus alumnos y motivarlos" 2:2247 p 55 en FAMILIAS.

"De dar charlas de relaciones emocionales" 2:2313 p 154 en FAMILIAS.

"Convocar más reuniones para intercambiar impresiones mutuamente, una mini escuela de padres" 2:2316 p 159 en FAMILIAS.

"Ambos, hacer cursos de educación emocional, los mismos cursos" 2:2346 p 202 en FAMILIAS.

"Conectar la función de enseñar con la de relación afectiva con el niño" 2:2351 p 208 en FAMILIAS.

"Fomentar la agrupación de padres para las actividades de diálogo" 2:2355 p 212 en FAMILIAS.

Petición de confianza en los padres y respeto frente al apoyo incondicional entre el colectivo:

"Crear lo que les decimos y no taparse unos a otros" 2:2266 p 77 en FAMILIAS.

"Respetar la opinión de los padres (consensuar las opiniones)" 2:2303 p 135 en FAMILIAS.

Llamada a la vocación docente con críticas o prejuicios hacia el concepto de funcionario:

"Más maestros y menos funcionarios a nómina" 2:2281 p 105 en FAMILIAS.

"Tener ganas de verdad de enseñar y más comunicación con padres" 2:2382 p 257 en FAMILIAS.

Indicaciones y/o críticas hacia la actitud, desempeño y tareas de gestión en la función docente:

"Comunicar más, y menos amonestaciones tontas" 2:2294 p 123 en FAMILIAS.

"Aprovechar más el tiempo en clase y no cargar de tareas en casa para suplir lo que no se hace en clase" 2:2301 p 132 en FAMILIAS.

"Tener menos consentimiento" 2:2307 p 139 en FAMILIAS.

"Dialogar más y ser más flexibles" 2:2314 p 157 en FAMILIAS.

"Dar importancia a situaciones anormales que seguro se encuentran." 2:2342 p 197 en FAMILIAS.

"No encasillar a los alumnos. Pedir ayuda si la necesitan. Más comunicación" 2:2349 p 205 en FAMILIAS.

"Hacer reuniones, para algo más que enseñar las fichas" 2:2356 p 213 en FAMILIAS.

"Pensar más en los alumnos y no tanto en ellos mismos." 2:2367 p 229 en FAMILIAS.

Pasando a **consultar a los alumnos sobre la preocupación de los docentes por ellos y ellos por sus profesores**, mediante la pregunta *¿Crees que los profesores se preocupan por tus sentimientos y emociones, por cómo te encuentras en clase y centro?*, el análisis de las respuestas pretendidas se enriquece con la pregunta que de forma complementaria se diseñó al efecto, *¿Crees que tú te preocupas por las emociones de los profesores, por cómo se encuentran ellos en clase?* para explorar en qué medida podían estar vinculadas o condicionadas. En cada uno de los grupos de edad se han establecido 4 categorías, correspondientes a aquellas respuestas que denotan percepción de preocupación de los profesores hacia ellos, complementada o correspondida con preocupación de los alumnos hacia sus docentes (Código1); un segundo grupo de respuestas en Código 2 en que los alumnos no perciben preocupación de los docentes hacia ellos pero sin embargo ellos sí se preocupan como alumnos por sus docentes; una tercera categoría de Código 3 en que los alumnos no perciben preocupación de los docentes, pero sin embargo sí expresan tener preocupación hacia sus profesores; una cuarta categoría de Código 4 en que ni los alumnos perciben preocupación de los profesores hacia ellos ni ellos se preocupan por sus docentes, y una quinta categoría (Código 5) para otras respuestas o comentarios de interés no vinculados a ninguna categoría específica de las antes descritas. Del análisis de respuestas dadas por alumnos de 2º a 4º de Primaria, conformando un grupo de 103 participantes, se desprende una mayoría de 84 citas (81,55%) con Código 1 evidencian cómo los

alumnos perciben preocupación de los docentes hacia ellos, correspondida por la que tienen hacia sus profesores. En algunas respuestas hay sincera y abierta empatía hacia sus figuras educativas de referencia, otros mencionan posible interés o preocupación por las consecuencias de no hacerlo. Destacan incluso tiernas descripciones de las problemáticas concretas de sus docentes, lo que confiere veracidad a sus respuestas, reflexionadas y concretas:

"Sí, mucho porque ellos son mis segundos padres. ¿Y tú? Sí porque son muy buenos" 6:292 p 151 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí, porque me quieren. ¿Y tú? Pues claro. Porque les quiero" 6:269 p 128 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque cuando te pasa algo te lo preguntan y te animan. ¿Y tú? Sí porque cuando alguno está triste yo me pongo triste" 6:277 p 136 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque nos preguntan qué tal estamos. ¿Y tú? Claro que sí porque también son seres humanos y necesitan cariño" 6:235 p 96 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí cuando me duele algo llama a mi madre. ¿Y tú? Sí cuando estaba mal su cuñado le preguntamos" 6:297 p 156 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque cuando tenemos algún problema lo arreglan. ¿Y tú? Sí porque si ellos se preocupan de nosotros, nosotros de ellos también" 6:279 p 138 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí, porque en cuanto que me ven que pongo caras raras me preguntan ¿Qué te pasa?. ¿Y tú? Sí, me preocupo porque les veo que no son como otros días" 6:251 p 110 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí mucho porque lloramos y nos ponemos tristes. ¿Y tú? Sí por los mareos" 6:208 p 70 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque un día unos niños se estaban riendo de alguien porque creían que su abuela estaba muerta porque estaba en el hospital ¿Y tú? Sí porque una amiga de la profe estaba enferma y me preocupé" 6:273 p 132 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque cuando me pasa algo me pregunta y se nota que se preocupa. ¿Y tú? Sí pero como son adultos pues no se nota si les pasa algo" 6:301 p 160 en ALUMNOS 2º a 4º.

Es además destacable cómo esa preocupación se completa con descripción de conductas activas (les pregunto) y valoración de este hecho (me gusta preocuparme y preguntar), lo que es un dato positivo e importante para la reflexión, además de destacar cómo algunos participantes reconocen cómo afecta a la clase y a su aprendizaje el estado emocional de sus docentes:

"Sí porque a veces me preguntan cómo estoy. ¿Y tú? Sí porque sus sentimientos repercuten en toda la clase" 6:263 p 122 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque cuando estoy triste me preguntan. ¿Y tú? Sí porque a veces cuando están tristes le hacemos un dibujo o le abrazamos" 6:258 p 117 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque me pasa algo. ¿Y tú? Sí porque me gusta mucho" 6:212 p 74 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque a veces es grave. 5. ¿Y tú? Sí porque se esfuerzan en enseñarnos" 6:219 p 81 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque cuando hay un problema nos ayudan. ¿Y tú? Sí porque si no, no harían nada en clase"
6:220 p 82 en ALUMNOS 2º a 4º.

Niños de estos cursos inferiores son incluso capaces de explicar su preocupación por sus docentes con el hecho de mostrar un buen comportamiento, lo que coincide con la variable de sensibilidad comunicativa que también se estudia en los docentes de la presente investigación: siendo aportación de especial interés que emerge espontáneamente. Destaca un participante que considera su comportamiento puede crear tristeza en su profesor, lo que le preocupa:

"A veces, porque me porto regular. ¿Y tú? Sí, porque luego se van tristes" 6:237 p 98 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí. Porque cuando estoy mal me preguntan. ¿Y tú? Sí. Para que estén a gusto y no griten" 6:233 p 94 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque se preocupan por mí ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? Sí, porque me porto bien y les respeto" 6:230 p 91 en ALUMNOS 2º a 4º.

En dos casos, el interés y preocupación del alumno hacia el profesor está centrado solo en algunos docentes, oportunidad de reflexión para la formación realizada con los alumnos:

"Creo que a veces, cuando estoy triste. ¿Y tú? Sí, con los que me caen muy bien" 6:283 p 142 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Yo creo que sí. ¿Y tú? Sobre todo con los que me caen bien" 6:285 p 144 en ALUMNOS 2º a 4º.

En el Código 2 hay una variedad de respuestas interesantes aportadas por solo 9 participantes. Confirmando también que perciben preocupación de sus profesores, no es recíproco el interés, pero siendo muy distintos motivos como la ausencia de interés, que algunos reconocen abiertamente, otros expresan no ser conscientes del posible problema o malestar docente, lo que consideran hace que no se preocupen por ellos, incluso algunos creen que no hace falta:

"Sí porque cuando estoy triste me consuelan. ¿Y tú? No porque no me importa" 6:216 p 78 en ALUMNOS 2º a 4º.

"V (de bien) porque te preguntan. ¿Y tú? X (de no) porque no lo noto" 6:222 p 84 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Algunos sí porque si te pegan le castigan y otros no. ¿Y tú? No porque siempre están contentos" 6:256 p 115 en ALUMNOS 2º a 4º.

Dentro del Código 3 solo hay 3 respuestas de participantes, pero es muy importante una aportación que coincide con otras similares que en otras preguntas han emergido de los distintos colectivos de alumnos y familias, y es el hecho de creer que los docentes dedican más tiempo y preocupación a quienes se portan mal que al resto de alumnos. Preocupa además un participante que parece "entender" no se preocupen por ellos, y otro con un interés limitado:

"No porque solo hacen cosas para los gamberros. ¿Y tú? Sí porque salen muy enfadados" 6:239 p 100 en ALUMNOS 2º a 4º.

"No mucho, pero me da igual porque lo entiendo. ¿Y tú? Sí escuchándolos, siéndoles sinceros" 6:278 p 137 en ALUMNOS 2º a 4º.

"No mucho. Solo se preocupan cuando te duele algo mucho. ¿Y tú? Sí. Porque si no viene no se sabe qué profesor te toca" 6:302 p 161 en ALUMNOS 2º a 4º.

En el Código 4 se constata una minoritaria (solo 2) ausencia bidireccional de preocupación:

"Casi nunca lo hacen. ¿Y tú? No me preocupo" 6:286 p 145 en ALUMNOS 2º a 4º.

Destaca en el Código 5 la realidad de respuestas como "no sé", que denota ausencia de madura conciencia emocional que los niños más pequeños aún están desarrollando:

"Sí, mucho. 5. ¿Y tú? No lo sé" 6:204 p 66 en ALUMNOS 2º a 4º.

En los alumnos de 5º y 6º de Primaria se repite la percepción de los alumnos, siendo el Código 1 el más recogido. De 111 respuestas, 70 de los alumnos (63,06%) perciben preocupación de los docentes hacia ellos y corresponde ese interés, pero incrementándose el número de repuestas menos generales, aumentando el "depende", "a veces", y la diferencia establecida entre profesores, vinculándose con muchas respuestas del Código 5 en estos términos más ambiguos:

"Sí, se preocupan por nosotros. ¿Tú te preocupas? Sí porque si ellos se preocupan por nosotros, entonces tenemos que hacer lo mismo" 3:366 p 39 en ALUMNOS 5º+6º.

"Yo creo que los profesores se preocupan mucho de los alumnos. ¿Y tú? Sí. Cuando los profesores están tristes se lo decimos que ha pasado" 3:367 p 40 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí, mucho. ¿Y tú? Sí porque hay muchos que sé que nos quieren" 3:388 p 61 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí, en cuanto nos ven tristes nos preguntan o enfadados ¿Y tú? Sí, cuando están tristes en clase todos intentamos animar" 3:390 p 63 en ALUMNOS 5º+6º.

Se repiten algunas variables, como la intencionalidad activa de preguntar, mostrar buen comportamiento y preocuparse haciendo lo posible para no afectar negativamente al profesor:

"Sí a veces. Porque intentan resolver problemas, preguntan cuando notan que estamos enfadados, etc. ¿Y tú? Sí, mucho. Cuando veo que están mal intento hacerle reír, portarme mejor." 3:364 p 37 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí porque te ayudan a solucionar tus problemas y que no estemos tristes 5. ¿Y tú? Sí porque no me gusta verlos tristes porque ellos siempre nos ayudan" 3:335 p 8 en ALUMNOS 5º+6º.

Se reitera el interés mostrado en la repercusión que la emoción docente puede tener en la clase:

"Sí, porque no es lo mismo estar triste que alegre. ¿Y tú? Sí, porque si no los profes no dan la clase tan alegre" 3:377 p 50 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí porque eso les afecta a ellos a la hora de enseñar y a la clase. ¿Y tú? Sí porque afecta a la hora de explicarnos las cosas y de entenderlo" 3:392 p 65 en ALUMNOS 5º+6º.

Se repite la conciencia que tienen los alumnos sobre cómo los docentes pueden ocultar sus emociones, pudiendo entender que siempre están bien y/o ellos no darse cuenta de si les pasa algo, cosa que en ocasiones logran, como reconoce algún participante:

"La mayoría de los profesores sí. ¿Y tú? Algunas veces nos damos cuenta y preguntamos a ver cuál es su problema" 3:384 p 57 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí, porque si una persona está triste lo intentan arreglar. ¿Y tú? Sí porque si están mal se les nota" 3:401 p 74 en ALUMNOS 5º+6º.

"Pues más o menos sí porque se preocupan y siempre preguntan qué me pasa. ¿Y tú? Sí porque si se encuentran mal se les nota porque cambian de actitud" 3:413 p 85 en ALUMNOS 5º+6º.

Emerge como novedad la expresión y diferenciación que hacen sobre el hecho de preocuparse por sus profesores y que estos se den cuenta, considerando cómo puede no llegar a producirse:

"Según qué profesor porque algunos ni se preocupan y otros sí. ¿Y tú? Nos preocupamos. Pero no lo demostramos porque no nos dejan decir nada" 3:340 p 13 en ALUMNOS 5º+6º.

Un participante introduce la atención diferencial que en otras respuestas ha emergido, y que los alumnos perciben también en la disposición de preocupación según quien sea el alumno:

"Sí que se preocupan pero a veces depende de qué niño sea... 5. ¿Y tú? Sí que me preocupo" 3:430 p 102 en ALUMNOS 5º+6º.

11 citas vinculadas al Código 2 (9,90%) reconocen recibir atención y preocupación de sus docentes, pero no corresponder el mismo, o limitarlo solo a algunos profesores, bien por no darse cuenta o porque directamente no les interesa, como motivos expresados y recogidos, junto a conceptos como reconocimiento de egoísmo, con una respuesta singular que incluye el concepto del "deber", esencial para la reflexión con los alumnos:

"Sí porque si estamos malos llama a nuestros padres para que nos vengán a buscar. ¿Y tú? No porque no se lo noto." 3:353 p 26 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí, pero muy poco, depende quien sea. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? No, no es mi deber" 3:400 p 73 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí porque casi siempre están apoyándote pero no son todos los que lo hacen. ¿Y tú? No porque ellos no nos lo dicen aunque nosotros no preguntamos" 3:406 p 79 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí algunos profesores se preocupan por ti y saben si te pasa algo. ¿Y tú? Que va, muchas veces como no sabemos qué les pasa somos unos egoístas" 3:407 p 80 en ALUMNOS 5º+6º.

En el Código 3 solo se ubican 4 citas (3,60%). En el Código 4 se recogen 5 respuestas (4,50%), que si bien son minoritarias, visibilizan que hay alumnos que consideran que sus docentes no se preocupan por su situación emocional, correspondiendo con esta ausencia de interés afectivo:

"No porque le da igual. ¿Y tú? No porque ellos no se preocupan por nosotros" 3:350 p 23 en ALUMNOS 5º+6º.

"Depende. Yo creo que no porque está llorando alguien y sigue la clase. ¿Y tú? No porque si ellos no se preocupan por ti porque te vas a tener tú que preocupar por ellos. Y hay gente que sí porque el profesor le tiene enchufe." 3:358 p 31 en ALUMNOS 5º+6º.

"Algunas veces solo se preocupan por poder terminar todos los temas en el curso. ¿Y tú? Algunas veces hablamos y no nos enteramos de lo que piensan" 3:359 p 32 en ALUMNOS 5º+6º.

Coincide esta tendencia con el estilo diferencial de interés que recogen algunas respuestas incluidas en el Código 5, interesantes para una formación reflexiva sobre educación emocional:

"Sí. ¿Y tú? Lo intentan ocultar" 3:423 p 95 en ALUMNOS 5º+6º.

"Algunos sí porque te preguntan. Otros no porque les da igual lo que te pasa, tu vida... ¿Y tú? Con los que se preocupan por ti sí, pero con los que no se preocupan por ti no." 3:362 p 35 en ALUMNOS 5º+6º.

"Alguno sí se preocupa y otros no porque les da igual. ¿Y tú? No, porque me da igual" 3:354 p 27 en ALUMNOS 5º+6º.

"Muy pocas veces y a veces les da igual. ¿Y tú? Me preocupo bastante más que ellos por nosotros" 3:393 p 66 en ALUMNOS 5º+6º.

El panorama perceptivo cambia bastante cuando avanzamos en el análisis de las respuestas de los alumnos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria. De 289 respuestas recogidas, solo 61 alumnos (21,10%) se ubican en la Categoría 1, afirmando un interés correspondido entre alumnos y profesores; 38 alumnos (13,14%) consideran que sus profesores sí se preocupan por ellos, pero no corresponden preocupándose por sus docentes; 19 alumnos (6,57%) creen que sus profesores no se preocupan por ellos, pero sin embargo consideran que ellos sí se preocupan por sus figuras educativas de referencia; un muy incrementado número de 59 respuestas (20,41%) del total afirman que ni existe preocupación afectiva de los docentes hacia sus alumnos, ni de ellos hacia sus profesores, y destaca también por último un significativo número de 112 respuestas incompletas o ambiguas (38,75%), pero especialmente vinculadas a una respuesta de "depende del profesor" y/o "a veces", que se unirá al análisis por considerarse, además de mayoritario, significativo en cuanto a la percepción evolutivamente diferente, más madura y basada en la realidad pedagógica que puede denotar respecto a las opiniones de primaria, donde recordemos los alumnos tienen menos cantidad de profesores diferentes que en la etapa de secundaria, siendo por tanto menos objetivo y posible generalizar. Los 61 alumnos que proporcionan respuestas dentro del Código 1 consideran existe preocupación bidireccional, destacan en muchos casos una disposición total de la variable Empatía, una correspondencia y "devolución" del interés y preocupación, y también con algunas respuestas mayor vinculación al interés académico que en anteriores etapas. Se recogen en sus respuestas positivas críticas añadidas, como la ausencia de acción que les gustaría acompañara a la preocupación docente:

"Sí pero a veces no hace nada. ¿Y tú? Sí porque daría mal la clase" 4:888 p 25 en ALUMNOS ESO.

"Hay algunos que sí, nuestra tutora cuando te ve mal, enseguida se preocupa por lo que te pasa. ¿Y tú? Sí, me preocupa que los profesores no estén a gusto, estén tristes. No me gusta ver a nadie mal" 4:915 p 52 en ALUMNOS ESO.

"Sí, pero más a los que me llevo bien lo veo más reflejado. ¿Y tú? La verdad de los profesores que me llevo bien sí porque no sé si está mal yo también me encuentro así" 4:1097 p 232 en ALUMNOS ESO.

"Por mi opinión la mayoría sí, pero hay algunos profesores que les importa un bledo lo que pasa a los alumnos. ¿Y tú? Sí, porque hay veces que mis compañeros hablan mucho en clase y los profesores pues ya se cansan y se les ve molestos." 4:889 p 26 en ALUMNOS ESO.

"Sí, porque los profesores muchas veces se dan cuenta que estás mal o triste... ¿Y tú? Sí, porque se nota cuándo está contento o cuándo no va bien. La clase funciona mejor si está contenta." 4:918 p 55 en ALUMNOS ESO.

"Sí porque aparte de profesores son personas y las personas se ayudan. ¿Y tú? Sí porque ellos se preocupan por nosotros" 4:938 p 74 en ALUMNOS ESO.

"Sí, pero no demasiado. Deberían preocuparse algo más por nosotros. ¿Y tú? Sí, porque eso depende mucho de cómo den la clase" 4:951 p 87 en ALUMNOS ESO.

"Sí, pero tampoco demasiado. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? Sí, ya que sé que afecta directamente al desarrollo de la clase" 4:1024 p 160 en ALUMNOS ESO.

Se evidencia de nuevo una conciencia de cómo su comportamiento está vinculado y/o puede condicionar la situación emocional del docente, existiendo expresiones explícitas de la variable Sensibilidad Comunicativa, en cuanto a que intentar prevenir el daño emocional al docente:

"Depende de los profesores pero en general todos se preocupan por nuestro bienestar en clase. ¿Y tú? Sí. Cuando un profesor se enfada intento saber el por qué y corregir mi comportamiento para que pueden dar la clase y no tenga problemas con alumnos." 4:893 p 30 en ALUMNOS ESO.

"Sí, opino que respecto a este tema ellos suelen estar atentos. ¿Y tú? Personalmente, casi nunca veo a los profesores tristes o amargados, pero de algunos siento pena debido a mis compañeros que les impiden realizar la clase, entonces sí están apenados" 4:939 p 75 en ALUMNOS ESO.

"Algunos más y otros menos, la gran mayoría sí. ¿Y tú? Sí, me da pena que no puedan dar la clase a veces porque molestamos, y no poder darla ya." 4:941 p 77 en ALUMNOS ESO.

"Si estás triste o te duele algo se preocupan de cómo estás así que sí. ¿Y tú? Yo sí ya que cada persona tiene su vida y problemas y no tenemos que darles más" 4:960 p 96 en ALUMNOS ESO.

Se repite también lo difícil que puede ser para los alumnos percibir el estado emocional de los docentes, y actuar preocupándose activamente en el mismo, considerando una alumna esta explícita ocultación emocional y otros participantes la ausencia de confianza o respeto a la intimidad del docente, en la que consideran no pueden o deben entrar:

"Sí, como experiencia propia. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? Sí, aunque fingen y es difícil "pillarlos"" 4:1025 p 161 en ALUMNOS ESO.

"Sí, no quieren hacernos sentir mal, pero también depende del tipo de profesor. ¿Y tú? Sí, pero algo menos ya que es por así decirlo "el superior"" 4:1047 p 183 en ALUMNOS ESO.

Se recogen 38 citas en el Código 2, correspondiente a alumnos que consideran sus profesores se preocupan por ellos, pero ellos no corresponden este interés. Entre motivos argumentados, se reitera la poca expresión emocional que dejan ver los docentes según sus alumnos y el respeto que tienen a su figura de autoridad en temas personales, sin que compartan sus emociones porque consideran que es "su intimidad". Un participante introduce la variable del género, otorgando una preocupación mayor a las docentes mujeres:

"Sí, porque si estás triste o llorando pues ellos te preguntan. ¿Y tú? No mucho porque no nos va contando lo que les pasa a ellos" 4:902 p 39 en ALUMNOS ESO.

"Bastante, sobre todo nuestra tutora. ¿Y tú? La verdad es que no" 4:910 p 47 en ALUMNOS ESO.

"Sí, la mayoría sí, pero básicamente las que más se preocupan de estas cosas son las profesoras. ¿Y tú? No mucho la verdad, nunca se les suele notar nada" 4:917 p 54 en ALUMNOS ESO.

"Sí. ¿Y tú? No, porque esas son cosas de ellos, es su vida privada" 4:924 p 60 en ALUMNOS ESO.

"A nivel de bienestar y de salud sí y en seguida te preguntan cuál es tu problema. ¿Y tú? No, porque no nos cuentan su vida por mucho que se lo preguntemos, pero sí lo notamos" 4:952 p 88 en ALUMNOS ESO.

"Sí porque si te ven con cara triste, enfadada, etc, en seguida te preguntan el motivo (no todos, pero la mayoría sí). ¿Y tú? La verdad es que se preocupan más ellos por mí o por nosotros que yo o nosotros por ellos" 4:985 p 120 en ALUMNOS ESO.

"Sí, cuando ven que no estás igual de feliz, en cuanto finaliza la clase se quedan contigo a solas para hablar. ¿Y tú? Normalmente no. Pues hay veces que hablas en clase y no te das cuenta de que has interrumpido la explicación, y eso les fastidia." 4:1020 p 156 en ALUMNOS ESO.

Existen respuestas significativas para la reflexión respecto al interés que tienen en sus docentes:

"A veces. ¿Y tú? No ni me importa" 4:974 p 109 en ALUMNOS ESO.

"Muchas veces sí, pero también depende de profesores. ¿Y tú? No, nunca lo había pensado" 4:1140 p 274 en ALUMNOS ESO.

Es significativo que solo con la realización de esta actividad algunos alumnos reflexionan y parecen proponerse un cambio en cuanto a preocupación, lo que evidencia que explorar la situación de un contexto puede suponer un enriquecedor punto de partida para el cambio:

"La mayoría sí, hay algunos que no pero la mayoría se preocupan e intentan ayudarte. ¿Y tú? No mucho pero lo intentaré más" 4:878 p 15 en ALUMNOS ESO.

En el Código 3 se recogen las 19 citas de alumnos que pese a considerar que sus docentes no se preocupan por su estado emocional, sí muestran interés y preocupación por el de ellos, destacando las siguientes aportaciones, que abarcan desde una empatía e interés general hasta un interés académico, que les permita tener un buen proceso de enseñanza:

"Creo que no demasiado, les cuentas lo que ha pasado pero no te dedican el tiempo suficiente. ¿Y tú? Sí, porque pretendo yo por lo menos que se encuentren en condiciones para dar la clase" 4:955 p 91 en ALUMNOS ESO.

"No, sinceramente: hubo una vez una compañera que estaba triste y en clase estaba a punto de llorar y el profesor la estaba viendo y la eligió a ella para corregir el ejercicio. ¿Y tú? Yo, sí. Si por ejemplo un profesor lo veo enfadado, triste, intento no hablar, portarme correctamente para que no se encuentre a disgusto" 4:986 p 121 en ALUMNOS ESO.

"Pocos se preocupan. ¿Y tú? Sí, solo con profes que quiero" 4:999 p 134 en ALUMNOS ESO.

"Creo que la mayoría no. ¿Y tú? Creo que sí, que si veo un profesor más enfadado intento elegir mejor mis palabras y no irritarle" 4:1048 p 184 en ALUMNOS ESO.

"No hay veces que no hace caso a tus sentimientos o emociones. ¿Y tú? A veces porque al ver un profesor triste le preguntas o enfermo le ayudas" 4:1096 p 231 en ALUMNOS ESO.

"Yo creo que no se preocupan *namas* de que les hagamos caso. ¿Y tú? Yo creo que sí porque si viene contento yo estoy contento, si viene triste estoy triste." 4:1100 p 235 en ALUMNOS ESO.

"No, en absoluto. ¿Y tú? Sí, pero ellos pasan de nosotros" 4:1144 p 278 en ALUMNOS ESO.

"No. Salvo excepción del tutor. ¿Y tú? Sí, lo pienso pero no lo digo. Por ello algunas veces me dan pena" 4:1158 p 292 en ALUMNOS ESO.

Dos participantes reivindican de diferente manera mejoras, advirtiendo en un caso del efecto explícito de desmotivación que puede tener el desinterés mostrado por los profesores:

"No, nunca lo han hecho. ¿Y tú? Sí, pero al no hacer los profesores lo mismo, me empieza a dar igual" 4:1119 p 254 en ALUMNOS ESO.

59 alumnos ofrecen respuestas que se enmarcan en el Código 4, alumnos que ni perciben interés en sus docentes hacia su estado emocional ni disponen esa preocupación hacia sus profesores. Destaca cómo bastantes alumnos utilizan el cuestionario para expresar quejas explícitas, incluso con faltas de respeto hacia algún docente concreto y ausencia de empatía y sensibilidad comunicativa, aportando duras atribuciones e interpretaciones críticas sobre su motivación docente, y dejando claro su no intención de preocuparse, correspondiendo así la no preocupación percibida, reconociendo incluso abiertamente un participante no respetar:

"No, ellos con tal de ganar su sueldo (que es mucho para lo que hacen) lo demás les da igual. ¿Y tú? No, si nosotros a ellos les damos igual, ¿por qué teníamos que preocuparnos nosotros por ellos?" 4:900 p 37 en ALUMNOS ESO.

"No, una vez estuve muy triste y ni se enteraron. ¿Y tú? Creo que no las demuestran en clase" 4:1060 p 196 en ALUMNOS ESO.

"Les da igual. ¿Y tú? No, me da igual" 4:901 p 38 en ALUMNOS ESO.

"No, porque van a lo suyo. ¿Y tú? No, porque yo no vengo a ver cómo se encuentran" 4:965 p 101 en ALUMNOS ESO.

"No, algunos sí, pero 1 entre 10. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? No, ellos no se preocupan por mí, pues yo por ellos menos" 4:1031 p 167 en ALUMNOS ESO.

"Al no ser que te pase algo grave, no. ¿Y tú? No, porque ellos tampoco conmigo, y además no les interesaría nuestra opinión" 4:1040 p 176 en ALUMNOS ESO.

"No mucho. ¿Y tú? Preocuparse no, pero sí observas y analizas" 4:1074 p 210 en ALUMNOS ESO.

"No, creo que a algunos profesores les da igual (---, materia). ¿Y tú? No, porque yo solo me preocupo de mí, mi familia y mis amigos" 4:1089 p 224 en ALUMNOS ESO.

"No, en absoluto. ¿Y tú? No, no me incumbe" 4:1102 p 237 en ALUMNOS ESO.

"No. ¿Tú te preocupas? ¿Ellos se preocupan? Pues yo tampoco" 4:1117 p 252 en ALUMNOS ESO.

"Alguno sí pero la mayoría no. ¿Y tú? La verdad es que bueno no solemos respetar mucho a los profesores" 4:993 p 128 en ALUMNOS ESO.

3 participantes reflexionan sobre cómo deberían actuar, pese a explicitar que no se preocupan:

"No, algunos sí pero pocos. Les da igual todo. ¿Tú te preocupas No, deberíamos pero no lo hacemos" 4:1007 p 142 en ALUMNOS ESO.

"Bastante pocos, pues la mayoría están más interesados en explicar su asignatura. ¿Y tú? No, pero deberíamos" 4:1018 p 154 en ALUMNOS ESO.

Emerge de nuevo el trato diferencial que también en secundaria trasladan algunos alumnos, considerando que los docentes no se preocupan por todos de manera equitativa:

"No se preocupan en realidad pasan. ¿Y tú? No porque ellos no se preocupan por todos los alumnos (subraya y marca con rotulador: todos)" 4:1030 p 166 en ALUMNOS ESO.

Con el Código 5 se recogen respuestas incompletas o ambiguas, que repiten el mismo patrón, reiterando esa correspondencia en positivo o en negativo, respecto a la preocupación percibida, y el interés en que la situación del docente no afecte al desarrollo de la clase:

"Bueno, hay profesores que nos preguntan, nos consuelan, pero hay otros que nos miran y siguen su camino. ¿Y tú? Sí. Yo los miro y veo cómo están. Pero si él no hace nada conmigo, pues yo soy menos amable con él/ella." 4:877 p 14 en ALUMNOS ESO.

"Como he dicho en la pregunta anterior algunos sí, entienden lo que nos pasa o al menos lo intentan, otros no. ¿Y tú? La verdad es que un poco sí, sobre todo con los que me caen bien, por eso es tan importante la relación profe/alumno" 4:966 p 102 en ALUMNOS ESO.

"No todos, pero sí alguna profesora que suele preocuparse. ¿Y tú? No mucho ya que cada uno tiene problemas y no te preocupas mucho por los de los demás" 4:1042 p 178 en ALUMNOS ESO.

"Algunos. ¿Y tú? Depende de si se portan bien conmigo o no" 4:1046 p 182 en ALUMNOS ESO.

"Algunos sí, otros no. Porque algunos quieren saber que estás bien, si te pasa algo y algunos si ven que te encuentras mal pasan de ti. ¿Y tú? Sí, porque me gusta saber si mis profesores están bien, si les pasa algo o si les hemos hecho algo nosotros que les haya afectado" 4:1022 p 158 en ALUMNOS ESO.

"Algunos no, vienen aquí a pasar la mañana. ¿Y tú? Algunas veces sí lo hago, porque hay profesores que son buenas personas" 4:1116 p 251 en ALUMNOS ESO.

Se reitera el motivo por el que muchos alumnos pueden no disponer interés, implícito o exteriorizado, hacia la situación emocional de sus docentes, considerando que estos son herméticos y que además de no tener información emocional compartida, no pueden/deben meterse en su vida privada, debiendo respetarles. Los alumnos de secundaria, a diferencia de primaria, no suelen preguntar a sus docentes sobre qué les pasa, aunque algunos dicen hacerlo:

"Solo los profesores que de verdad tienen interés en los alumnos lo hacen. ¿Y tú? Me preocupo, pero al ser un profesor, no le pregunto" 4:1149 p 283 en ALUMNOS ESO.

"Algunos sí y otros no. ¿Y tú? La verdad es que sí, pero nunca le he preguntado a ninguno por no meterme en su vida privada" 4:906 p 43 en ALUMNOS ESO.

"Depende del profesor. ¿Y tú? Depende, pero aun así tampoco podemos preguntar" 4:1099 p 234 en ALUMNOS ESO.

"Algunos sí, pero otros no. ¿Y tú? A casi todos los profesores se les nota fácilmente cómo están, pero creo que los alumnos no les preguntamos por vergüenza, o porque nos digan qué nos importa." 4:916 p 53 en ALUMNOS ESO.

Destacan dos ejemplos de empatía como contraposición a la diferente respuesta que puede dar el alumnado cuando conoce que un profesor puede no encontrarse bien emocionalmente:

"Algunos sí. Otros, no se dan cuenta o simplemente, no se preocupan. ¿Y tú? Sí. Si veo que algún profesor no está bien, intento que se sienta mejor" 4:983 p 118 en ALUMNOS ESO.

"Algunos sí otros no. ¿Y tú? Casi nunca los veo tristes, pero cuando los veo tristes, creo que no me importa" 4:984 p 119 en ALUMNOS ESO.

Destaca, en relación al comportamiento mencionado en anteriores categorías como sensibilidad comunicativa, un rol que a veces asumen algunos alumnos, complementario al esfuerzo que cada alumno puede hacer para portarse mejor. Es el caso de alumnos que muestran empatía, incluso utilizando el concepto "pena"; algunos incluso "corrigen" los comportamientos disruptivos de sus compañeros, sirviendo de apoyo o defensa del profesor, con diferentes consecuencias según los roles sociales asumidos, convivencia y clima del aula:

"Algunos sí, pero pienso que no mucho. ¿Y tú? Muchas veces sí, ya que es muy agobiante tener que soportar insultos o que una clase esté alborotada." 4:1085 p 218 en ALUMNOS ESO.

"Depende cuáles. ¿Y tú? De normal no pero hay casos que a veces te dan pena porque se lo ponen muy difícil (alumnos)" 4:1128 p 263 en ALUMNOS ESO.

"Algunos sí, otros no. ¿Y tú? Sí porque si por ejemplo veo que le están molestando continuamente un alumno le digo que pare" 4:1051 p 187 en ALUMNOS ESO.

Emerge la reflexión que algunos alumnos hacen sobre cambios en su posible preocupación:

"Depende cuáles, algunos sí. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? La mayoría no lo hacemos, tendríamos que fijarnos más" 4:949 p 85 en ALUMNOS ESO.

"Pues algunos sí pero otros no te hacen ni caso. ¿Y tú? Creo que no. Pero sería interesante preocuparse también por ellos." 4:895 p 32 en ALUMNOS ESO.

Por último, de las 127 respuestas de los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional, se registran en el Código 1, que reconoce una preocupación de los docentes hacia los alumnos (6,29%), únicamente 8 respuestas; son 10 alumnos los que pese a considerar que sus docentes se preocupan por ellos, no muestran preocupación hacia los docentes (7,87%), como Código 2; 6 alumnos consideran que sus docentes no muestran preocupación hacia ellos, pero ellos sí muestran preocupación hacia los docentes, siendo el Código 3 (4,72%); un significativo número de 35 alumnos (27,55%) cree que no existe preocupación ni por parte de alumnos ni por los docentes, y el mayoritario grupo lo conforman los 68 alumnos (53,54%) que ofrecen respuestas más ambiguas o comentarios variados no correspondientes a categorías anteriores. Destaca cómo se reducen las respuestas de Código 1, siendo más evidente, como expresaban alumnos de primaria y secundaria, que en interés a veces se limita a cómo el estado emocional de los profesores puede afectar a la clase, por encima de otras expresiones empáticas desinteresadas:

"Sí porque cuando estás mal te sienten y lo contrario también. ¿Y tú? Sí porque depende de sus emociones te va bien la clase" 5:488 p 103 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, porque afecta a tus notas y al comportamiento de los compañeros. ¿Y tú? Sí, depende de su estado explicará o corregirá de una cierta manera" 5:401 p 17 en ALUMNOS BACH + FP.

Surge de nuevo la percepción de que los alumnos tienen dificultad en reconocer e identificar las emociones de sus profesores, lo que supone una barrera de motivación y capacidad empática:

"Sí, en ocasiones nos preguntan cómo vamos, nos aconsejan, animan si ven que lo precisamos... ¿Y tú? Yo me preocupo y siento empatía, pero en ocasiones es difícil por su hermetismo." 5:447 p 63 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, se preocupan. Pero la mayoría no dicen nada. ¿Y tú? Sí, pero no me parece bien ser emocional. Ni por parte de los alumnos ni los profesores." 5:459 p 75 en ALUMNOS BACH + FP.

Entre las respuestas de Código 2, destaca el explícito reconocimiento al interés docente respecto a su estado emocional, explicando que pueden darse cuenta de que estén tristes o preocupados pero eso no genere preocupación en los alumnos, ni siquiera en una alumna con necesidades educativas especiales con atención personalizada (que podría generar mayor empatía). También se reitera la reflexión que la aplicación de este cuestionario genera en los participantes, pero en este caso asociando la respuesta, de nuevo, al interés que puede suponer para los alumnos:

"A veces sí, si te ven triste o no participas como otros días. Te preguntan y ya está. ¿Y tú? La verdad, no. Tampoco preguntamos ni nos suele interesar." 5:410 p 26 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, normalmente si no te sientes a gusto en una clase, los profesores lo perciben e intentan poner algún tipo de ayuda, para que te sientas más a gusto.5. ¿Y tú? La verdad es que pocas veces, es un fallo de los alumnos no pensar en sus emociones ya que esto afecta en cierta manera al desarrollo de la clase." 5:423 p 39 en ALUMNOS BACH + FP.

"Creo que sí, aunque hay veces en las que se meten demasiado en tus problemas personales. ¿Y tú? Sí que me doy cuenta de cuándo están contentos, tristes, preocupados... pero tanto como para preocuparme yo por ellos no." 5:433 p 49 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, por ejemplo cuando el profe X se preocupa por mí porque los alumnos cierran los ojos y escuchan para explicar pero no puedo cerrarlos porque no puedo leer los labios de X.¿Y tú? no" 5:508 p 123 en ALUMNOS BACH + FP.

En el Código 3 se recogen citas vinculadas a percepción de interés docente, y respuestas de interés por parte de los alumnos, que reiteran la variable de Sensibilidad Comunicativa que alumnos pequeños ya disponían para facilitar la tarea de los profesores, incluso en casos críticos:

"No. Salvo alguna excepción, vienen, dan la clase y se van. Y si te ven triste, y estás sin ganas de hacer una actividad, en vez de dejarte en paz, te echan la bronca, lo que agrava la situación. ¿Y tú? Sí. Se nota cuando algún profesor está triste, y no le hacemos tantas preguntas o no me extraño de que ese día dé poca materia." 5:441 p 57 en ALUMNOS BACH + FP.

"No, únicamente se preocupan por dar la clase. ¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores? Sí, ya que siempre intento molestar lo mínimo para que no se sientan que no les escuchamos." 5:462 p 78 en ALUMNOS BACH + FP.

Se recoge cómo los alumnos pueden creer que los docentes no requieren tanta preocupación, y cómo sí hay respuestas reflexivas que demuestran motivación por la mejora empática:

"No, los profesores en rara ocasión preguntan por un estado de ánimo decaído, aunque una vez sabido, muchos lo tienen en cuenta. ¿Y tú? Sí, aunque al fin y al cabo los profesores tienen una vida prácticamente lograda y estructurada." 5:463 p 79 en ALUMNOS BACH + FP.

"Muchas veces no, hay momentos en los que te dicen algunas cosas, delante del resto de la gente de clase, dejándote en humillación. ¿Y tú? La mayoría de las veces sí, aunque hay momentos en los que puedo contestar mal o hacer algo que les moleste." 5:484 p 99 en ALUMNOS BACH + FP.

En el Código 4 se recogen las expresiones más drásticas desde la perspectiva de la investigadora, ya que los alumnos explicitan casos en que perciben ausencia de interés del profesorado, devolviendo y correspondiendo en los mismos términos esta ausencia. Algunos casos reconocen no empatizar por no darse cuenta del estado emocional de sus profesores (algunos sin embargo expresan ser conscientes de que les pasa algo), o considerar que no deben preguntar por una cuestión personal. Otros describen más claramente su consciente desinterés activo en hacerlo, emergiendo una respuesta que manifiesta la ausencia de confianza en los docentes:

"No mucho, pero porque los alumnos tampoco confían mucho en los profesores. ¿Y tú? No, la vida personal de los profesores me da igual" 5:400 p 16 en ALUMNOS BACH + FP.

"No, ya que he estado en situaciones en las que me encontraba mal emocionalmente y ningún profesor se ha percatado de ello. ¿Y tú? No, al igual que en la pregunta anterior, tampoco me percató de cuando un profesor está mal anímicamente." 5:393 p 9 en ALUMNOS BACH + FP.

"No, se dan cuenta cuando el sentimiento es colectivo, es decir de toda la clase. ¿Y tú? No, se nota cuando están distintos o raros, se comenta entre alumnos pero nada más" 5:406 p 22 en ALUMNOS BACH + FP.

"La mayoría no, pero siempre hay alguna excepción. ¿Y tú? No, sus problemas les afectan a ellos, y tampoco sería educado preguntar." 5:427 p 43 en ALUMNOS BACH + FP.

Por último, el Código 5 recoge respuestas que confirman el patrón expresado por los alumnos, especialmente que en Bachillerato y Formación Profesional (donde también hay muchos profesores, uno por materia) la preocupación es absolutamente diferencial (tendiendo a ser selectivos y preocuparse solo de aquellos que consideran lo merecen, por caerles bien, mostrar preocupación, considerarlos buenas personas...). Destaca también la conducta activa de mostrar buen comportamiento para intentar ayudar (reiterando la Sensibilidad Comunicativa)

"De normal no, se limitan a dar clase. En casos más extremos sí he visto interesarse por qué le pasa al alumno. ¿Y tú? Sí, sé que para ellos es difícil dar clase en malas condiciones y se enfadan por ello, intento que ambas partes estemos bien en clase." 5:425 p 41 en ALUMNOS BACH + FP.

"Algunos sí te preguntan qué te pasa cuando te ven mal y se preocupan pero otros no. ¿Y tú? Un poco sí me preocupo ya que si algún profesor emocionalmente no se encuentra bien suele dar las clases con desgana y se hace muy aburrido y largo." 5:432 p 48 en ALUMNOS BACH + FP.

"No. Muchas veces tienes mal día y los profesores te ponen más tristes con malas contestaciones. ¿Y tú? Directamente no, pero si vemos que un profesor no está bien le intentamos hacer el día más fácil" 5:391 p 7 en ALUMNOS BACH + FP.

Pese a que los alumnos reconocen que su preocupación es diferencial (no se preocupan de todos los profesores), emerge de nuevo a modo de crítica la expresión de ausencia de equidad en los profesores, no existiendo inclusión emocional (se preocupan solo de algunos alumnos, de forma diferencial), según expresan y reprochan algunos participantes:

"Depende del profesor y de si se lleva muy bien con el alumno o no. ¿Y tú? Depende del trato que el profesor tenga hacia mí, incordio más o menos" 5:403 p 19 en ALUMNOS BACH + FP.

"Es cierto que algunos sí (una docena más o menos). ¿Y tú? Me preocupo por los que son buenas personas y merecen el respeto de verdad" 5:416 p 32 en ALUMNOS BACH + FP.

"Algunos se pueden preocupar más que otros. ¿Y tú? No, nunca me he preocupado por esas cosas" 5:505 p 120 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, en lo básico quiero decir que si nos ven un problema físico sí. Pero si no es muy visible, no. ¿Y tú? No. Nada" 5:510 p 126 en ALUMNOS BACH + FP.

"Yo he vivido casos en los que sí me van preguntando por mi estado emocional. Un profesor X me preguntó que si estaba enferma ya que me notaba triste y distraída. Pero en general no muestran mucha preocupación. ¿Y tú? No especial, con aquellos que hay más confianza siempre intentas preguntar por su estado, pero no con la mayoría." 5:439 p 55 en ALUMNOS BACH + FP.

"Depende del profesor, si es indiferente por supuesto que no, pero si alguno le tiene aprecio sí se preocupa. ¿Y tú? Si me cae bien o le aprecio sí, sin embargo si se porta mal conmigo me es indiferente." 5:453 p 69 en ALUMNOS BACH + FP.

Percepción de los alumnos sobre las relaciones entre sus profesores y sus progenitores. Del análisis de las 619 respuestas se constata que los 103 alumnos más pequeños, en los cursos de 2º a 4º de primaria, manifiestan con 85 citas que existe una buena relación entre sus padres y sus profesores. Son 11 los que argumentan una mejorable o diferencial relación, aunque aceptable, manifestando solo 3 una mala relación y 4 expresando desconocimiento o comentario general ante la pregunta formulada. En 5º y 6º, son 82 quienes expresan buenas relaciones, 11 que refieren una relación mejorable o aceptable, solo 4 una mala relación y 13 indican desconocimiento u otros comentarios. Es decir, que de 213 participantes de 2º a 6 de Educación Primaria, 167 alumnos (78,40%) indican una positiva relación de padres con profesores, 22 (10,32%) la describen como aceptable o mejorable, solo 7 (3,28%) como negativa y 17 (7,98%) dan una respuesta indecisa o diferencial de forma significativa, o añaden otros comentarios. De las 283 respuestas analizadas de alumnos de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, se constata que 123 (43,46%) citas refieren una buena relación entre sus padres y sus profesores. Son 64 (22,61%) los que argumentan mejorable o diferencial relación, aunque aceptable, manifestando 51 (18,02%) una mala relación e indicando 45 (15,90%) desconocimiento u otros comentarios. Si consideramos a los alumnos de bachillerato y Formación Profesional Básica, donde todavía existe coordinación con las familias, se desprende de los datos de 112 alumnos de estos grupos, que solo 19 citas (16,96%) refieren una buena relación entre docentes y padres; 28 (25%) una relación mejorable, y un alto índice de 49 participantes (43,75%) indican una inexistente y/o negativa relación entre docentes y familias; 16 participantes (14,28%) ofrecen respuestas de desconocimiento u otras aportaciones que a continuación se analizan por su elevado interés. Los 11 alumnos de Formación Profesional de grado medio y superior que responden esta pregunta (muchos la dejaron en blanco) indicando que no existe relación, se han incluido a diferencia de los grupos anteriores en el Código 4, ya que en esta etapa no existir relación entre progenitores y docentes no puede considerarse negativo, siendo mayores de edad. Únicamente una alumna con necesidades educativas

especiales responde indicando buena relación, siendo su caso excepcional y existiendo efectivamente coordinación entre docentes y familia. Avanzando en el análisis del contenido de las 619 citas, se observa que de 310 respuestas vinculadas al Código 1 pueden establecerse diferencias entre etapas. Los pequeños basan su opinión en la apariencia y conducta externa, reglas de cortesía y ausencia de conflictos, como ocurría con su valoración de los docentes:

"Sí porque a veces se encuentran en la calle y hablan" 6:423 p 81 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Creo buenas porque suelen venir contentos de las reuniones" 4:1833 p 147 en ALUMNOS ESO.

Se visibiliza por su excepcionalidad pero representatividad de una minoría el caso de un participante que parece estar tutorizado por la Administración, evidenciando casos donde los centros educativos se coordinan además de con padres, con tutores legales y/o representantes de la Administración (Servicio de Protección a la Infancia de la Gerencia de Servicios Sociales):

"Ahora no estoy con mis padres, pero creo que se llevaban bien. En su caso mi tutora legal sí." 4:1847 p 161 en ALUMNOS ESO.

En varias respuestas se puede establecer una posible confusión entre comunicación y adecuada relación profesor-padres con amistad personal, pese a que en algún caso puede ser verdad y coincidir que docentes y progenitores sean amigos en su vida privada:

"Se llevan muy bien porque son amigos" 3:695 p 40 en ALUMNOS 5º+6º.

Pese a estar en un periodo evolutivo de conformación y comprensión de las relaciones sociales, muchos alumnos ofrecen reflexiones de interés, como visibilizar con madurez que muchos padres pueden hacer comentarios de docentes en el hogar (no siempre objetivos, respetuosos o positivos) que influyen de manera determinante en la opinión expresada por los niños:

"Sí, porque cuando mi madre tiene tutoría, cuando termina viene a casa y me habla muy bien de ella." 6:475 p 133 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Las relaciones son buenas, porque al venir de las tutorías me dicen que el profesor es bueno" 3:675 p 22 en ALUMNOS 5º+6º.

"Mis padres solo conocen a mi tutora y me dijeron que les caía muy bien, pero conozco padres de otros primeros que no están muy contentos con los profesores de sus hijos." 4:1743 p 53 en ALUMNOS ESO.

También los valores, y la percepción de justicia y/o "bondad" en un docente es destacada por los más pequeños, constatándose la valoración de la figura docente:

"Sí, porque sí son buenos" 6:440 p 98 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Creo que bien porque él es buena gente" 3:670 p 17 en ALUMNOS 5º+6º.

"Mis padres conocen a algunos y dicen que son buenas personas. Se llevan bien" 4:1783 p 96 en ALUMNOS ESO.

Ya desde primaria, incluso en positivas valoraciones, se constata la diferencial relación que se establece entre padres y tutor, sin que exista comunicación directa ni conocimiento al resto de profesores, o una percibida diferente relación mejor o peor según de qué profesores se hablara:

"Sí, menos con mi tutora y mi profe de X." 6:452 p 110 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Con algunos están mejor que con otros. Pero en general se llevan muy bien. Bueno eso creo yo" 3:659 p 6 en ALUMNOS 5º+6º.

"Depende del profesor, pero normalmente suelen ser buenas" 4:1781 p 94 en ALUMNOS ESO.

También destaca la explicitación del buen trato por parte de los docentes que progenitores y niños valoran y reconocen, sirviendo una aportación como proceso explícito de inclusión emocional. Un alumno menciona el sorprendente concepto de gratitud en 3º de primaria:

"Sí porque me encuentro a mi profesora por la calle y se saludan por gratitud" 6:438 p 96 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Buenas porque cuando vino mi madre, sabían que no entendía mucho el español y le respetaban mucho y le hablan bien" 4:1768 p 81 en ALUMNOS ESO.

"Bien porque me tratan bien" 4:1836 p 151 en ALUMNOS ESO.

La influencia de una existente y a ser posible positiva comunicación y relación entre padres y profesores se torna positiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje, académicamente y en cuanto a comportamientos, como muchos alumnos valoran, reconociendo que ambos colectivos pueden y deben estar unidos y comunicados por un objetivo común, su progreso y desarrollo:

"Sí, porque les cuentan todo lo que hacemos" 6:425 p 83 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque le dicen cómo me porto" 6:451 p 109 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Bien. Se nota con que les explica cómo van nuestros exámenes y cómo nos comportamos" 3:691 p 36 en ALUMNOS 5º+6º.

"Los profesores y mis padres se llevan bien porque lo que hago yo en clase tal sea mala como buena se lo tienen que decir" 4:1871 p 185 en ALUMNOS ESO.

En relación a las pautas coherentes, cuestión estudiada en este trabajo, se recogen algunas respuestas interesantes, incluso interpretadas como divertidas por parte de la investigadora, sobre cómo los alumnos pueden percibir una coherencia de criterios y decisiones entre padres y docentes, de la que algunos alumnos se manifiestan abiertamente y simpáticamente "víctimas":

"Buena, pero eso a veces me afecta a mí" 3:748 p 91 en ALUMNOS 5º+6º.

"Bien, porque mis padres le dan la razón casi siempre a mi profesor" 3:722 p 65 en ALUMNOS 5º+6º.

"Demasiado bien se llevan!!" 4:1755 p 68 en ALUMNOS ESO.

"Lo malo es que creo que se llevan bien" 4:1834 p 148 en ALUMNOS ESO.

También la experiencia y continuidad en un centro, teniendo en cuenta la mayor dependencia probable en infantil y primaria, y que los profesores repitan grupo y tutoría, se erige como factor que facilita que los padres y docentes se conozcan y exista adecuada relación y coordinación:

"Sí porque le daba clases a mi hermano" 6:415 p 73 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Mis padres se llevan bien con mis profesores. Porque algunos me llevan dando desde hace mucho." 3:666 p 13 en ALUMNOS 5º+6º.

Otro dato emergente es que algunos alumnos manifiestan incluso en sus positivas valoraciones una posible deshonestidad de los docentes, que pueden comportarse y ser en clase de una manera diferente a la imagen que después pretenden dar o dan ante los progenitores:

"Bien se llevan bien. Pero algunos profesores son malos en clase pero luego intentan ganarse a los padres." 4:1714 p 24 en ALUMNOS ESO.

"Según qué profesores pero son buenas. Cuando vienen a hablar cambian completamente para que se lleven una buena imagen de ellos." 4:1921 p 235 en ALUMNOS ESO.

Es interesante comentar cómo el motivo de la relación y comunicación entre padres y profesores puede ser considerado como determinante para una mejor o peor relación. Emerge la posibilidad de que reunirse por un problema conforme peor opinión que la reunión de seguimiento ordinario o refuerzo positivo del progreso, como algún participante menciona:

"Supongo que a ciertos padres al hablarles bien de sus hijos el profesor les caerá bien y si les hablan mal pues les caerá mal. Pero mis padres con el profesorado siempre se han llevado bien" 4:1807 p 120 en ALUMNOS ESO.

Otro aspecto a comentar es la implicación diferencial que puede tener solo uno o los dos progenitores, lo que algunos participantes reflejan, pudiendo existir mayor frecuencia en casos en que las madres son las encargadas de coordinarse con el centro educativo, sin disponer en este trabajo de datos fiables ni motivos al respecto, siendo en los últimos tiempos frecuente la variabilidad existente y mayor frecuencia de casos de separaciones y/o divorcios, que cambian el sistema de coordinación con el centro educativo, lo que emerge como estudio de interés:

"Con mi madre buena con mi padre no sé" 4:1824 p 137 en ALUMNOS ESO.

"Mi madre con mi tutora muy bien" 4:1853 p 167 en ALUMNOS ESO.

Hasta en positivas valoraciones se recoge cómo padres y profesores no suelen conocerse, centrando las comunicaciones en la función del tutor, respuestas que se evidencian como más frecuentes desde educación secundaria obligatoria, y mucho más en bachillerato:

"Apenas se conocen, pero bien" 4:1867 p 181 en ALUMNOS ESO.

"Solo conocen a la tutora pero les pareció muy amable" 4:1936 p 250 en ALUMNOS ESO.

Se repite la concepción de considerar "bueno" que los padres no tengan que ir a hablar con los profesores, acción que se interpreta como necesaria en caso de problemas:

"Si, porque no se llaman para hablar" 6:441 p 99 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque saben que me porto bien y no tengo problemas" 6:490 p 148 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Buenas. Mis padres no suelen ir casi nunca a hablar con profesores, porque tampoco hace falta en mi caso más que puntualmente." 5:776 p 24 en ALUMNOS BACH + FP.

Son 114 participantes quienes en el Código 2 expresan relaciones aceptables y mejorables, destacando especialmente en secundaria la ausencia de relación y suficiente conocimiento:

"Buenas. Se llevan de una manera respetuosa pero no tienen una relación digamos "perfecta".
4:1705 p 15 en ALUMNOS ESO.

"Muchos ni se conocen, así que muy buena no puede ser" 4:1887 p 201 en ALUMNOS ESO.

"No hay relación apenas, solo cuando mis padres vienen a hablar con la tutora/tutor que ahí este profesor siempre da su visto bueno y nunca el malo" 5:787 p 35 en ALUMNOS BACH + FP.

"Bien, tampoco hay mucha relación, porque los padres suelen relacionarse con el tutor más que con profesores de materia." 5:855 p 98 en ALUMNOS BACH + FP.

"Normalmente han sido buenas. Sin embargo una vez hubo conflicto con una profesora, ya que no había buen trato en clase." 5:856 p 99 en ALUMNOS BACH + FP.

Vuelve a evidenciarse como en caso de problemas sí existe una mayor comunicación:

"Apenas hay relación personal, como mucho (si no es problemático) ven al profesor una vez en el curso." 5:834 p 80 en ALUMNOS BACH + FP.

"Apenas tienen relación con ellos, porque no ha habido nada que resolver, todo ha ido bien hasta ahora." 5:844 p 89 en ALUMNOS BACH + FP.

Se marca como uno de los motivos de esta valoración relacional el tipo de desempeño docente y trato, que en muchos casos los alumnos reconocen depende de la opinión que ellos mismos tengan y trasladen a sus padres sobre los docentes; también puede generarse esta opinión partiendo de lo que los progenitores hayan trasladado a sus hijos tras las reuniones mantenidas:

"Con unos bien y con otros mal porque la clase la dan muy mal" 3:676 p 23 en ALUMNOS 5º+6º.

"Creo que mis padres no conocen a los profesores, se dejan guiar por lo que les digo de ellos. Conocen a mi tutora y sí que les cae bien." 4:1744 p 54 en ALUMNOS ESO.

"Este curso mi madre está contenta con la tutora, que es al único profesor que conoce, el año pasado todo lo contrario, mi tutora era borde, prepotente y le faltó al respeto a mi madre varias veces por teléfono, algo que me parece muy poco profesional." 4:1942 p 256 en ALUMNOS ESO.

Un participante considera intuir cómo puede "manejarse" esta relación para lograr una buena impresión o contribuir a una mejor relación entre docente y alumno, interesante vínculo que no había emergido en ninguna de las respuestas dadas por los colectivos sobre las relaciones:

"No sé, no suelen hablar. Sí hay algunas que se saludan si se ven, se llevarán bien, o igual es solo para ayudar al profesor a que le caiga mejor, no sé." 5:795 p 43 en ALUMNOS BACH + FP.

Se destaca también por un participante la valoración de la influencia que esta relación puede tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando otro alumno de bachillerato que considera directa y normalmente que sus padres no intervienen en su aprendizaje:

"No existe especial relación entre ellos, la mayoría ni se conocen. Yo creo que este aspecto debería ser mejorado ya que una buena relación padres-profesores ayudaría a la enseñanza del alumno. Mis padres sí tienen más relación con algunos profesores pero porque tienen relación fuera del centro, por otros motivos." 5:808 p 55 en ALUMNOS BACH + FP.

"Depende, pero normalmente no suelen intervenir en mi aprendizaje." 5:841 p 86 en ALUMNOS BACH + FP.

Con el código 3 se recogen 107 respuestas que expresan mala relación entre profesores y padres de alumnos, explicitando. Vuelve a tornarse significativo la escasa o inexistente relación que existe entre padres y docentes, considerando malo que la relación no sea cordial, como que no exista, lo que es bastante frecuente, especialmente en secundaria y bachillerato:

"No hay relación instituto-hogar" 4:1935 p 249 en ALUMNOS ESO.

"Frías ya que no se conocen" 5:775 p 23 en ALUMNOS BACH + FP.

Algunos alumnos explicitan indecisa o negativa opinión sobre la no relación; otros que se consideran buenos alumnos reiteran idea de que si no hay problemas no es necesaria la relación:

"Los padres no conocen a muchos de mis profesores (cosa que recrimino), normalmente solo conocen a la tutora con quien tienen una relación normal" 4:1896 p 210 en ALUMNOS ESO.

"No se conocen, no saben cómo son, y las ideas que se llevan de cómo son nuestros padres puede que las tengan dependiendo de cómo seamos nosotros" 5:759 p 7 en ALUMNOS BACH + FP.

"No tienen. Un gran problema con alumnos que van mal" 5:766 p 14 en ALUMNOS BACH + FP.

"Son dos partes separadas que casi no se conocen por lo que ni mis padres ni los profesores hablan" 5:806 p 54 en ALUMNOS BACH + FP.

"Opino que hay poca involucración de los padres para lo importante que es su función" 5:842 p 87 en ALUMNOS BACH + FP.

En los casos de alumnos con alguna problemática, parece vincularse motivo de la reunión con resultado en la valoración de la relación establecida, lo que se considera tema de estudio futuro:

"Debido a mis motivos personales creo que son malas, no es que se lleven mal, es que solo reciben malas noticias" 4:1762 p 75 en ALUMNOS ESO.

También en este código un participante menciona la posible incoherencia entre el comportamiento de un profesor con los alumnos y la diferente imagen que da ante los padres:

"No se han conocido, pero los profesores el hecho de ser los padres y poder hacer cosas que nosotros no podemos hacer les tratan muchísimo mejor y parecen otras personas, amables (los profesores "malos"), lo digo porque he estado en tutorías." 4:1808 p 121 en ALUMNOS ESO.

Por último, 43 participantes expresan otro tipo de comentario, siendo muchas de las respuestas una simple y sincera incertidumbre o desconocimiento sobre este vínculo padres/docentes, evidenciando un participante mayor la diferencia de relación en las distintas etapas escolares:

"No hay apenas relación, pero no lo veo como algo negativo. Los estudios es algo de lo que me preocupo y responsabilizo yo misma." 5:821 p 68 en ALUMNOS BACH + FP.

"En el bachillerato la relación entre ellos se deteriora, en cambio cuando se está en la ESO o primaria, su relación mejora y se intentan ayudar a la hora de entender al alumno/hijo." 5:791 p 39 en ALUMNOS BACH + FP.

Se evidencia de nuevo cómo los progenitores pueden hablar de los docentes o sobre el centro delante de los niños, siendo estos influenciados por lo que tal vez escuchan, con o sin la consideración o explicación pertinente que cualquier valoración adulta podría tener en la adaptación de lo que se explica a los niños sobre sus figuras educativas de referencia.

"Depende que padre. Yo oigo que con una niña es muy tímida y sus padres le dicen al tutor que se relacione y el profe le da igual" 3:683 p 30 en ALUMNOS 5º+6º.

19. Representación imaginario familias y alumnos del concepto de buen y mal profesor.

Miras (en Coll et al. 2018) estudia el papel que en la conducta juegan las representaciones que elaboramos sobre las personas, siendo un principio asumido por expertos de psicología científica contemporánea que debe tenerse en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Los afectos y emociones que se actualizan en los procesos educativos escolares no surgen como respuesta directa a los estímulos presentes, sino que se encuentran claramente mediatizados por las representaciones que profesores y alumnos han elaborado de ellos. Entre estas representaciones destacan sin duda la representación que la persona tiene de sí misma, su autoimagen o autoconcepto. (p.311)

Asumiendo la vinculación que existe entre el autoconcepto del alumno sobre sí mismo, y cómo sea su autoconcepto académico específicamente, con su consecuente autoestima escolar y personal, existirán en el aula diferentes representaciones y evaluaciones afectivas, que repercutirán inherentemente en las relaciones establecidas con otros compañeros y docentes, niveles de motivación, esfuerzo, comportamientos y resultados. Es importante además citar la influencia en estos procesos de la atribución causal (Aronson, 1994), manera en que las personas explicamos por qué nos ocurren determinadas cosas, o por qué les ocurren a los demás, existiendo en este proceso denominado *locus de control* (Aronson, 1994) opciones de atribución interna (cuando se cree que los motivos de lo que ocurre son disposiciones personales, comportamientos o decisiones) y de atribución externa (lo ocurrido se debe a factores externos), coexistiendo con diferentes grados de percepción de control sobre ese suceso o consecuencia.

Los patrones más o menos estables en este proceso tienen igualmente importancia. Según la perspectiva de este trabajo, un alumno puede pensar que el profesor le tiene manía, y justificar así su desmotivación y nulo esfuerzo, verbalizando cómo considera que “haga lo que haga, me va a suspender”. Es muy claro el ejemplo del locus de control en este sentido, diferenciando cómo algunos alumnos verbalizan que les van a suspender, y otros que van a suspender, asumiendo su responsabilidad, opción de intervención sobre esa situación y consecuencia. Los perfiles de personas, de alumnos, pueden ser de pesimismo, bajo autoconcepto y baja autoestima, pudiendo atribuir los fracasos escolares de forma interna (no soy inteligente, no sirvo para estudiar, no tengo memoria, soy incapaz de estudiar lo suficiente...) y los éxitos a motivos externos (he tenido suerte, el profesor ha sido piadoso y me ha aprobado). Como condición humana, no suele juzgarse una situación propia con los mismos criterios que se juzga la que les ocurre a otras personas, ni por supuesto hacerlo con criterios lógicos y objetivos en la mayoría de las ocasiones. De hecho, las investigaciones constatan cómo suele ser más frecuente según Miras (en Coll et al. 2018) el patrón atribucional denominado *beneficiación*, en que se atribuyen los éxitos propios a factores internos, estables y controlables, y los fracasos a causas externas, variables e incontrolables. Es evidente la existencia de muchas variantes en el proceso de atribución de causalidad, locus de control y percepción de control sobre las situaciones escolares, un factor que docentes, tutores, orientadores, familias y personal externo suelen trabajar con alumnos en el proceso de orientación académica, profesional y personal, explorando sus vinculaciones con emociones y autoestima, procurando la objetividad, mejora del autoconcepto y disposición de estrategias de mejora con ajustado encuadre, optimizando la autorregulación y mejora de técnicas de trabajo (planificación, organización, esfuerzo...) y bienestar personal y social. Se estudia en este encuadre la representación que los alumnos pueden tener de sus profesores y la responsabilidad que se da de manera más o menos objetiva a este colectivo en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Habiéndose propuesto anteriormente la influencia que la autopercepción tiene para el autoconcepto y autoestima de docentes y alumnos, debe añadirse cómo también cada persona, desde su rol, elabora una representación del resto de elementos personales con los que interacciona, atribuyéndoles intenciones, capacidades y motivos en su comportamiento y proceso relacional. Incluso ha de tenerse en cuenta, en este proceso de representación mutua, la percepción que uno tiene de lo que el otro percibe en él (lo que un docente, por ejemplo, cree que piensan de él sus alumnos). Esta representación se basa especialmente en la observación e interacciones verbales y no verbales que directamente se tiene en el contexto real y directo del aula y centro, si bien Miras (en Coll et al. 2018) introduce la posibilidad de que en las instituciones educativas

ya exista información y expectativas basadas en la propia experiencia o en información de otros docentes y alumnos compañeros de cursos superiores, que establezcan configuraciones sobre docentes y/o alumnos antes del contacto directo. La observación y relación continuada, y cómo puedan refutarse o confirmarse las expectativas ha de considerar esta subjetividad y sesgos, pudiendo darse la revisada profecía autocumplida de Rosenthal y Jacobson (1968), un sesgo confirmatorio que dificulta cambiar expectativas y en el que la variabilidad de criterios, estereotipos, creencias, valores y experiencias es inherente a diferentes representaciones que entre cada alumno y docente se den. Se llegaría a construir cada rol lo que considera como imagen o modelo de “profesor ideal” o “alumno ideal”, estableciendo patrones de personalidad, comportamientos, actitudes y disposiciones afectivas en la interacción que permanecen estables en el patrón de expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Vaillant y Rossel (2006, en Valdivieso, 2012) analizan estudios sobre maestros de primaria e identifican características de los que obtienen buenos resultados en los aprendizajes de su alumnado. Recogen cómo según Marcelo y Vaillant (2009) son docentes comprometidos con su labor, que manifiestan amor por niños y adolescentes, disponen de conocimientos pedagógicos adecuados, diferentes modelos de enseñanza, colaboración con colegas y reflexión sobre la práctica; se caracterizan por habilidades intelectuales y competencias didácticas y de contenido, así como una identificación con su profesión y percepción de las condiciones en las que se desenvuelven los estudiantes. García-Pastor (en Marchena, 2005), recoge una afirmación que fundamenta la dificultad de delimitar y conformar una opinión sobre lo que puede ser un *buen* o *mal* profesor, si pretendemos realizar una definición estática de esta cuestión:

Ser profesor o profesora representa poder actuar dentro de márgenes muy amplios al estar regida (sic.) sus acciones por principios y creencias en relación con un conocimiento no explícito, tácito, que obedece a un proceso de desarrollo profesional que se va construyendo, fundamentalmente, sobre la base de la experiencia cotidiana, enmarcada por circunstancias temporales (historia, momento), espaciales (contexto próximo) e institucionales (marco de desarrollo legal y administrativo, contexto organizativo) que condicionan un modo de hacer singular. De ahí que las acciones de los docentes no puedan ser entendidas sino dentro de la lógica personal que se ha desarrollado al tratar de dar respuesta a estas circunstancias complejas de las prácticas de enseñanza. En todo caso, ser profesor o profesora significa tener una responsabilidad y autoridad legítimamente reconocida sobre el grupo de alumnos y alumnas al que se enseña. (p.13)

Feito (2004) constató una actitud corporativa en sectores del profesorado de secundaria, que sentían que habían sido cambiados sus contratos de trabajo al sentir que ya no era la transmisión de conocimientos especializados en su materia, sino esa capacidad de ser educador, al igual que

los maestros de primaria, lo que demandaba el entorno educativo. Esta es una base teórica considerada fundamental en la presente investigación, estableciendo menos diferenciación que la asumida hace años entre las etapas de primaria y secundaria, esperando de los profesores de esta segunda etapa obligatoria las mismas habilidades de cercanía, apoyo y cuidado al alumnado que complementen la transmisión de contenido. Tras las entrevistas y observación participante realizadas, Feito considera que los considerados “buenos profesores” eran aquellos que mostraban, entre sus características personales: entusiasmo, cierto grado de identificación con el mundo de los menores, sentido de humor, cariño, respeto, paciencia, madurez emocional, trato afable y tranquilidad en el momento de recriminar al alumnado, entre otras. Diferentes estudios recogen clasificaciones sobre lo que es un buen docente. Ibarrola (2013) revisa los interesantes estudios de Chabot, estableciendo categorías para educar en un clima de aula que favorezca el aprendizaje. Destacan para los docentes la habilidad de Comunicación, debiendo ser capaz de leer los mensajes no verbales de sus alumnos, poseer carisma, claridad mental, escucharles, demostrar empatía y compasión, tener sentido del humor y entusiasmo por lo que hace; capacidad de Motivación, debiendo sentir el profesor amor y pasión por su trabajo, ser creíble ante sus alumnos y estar comprometido con el aprendizaje y autoconfianza de estos, ser disciplinado y favorecer el trabajo en equipo; Adaptabilidad que les permita afrontar situaciones inesperadas, ser creativo y abierto de mente con enfoque pedagógico estratégico, tratar a los alumnos con tacto y diplomacia y establecer buenas relaciones con ellos; y necesario Autocontrol en el afrontamiento de situaciones estresantes y acontecimientos imprevistos, evitando que asuntos personales interfieran en su enseñanza y relación con alumnos, confianza en sus habilidades para ayudar con paciencia, y perseverancia a alumnos con problemas.

Según Ibarrola (2013), “gracias a la neurociencia, y a la imagenología cerebral en particular, un día podríamos ser capaces de determinar lo que es “un buen profesor” y verificar si las lecciones impartidas han sido entendidas correctamente por parte de los aprendices, mediante un análisis de sus cerebros” (p.113). Tal vez esto sea un aspecto, importante pero no suficiente, para comprobar la aplicación competencial de los aprendizajes y la adquisición de valores, bienestar y otros aspectos que se le presuponen como exigencia actual a un docente. Marchena (2005) recoge en su investigación la verbalización de un docente que podría representar a otros:

Sales de aquí hecho polvo, ves que los resultados no funcionan, sales quemado. Luego oyes en la peluquería, en la calle, que los profesores no sirven, no saben hacerlo. Solo dicen “sueldo y vacaciones”. Si yo consigo una empresa con el mismo sueldo y un mes de vacaciones, me voy. Allí si me equivoco solo aguanto al jefe. Aquí aguanto a 30 alumnos, a la sociedad y a los padres...(p.21)

De momento, en lo que respecta por tanto al profesor, asumiendo los posibles estereotipos y variabilidad inherente a la figura docente y a las personas que los “juzgan” en su desempeño diario, con distintos valores e información más o menos ajustada y veraz, se ha valorado como interesante recoger la percepción de alumnos y familias sobre la figura docente. Se ha de mencionar en el presente trabajo cómo en ocasiones la *popular* fama de un docente, positiva o negativa, puede no ser ni justa ni coincidente con su quehacer profesional o actitud personal, contribuyendo al desgaste emocional y desmotivación de este, generando un proceso de indefensión aprendida (Aronson, 1994). Con este propósito, y antes de otra pregunta realizada a los alumnos donde se les pide mayor desarrollo argumental de las características de los profesores a los que más y menos valoran y aprecian en su desempeño, se ha consultado a la muestra de alumnos y familias seleccionada en la presente investigación sobre qué consideran los alumnos y sus familias es un *buen y mal profesor*, tanto en lo que respecta a cómo es como al qué hace, procurando describir y sintetizar expectativas y atribuciones que existen sobre estos polos en la comunidad educativa. La mayoría de las investigaciones parecen coincidir en que la evaluación de los docentes por parte de los estudiantes es un tema controvertido. Moreira y Santos (2016) exponen no obstante cómo pueden ser útiles para mejorar la calidad de la enseñanza, junto a otras estrategias específicas de recogida de datos (observación, estudio de casos...) e intervención, con el ejemplo de investigaciones como la de Marsh (1987), quien determinó que las evaluaciones realizadas por los estudiantes, mediante diferentes fuentes de información fueron, en su conjunto, multidimensionales, fiables y estables, considerando que dependían más del docente que de la unidad curricular y que podrían considerarse relativamente válidas y poco afectadas por los sesgos potenciales, configurándose como herramienta formativa de interés, que coincide con el propósito de esta investigación.

Se procede a analizar los datos de alumnos de infantil 5 años y 1º de EP (grupos más mayores solo dibujaron y pintaron su concepto, según Imagen 19), a los que se propuso el pintado de siluetas del *buen y mal profesor*, pidiendo que describieran verbalmente en grupo a los mismos.





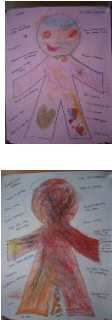
Imagen 19

Ejemplos de dibujos sin comentarios de alumnos de cursos superiores que participaron en dinámica creativa. Se evidencia rasgos faciales de sonrisa y colores positivos para buen profesor, enfado y dibujos feos para el mal profesor.



Tabla 25

Datos aportados por alumnos de 5 años y 1º EP sobre concepto de buen y mal profesor

Grupo e imágenes dinámicas creativas	BUEN PROFESOR Conceptos/frases expresadas	MAL PROFESOR. Conceptos/frases expresadas
5 años. Grupo A 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El que nos lo pasamos bomba. ▪ Hablar bien. ▪ No grite. ▪ Se porte bien. ▪ El que tiene más medallas y más trofeos. ▪ Nos trae copias si no tiene más. ▪ Si un profe está mal los niños le dicen que se sienta mejor. ▪ Hacer que los demás se sientan muy bien. ▪ Cuando se cae un niño le ayuda a levantarse, le cura la herida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se enfada. ▪ Nos castiga. ▪ Hacer el tonto (repetido 2 veces). ▪ Tirarnos de la oreja. ▪ Castigar. ▪ Pegar en el culo. ▪ Hacer bobadas. ▪ Gritarnos. ▪ Pegar zurras.
5 años grupo B 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ X (añaden nombre de su profesora) ▪ No se enfade. ▪ Nos deje hacer letras preciosas en la pizarra digital. ▪ Siempre necesita algo para que le ayudemos. ▪ Nos deja portarnos mal. Otro añade "solo bien".. "no" dice otra voz. Nos deja portarnos bien. "Solo regular" (intercalan y resuelven embrollo conformes). ▪ Podemos jugar aunque no sea la hora de los rincones. ▪ Nos dejan pintar en la pizarra. ▪ Siempre está alegre. ▪ Nos deja hacer lo que queramos. ▪ Nunca nos castiga. ▪ Buena. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No tiene más emociones que enfadado. ▪ Es el profe más malo del mundo. ▪ Muy enfadado. Superenfadado. ▪ Nos hace deberes para casa. ▪ Nos castiga todo el rato. ▪ Se porta fatal. ▪ No nos deja ir al baño. ▪ No nos deja irnos a casa nunca. ▪ Es igual a X (se omite nombre). ▪ Nos castiga por nada. ▪ Hace darnos fichas y más fichas, no nos deja jugar ni descansar. ▪ Enfadado. Cuando le tocamos está quemando. ▪ No nos deja ir al patio ni a los rincones. ▪ Tenemos que hacer fichas en el suelo. ▪ Es un culón.
5 años grupo C 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relajarse para no hablar muy fuerte. ▪ Portarse bien con nosotros. ▪ Nos enseña mucho. ▪ Cuando nos portamos mal un poco. ▪ Enfadados. ▪ Se calla, nos dice las cosas bien. ▪ Ayudar a los niños. ▪ Explicar para aprender. ▪ Explicar las cosas con calma. ▪ Nos corrige las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentir. ▪ Insultar. ▪ Enseñarnos cosas malas. ▪ Se tira un eructo. ▪ Dar patadas y castigarle sin hacer nada malo. ▪ Sacar la lengua. ▪ No nos enseña nada. ▪ Ser malo y decir palabrotas. ▪ Decir cosas que no existen.
1ºA Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Majo. ▪ Nos deje comer en clase. ▪ Divertirse. ▪ Estar contento. ▪ Nos dejaría irnos a casa. ▪ Bueno. ▪ Listo. ▪ Amigoso. ▪ No mandar muchos deberes para casa. ▪ Amable. ▪ No mandar estudiar. ▪ No hacer exámenes sorpresa. ▪ Llevar una piscina para bañarnos. ▪ Hacer artística cuando nos dé la santa gana. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy malo. ▪ Poner dos exámenes (40 en dos días). ▪ No ser agradable. ▪ No saber qué decir. ▪ Enfadarse siempre a primera hora. ▪ No decir cuándo hay examen. ▪ No dejar borrar. ▪ Decirnos palabrotas. ▪ Pegarnos. ▪ Que nos mande muchos deberes. ▪ Poner un examen sorpresa. ▪ Ponernos un insuficiente aunque tengamos bien un examen.
1º B Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugar. ▪ Hacer muchos juegos divertidos. ▪ No gritar. ▪ Dejarnos más rato en el recreo. ▪ Enseñarles tareas guays. ▪ Ponerles pocos deberes. ▪ Explicar bien. ▪ Hacer las cosas bien. ▪ Cuando hacemos cosas bien. ▪ Poner fichas para que pinten mucho. ▪ Ponerles trabajo. ▪ Ser amable. ▪ Ser muy simpático. ▪ Muy inteligente. ▪ Saber mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manda muchos deberes. ▪ Nada simpática. ▪ Gritar mucho. ▪ Hacer tonterías. ▪ Dejar poco rato del recreo o castigarle sin él. ▪ Hacer cosas difíciles. ▪ Pegarles. ▪ Enfadarse muchísimo. ▪ Mala. ▪ Dormirse en clase. ▪ Tirar los cuadernos. ▪ Irse a casa. ▪ Hacer una hoja difícil con cosas que no ha enseñado y no nos lo explique. ▪ No dejar clases de plástica.

exámenes difíciles, explicaciones malas/pesadas, gritar, lo que le diera la gana, mandar muchos deberes, no escuchar, no preocuparse en que entiendan/resolver dudas, tratar mal y no ayudar.

Imagen 21

Nube palabras de aportaciones de la muestra de alumnos de secundaria. Expectativas del concepto de buen profesor.

amable agradable simpático majo

divertido comprensivo respetuoso bueno inteligente paciente
 educado persona atento bien alegre gracioso sepa alumnos buena justo listo
 explicando explique todos ayude clase empático haga seguro trabajador buen claro explicar
 alumno igual exigente grite profesor responsable tenga cariñoso cercano comprensible enrollado
 escuchar escuche estricto hora respetable ser si tranquilo abierto amigable clases culto da decir deje
 enseñe entretenido es feliz firme hable humor materia mejor opinión opiniones preocupe respete rollo
 siempre sociable todas trate algo animado ayuda ayudar consiga dar darle demasiado dinámico dudas
 elocuente entender estén exámenes explica exprese expresivo generoso interesante manera motivador nivel
 nosotros nuestras objetivo ordenado preguntas preocupa profesional puntual razonable respetar respetuosa
 responda resuelva serio tanto temario todo trabajo aburridamente acepte activo además alcanzar alegres algún
 algunos alto amenas amenazas ameno amigo amistoso aportador apoye aprendamos así asignatura atención
 atender ayuden bienestar cabree callar captar caso chistoso colaborador compañero competente comprensivo
 comunicativo conocimientos contento cosas cualquier cuenta cuesta cultura dé decidir demás directo divertida
 divertidas domine dura echar educación ejemplo empática empaticese enseguida enseña enseñar entendamos
 entendedor entendemos entendible enteren entienda entusiasmo escuchador esforcemos especialista estresen
 estudios excursiones experiencia experto explicaciones expresarse fácil facilidad faltan formal fuerte futuro ganas
 genio grita gritón guapo gusta guste habla hablen hace hacer hagamos hagan hay importante
 independientemente insistente intentar intente interesado interesados interesar joven justa ligero lugar maduro
 materias mayoría medida mente meta miedo miércoles momento móvil mucho necesitan necesitamos necesitan
 noble nuestra nuestro obligaciones organizado paciencia pacífico pasas pase patio personal pesadas pierda

El colectivo de alumnos de Bachillerato y Formación Profesional considera que un buen profesor es amable, respetuoso, agradable, comprensivo, atento, paciente, simpático, justo, cercano, serio. Lo que haría el buen profesor son actividades grupales, tareas que ayuden a comprender, buenas explicaciones, clases amenas, caso a alumnos/problemas, exámenes justos, excursiones, ejercicios prácticos, ayuda al aprendizaje, buen nivel de clases y ajustada exigencia. Conciben un mal profesor como borde, aburrido, irrespetuoso/maleducado, desagradable, injusto, pasota, antipático, despreocupado, impaciente y desinteresado. Lo que haría este mal profesor es no respetar, malas explicaciones, proporcionar escaso nivel en los aprendizajes, dar las cosas por sabidas, no implicarse en el progreso de los alumnos, desinterés, trato inadecuado a alumnos, escasa preparación de clases, rutina/falta de motivación, comentarios hirientes/despectivos.

Imagen 22

Nube palabras de aportaciones de la muestra de alumnos de primaria. Expectativas del concepto de buen profesor.

amable alumnos respetuoso
 agradable comprensivo atento paciente
 simpático justo todos persona cercano serio educado

inteligente materia empático igual sepa buen buena clase divertido majo
 trabajador alumno bien enseñar responsable explicar haga objetivo preocupe pueda sea
 todo abierto alegre clases dinámico domine entienda exigente forma imparcial más nuestro
 preocupado profesor resolver seguro sentido siempre trate ameno asignatura ayuda ayudar ayude
 bueno carácter claro comprensible comunicador comunicativo confianza conceder conozca dando dudas
 ejemplar emocional empaticese enseña entretenido esté explica explique gracioso gusto humor intente
 interesado interese líder lugar necesitan nosotros nota personas ponerse positivo problemas profesional
 sabe saber situaciones sobre tolerante tranquilo transmite tratar veces académicamente actitud activo actúe
 adaptándose adapte agradables amena amigable amigo amistoso ánimo aprendamos asertivo atienden aunque
 calificar clara competente comprender comprensivos comprensivo confiar confortable consciente constante
 contenido correcto cosas creativo creencias cualificado culturales cumplimos da dar dé devoción día dice didáctico
 diferencias dificultades diga dinamismo disposición dispuesto distintos divertida educación eficaz eficiente ejemplo
 él ellos emocionalmente empatía enseñarnos enseñe entendemos entender entendido entiendan estado estamos
 estricto ético excesivamente experto expresivo falta firme futuro ganas gente graciosa grupo guapo guste
 honesto humilde impartir influya infunda interés interesa interesante jovial límites listo llevamos llevar maja
 manera mejorar mente meta mismo momentos mostrar mucho muestre necesario necesidades necesita normas

A las familias se les plantea cumplimentar los apartados “*que sea*” y “*que haga*” del concepto del *buen y mal profesor*. El colectivo reconoce esencial que un buen profesor sea respetuoso, paciente, comprensivo, empático, profesional, comunicativo, amable, cercano, tolerante y justo; que haga clases amenas, motive, respete, haga bien su trabajo, explique, enseñe bien, muestre interés, escuche y haga trabajos en grupo. Respecto al mal profesor, refieren un docente pasota, autoritario, intolerante, prepotente, irrespetuoso, injusto, vago, aburrido, mal comunicador, clasista y distante; haría diferencias, distinciones, clases aburridas, gritar, insultar/humillar, discriminar, hacer sentir mal, caso omiso a alumnos, no escuchar y no explicar bien.

Imagen 23

Nube palabras de aportaciones de la muestra de familias. Expectativas del concepto de buen profesor.



20. Descripción de alumnos con motivos para el aprecio diferencial a los docentes

Salovey y Mayer (1990) incluyen en la Inteligencia Emocional la habilidad para regular y alterar las reacciones afectivas de los demás, aspecto importante en profesiones y roles donde exista atención al público o audiencia ante diferentes tipos de presentaciones personales. Goffman (1959, en Salovey y Mayer, 1990) es exponente de estudios sobre la guía y control que puede hacerse de la impresión que los demás conformen de uno mismo, con aportaciones sobre el arte del manejo de la impresión, creando conscientemente una escena, con capacidad mental para suprimir respuestas emocionales a problemas privados y no atender o dejarse influenciar por comportamientos de otros. Hochschild (1983, en Salovey y Mayer, 1990) propone esta capacidad como interesante en un flujo constante de evocación y supresión de emociones, en profesiones como la docente y organizaciones como las educativas. Parece existir acuerdo en que las investigaciones psicoeducativas no han conferido a la esfera socioemocional del proceso de enseñanza y aprendizaje un lugar prioritario, si bien como se ha revisado la tendencia en neuroeducación está evidenciando una sustancial mejora, desde perspectiva del presente

trabajo. Alonso y Montero (en Coll et al. 2018) recogen su consideración sobre cómo el valor del trabajo depende de la apreciación del alumno por profesores y compañeros:

La actividad académica no se desarrolla de forma impersonal, sino en un contexto social en que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que éstos experimentan por parte de aquellos. Todo alumno busca sentirse aceptado como es por los demás, siendo esta necesidad tanto más fuerte cuanto mayor es la motivación de afiliación. Además, cuando esta motivación es alta, los alumnos son más eficientes si han de cooperar que si han de competir o trabajar solos y si como resultado de la actividad van a poder conseguir una mayor aceptación y contacto con los demás (Koestner y McClelland, 1992). (p.266)

Diferentes investigaciones han procurado trazar un perfil docente respecto a diferentes competencias y áreas de intervención educativa, y se ha revisado en el punto anterior las diferentes expectativas que alumnos y docentes tienen sobre el concepto de buen y mal profesor. Bain (2007) realiza diferentes aportaciones de interés para la presente investigación, introduciendo una reflexión vinculada al origen y propósito formativo de este trabajo:

Me parece que la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y solo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho, perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encaramarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza anterior existente bajo sus pies". (p.13).

Afortunadamente, diferentes iniciativas de formación, innovación e investigación educativa que en esta tesis se mencionan van dejando muestras de experiencias educativas de éxito, incluidas las competencias emocionales docentes, creando lo que Kean denomina "biblioteca de buen hacer y práctica docente", resumiendo en su obra la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de Estados Unidos, realizando una caracterización de sus prácticas en términos actitudinales a nivel cognitivo, emocional y conductual. Coincidiendo la presente investigación con el interés de Bain en que las opiniones de los diferentes colectivos instruyan la docencia y/o decisiones de los profesionales de la educación, se torna de nuevo un reto y asunción de responsabilidad conocer que también los docentes influyen de forma determinante en el nivel de aprendizaje efectivo alcanzado y permanencia del mismo, motivación para continuar los estudios, realización profesional y personal, entre otros. Bain (2007) menciona el escepticismo que existe en algunos sectores sobre cualquier intento de identificar y definir la excelencia docente, considerando además que "las valoraciones de los estudiantes no sirven para nada, dado que clases repletas de basura son capaces de seducir a los estudiantes si el

profesor es entretenido” (p.23). Concluyen este autor la importancia de ajustar las preguntas realizadas a los estudiantes al contenido concreto objeto de estudio para procurar aumentar la validez y credibilidad de sus respuestas, sin dejar de aceptar la limitación y multitud de factores que pueden hacer que un alumno y/o familia aprecie de forma diferencial a un docente, según criterios difícilmente objetivos y que esta investigación asume. Bain insiste en su investigación en que “muchacha gente muestra grandes dudas sobre la validez de cualquier estudio de la calidad docente que extraiga parte de sus evidencias de valoraciones de estudiantes” (p. 24). Recoge Bain cómo en 1993 Ambady y Rosenthal realizaron un estudio en el que se pretendía que estudiantes que habían compartido un semestre entero con unos profesores, y estudiantes que solo observaban a los mismos docentes en un cortometraje con un tiempo breve de exposición, puntuara a profesores con un mismo instrumento. Las correlaciones altas y positivas pudieron hacer pensar que “las valoraciones de los estudiantes tienen su origen en observaciones superficiales y vienen a ser poca cosa más que el más primitivo de los cuestionarios de popularidad” (p.25), sin tener en cuenta lo que fue una interesante aportación final concluyente:

Los estudiantes, con sus dilatados historiales de relaciones con profesores, tanto con los muy motivadores como con los muy desalentadores, pueden desarrollar una capacidad para reconocer con extrema precisión, incluso con tan solo unos pocos segundos de exposición, qué profesores podrán finalmente ayudar al progreso de su educación y cuáles no. (p.25).

En base a estos resultados y la confianza de los resultados de Moreira y Santos (2016) sobre la validez de las evaluaciones realizadas por estudiantes como herramienta formativa de interés, este trabajo recoge como evidencias las opiniones y percepciones de los alumnos sobre los motivos que les hacen apreciar de forma diferencial a los docentes. Se les otorga la credibilidad propia de su experiencia como colectivo en el campo de recogida de opiniones, siendo agentes activos cuyos patrones generales de pensamiento resultan de gran interés en esta encuesta para enriquecer la biblioteca del buen hacer y práctica docente mencionada por Bain (2007). Para recoger la descripción de los motivos de personalidad y conducta que pueden generar un aprecio diferencial a los docentes, se les preguntó a los alumnos de la muestra de CEIP Fuente del Rey e IES Politécnico: *Seguro que hay profesores con los que consideras que “te llevas bien” o a los que aprecias. ¿Por qué crees que pasa esto? ¿Cómo son y qué hacen para que tengáis buena relación en clase? y ¿Y por qué crees que las relaciones con otros profesores no son muy buenas? ¿Cómo son y qué hacen esos profesores para que vuestra relación no sea demasiado buena en clase?* Se recogen en la Tabla 25 una selección de aportaciones significativas para las descripciones positivas y negativas, en relación a ítems consultados en la Escala ECAD-EP, relacionando y estructurando posibles opciones formativas de mejora diseñadas:

Tabla 26

Aportaciones de alumnos sobre motivos de aprecio diferencial a docentes. Fuente: elaboración propia.

CONVIVENCIA. Evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.
Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado.
"Los profesores con los que mejor me llevo siempre respetan mi opinión y no esconden la suya en caso de estar en desacuerdo" 4:2155 p 184 en ALUMNOS ESO "Porque estos profesores no te juzgan por nada de lo que digas, y te contestan sinceramente y como si fuera tu amigo, no como un profesor en su totalidad." 5:903 p 19 en ALUMNOS BACH + FP
"Son muy intolerantes a tus emociones e ideas" 3:958 p 90 en ALUMNOS 5º+6º "No son discretos, son un poco chulos, y nos tratan con inferioridad" 4:2321 p 62 en ALUMNOS ESO "Hay profesores que se limitan a dar clase y creo que el trabajo de un profesor no consiste solo en eso. Cuando no interactúa con los alumnos o no respeta sus creencias es muy difícil lograr una buena relación." 5:1058 p 47 en ALUMNOS BACH + FP "Porque no te respetan o piensan que tus opiniones y tu forma de ser son las incorrectas, lo que hace que te tengan "pelusilla" que después repercute en la forma de tratarte en clase." 5:1096 p 85 en ALUMNOS BACH + FP
Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.
No aportan evidencias
No aportan evidencias
Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.
"Sí, porque esos profesores presentan amabilidad ante mí, y valoran mi forma de ser." 4:2002 p 26 en ALUMNOS ESO "Respetan mi forma de ser y dan confianza para ser sincera con ellos en todo momento" 5:900 p 16 en ALUMNOS BACH + FP "Porque no me gusta su comportamiento ni cómo tratan a ciertos alumnos por ser como son. Son irrespetuosos y poco atentos. No me dan confianza y son muy injustos a la hora de corregir exámenes." 4:2528 p 274 en ALUMNOS ESO "Son profesores altivos, que hacen su trabajo y punto, solo cumplen y si no le gusta tu personalidad ya no te vas a llevar bien" 5:1094 p 83 en ALUMNOS BACH + FP
Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.
"Son muy respetuosos contigo y son muy amables" 3:855 p 90 en ALUMNOS 5º+6º "Son personas inteligentes que saben transmitir lo que saben, nos motiva, nos respetan y saben hacerse respetar" 5:1016 p 133 en ALUMNOS BACH + FP "Meter nuestros defectos en la relación" 3:950 p 82 en ALUMNOS 5º+6º "Nos echan la bronca a veces por absolutamente nada, nos tratan peor que a otro simplemente por el físico... nos evalúan diferente..." 4:2287 p 27 en ALUMNOS ESO "Porque según como sean los alumnos les caerán mejor o peor." 4:2305 p 45 en ALUMNOS ESO "Suelen ser demasiado duros y contestan mal o con faltas de respeto" 5:1048 p 37 en ALUMNOS BACH + FP
Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.
"Es porque no exageran, se ríen con nosotros y se puede hablar bien con ellos" 3:864 p 102 en ALUMNOS 5º+6º "Porque los humanos no somos perfectos. Los profesores con buena relación son "maduros". Si se enfadan se enfadan por lo mismo y correcto. No un día sí y otro no. Y saben diferenciar ocio de trabajo." 5:960 p 75 en ALUMNOS BACH + FP "Siempre nos echan la bronca sin hacer nada" 3:957 p 89 en ALUMNOS 5º+6º "Porque a veces se enfadan contigo sin haber hecho nada" 4:2396 p 141 en ALUMNOS ESO "Pasan de ti, te dicen que no haces nada cuando no es así, te tratan mal (me pasa con una)" 4:2520 p 266 en ALUMNOS ESO
Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.
"Tratan igual a todos" 3:788 p 21 en ALUMNOS 5º+6º "Majos y se relacionan con todos" 3:844 p 79 en ALUMNOS 5º+6º "Creo que pasa porque nos tratan a todos igual, pero no todos los profesores" 4:1989 p 13 en ALUMNOS ESO "Yo intento llevarme bien con todos, pero algunos profesores te cogen manía o enchufe" 4:2036 p 61 en ALUMNOS ESO "Porque piensan parecido a mí. Clases divertidas, escuchar a todos por igual..." 4:2040 p 67 en ALUMNOS ESO "Tratan a todos los alumnos por igual, se preocupan porque nos vayamos a casa entendiendo todo, nos motivan a estudiar la asignatura y sobre todo, nos hacen sentir bien en clase." 5:974 p 89 en ALUMNOS BACH + FP "Porque echan la bronca a unos y a otros no" 3:891 p 21 en ALUMNOS 5º+6º "Porque a los chicos le tiene manía y a las chicas no" 3:911 p 41 en ALUMNOS 5º+6º "Porque te hacen copiar y más copiar y no lo explican mucho y tienen preferid@s" 3:936 p 68 en ALUMNOS 5º+6º "Porque algunos van en plan "pasotas" y aunque tú no hables te echan la bronca a ti porque desde el primer día te cogen manía." 4:2286 p 26 en ALUMNOS ESO "Se enfadan continuamente, no respetan, e incluso algunos los valoran más que a otros." 4:2294 p 34 en ALUMNOS ESO "No se comportan igual con todos los alumnos y porque no se preocupan en lo que pensemos" 4:2373 p 117 en ALUMNOS ESO "No se preocupan por nosotros y los alumnos con notas más altas tengan bastante preferencia" 4:2402 p 148 en ALUMNOS ESO "Pienso que igual no les caigo bien. Los veo que son más desagradables conmigo que con otros" 4:2445 p 192 en ALUMNOS ESO "Porque no me gusta su forma de ser y cómo actúan. No explican correctamente y no saben resolver dudas. También porque son injustos y tienen más aprecio por algún alumno respecto al resto." 5:1042 p 31 en ALUMNOS BACH + FP "Porque pasan de ti, siempre se centran en las mismas personas y si te pregunta algo es para dejarte en evidencia delante de todos." 5:1076 p 65 en ALUMNOS BACH + FP "No explica los contenidos necesarios y desprecia a sus alumnos diciendo que no todos somos iguales. Incluso algunos los mira como que fueran incapaces de hacer nada pero en realidad sí lo son. Ej: una alumna pasó de un 5 a un 10 cuando un profesor le enseñó la misma materia que el malo." 5:1099 p 88 en ALUMNOS BACH + FP "Los profesores se dan cuenta del interés del alumno y su participación en clase, entonces esto influye inmediatamente en la relación entre los dos, así es, en la mayoría de los casos, cómo se crean los "favoritismos"." 5:943 p 58 en ALUMNOS BACH + FP

<p>Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.</p> <p>"Se preocupan por lo que nos pasa y piden opinión sobre qué nos gustaría hacer, otros ni te saludan por la calle cuando te ven." 4:2003 p 27 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Considero que si aprecio a un profesor, es porque imparte clases amenas donde fomenta el diálogo y actividades en grupo, y porque hace que participemos, por ejemplo, en rotaciones para fijar fechas de exámenes." 5:893 p 9 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque imponen mucho sus ideas y normas. Hacen que las clases sean algo más pesadas y creo que llevan sus problemas personales a clase" 5:1140 p 132 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Son personas tiránicas, poco o nada asertivas. No escuchan para nada a los alumnos e imponen su criterio a costa de lo que sea." 5:1141 p 133 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>EMPATÍA. Evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.</p>
<p>Si percibo que un alumno está triste me intereso por lo que pueda pasarle.</p> <p>"Porque te portas bien y te consuela cuando estás triste" 3:784 p 17 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque hacen cosas que benefician a la clase y la llevan muy bien. Nos entienden y nos animan mucho cuando estamos tristes o cuando hemos tenido algún problema" 3:842 p 77 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Son más abiertos conmigo y se preocupan a veces si por ejemplo estoy llorando en clase" 4:2019 p 43 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son más atentos hacia ti se preocupan más por ti que otros. Si te ven mal te dicen algo te preguntan o te ayudan y eso es muy importante." 4:2026 p 50 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque algunos profesores son más empáticos, te ayudan y se preocupan más por el alumno." 4:2183 p 212 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Pues son profesores que te ayudan para aprobar su asignatura, pero también te guste. Y que si ven que estás un poco mal preguntan, no como los demás" 5:898 p 14 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Se han preocupado por lo que me pasaba sin tener la necesidad de hacerlo. Saben cómo explicar, relajar el ambiente en clase. No hacen nada especial, simplemente son esa clase de persona, y eso ayuda bastante" 5:927 p 43 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Me animan a hacer las cosas, a seguir, me ayudan en temas personales, puedo confiar en ellos, cuando estoy mal me preguntan qué me pasa, cuando haces algo mal dicen "sigue intentándolo tú puedes"." 5:990 p 105 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Escucho con atención los problemas personales del alumnado.</p> <p>"Dar clase y no preocuparse por tus problemas" 3:960 p 92 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son profesores que no se interesan por ti a nivel emocional, es decir, no se preocupan por ti. Y alguna vez te contestan mal y por eso no te caen tan bien" 4:2289 p 29 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Los que no se preocupan por lo que hago si lo he comprendido o si estoy mal" 4:2398 p 144 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque cuando un día estamos tristes o con rabia porque hemos suspendido un examen o nos hemos enfadado con algún amigo, no nos dejan explicarnos nuestro problema." 4:2477 p 223 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Demuestra indiferencia y les da igual cómo estás" 5:1113 p 102 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Son pasotas, no se preocupan, solo en dar clase y si te pasa algo a mí me da igual" 5:1116 p 105 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Escucho con atención los problemas personales del alumnado.</p> <p>"Porque hablan contigo, se preocupan, no te suelen castigar..." 3:774 p 7 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son amables y atienden mucho a las personas" 3:852 p 87 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Hay un par de profesores "especiales" para mí, ya que a veces se olvidan del temario y nos preguntan por nuestros problemas, por nuestra vida fuera del centro, si nuestros padres nos tratan bien, etc." 4:2029 p 53 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son majos contigo, dan confianza y te ayudan. Hay buena relación porque te escuchan" 4:2179 p 208 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Existen profesores que se interesan en cómo te encuentras, si estás agobiada. El alumno nota el interés y comienza a sentir aprecio. Intentan escuchar tus quejas y opiniones, es necesario el apoyo de algún profesor." 5:923 p 39 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque muestran más interés en cómo te sientes, porque se preocupan, y porque están a tu disposición para lo que necesites." 5:944 p 59 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"Porque no nos comprenden, son como malas personas, no les preocupan nada lo que nos pase." 4:2269 p 9 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son bordes y no les puedes contar tus problemas" 4:2426 p 173 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no se preocupan por tus problemas (ni lo intentan) sus clases son muy aburridas y si les preguntas una pregunta, simplemente se ríen de ti" 4:2430 p 177 en ALUMNOS ESO</p>
<p>ADAPTACIÓN COMUNICATIVA. Evalúa sintonía existente entre profesor y sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.</p>
<p>Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.</p> <p>"Porque aparte de que nos caen bien o ellos hacen porque nos caigan bien. Lo que hacen es hablar con nosotros y nos reímos con ellos y eso se nota en cambio otros profes no hacen ni la mitad." 3:780 p 13 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Que no se enfaden y estén alegres con nosotros y no contestarles en su cara; como por ejemplo "tú a mí no me mandas"" 3:803 p 36 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Sí los hay. Pasa por la simple razón de que se esfuerzan en darnos la clase, en ayudarnos... que nos sintamos a gusto en su clase." 4:2008 p 32 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Me llevo bien con profesores que al entrar en clase te preguntan qué tal, se dan cuenta de que estamos cansados por exámenes... en algún momento de clase hacen comentarios graciosos y se ríen con nosotros..." 4:2030 p 54 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Yo creo que lo que hace que nos llevemos bien con ellos es que nos comprenden, nos escuchan y nos ayudan a la hora de hacer tareas o ejercicios que no sepamos" 4:2072 p 99 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Sí hay algunos con los que yo tengo buena relación porque ellos son agradables, majos, si tenemos un mal día nos entiende e intentan que todo sea mejor para nosotros." 4:2075 p 102 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque muestran más interés en mantener algún tipo de buen rollo en clase y contigo. Suelen intentar hacer reír para amenizar la clase, hablar sobre temas que preocupan al alumnado con ellos..." 4:2093 p 120 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son personas acogedoras, que empatizan muy bien, te hacen sentir a gusto con ellos, y son agradables y divertidos. No solo se centran en acabar de explicar algo, también preguntarnos qué tal o cómo ha ido el finde." 4:2189 p 218 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Recuerdo que mis primeros años en la ESO me daba lengua un profesor que ha sido el mejor profesor que ha pasado por mi vida. Porque entendía nuestros problemas, nos apoyaba en torno a los estudios, etc. Yo creo que esto pasa porque el profesor se pone en nuestro lugar y sabe qué es lo que sentimos en el caso de que el profesor no sea majo. Son majos, agradables, simpáticos y aunque haya algún alumno que sea "malo" por así decirlo, el profesor sabe qué hacer para que esa situación pare. Tiene una forma de dar clase distinta a los demás profesores, sobre todo por su forma de ser." 4:2204 p 233 en ALUMNOS ESO</p>

<p>"Pasa porque saben cómo acercarse a los alumnos sin dejar de ser profesores y los acabas admirando. Supongo que son ellos mismos y aparte de eso buenos profesores" 4:2221 p 250 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son más cercanos al grupo, se ve que sienten aprecio hacia los alumnos procura hacerse entender no solo porque "le pagan" sino porque quiere el bien para ellos" 5:914 p 30 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Nos crean más o menos seguridad. Nos escuchan, nos comprenden, nos ayudan" 5:917 p 33 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Estos profesores son extrovertidos, hablan de muchos temas contigo, y no solo de clase. Yo creo que pasa esto porque se relacionan con nosotros y nos escuchan, aunque son pocos los que hacen esto. En mi opinión debería de haber más profesores así." 5:924 p 40 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Yo creo que aprecio a aquellos que buscan una relación cercana con los alumnos, son comprensivos y dan la clase "con alegría" pero además se nota que son trabajadores e intentan que todos sigamos la clase." 5:925 p 41 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Esto suele pasar con aquellos profesores que se involucran e intentan entendernos tanto a nivel grupal como a nivel personal." 5:937 p 53 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"Porque no nos entienden. Que hagan la clase desagradable, son malos profesores" 3:933 p 65 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Pues porque algunos profesores yo creo que vienen aquí a pasar la mañana. Solo algunos... otros no. Pero los que sí, si no soportan a los niños que no se metan a profesor/a." 3:939 p 71 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque no hacen caso y gritan mucho. Son desagradables, no hacen caso a nadie" 3:954 p 86 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No son muy amables. No nos preguntan o son antipáticos" 3:977 p 115 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque hay profesores que al entrar en clase no te dan los buenos días, que no se preocupan por tu estado de ánimo y no son nada simpáticos o graciosos." 4:2313 p 54 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Creo que es porque van demasiado a lo suyo sin preocuparse de su entendemos o de si ha habido algún problema en la clase, etc." 4:2348 p 92 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no saben establecer una buena relación con nosotros, ya que hay veces que sí son majos pero no saben entendernos y parece que incluso algunos "van a pillar"" 4:2358 p 102 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No son mala persona, pero no empatizan con el alumno, y hacen las clases más duras." 4:2465 p 212 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No paran de gritarnos o echarnos la bronca, no se molestan en saber si les entiendes o no, y si lo hacemos mal no nos ayudan a mejorarlo, solo nos gritan." 4:2467 p 213 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque vienen enfadados o son así de por sí y lo pagan con los alumnos. Son bordes y no nos entienden a los alumnos." 4:2487 p 233 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no te captan, son "cabezotas", en sus clases tiene que ser "perfecto" una clase ejemplar. Es decir, esos profesores que no les importan los alumnos." 4:2499 p 245 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Están alejados del grupo, puede ser bueno impartiendo la materia pero si no es cercano, se interesa por los alumnos y sabe hacer llegar la información no sirve para nada porque la materia se hará dura de estudiar." 5:1041 p 30 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque les da igual sus alumnos. Les da igual los sentimientos de los alumnos y cómo se sienten y están en sus clases." 5:1047 p 36 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No se preocupan por los alumnos, algunos ni se aprenden nuestros nombres y eso provoca rechazo y falta de interés. Algunos explican mal..." 5:1055 p 44 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque no son flexibles en cuanto a las fechas de los exámenes, no explican bien y no se involucran, es decir, parece que vienen a clase, dicen lo que tienen que decir y se van sin tener en cuenta quiénes somos." 5:1060 p 49 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Estos profesores ni suelen mostrar ninguna preocupación por ti. Se limitan a dar su clase, y son distantes con nosotros. Además no aceptan propuestas por parte de los alumnos y en ocasiones pueden llegar incluso a insultarnos (bueno, este es el caso de un profesor en concreto que tuve)" 5:1066 p 55 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque son fríos no son cercanos a mí y cuando van ayudarte parece que a desgana o cuando opinas sobre algún tema parece que ironizan sobre tu saber" 5:1067 p 56 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No conocen a los alumnos, no conocen sus dificultades, hacen las clases repetitivas y se limitan a leer la materia." 5:1073 p 62 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No nos entienden y no lo intentan. Hacen comparaciones constantemente. Y se permiten cosas a ellos que a nosotros no." 5:1086 p 75 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.</p> <p>"Porque son estupendos, buenos, nos enseñan muchas cosas, explica todo bien, no es estricta" 3:813 p 47 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque dan la clase de una manera que me gusta y a la vez aprendo. Hacen referencias hacia sí mismos, chistes, (no muy a menudo), se ríen con nosotros, etc." 4:1997 p 21 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son profesores que se preocupan por ti. Que te ayudan cuando pueden. Y que intentan explicar lo mejor que ellos pueden, para poder enseñarte a ti." 4:2005 p 29 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Creo que pasa eso porque los profesores tienen buena relación con los alumnos. Son muy amables. Enseñan de una forma divertida y que capta nuestra atención. Y graciosos." 4:2021 p 45 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Por el nivel de cercanía y educación hacia el alumnado. Son amables, usan nuestro lenguaje" 4:2169 p 198 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque desde el principio se han esforzado en que la clase funcione, en que todos entendamos todo con buenas palabras y claras y que se preocupa por nosotros. Como mi profesora de lengua de tercero." 4:2233 p 262 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hablan de una manera más coloquial para poder entenderlo mejor y son más flexibles" 5:902 p 18 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"Gritan demasiado, están de mal humor, y no explican de forma muy clara" 3:938 p 70 en ALUMNOS 5º+6º</p>
<p>Me aseguro de que mi grupo de alumnos entienda las tareas.</p> <p>"Porque en clase cuando no sabemos algo vienen y nos preguntan qué no entendemos" 3:816 p 50 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Con algunos me llevo mejor porque les interesa más que aprendamos, que nos llevemos bien y que entendamos todo lo que nos explica" 3:848 p 83 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Sí hay profesores con los que me llevo bien. Esto pasa por muchos profesores me ayudan a entender las cosas que no entiendo y me ayudan mucho" 4:2054 p 81 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser comprensivos contigo, sonreírte cuando no sabes alguna y te lo vuelven a explicar hasta que lo entiendas y no ponerse nervioso y empezar a chillar." 4:2202 p 231 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son amables, si no entiendes algo se preocupan por explicarlo de diferentes formas" 5:890 p 6 en ALUMNOS BACH + FP</p>

<p>"Pues son profesores que hacen que sus clases te interesen, que se preocupan por ti, te plantean unas clases entretenidas, si no lo entiendes, hasta que no lo comprendas no siguen explicando." 5:894 p 10 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque me tratan bien, y me hacen sentir valorada. Hacen lo posible por que entienda las cosas, sin poner nunca una mala cara" 5:904 p 20 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque sé que son los que se preocupan porque aprendamos, porque entendamos sus explicaciones y nos ayuden a aprobar y tener éxito por encima de todo." 5:909 p 25 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque tienen un trato cercano a ti, se preocupan por que entiendas todo, te dan ejercicios extra, te ayudan encantados en aquello que necesites e incluso algunos han estado dispuestos a ejercer alguna hora fuera de su horario para resolvernos dudas." 5:979 p 94 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"Porque no aclaran las dudas, hacen que las clases se hagan muy largas. Son antipáticos." 4:2290 p 30 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hay algunos profesores que solo se centran en explicar y les da igual cómo estés, ellos solo explican y según ellos "quien se enteró se enteró, y quien no que se las apañe"" 4:2312 p 53 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hacen cosas a traición, se mueven con castigos, les da igual si entiendes o no y no te tratan con el respeto que mereces" 4:2446 p 193 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Cuando no entiendes algo dicen que no has estado atento y lo estudies por tu cuenta, algo así" 4:2514 p 260 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Con los profesores con los que mi relación no es buena, son con los que llegan a clase, dan la materia y se van, les da igual si entiendes las cosas" 5:1038 p 27 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Son profesores que llegan a clase y no preguntan por dudas, no se interesan por nosotros personalmente y lo único que quieren es terminar de dar todo lo que tienen que dar." 5:1056 p 45 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>SENSIBILIDAD COMUNICATIVA. Evalúa la prevención del daño emocional al alumnado.</p>
<p>Procuero adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.</p>
<p>No evidencias</p>
<p>No evidencias</p>
<p>Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.</p>
<p>"Porque no nos gritan, y nos mandan pocos deberes. Son majos y buenos, se portan bien con nosotros y así nos portamos mejor" 3:782 p 15 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque nos respetan, no nos insultan..." 3:825 p 60 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Hacen chistes, no gritan ni se enfadan, hablan con tranquilidad" 4:1996 p 20 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son amables. No nos insultan" 4:2068 p 95 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Me hablan bien, me respetan" 4:2111 p 138 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Creo que pasa esto porque son muy majos, hacen que la clase sea amena y divertida, respetan a todos y ayudan a la gente que le cuesta estudiar, ayudándoles y sin decir estímulos negativos y nunca elevan la voz" 4:2123 p 152 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Todo el rato gritan no ayudan, que si uno no entiende una cosa que él no se lo explique" 3:879 p 8 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque gritan más si haces algo mal, te castigan por preguntar algo a un compañero o algo así" 3:883 p 12 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Gritar, son estrictos y porque una profesora nos insulta" 3:917 p 47 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque me toman por tonta y empiezan a decirme que no sé qué hago en clase y esas cosas" 4:2276 p 16 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque te insultan te amenazan..." 4:2322 p 63 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son bordes, maleducados y realizan comentarios molestos" 4:2342 p 86 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Pues te gritan y te dicen de cosas que son desagradables y a veces te bajan el autoestima" 4:2366 p 110 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque algunos de ellos se ríen de nosotros por equivocarnos por ejemplo" 4:2367 p 111 en 4C. CUESIONARIOS ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque nos tratan mal nos insultan y cuando tienen reunión con algún padre nos tratan bien" 4:2371 p 115 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque me estresan mucho. Me echan todo el rato la bronca y me replican todo lo que hago" 4:2392 p 136 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Te dicen cosas malas. A mí me llegaron a decir que no llegaría a nada en la vida." 4:2394 p 139 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque si haces algo mal te chillan o te dicen cosas con las que te sienten mal. Porque si tú crees que estás haciendo algo bien y lo estás haciendo mal te dicen cosas como que ¿tú te crees que se hace así o qué? ¿Pero quieres dejar de hacer las cosas mal y aprender, niña?" 4:2411 p 158 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque me chillan. Son bordes y chillones, lo que hacen es chillarme o contestarme mal" 4:2443 p 190 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hay profesores de este instituto que me hacen sentirme mal por cómo me tratan, y que hacen que no quiera ir y consiguen ponerme de mal humor, por su comportamiento." 4:2469 p 215 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque en las clases nos aburrimos, o el profesor no es amigable y parece que tiene manía a todos. Se meten en asuntos de estudios que no les llaman y encima dicen cosas que nos deprimen. No vienen de buen humor" 4:2488 p 234 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No sé cómo explicarlo, pero es como que no tenemos seguridad. Nos apartan de la clase, nos bajan la autoestima." 5:1044 p 33 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Los profesores no te comprenden o incluso te ignoran, hacen que te sientas discriminada. Sus acciones en torno a ti comienzan a ser cada vez de peor manera, y acaba por no tomarte en serio." 5:1050 p 39 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"En algunas ocasiones he tenido la desgracia de encontrarme con situaciones en las que un profesor me ridiculizó a propósito delante de toda la clase. Otras veces con profesores que nos insultan en clase." 5:1065 p 54 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Que te traten como quieren, un día bien y al otro peor, desaniman se burlan a tus espaldas porque te desaniman y te quitan las ganas de ir a esas clases." 5:1115 p 104 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque en vez de decirte lo que te tenga que decir a solas te lo dice delante de todos y hace sentirte mal" 5:1132 p 122 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>MEDIACIÓN. Evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.</p>
<p>Permito que mis alumnos defiendan sus posturas con naturalidad.</p>
<p>"Que sean majos. Que escuche las opiniones de los alumnos" 3:793 p 26 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Nos dejan que nos expresemos con libertad" 3:799 p 32 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Nos escuchan, nos hacen caso, son agradables, nos dejan opinar y nos escuchan" 4:2081 p 108 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque se "preocupan" por tu estado anímico y te ayudan a las clases a comprender mejor la materia. Les puedes replicar algo (siempre con respeto) y no te responden "no" si no que intentan llegar a un acuerdo." 4:2197 p 226 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque algunos mandan muchos deberes y no escuchan cuando queremos decir una opinión" 3:889 p 19 en ALUMNOS 5º+6º</p>

<p>"Por qué no nos dejan expresarnos, preguntar cosas, etc" 3:928 p 60 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Me parece que es porque no explican bien, no nos dejan opinar, hay que hacer lo que ellos dicen sin contar con la opinión de los demás" 4:2355 p 99 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no explican nada ni se interesan en saber lo que pensamos los alumnos" 4:2383 p 127 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no se preocupan, te gritan, no te dejan explicarte..." 4:2475 p 221 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser bordes y sentir que te menosprecian aparte de que no te dejan hablar" 4:2476 p 222 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ser prepotentes, ellos dicen lo que dicen y si tenemos otra opinión, no se les puede decir nada" 4:2478 p 224 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque esos profesores son demasiado antipáticos cuando das tu opinión" 5:1019 p 8 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque son bastante secos y no escuchan nuestras opiniones sobre la clase, es decir no se relacionan con nosotros. Estos dan la clase y se van, sin importarles lo que podemos pensar." 5:1051 p 40 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Cuando no nos escuchan, ni nos podemos explicar o preguntar." 5:1138 p 130 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Puede que tengas un trato más cercano pero a la hora de dar tu opinión no te toman muy en cuenta" 5:1135 p 127 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.
No evidencias
No evidencias
Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.
<p>"Pues porque te hacen caso, te dejan salir a la pizarra para ver los fallos que tienes y corregirlos" 4:2157 p 186 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Yo creo que esto pasa debido a que son más atentos conmigo y saben reconocer cuándo he hecho un ejercicio bien y advertirme si lo he hecho mal" 5:895 p 11 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Cuando intentan hacernos aprender cosas de la forma más amena posible, en vez de obligarnos a retener información por limitarse a leer la materia. Además nos involucran y ayudan si tenemos dificultades." 5:972 p 87 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Pasa eso porque son buenas personas y se preocupan por ti. La relación es buena porque te preguntan diferentes cosas y te dan apoyos." 5:986 p 101 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No escuchan, nos hinchan de tareas y siempre nos restrignan lo que hacemos mal" 3:966 p 102 en ALUMNOS 5º+6º</p>
Ayudo al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.
<p>"Porque me ayudan si algo me sale mal te corrigen si te sale mal algo y se preocupan por todos" 3:779 p 12 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Que te apoyan siempre te animan para hacerlo bien, cuando haces algo mal, te ayudan, cuando ven que vas mal, te ponen cosas más sencillas." 3:849 p 84 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque me tratan bien. Si hago algo bien me dicen que siga así, si lo hago mal me dan apoyos" 4:1998 p 22 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque me ayudan a superarme, son majos e intentan que aprenda todo lo que pueda, se preocupan por mí." 4:2173 p 202 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Noto que se preocupan, nos ayudan cuando saben que no entendemos algo, se quedan al final de la clase para hablar con algún alumno que necesite más ayuda, son amables y te dicen las cosas de buena manera" 4:2227 p 256 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque te ayudan y te animan y hacen que te guste la clase" 4:2234 p 263 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque están a disposición del alumno, ayudan bastante y hacen las clases muy amenas" 5:1015 p 132 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No te miran no te explican bien, no te ayudan si tienes problemas..." 3:907 p 37 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Hacen que seas la tonta de la clase" 3:961 p 95 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Si hago algo mal no me dan apoyo, me dicen que mal... pasan de todo, no te dan apoyos, no se relacionan con los alumnos..." 4:2282 p 22 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Que no te escuchan no te intentan ayudar si necesitas ayuda solo te incordian con que vas a tener más tiempo para estudiar" 4:2384 p 128 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son demasiado serios y no saben cómo enseñarle a alguien que le cuesta esa asignatura." 4:2390 p 134 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Esto ocurre cuando los profesores se dedican simplemente a valorar tu trabajo objetivamente pero no te intentan ayudar a resolver problemas que surgen ni a dar consejos para resolverlos." 5:1022 p 11 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Permanezco atento a signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular) como señal de que alguien desea aportar algo.
<p>"Porque se porta bien, está atenta... Son majos, pacientes y nos escuchan" 3:839 p 74 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque me prestan atención y me ayudan durante las clases" 4:2048 p 75 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son más atentos, te comunicas más con ellos, te gusta su personalidad o su asignatura, te identificas con su comportamiento..." 5:946 p 61 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Pues porque no te hacen caso no te dejan comentar vamos que no te gusta ese tipo de cosas" 4:2314 p 55 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no sales voluntaria para corregir los ejercicios o para preguntar una duda. Pues cuando la levantas no te dan la oportunidad..." 4:2324 p 66 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no nos hacen caso, no nos dejan hablar son bastantes vacilones y están amargados" 4:2395 p 140 en ALUMNOS ESO</p>
IMPLICACIÓN AFECTIVA. Evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.
Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno, me implicó directamente.
<p>"Porque son profesores agradables, explican bien, resuelven conflictos y son amables conmigo" 3:862 p 100 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque te apoyan en el día a día y se dejan la piel" 4:2011 p 35 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Yo creo que es porque te ayudan si te pasa algo, te enseñan bien, son educados... te ayudan si algo te cuesta más intentándolo hacer un poco más fácil para que te cueste menos o algo así" 4:2129 p 158 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque saben cuándo estás mal, se molestan en conocerte y te ayudan. Son amables y muestran madurez." 4:2132 p 161 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son majos y les puedes contar tus problemas y te dan soluciones" 4:2144 p 173 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque me transmiten mucha confianza y siento que si tengo problemas será a ellos a quienes recurra porque son comprensivos. Son personas atentas y cariñosas, que te responden a ti y a tus opiniones" 4:2245 p 274 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Sí, porque esos profesores se preocupan por los alumnos y les ayudan en todo lo que pueden mientras que otros pasan" 5:920 p 36 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Por el hecho de que crean saberlo todo, ya no a nivel de su asignatura, que muchos ni eso, sino a nivel personal. Por ejemplo el profesor X en un momento se puso a intentar animarme cuando solo hacía lo contrario." 5:1053 p 42 en ALUMNOS BACH + FP</p>

Ante un conflicto entre alumnos procuro favorecer concesiones entre ambas partes.
"Porque hay profesores que son buenos y malos. Hablar entre los afectados que les ha pasado algo y nos relacionamos" 3:861 p 99 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque siempre hay algún profesor con el que estás más de acuerdo o aprendes más conocimientos. Algunos intentan que no haya "malos rollos" entre los alumnos" 4:2145 p 174 en ALUMNOS ESO
No hay evidencias
DINAMIZACIÓN GRUPAL. Evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.
Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros.
"Porque son majos. Trabajos en equipo" 3:777 p 10 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque te enseñan, te ayudan, te explican bien las cosas y a veces hacemos trabajos en grupo. Algunos profesores te ayudan y te ayudan más" 3:811 p 45 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque hacen como una competición de quiénes son mejores pues intentar no hacer trabajos en grupo" 4:2439 p 186 en ALUMNOS ESO
Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.
"Porque consiguen que entienda bien, a la vez que no son muy aburridos, proponen ejercicios diferentes, trabajos, todo esto sin que haya mucho jaleo." 4:2131 p 160 en ALUMNOS ESO
No hay evidencias
Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.
"Porque como persona me cae bien o porque su asignatura se me da bien. Actividades en grupo, enseñar con explicaciones claras..." 4:2252 p 281 en ALUMNOS ESO
No hay evidencias
Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
No hay evidencias
No hay evidencias
Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.
No hay evidencias
No hay evidencias
Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.
"Pues hay profesores que sí y profesores que no, entonces con los que sí, creo que es porque se relacionan bien con nosotros y dejan que nos comuniquemos unos con otros. También nos ayudan mucho, esto solo algunos." 4:2007 p 31 en ALUMNOS ESO
"Por la empatía del profesor. Hacen actividades en las cuales tengas que involucrarte y conversar con el profesor." 5:901 p 17 en ALUMNOS BACH + FP
"Porque solo hacen más que dar la clase y no dejan que nos comuniquemos con él/ella y entre nosotros, y a algunos alumnos los tratan un poco mal." 4:2291 p 31 en ALUMNOS ESO
Guío los trabajos en grupo.
No hay evidencias
"Porque son malos conmigo y me dicen que lo haga yo sola. Porque me dejan sin pareja cuando hay que ponerse con alguien" 3:900 p 30 en ALUMNOS 5º+6º
AUTOEFICACIA. Evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.
Intento ser buen modelo como profesor.
"Porque nos enseñan cosas buenas y con esas cosas buenas nos hacen sentir bien y nos gustan cómo nos enseñan en clase" 3:787 p 20 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque nos motivan y nos dan ejemplo" 3:836 p 71 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque dan mejor impresión y son más majos. Teniendo buen comportamiento contigo" 4:2004 p 28 en ALUMNOS ESO
"Porque son profesores que te dejan marcado aunque no se crea. Portarse bien con nosotros, exámenes fáciles y mandan pocos deberes" 4:2063 p 90 en ALUMNOS ESO
"Muestran su preocupación por ti, porque aprendas, no solo los contenidos que tienes que aprender en clase durante el curso, también te ayudan a crecer como persona; y algunos de ellos te sirven de ejemplo a seguir." 5:956 p 71 en ALUMNOS BACH + FP
No hay evidencias
Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.
"Porque vas cogiendo confianza y cada vez te gusta más porque es amable, explica bien te gusta cómo da la clase, se preocupa por ti..." 4:2031 p 55 en ALUMNOS ESO
"Saben dirigir la clase y enseñan a la vez que hacen una clase amena" 4:2242 p 271 en ALUMNOS ESO
"A parte de los que me llevaba bien antes de darme clase, suelen ser profesores que te encandilan a nivel personal primero y dando muy buenas explicaciones después, lo que hace que le respetes y trabajes a gusto." 5:896 p 12 en ALUMNOS BACH + FP
"Son profesores que saben enseñar su asignatura, que hacen que te guste. Suelen exigir bastante, pero no te importa" 5:913 p 29 en ALUMNOS BACH + FP
"Siempre hay profesores con los que te llevas mejor y yo creo que esto se debe a que desde el primer día nos tienden la mano y se muestran dispuestos a ayudarnos con cualquier tema. Además saben transmitir perfectamente sus conocimientos y suelen comentarnos sobre aspectos que no tienen que ver con el ámbito educacional, y eso, en mi opinión, ayuda a crear vínculos y que haya más confianza." 5:940 p 55 en ALUMNOS BACH + FP
"Porque para mí, no tienen ese don de saber explicarse o hacerse entender. No son buenos enseñando, por mucha titulación que tengan." 4:2462 p 209 en ALUMNOS ESO
"Obvian a todos los alumnos de clase, no saben llevar bien una clase sin chillar o enfadarse, y explican mal y con enfado." 4:2508 p 254 en ALUMNOS ESO
"Vienen y se dedican a dar clase sin comentar nada, o a leer libros. Realmente, leyendo no se enseña. Yo en mi casa puedo leer lo mismo y me lo aprendo sin necesidad de venir a clase." 5:1068 p 57 en ALUMNOS BACH + FP
Me muestro muy seguro en mis explicaciones.

<p>"No regañarnos, enseñan muy bien para que los entendamos y hacen muchas actividades" 3:817 p 52 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Creo que pasa, porque son agradables, explican bien y saben escuchar" 3:835 p 70 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son unas personas listas, que te encanta cómo explican y a veces hacen cosas graciosas" 3:845 p 80 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Ya que son amables y se detienen a resolver dudas, saben llevar bien la clase a pesar de malos alumnos y de captar nuestra atención." 4:2225 p 254 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque ponen ganas en las explicaciones" 5:952 p 67 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Dan clase bien, son justos, amigables, no echan broncas, te entienden, son justos, intentan que mejores" 5:955 p 70 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"No hablan contigo, no explican bien las cosas..." 3:878 p 7 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque se muestran inseguros al enseñar. Mandarnos muchos deberes" 3:902 p 32 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No nos prestan atención, no explican el temario (solo lo leen pero no lo explican)" 4:2275 p 15 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son malos porque no explican bien son bordes y antipáticos y además dan contestaciones muy malas alguna profesora" 4:2345 p 89 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son malos y aburridos enseñando su asignatura, hasta tal punto que te preguntas si realmente ellos la entienden, se enfadan continuamente" 4:2413 p 160 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque muchos no tienen ni idea de dar una clase" 4:2502 p 248 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Injustos, no se explican del todo bien, ni nos enseñan adecuadamente. Muchas veces hay que recurrir a recursos exteriores al centro." 5:1100 p 89 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.</p> <p>"Porque son amables y siempre responden a tus preguntas y se preocupan por ti" 4:2045 p 72 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Nos tratan bien y nos dan confianza, en clase hay un ambiente tranquilo, se está a gusto. Nos respetan para nuestro turno de hablar y nos responden correctamente a nuestras preguntas." 4:2094 p 121 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque estos profesores son los que hacen las clases divertidas, entretenidas, les puedes preguntar dudas sin ningún problema cosa que con otros profesores no te atreves por sus respuestas. De estos profesores hay POCOS" 4:2148 p 177 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Sí. Esto pasa porque se preocupan por mí, me felicitan cuando hago algo bien y me explican y contestan bien las cosas." 5:958 p 73 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"No nos escuchan y pasan de nosotros si tenemos alguna duda" 3:964 p 100 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque no hacen caso a los alumnos, no nos tratan bien y tampoco muestran interés para que aprendamos o cuando hacemos alguna pregunta nos llaman "tontos" con indirectas." 4:2354 p 98 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no se esfuerzan ni muestran interés en tener alguna relación con nosotros, ni buena ni mala. Son personas que no ríen por nada, se limitan al libro, si contestas algo mal puede que se ría de ti, a tus dudas las responde con una mala contestación o no te responde" 4:2376 p 120 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque sinceramente no nos tratan bien, parece que somos sus enemigos. Cada vez que preguntamos nos responden mal, hacemos un ejercicio y cuando lo acabamos dice un comentario que no viene a cuento." 4:2377 p 121 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son bordes y contestan mal, como sin ganas, yo creo que si están trabajando en algo que han estudiado durante años deberían sentirse mejor." 4:2388 p 132 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no me gusta su forma de trabajar o de ser. Van demasiado rápido y si preguntas en vez de responder se enfadan. Además, al mínimo murmullo dejan de dar clase." 4:2448 p 195 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No querer explicarte otra vez algo, responderte de malas maneras, y con el fin de que se te vayan las ganas de preguntar." 4:2485 p 231 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Entran con una cara de amargados increíble, pierde tiempo y luego nos lo hace recuperar en 5 min o recreo. Cuando tenemos una duda nos la hace decírsela otro día, por lo tanto no se resuelve y encima te dan una contestación que no es digna de un profesor." 4:2491 p 237 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque pregunto una duda y no me contestan o me contestan mal, faltan el respeto y gritan" 4:2524 p 270 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No, dejan expresarte, y cualquier fallo que les sacas o si les pides que te expliquen una cosa más veces te ponen mala cara" 4:2532 p 278 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No son agradables, te contestan de forma borde y tienen forma de puntuar según quién seas" 4:2533 p 279 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Por su desigualdad respecto del alumnado, por su monotonía en clase, por la falta de explicaciones cuando se piden, por la antipatía al preguntar cosas, etc." 5:1102 p 91 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Son profesores que parece no les gusta lo que hacen, acuden a clase con desgana, con "mala cara", contestan mal a preguntas. El hecho de decir "no hace falta que te presentes al examen, no vas a aprobar". 5:1109 p 98 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Un motivo para crear la mala relación es cuando no entiendes alguna explicación y en el momento de decirle que te lo vuelva a explicar, te conteste mal y borde, no quiera explicártelo, o de malas maneras." 5:1110 p 99 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.</p> <p>"Que los profesores son amables conmigo e intentan llevarse bien con la clase, y que soluciona dudas sobre sus asignaturas y nos respetamos entre nosotros" 4:2073 p 100 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque te ayudan a que la asignatura que da sea más fácil y a la vez más divertida porque te ayudan, son majos y a la vez enseñan bien" 4:2092 p 119 en ALUMNOS ESO</p>
<p>No hay evidencias</p>
<p>Domino los contenidos de las áreas que imparto.</p> <p>"Sí, porque me siento segura de lo que diga. Son graciosos al hablar" 4:1992 p 16 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Para esto según como sean. Son agradables y simpáticos. Lo que hacen es explicar bien, resolver dudas correctamente y poner exámenes correctos según el temario." 5:915 p 31 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque tienen conocimiento sobre su materia y conectan con los alumnos, contando alguna historia de su experiencia, siendo divertidos" 5:936 p 52 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"No caen muy bien y no agradan. No sabe muy bien cosas de la asignatura que da, chillaba mucho" 3:909 p 39 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Casi no nos escuchan, nos grita en clase porque ella quiere. Nos explica regular, a veces se atranca un poco" 3:919 p 49 en ALUMNOS 5º+6º</p>

<p>"No escuchan, no saben sobre su asignatura, tienen mal humor, no corrigen ejercicios, son injustos y no tratan a todos por igual" 4:2382 p 126 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Cuando empecé en el instituto los profesores con los que me llevaba bien son los que ahora considero "incompetentes" ya que no hacíamos nada en clase pero te venían contando su vida y hablaban de lo que fuera (pero no de clase). Ahora prefiero profesores que vayan al grano y tengan también un trato cercano." 5:939 p 54 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>OTRAS VARIABLES EMERGENTES que se recogen por su frecuencia de mención en las respuestas de los alumnos.</p>
<p>Nivel de exigencia</p>
<p>No hay evidencias</p>
<p>"Lo quieren todo perfecto y solo explican una vez y si no entendemos se enfadan" 3:959 p 91 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Corren mucho, no son tan comprensivos y son más severos y demasiado estrictos" 4:2463 p 210 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Por su manera de ser y su posición, autoritaria y estricta al dar la clase" 5:1024 p 13 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Estos suelen ser muy cuadrículados no aceptan explicaciones de ningún tipo, si no haces las cosas como y cuando ellos quieren te martirizan, además, esos no comprenden las situaciones personales. En 4º de la ESO tuvimos algo así con una profesora, tan cuadrículada que no quería dejar faltar a una alumna cuya madre estaba muy enferma." 5:1091 p 80 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>Alegría, amabilidad, motivación.</p>
<p>Porque son simpáticos, amables, siempre resuelven tus dudas, hacen actividades divertidas..." 3:781 p 14 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque sonrían nos escuchan no gritarnos" 3:827 p 62 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque hacen cosas divertidas, que nos cuentan cosas que no salen en el libro..." 3:828 p 63 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son majos, ser buenos con nosotros" 3:841 p 76 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Pasa por que les tengo aprecio y porque son amables" 3:869 p 108 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Sí porque son amables y muy simpáticos, muy amable, cariñoso..." 3:872 p 111 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son majos. Pues son muy alegres y te explican con paciencia y bien" 4:2035 p 60 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque me caen bien. Es simpática y me anima a estudiar" 4:2043 p 70 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son agradables y respetuosos, se preocupan por ti e intentan hacer las clases más amenas y divertidas." 4:2059 p 86 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque te ayudan y motivan para seguir adelante. Educados, justos, simpáticos, cariñosos..." 4:2118 p 146 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque sus clases son más amenas y relajadas. Son más divertidas y tranquilas. Eso hace que los alumnos comprendan mejor la asignatura." 4:2125 p 154 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son agradables, simpáticos, abiertos y se preocupan por nosotros" 4:2134 p 163 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son majos conmigo, sacamos temas interesantes para hablar..." 4:2142 p 171 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son más simpáticos, ellos solo con su alegría y el entusiasmo de hacer actividades ya mejoran tu relación" 4:2143 p 172 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Me tratan bien y que me hacen sonreír, son los que hacen las clases más divertidas y amenas y son las asignaturas en las que mejores notas saco, ya que aprendo y me entero más y me cuesta menos estudiar." 4:2186 p 215 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Los profesores que me caen bien tienen buen humor, son graciosos y empatizan con los alumnos. Creo que me caen bien porque nos reímos con ellas en clase, hacen las clases más amenas" 4:2248 p 277 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Pasa por su forma de ser, son más agradables, hacen las clases más dinámicas, se preocupan más, hacen lo posible para que nos sintamos a gusto" 5:928 p 44 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque son simpáticos, explican bien las cosas, se involucran en nuestros problemas, nos hacen reír de vez en cuando y son exigentes pero si por ejemplo tienes más exámenes te lo cambian" 5:933 p 49 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque son majos, intentan ayudarte, tienen siempre buena relación con los alumnos y son muy amables y buenos" 5:941 p 56 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Esto pasa porque los profesores hacen bromas graciosas cuando estás en clase, y te acaban gustando sus clases porque a la vez de aprender (siempre y cuando sepan enseñar) te lo pasas bien." 5:942 p 57 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Creo que se debe a su manera de comportarse con el alumnado y su manera de ser. Estos profesores buscan enseñar y motivar al alumno durante clase." 5:959 p 74 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Nos tratan como adultos y nos hacen reír. Consiguen que su asignatura entretenga." 5:961 p 76 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque muestran una actitud amigable y de confianza hacia los alumnos, no están serios y hacen las clases llevaderas." 5:964 p 79 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Son profesores cercanos y que de verdad se molestan en que aprendas y buscan maneras para motivarte según tu personalidad." 5:968 p 83 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque te tienen en cuenta, no se toman a mal ciertas bromas que algunos profesores les sentarían fatal y te tratan con más "cariño" o con más confianza, lo que te hace apreciarlos más y llevarte bien con ellos." 5:970 p 85 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Con algunos me llevo bien por el motivo de que se preocupan por nosotros, sus clases son divertidas y nos permitimos hacer chistes o gracias sin sentirse incómodos. Además se interesan por tus gustos como preguntar qué actividad nos gustaría hacer para que fuera diferente de la clase." 5:982 p 97 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque me dan más confianza, son más cercanos, más simpáticos." 5:995 p 110 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Hablan contigo fuera de clase y te cuentan anécdotas o experiencias personales." 5:1011 p 128 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"Porque nos pone cosas aburridas y no nos dejan elegir" 3:881 p 10 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No portarse bien con nosotros y gritar mucho y no hacen cosas divertidas" 3:953 p 85 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque no intentan que las clases sean amenas si no que llegan a clase dan el contenido y se van" 4:2308 p 49 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No son dinámicos, dan el "tostón" y son aburridos y sin humor. Casi ni interactúan con alumnos" 4:2403 p 149 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Que sean gruñones, se enfaden a menudo, que sea arisco y que no me haga ni caso" 4:2410 p 157 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son menos simpáticos y su forma de explicar no me parece correcta para comprenderlo mejor." 4:2480 p 226 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Suelen estar siempre malhumorados, a la mínima gritan, incluso cuando alguna actividad determinada no te sale aun intentándolo, suelen explicar mal, hacen el mínimo esfuerzo, lo suficiente para cumplir y ya" 4:2510 p 256 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Esto seguramente sea debido a que dichos profesores no tratan de hacer interesante su asignatura, sino que se limitan a dar el temario programado y no de forma muy amena." 5:1020 p 9 en ALUMNOS BACH + FP</p>

"No ser objetivos ni justos, bordes, poco simpáticos y estirados. Que hagan que en clase no haya buen rollo o buen ambiente" 5:1061 p 50 en ALUMNOS BACH + FP
"No respetan la materia, se exceden en las tareas, son apáticos y muy serios." 5:1090 p 79 en ALUMNOS BACH + FP
PACIENCIA
"Son agradables, pacientes y saben utilizar un trato especial para intentar tener una buena clase y relación" 4:2160 p 189 en ALUMNOS ESO
"Tienen poca paciencia, y eso es fundamental" 3:952 p 84 en ALUMNOS 5º+6º
"Nos echan la bronca a la mínima, tienen que explicar mejor todo y tener más paciencia" 4:2341 p 85 en ALUMNOS ESO
"No explicar las clases con paciencia" 5:1017 p 6 en ALUMNOS BACH + FP
CERCANÍA, CONOCIMIENTO MUTUO.
"Porque empatizamos" 5:1014 p 131 en ALUMNOS BACH + FP
"Porque no se preocupan tanto en conocerme. No son muy majos/as, mandan demasiados deberes, son un poco antipáticos, etc.." 4:2347 p 91 en ALUMNOS ESO
MANIFESTACIÓN DE APRECIO Y AFECTO
"Creo que todos tenemos alguien con quien nos llevemos mejor porque nos trata con más cariño, se pone en alguna ocasión en nuestra piel" 4:2028 p 52 en ALUMNOS ESO
"Son cariñosos, te ayudan en todo, te aprecian, te preguntan por tus sentimientos y se preocupan por ti" 4:2037 p 62 en ALUMNOS ESO
"Pasa porque ellos son buenos con nosotros y nos aprecian" 4:2084 p 111 en ALUMNOS ESO
"Tienen gestos cariñosos conmigo y nos hacen reír por lo que cogemos confianza unos y otros" 4:2085 p 112 en ALUMNOS ESO
"Porque me he sentido bien tratada y con cariño" 4:2240 p 269 en ALUMNOS ESO
"Son más cercanos al grupo, se ve que sienten aprecio hacia los alumnos procura hacerse entender no solo porque "le pagan" sino porque quiere el bien para ellos" 5:914 p 30 en ALUMNOS BACH + FP
No hay evidencias
SINCERIDAD
"Ser sinceros y agradables por eso tenemos una buena relación en clase" 5:991 p 106 en ALUMNOS BACH + FP
"No ser sinceros con nosotros" 5:1117 p 106 en ALUMNOS BACH + FP
COMPRENSIÓN
"Intentan ser comprensivos contigo" 3:859 p 95 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque ellos también se portan bien conmigo y me ayudan en cualquier cosa. Majos, amables, comprensivos y simpáticos. Nos ayudan en todo." 4:2079 p 106 en ALUMNOS ESO
"Esos profesores son: simpáticos, comprensivos con todos mis problemas aunque en algunos no estén de acuerdo y me digan las cosas como son pero con tacto, justos en todos los sentidos (notas, participaciones, preguntas...) y sin prioridades por alumnos, que no es borde." 5:934 p 50 en ALUMNOS BACH + FP
"Creo que es, primero, por la asignatura (nos gusta más) y en segundo lugar por su cercanía y comprensión. A pesar de todo, es más fácil "llevarse bien" cuando los alumnos son más mayores y razonan de una manera más adulta, y por consiguiente, cercana a ellos." 5:948 p 63 en ALUMNOS BACH + FP
"Porque son poco comprensivos, amables" 4:2519 p 265 en ALUMNOS ESO
DEBERES
"Te mandan más deberes o menos. Mandar pocos deberes, ejercicios orales, que no se enfaden" 3:798 p 31 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque son amables y divertidos. Son respetuosos y justos. Mandan pocos deberes" 4:2128 p 157 en ALUMNOS ESO
"Explican bien, aprendo, intentan ponernos deberes y exámenes cuando mejor nos venga" 4:2257 p 286 en ALUMNOS ESO
"Pues siempre mandan deberes porque siempre están enfadados. Gruñones" 3:897 p 27 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque gritan, mandan muchos ejercicios, en los exámenes no explica las preguntas" 3:922 p 53 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque ponen exámenes todas las semanas sin preguntar si tenemos otros exámenes." 4:2270 p 10 en ALUMNOS ESO
"Nos riñen por nada, nos mandan deberes sin importarles que los demás profes nos manden muchos más." 4:2280 p 20 en ALUMNOS ESO
"Estos profesores caen mal por los exámenes y deberes que ponga. Si un profesor manda muchos deberes a diario y hace los exámenes muy difíciles, caerá mal" 4:2434 p 181 en ALUMNOS ESO
GESTIÓN EMOCIONAL
No hay evidencias
"Porque se enfadan y nos chillan con nosotros" 3:906 p 36 en ALUMNOS 5º+6º
"Gritar a cada rato y es muy gruñona y casi siempre está enfadada" 3:923 p 55 en ALUMNOS 5º+6º
"No nos caemos muy bien porque se enfada mucho" 3:926 p 58 en ALUMNOS 5º+6º
PREOCUPACIÓN POR EL FUTURO
"Nos apoyan en todo y nos dan fuerzas para que consigamos nuestros sueños. Sinceramente, gracias a el profesor de X (materia) que tengo este año he logrado creer en mí mismo y me va mejor." 4:2105 p 132 en ALUMNOS ESO
"Pues esto pasa porque cada día ese profesor nos anima, se preocupa por nosotros, intenta que en la vida lleguemos alto..." 4:2133 p 162 en ALUMNOS ESO
"Se preocupan más por mis gustos y metas" 5:992 p 107 en ALUMNOS BACH + FP
"Los que me infravaloran o los que te miran por encima del hombro sin ver en ti posibilidades de llegar a ser igual que ellos" 5:1023 p 12 en ALUMNOS BACH + FP
EXPECTATIVAS, ATRIBUCIONES
"Sí porque atiende en clase y hay profes que les caigo simpático" 4:2122 p 151 en ALUMNOS ESO
No hay evidencias
Actividades TIC Y METODOLOGÍAS INNOVADORAS
"Que pongan películas y cojan los portátiles y las tablets" 3:789 p 22 en ALUMNOS 5º+6º
"Porque les gusta la tecnología y es divertido" 3:831 p 66 en ALUMNOS 5º+6º

<p>"Que no explican todo copiando, hacen trabajos, ponen películas... y la verdad es que así se te quedan las cosas mejor en la cabeza." 4:2009 p 33 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Lógicamente hay profesores con los que me llevo mejor, no sé por qué pero normalmente con los más jóvenes, igual porque su técnica es más "moderna" y sus clases más dinámicas. Nos entendemos mejor" 4:2108 p 135 en ALUMNOS ESO.</p> <p>"Porque no nos suelen poner actividades divertidas. Castigarnos por un solo niño" 3:899 p 29 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Solo están al libro, no hacen cosas divertidas" 3:931 p 63 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque parece que vienen a dar el temario y ya, sin hacer otras actividades. Ser fríos, preocuparse de lo que haces mal para reconocértelo." 4:2515 p 261 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Cuando explican la lección demasiado rápido o se explican mal directamente. También están aquellos que únicamente mandan leer la lección y trabajar con el libro." 5:1104 p 93 en ALUMNOS BACH + FP</p>
BUEN TRATO
<p>"Que nos traten bien y tengan más paciencia" 3:795 p 28 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque son buenos conmigo, me ayudan. Porque me dan ánimos de seguir y muchas cosas más" 3:797 p 30 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque se portan bien con nosotros" 3:819 p 54 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque nos tratan mejor, así les cogemos "más cariño". Si se portan bien con nosotros, también lo haremos" 4:2058 p 85 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Esto pasa porque se comportan muy bien con nosotros y le dan un toque especial a la clase, como por ejemplo contarnos algunas cosas más en profundidad y que hacen actividades con el temario dado." 4:2121 p 149 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Sí los hay, porque desde el primer día se han portado bien conmigo y son buenas personas, se preocupan por ti y hacen todo lo posible para que estés bien" 4:2222 p 251 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Les aprecio porque me tratan bien y hacen que razonen sin que me levanten la voz. Además ellos escuchan las correcciones contra ellos y hacen todo lo posible por mejorar." 4:2249 p 278 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son personas amables y cercanas con las que puedes mantener cualquier tipo de conversación y eso hace que puedas confiar en ellos." 5:907 p 23 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Cuando un profesor entra con una sonrisa y nos habla de forma amable siempre logra mi atención y mi aprecio, me gusta que me respeten ante todo. Algunos profesores tienen detalles que agradezco enormemente." 5:916 p 32 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque se portan bien contigo, te caen bien y te tratan de igual. No se sienten superiores al ser el profesor." 5:954 p 69 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"El buen trato en clase por parte de los profesores influye a que te muestres más interesado en sus asignaturas durante la clase. Esto genera que te caigan bien y aprendas bastante." 5:984 p 99 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Cuando es una buena persona siempre acabas queriéndolas" 5:998 p 113 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque cuando un alumno hace el tonto en clase algunos profesores gritan y no me gusta eso" 3:924 p 56 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Siempre nos grita como si estuviéramos sordos. Estar con otras cosas y mirarnos con mala cara" 3:925 p 57 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Hay alguna profesora que no se comporta bien en clase como otras... te chillan, te mandan escribir mucho, se pasan todo el día riñendo, te castigan si no haces algo bien..." 3:929 p 61 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Porque se portan mal con nosotros, que griten y que insulten" 3:944 p 76 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"Pues gritan mucho y se enfadan rápido" 4:2267 p 7 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Cuando nos tratan mal" 4:2271 p 11 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque ellos no son agradables. Aunque la culpa es de los dos." 4:2272 p 12 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son unos gritones sin paciencia. No ser agradables" 4:2328 p 70 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque te contestan mal, no son agradables, no enseñan los conceptos del tema bien Llegan a clase se sientan no te dicen nada, se van de clase sin decir nada, contestan y vacilan a los alumnos..." 4:2349 p 93 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Creo que son profesores que se enfadan muy fácilmente y son bastante egoístas" 4:2437 p 184 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Con algún profesor que te caiga mal puede ser porque es su forma de ser mala. Desagradable... o que le hayas hecho algo y luego se vengue durante el curso. Hacer exámenes imposibles y no resolver tus dudas" 4:2438 p 185 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son más de enfadarse, no tienen sentido del humor" 4:2460 p 207 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque son muy antipáticos. Te están todo el día echando la bronca y gritándote." 4:2489 p 235 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no son tan buenos Portarse mal con nosotros" 4:2490 p 236 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Algunos son prepotentes y maleducados. Por no hablar de cuando se les nota que no les caes bien" 4:2504 p 250 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no tratan bien a los alumnos, gritan demasiado y son injustos" 5:1088 p 77 en ALUMNOS BACH + FP</p>
ESCUCHA AL ALUMNADO
No hay evidencias
<p>"Porque gritan un poco. Que escuchen a los alumnos" 3:896 p 26 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"No escucharnos ni hacernos caso" 4:2422 p 169 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Son un poco prepotentes y se creen que por ser el profesor no tienes ni voz ni voto y tu decisión no influye si no concuerda con la suya. No se preocupan mucho y se dedican simplemente a dar su clase." 5:1105 p 94 en ALUMNOS BACH + FP</p>
COMPORTAMIENTO Y GESTIÓN CONVIVENCIA
<p>"Porque si nos ponemos a hablar se enfadan con nosotros y nos tenemos que comportar bien" 3:890 p 20 en ALUMNOS 5º+6º</p> <p>"La culpa de que no sea buena es más nuestra que suya (por el comportamiento)" 4:2326 p 68 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Por todo lo que hacen en clase, se creen divertidos o con el control cuando no lo tienen. Cuentan cosas innecesarias, no te explican bien las cosas, no saben qué pasa si se dan la vuelta, etc." 4:2281 p 21 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no te dejan hacer nada, solo copiar y copiar y a la mínima que dices algo te ponen amonestación." 4:2293 p 33 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Ignoran a los alumnos debido al mal comportamiento de estos, por eso la mayoría los "odia"" 4:2332 p 75 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Que si alguien hace algo mal, todos cargan con la culpa" 5:1078 p 67 en ALUMNOS BACH + FP</p>
Otros
<p>"A los profesores que yo quiero les quiero porque me han enseñado muchas cosas, han estado toda mi vida conmigo y les tengo cariño. Son muy majos, no te chillan, te ponen películas..." 3:826 p 61 en ALUMNOS 5º+6º</p>

<p>"Pues que son justos con las notas y amables por lo que no te tienes por qué llevar mal" 4:2212 p 241 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hay profesores que valoran más el aprendizaje del alumno que las notas que saque. Algunos profesores intentan llevarse bien con la clase desde el primer día mientras que otros ni siquiera se saben nuestros nombres." 5:931 p 47 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Principalmente porque llevamos varios años juntos, o al menos en el mismo centro. Además, dentro del centro y en concreto con los profesores de Soria siempre encuentras relación, amigos en común, amistad con hijos, sobrinos... lo que hace que el contacto no se limite únicamente al aula." 5:953 p 68 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Este año no puedo afirmar eso, pero otros años, he tenido a profesores motivados por su trabajo, que les gusta enseñar y que sus alumnos aprendan con ellos. Ahora los profesores van a dar clase porque es su trabajo pero no se preocupan de que el alumno aprenda." 5:973 p 88 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Se preocupan por nosotros, por mí, e intentan que verdaderamente aprenda algo además de aprobar" 5:981 p 96 en ALUMNOS BACH + FP</p>
<p>"A lo mejor al ser más difícil para mí su asignatura, al sacar peor nota me caen peor" 4:2303 p 43 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque todos somos humanos y todos nos equivocamos. Tienes tu forma de ser y hay alguna persona que por su forma de ser no nos gusta" 4:2311 p 52 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Suspendo, me culpan" 4:2370 p 114 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Porque no les caigo bien" 4:2385 p 129 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Hay una distancia, igual te llevas mejor con profesores jóvenes, aunque académicamente son peores." 4:2506 p 252 en ALUMNOS ESO</p> <p>"Nos culpan de defectos que ellos mismos hacen pero como son ellos los que mandan no les puedes decir nada" 4:2518 p 264 en ALUMNOS ESO</p> <p>"No les importa si aprobamos o suspendemos. Solo piensan en acabar su jornada, y a final de curso poner nota sin las posibles consecuencias o sin pensar que un alumno puede haber merecido nota mejor (o peor)" 5:1036 p 25 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"Porque hay veces que igual que nosotros somos unos maleducados, ellos también lo son. Hace que te deje de interesar la asignatura, aunque otros años te haya gustado. Pueden saber mucho, pero no se interesan por su trabajo." 5:1040 p 29 en ALUMNOS BACH + FP</p> <p>"En ocasiones por tener un carácter muy distinto, o no estar de acuerdo en cómo lleva la clase. Además, hay alumnos que en ocasiones pueden resultar realmente molestos, y esto afecta al profesor." 5:1079 p 68 en ALUMNOS BACH + FP</p>

21. Equilibrio factores de bienestar personal y profesional y estrés laboral del docente

La Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) visibiliza la importancia de que los ciudadanos encuentren su realización y bienestar personal, social y profesional. Las Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014 (Diario Oficial de la Unión Europea, 14 de junio de 2014) sobre formación eficaz de los docentes hacen alusión específica a su bienestar personal y profesional:

No resulta infrecuente, que los nuevos docentes abandonen prematuramente la profesión, fenómeno que puede dar lugar a una pérdida significativa para las personas afectadas y para el sistema en su conjunto. Unos programas de formación inicial de docentes que preparen de manera adecuada a estos desde el comienzo mismo de su tarea, junto con medidas de iniciación, tutoría, y una mayor consideración al bienestar personal y profesional de los docentes pueden contribuir a remediar esta situación (p.1).

Diferentes procesos interrelacionados del entorno escolar y aula pueden contribuir positiva o negativamente al estado de bienestar físico, psicológico y también emocional, reconociendo muchos autores la importancia del estado de ánimo en el desempeño profesional. Viso Alonso (2020) y Pena et al. (2012) expresan que la Inteligencia Emocional muestra asociación significativa con variables como salud mental, bienestar personal y satisfacción en el ejercicio de la profesión docente. Sintetizan también este aspecto de confortabilidad emocional dependiente del entorno, coincidente con las tendencias arquitectónicas y metodológicas en

educación, disponiendo actualmente las administraciones educativas presupuestos para el diseño de espacios y equipamientos en los centros de Espacios Flexibles de Aprendizaje (EFAs), *aulas de futuro* que favorezcan el cambio metodológico inclusivo, considerando numerosas investigaciones que también el entorno físico repercute en la motivación, participación activa y rendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, conformando estos cambios que buscan versatilidad, transparencia y polivalencia el concepto de *Neuroarquitectura*.

Castro (2009) revisa el progreso del joven campo de estudio científico del bienestar, sin ser objeto de la presente investigación profundizar en las interesantes teorías universalistas, modelos situacionales o personológicos y teorías de la adaptación o de las discrepancias, procesos que también tienen su efecto en el campo educativo, en cuanto a la posible comparación que los docentes hacen de sus condiciones laborales y personales, y la evaluación de su bienestar al respecto y frente otras profesiones y/o circunstancias, a veces comparando incluso situaciones de diferentes centros. Respecto a la medición del bienestar emocional, la línea actual de investigación tiende a considerar que reside en variables individuales de afectos positivos y de la evaluación cognitiva que sobre la satisfacción con sus vidas tienen las personas, así como en variables relacionales. Además, Castro coincide con Diener et al. (2009) en que ambos aspectos son componentes diferentes del bienestar que deben ser medidos de manera diferenciada. En esta línea, y consiéndolo la mayoría de instrumentos de medición del bienestar en tareas y técnicas de autoinforme, en el presente trabajo de investigación existen cuestiones abiertas que valoran la percepción de las relaciones, por un lado, cuestionando por otro, con una pregunta concreta pero limitada a una percepción general por parte de los docentes y su contraste con la percepción que tienen las familias de los alumnos, sobre su bienestar personal y profesional. Pese a coincidir con Castro en limitaciones que la medida del bienestar tiene, dados factores subjetivos inherentes al reporte de la percepción del bienestar, y cómo puede existir sesgo de deseabilidad social en este juicio, o según Veenhoven (1995) “mecanismos defensivos que filtran la información que las personas vierten, apareciendo distorsionada”, incluso efectos mencionados según Castro por Strack, Argyle y Schwartz (1991), sobre cómo la persona no emitiría un juicio sobre su satisfacción, sino que responde en función del afecto momentáneo predominante, siendo esta emoción la que modula el juicio cognitivo, se consideró oportuno incluir estas cuestiones en la investigación que ocupa, ya que según Castro (2019):

Si bien mucho se ha hecho, especialmente en la medición del bienestar, se nota la ausencia de teorías psicológicas comprensivas que puedan explicar por qué las personas están felices. Las intervenciones psicológicas, muchas de ellas en su fase exploratoria, dan cuenta de que el bienestar se puede modificar y que es posible elevar la capacidad hedónica (set-point) de las

personas mediante la actividad intencional. Algunos autores proponen que el bienestar general de las personas es un indicador útil para evaluar la marcha de las políticas públicas, convirtiéndose así en un marcador psicológico de las acciones concretas que realizan los organismos de gestión y administración. (p.64)

Salovey y Mayer (1990) reconocen la Inteligencia Emocional como contribución a un estado mental positivo, ya que permite atender a emociones propias y ajenas, etiquetarlas, comunicarlas, gestionarlas en procesos individuales y sociales que se relacionan con conductas altruistas y empáticas que pueden hacer sentir bien ayudando a los demás a sentirse mejor; también generar autoconfianza y motivación para el logro de objetivos, entre otros aspectos. Existe acuerdo científico en que los diferentes procesos afectivos, como estados mentales y subjetivos, afectan a nuestro bienestar psicológico y también físico. Según Aguado (2019):

Esta influencia tiene lugar a través del control que el cerebro ejerce sobre los diferentes sistemas orgánicos, desde los sistemas digestivo o cardiovascular hasta el sistema inmune. Cuando esta influencia tiene lugar a través de la evaluación que el cerebro realiza del significado afectivo de los estímulos, podemos decir que el patrón de activación así generado en el organismo tiene un origen psicológico y emocional. Por ello, hablamos entonces de “activación fisiológica emocional”, término con el que nos referimos al conjunto de reacciones fisiológicas provocadas por estímulos físicos, recuerdos o imágenes mentales que el individuo ha dotado de algún valor afectivo. (p.89).

Numerosos estudios, en los que no cabe profundizar en este trabajo, tratan el sistema nervioso autónomo, la regulación de sus sistemas simpáticos y parasimpáticos y la función adaptativa de los sistemas biorregulatorios implicados en la respuesta emocional. De especial relevancia para el desempeño docente puede sintetizarse según Aguado cómo el surgimiento de respuestas condicionadas fisiológicas, como la alteración del ritmo cardíaco o sudoración palmar (respuesta electrodérmica), es una de las principales consecuencias del denominado Condicionamiento Emocional, mecanismo básico del desarrollo de la ansiedad anticipatoria que puede generar diferentes trastornos de ansiedad, como trastorno de pánico o fobias específicas. En su revisión de las bases fisiológicas de la activación emocional destaca también el original estudio de Hans Selye y su propuesta de “Síndrome General de Adaptación”, introduciendo cómo el organismo reacciona a diferentes estímulos nocivos con las fases de alarma, resistencia y agotamiento, en la que fallan los sistemas de defensa y se producen importantes alteraciones orgánicas. Esta teoría coincide con lo que actualmente se entiende por *respuesta de estrés*, respaldada por un amplio campo de estudios científicos sobre la especificidad fisiológica de las emociones, existiendo patrones específicos e inespecíficos con los que cada organismo, de manera más o menos saludable, responde a las demandas del medio tras la valoración y aplicación de sus

recursos de afrontamiento. Cava y Musitu (2002) recogen la perspectiva de Lin y Ensel, que en 1989 propusieron una ecuación entre recursos y estresores, de forma que el bienestar emocional y social es consecuencia del equilibrio existente entre los recursos (conocimientos, habilidades, autoestima, apoyo social del entorno) y las demandas de cada situación percibida. Según la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el trabajo (2022), en la Unión Europea el estrés relacionado con el trabajo (ERT) es el segundo problema de salud más común, después del dolor de espalda, afectando al 28% de los trabajadores. La reacción más frecuente a una situación de estrés es la ansiedad, que supone una reacción compleja a nivel orgánico, emocional, cognitivo/mental y social o de comportamiento, con una respuesta caracterizada por un estado de alerta y activación generalizada. A nivel emocional suele darse pérdida de empatía, emocionalidad negativa, suponiendo a nivel comportamental una señal de peligro difusa que produce un sentimiento indefinido de inseguridad y una amenaza para la integridad. Pueden darse una gama de reacciones como conductas de evitación, búsqueda de protección, agresividad, enfermedades psicosomáticas y/o depresión, cuadro clínico que puede incluir síntomas relacionados con el impulso, valoración de uno mismo y sus circunstancias, y diferentes síntomas somáticos e inseguridad que afecta a la motivación y toma de decisiones. En el caso de un docente, podría ser frecuente la combinación de la sintomatología anterior, padeciendo sufrimiento, frustración, y miedo a entrar a clase y “enfrentarse” al alumnado, falta de capacidad para disponer metodologías activas y gestión de la convivencia en el aula, temor a perder el control y evitar situaciones que requieran activar recursos que en ese momento no se disponen, y agotamiento físico ligado a problemas psicosomáticos, con una afectación retroalimentada entre las demandas de la situación, bajo rendimiento y afectación a la salud física y mental del docente, que pueden determinar la calidad de la relación con alumnos, compañeros y familias. Aguado (2019) incluye en la definición de estrés todas aquellas situaciones y cambios vitales que imponen al individuo demandas o exigencias que ponen a prueba sus recursos fisiológicos y psicológicos, y la consecuente respuesta con la que el organismo reacciona a las demandas de este tipo de situaciones. Destaca este autor la implicación de mecanismos fisiológicos pero también cognitivos, unidos a las variables de personalidad, destacando esta evaluación e interpretación cognitiva y con componente subjetivo de las situaciones más o menos definidas, que no tienen por qué generar un estrés negativo e igual para todas las personas que la viven, ya que en palabras de Lazarus (en Aguado, 2019), importante investigador de este concepto “el estrés se produce cuando el individuo es sometido a demandas que agotan o exceden sus recursos de afrontamiento adaptativo”(p.107). Este proceso de afrontamiento adaptativo, de carácter conductual y cognitivo, en el desempeño docente podría ser trabajado según Aguado

con las fases de reconocer y definir la situación estresante o tensiógena, el posterior proceso de evaluación o apreciación cognitiva de la situación, gestión del patrón de reactivación fisiológica y disposición de estrategias cognitivas y conductuales que ayuden a afrontar activa y eficazmente los desafíos planteados por el agente tensiógeno. Existen numerosos estudios sobre la relación entre el estrés psicosocial y diferentes reacciones cardiovasculares, existiendo interesantes teorías sobre la relación existente entre las emociones y el sistema inmunológico, entre las que destaca la de Meyer-Friedman y Ray-Rosenman sobre personalidad tipo A (con rasgos conductuales típicos de presión temporal, irritabilidad, competitividad y actitud agresiva u hostil) y personalidad tipo B (con actitud y conducta relajadas, baja competitividad e intereses múltiples no centrados exclusivamente en el rendimiento profesional). Estudios posteriores matizan cómo el grado de hostilidad, entendido según Aguado (2019) como “la desconfianza hacia los demás, la dificultad para expresar las propias emociones y la tendencia a manifestar la ira mediante la discusión acalorada o la agresión física” (p.116), puede determinar el mayor riesgo de enfermedad coronaria. El metaestudio realizado por Friedman y Boothby-Kewley (en Goleman, 2005) confirma hasta qué punto resultan nocivas para la salud las emociones perturbadoras, y demuestra que las personas que sufren de ansiedad crónica, largos episodios de melancolía y pesimismo, tensión excesiva, irritación constante, escepticismo y desconfianza extrema, son doblemente propensos a contraer enfermedades como asma, artritis, jaqueca, úlcera péptica y enfermedades cardíacas. La importancia clínica de las emociones es un campo en proceso constante de estudio, existiendo interés en cómo el pánico y la ansiedad aumentan la tensión arterial, junto a otros procesos emocionales como ira y depresión. También la formación de úlceras ha sido un efecto estudiado y valorado junto otras infecciones del sistema digestivo e inmunitario, existiendo una compleja secuencia de mecanismos que pudieran verse alterados por un proceso de estrés puntual y/o crónico, con mayor o menor afectación de la inmunidad como sistema específico e inespecífico. Dificultades metodológicas y resultados contradictorios dificultan disponer un modelo general que reconozca el sentido bidireccional de la influencia proceso cerebral-sistema inmune, y el efecto negativo pero también positivo en la capacidad de afrontamiento y defensa, considerando Aguado:

No obstante, la disregulación de la actividad del sistema inmune es generalmente considerada como el mecanismo común a través del cual diversas emociones negativas (ansiedad-estrés, hostilidad, depresión) afectan a la salud, aumentando el riesgo de enfermedad, favoreciendo su progresión o demorando el proceso de curación. En los últimos años, el estudio de las relaciones entre los factores psicológicos y la actividad inmunológica, así como de las influencias mutuas entre el cerebro y el sistema inmune, ha dado origen a una nueva especialidad conocida por el enrevesado nombre de psiconeuroinmunología (p.120)

Los docentes pueden experimentar emociones variadas, que en ocasiones, y en un ritmo de trabajo intenso, conviene poder aprender a diferenciar previamente a gestionar. Es el caso de la ansiedad. Según Bisquerra y Punset (2015), debemos diferenciar el miedo, emoción percibida y asociada a un peligro real o imaginario, de la ansiedad, que es un miedo imaginario, ante un riesgo posible, pero menos probable, entendido por dichos autores como “más la suposición de un peligro potencial producto de la imaginación que un riesgo real” (p.63). Las diferentes preocupaciones en torno al trabajo y los sistemas de afrontamiento que en la gestión de estas y otras preocupaciones externas tenga un docente, pueden hacer surgir situaciones de ansiedad a la hora de enfrentarse a un sistema de alta demanda de respuesta y afrontamiento como es el centro y sus naturales conflictos y demandas, impartir una materia, gestionar la convivencia, reuniones con familias u compañeros..., y en esa percepción de estresores sociales y percepción de recursos, puede darse, junto al proceso de estrés, el de ansiedad. La capacidad de gestionarla y regular su grado, al igual que el del estrés, equilibrando retos y amenazas con autopercepción de recursos determinará si se trata de estados puntuales que encuentren una adecuada solución y superación, o un estado crónico que determine un trastorno emocional, un rasgo de personalidad (personalidad ansiosa), pudiendo en el peor de los casos condicionar la estabilidad personal y laboral de la tarea docente, que puede requerir baja médica por estrés y/o ansiedad. La capacidad de los docentes de aprender a identificar procesos como el miedo, ansiedad y/o estrés se torna fundamental para alcanzar el bienestar personal y profesional en la carrera docente, y su asociada motivación para lograr la calidad de esta. Pero la diversidad en apoyo externo, recursos psicológicos como inteligencia, educación y factores de personalidad, y empleo de estrategias de afrontamiento, es un aspecto natural que consta para la investigadora del presente trabajo, como consta en la valoración de riesgos psicosociales que cualquier organización haga de sus condiciones laborales, determinando de manera significativa la diferente valoración y afrontamiento de situaciones laborales y la inevitable tensión que existirá entre las prioridades individuales y las institucionales. Parece existir acuerdo, con más o menos apoyo al mismo según colectivo, en que los cambios sociales incrementan cada vez más la responsabilidad que se le deriva a la escuela para que prevenga, compense o resuelva los diferentes cambios y conflictos asociados que surgen en la sociedad, valorando la capacidad y el papel de la educación para mejorar los mismos, pero sin realizarse los suficientes ajustes y apoyos necesarios para lograr este cada vez más complejo, creciente y exigente cometido. Esto repercute según Binaburo y Muñoz (2007) en el profesorado, porque se incrementan sus funciones sin modificar la gestión escolar; en la enseñanza, en cuanto a nuevos modelos metodológicos y programas que se ubican en una organización escolar prácticamente similar a

la tradicional; en parte del alumnado, que presenta desadaptación por no encontrar sentido a la educación; y especialmente en el rol docente y su consideración social, “en el sentido de que la sociedad estima muy importante la profesión docente, pero se olvida de colaborar en esta empresa común que es la educación” (p.28). Estos autores destacan entre los conflictos estudiados en la comunidad escolar respecto a la organización de centro, falta de normas consensuadas, poco seguimiento individualizado, escaso tiempo de trabajo tutorial, desequilibrio entre el currículo y habilidades para la vida, falta de espacios y tiempos de participación y escaso tiempo de profesorado de secundaria en la misma aula. En cuanto al profesorado, escasa formación en resolución de conflictos y necesidades autodidactas ante otros cambios vertiginosos, trabajo departamental que dificulta la coordinación y comunicación, horarios muy ajustados a la impartición de su materia y no a las necesidades del centro, falta de práctica en el trabajo cooperativo y pérdida de prestigio y reconocimiento social. Sobre el alumnado, falta de habilidades sociales, escaso reconocimiento de la autoridad moral, pocos valores internalizados, falta de expectativas sociales, dificultad para encontrar modelos sociales a seguir, desmotivación y baja autoestima. En la familia y sociedad, pérdida de legitimidad, falta de sentido para establecer límites, poco tiempo dedicado a seguir la educación de los hijos, una sociedad que condena la violencia grave y tolera otras violencias, desigualdades sociales entre el alumnado y falta de compromiso efectivo con la educación en la escuela. Tras la lectura de estas circunstancias, que evidente y afortunadamente no se dan en todos los centros y contextos escolares o no todas de forma coexistente ni permanente, siendo no obstante significativos en los muchos centros en que sí se dan, conviene según Binaburo y Muñoz (2007) no caer en la anomia, en el derrotismo y pensamiento de que *ya nada se puede cambiar*. Aguado (2019) expone cómo a veces se ha acusado a la psicología de un sesgo negativo al estudiar las emociones, considerando que el motivo es clínico y de prioridad, en cuanto a que las investigaciones científicas se han centrado en los problemas y estados emocionales de incidencia negativa (depresión, ansiedad mayoritariamente) a los que se enfrenta la gente, acudiendo por ello a profesionales de salud mental en base a esta incidencia que con la antes mencionada Ley de asimetría hedónica, deja claro que suele preocupar más un estado negativo por los efectos e incidencias que en la vida de una persona y profesional supone. Pero en los últimos años el campo de los efectos positivos se abre un camino de interés preventivo y de actuación compensatoria, que parece tener buena acogida, como resalta este autor:

Pasando por alto los cientos de artículos de prensa y libros de autoayuda que han popularizado la versión más superficial y menos rigurosa de este enfoque, los estudios de psicología positiva han aportado importantes datos e ideas sobre aspectos tan relevantes como el efecto protector

del apoyo social y los estados de ánimo positivos sobre la salud, el papel de las emociones positivas en el desarrollo individual y el envejecimiento o las bases cerebrales y neurobiológicas de diferentes tipos de apego como el amor filial, la amistad o el amor (p.17)

Entre los factores de estrés destacan por tanto el contexto social, la exigencia y las demandas que la sociedad y medios confieren a la figura docente, que debe asumir psicológica y prácticamente en su desempeño numerosos y cada vez más crecientes retos y demandas, aunque muchas de ellas sean positivas y propias de la confianza que las administraciones, familias, sociedad y otras instituciones tienen en la educación. Tal vez todas estas entidades consideran que la educación es el entorno y tiempo educativo que garantiza que todos los alumnos asistan y sean supervisados por los docentes, siendo una tentación ver la escuela como un entorno que acoge a los destinatarios de tantos programas y buenas intenciones formativas, sin conocer que una jornada escolar tiene sus límites horarios, con los costes y sacrificios añadidos que los docentes deberán hacer para compensar y recuperar el tiempo cedido a tantas entidades que positivamente inciden en la escuela, donde además -porque no siempre el contenido está dentro del currículo- tienen lugar las actividades propiamente curriculares. Holmes (2014) añade entre estos posibles factores estresantes del colectivo docente un ambiente de trabajo difícil, tiempo y cantidad de trabajo excesivo con funciones variadas, falta de realización personal y de perspectivas en la carrera profesional, política interna del centro educativo, conflictos con compañeros, excesiva burocracia, mala comunicación, baja moral, resistencia al cambio o cambio excesivo y cultura de culpabilización. En la actual era de la información, el denominado *tecnoestrés* se erige también como realidad cotidiana que puede generar estrés vinculado a dificultades tecnológicas, como un software inestable, reiterados bloqueos de ordenadores y acceso poco fiable, hasta la cantidad de información que tienen los profesores a su disposición, que puede intimidar y sobrepasar. También algunos docentes expresan sensación de falta de control sobre sus carreras y desempeño docente, por el carácter prescriptivo del currículo escolares, el grado de inspección al que están sometidas las escuelas y la falta de recursos que muchas veces experimentan, si bien se reitera según Holmes que *uno de los mayores obstáculos para el bienestar generalizado de los enseñantes en las escuelas es la conducta de los estudiantes en sus clases*. (p.60). Sureda y Colom (2002, en Cano, 2005) afirman que en la práctica se valorarán en los procesos de estrés variables como la valoración subjetiva de la situación, experiencia previa, formación recibida, percepción del grado de exigencia y grado de capacidad, y estrategias de superación que se poseen, entre otras. El afán de superación docente puede acarrear una autoexigencia y síndrome de Burn Out. Según Cano (2005), “para evitarlo hay que trabajar con entusiasmo, pero con realismo y con esfuerzo

individual, pero también con responsabilidad colectiva. Por eso hay que aclarar los objetivos profesionales que tenemos cada uno y a eso puede ayudar también la autoevaluación” (p.173). Según Salas y Serrano (1998, en Cano, 2005), para superar actitudes negativas y revisar los pensamientos negativos que pueden generar estrés negativo puede ser recomendable fijarse en lo positivo, no generalizar, no personalizar, disculpar, no interpretar el sentimiento de las demás personas, y olvidar los “debería”. Numerosas investigaciones sobre inteligencia emocional y salud consideran que la salud no es la mera ausencia de enfermedad, sino que abarca también otros conceptos positivos como el bienestar, la satisfacción vital y la felicidad (Ciarrochi, Forgas y Mayer, 2006; OMS, 2022). El Modelo Lazarus y Folkman es revisado e interpretado por numerosos autores (Cava y Musitu, 2002) en cuanto a la aplicación que de él puede hacerse en el ámbito educativo, tanto para alumnos como para familias y profesionales. Napione (2008) analiza los factores que pueden estresar al profesorado, siendo los psicosociales aquellos que más parecen preocupar y crearle mayores índices de estrés. Resalta además esta autora las exigencias psicológicas que la relación con los alumnos implica, ya que los profesores están expuestos a sentimientos y emociones del alumnado y esta situación les obliga diariamente a controlar sus propios sentimientos ante ellos. En relación a las diferencias individuales que tanto profesores como alumnos tienen, y la importancia que las características personales y experiencias que pueden tener en la interacción dentro del aula, Napione afirma:

El docente tiene una historia de vida que en su labor como tal, percibe, siente, enjuicia, de acuerdo a patrones y símbolos con los que ha conformado su identidad personal, la que dialoga con su identidad profesional. En la interacción de esta identidad del adulto con otras identidades, en este caso la de los adolescentes, cada uno de ellos actúa de acuerdo con su experiencia de vida. (p.99)

La interpretación de las interacciones afectivas que se dan en la natural convivencia dentro del aula y estrategias de afrontamiento que cada docente/alumno disponga, condicionará diferentes reacciones, interacciones y consecuentes nuevas situaciones que abarcan polos como la evitación, huida, negación, conflicto, reestructuración cognitiva, búsqueda de ayuda, cooperación y otros. Los procesos afectivos forman parte esencial de la conducta y gestión, en combinación con procesos fisiológicos y cognitivos siempre interrelacionados, que marcan cada reacción positiva o disruptiva de convivencia, emergiendo la competencia intra e interpersonal, social relacional y de gestión de la convivencia como necesario factor de regulación. El proyecto “Guía de buenas prácticas sobre el estrés en el sector de la enseñanza secundaria” (Fundación para la prevención de riesgos laborales de FETE-UGT Enseñanza, 2011) estudió las diferentes fuentes de estrés para el profesorado. En relación a la temática de este trabajo, destacan por

niveles como factores de estrés las agresiones verbales y desconsideraciones por parte de los alumnos; alumnos que *intentan probarte en todo momento para ver hasta dónde llegas*; tratar con los problemas normales de comportamiento de los alumnos, la formación no adecuada para responder a todas las demandas, y situaciones que los docentes definen como *cuando se valora mi actuación por parte de los demás*; y el *desconocimiento ante muchas de las exigencias a las que me enfrento* y la *carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones*. La inclusión de afirmaciones en los cuestionarios cumplimentados por los docentes en ese estudio como “siento que mis alumnos son el enemigo” o “a veces tiendo a tratar a los alumnos como objetos impersonales” con las que los profesores afirmaron estar de acuerdo en ocasiones recuerdan la importancia de prevenir el Síndrome del Quemado o *burnout*, también denominado “desgaste profesional” o “sobrecarga emocional”, y definido por Maslach y Jackson (1996, en Marchesi, 2007) como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas. Marchesi (2007) analiza los factores de estrés de los docentes, recogiendo la definición que Maslach y Reiter proponen en 1999 sobre los componentes interrelacionados del concepto de desfondamiento o agotamiento laboral en los docentes, que en interacción con el contexto escolar, características organizativas del centro, comportamiento de alumnos y conducta del profesor, tienen según recientes investigaciones tres síntomas. El primero, agotamiento emocional y físico: sentirse sobrepasado por las exigencias y tensiones emocionales, ausencia de energía y entusiasmo y sentimiento de escasez de recursos, frustración y tensión en los trabajadores. El segundo, despersonalización o deshumanización: relación insensible o distante con aquellos que han de recibir atención profesional. Se caracterizaría por tratar a los alumnos, compañeros y organización como objetos. Los trabajadores pueden demostrar insensibilidad emocional, un estado psíquico en que prevalece el cinismo o la disimulación afectiva y la crítica exacerbada de todo su ambiente. El tercero, disminución de logros profesionales y realización personal en el trabajo: reducción de competencia o éxito en el trabajo, caracterizada por una tendencia del trabajador a autoevaluarse de forma negativa, generándose insatisfacción con el desarrollo profesional, declinación en el sentimiento de competencia y éxito en el trabajo y en la capacidad de interactuar con las personas de la organización. Las cualidades personales de los profesores y el contexto político y ecológico de la escuela, junto al apoyo social percibido, condicionan la interacción de las mencionadas variables y la percepción de mayor o menor bienestar del colectivo docente. Marchesi recoge como las dos emociones más repetidas entre los profesores

hacia los alumnos su afecto hacia ellos y la satisfacción con sus resultados escolares, afirmando al respecto:

Para asegurar que el profesor sea capaz de favorecer el desarrollo emocional de los alumnos y de gestionar los conflictos que se produzcan, es necesario también que los profesores cuiden su desarrollo emocional. Solo de esta forma los docentes se sentirán seguros para buscar nuevas estrategias que les permitan enfrentarse con acierto y satisfacción a las tensiones afectivas que provocan los alumnos, especialmente aquellos con problemas emocionales y de conducta. (p.129)

La memoria estatal del servicio del Defensor del Profesor del curso 2021-2022 del sindicato ANPE (2022) considera que los centros educativos se han convertido en centros de soporte psicológico y asistencial para el alumnado y sus familias, atendiendo sin formación ni recursos específicos casos de variada índole que requieren la aplicación de asociados protocolos. Refieren el contexto educativo y social actual, junto a las consecuencias de la crisis pandémica atravesada, falta de motivación hacia el aprendizaje y la actitud en ocasiones negativa del alumnado, como fuente de problemas de estrés, ansiedad, depresión y otras problemáticas psicológicas que coexisten con casos de problemas con alumnos, familias y/o administración en el entorno laboral y proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aumento de responsabilidades y el sobre esfuerzo que genera la atención al alumnado en estas situaciones difíciles se erige como causante de una problemática anímica, de estrés emocional, que asume el colectivo docente. Augusto-Landa et al. (2011) apoyan la idea de que la facilidad de los profesores para identificar sus emociones en situaciones de estrés incrementará su búsqueda activa de formas de eliminar o reducir el factor estresante. Fernández-Berrocal (2018) considera que las competencias emocionales docentes son indispensables para educar la inteligencia emocional del alumnado, pero también para su propia salud física y mental, su bienestar personal y profesional:

Cuando se les pide a los maestros que describan con sus propias palabras las tres emociones más frecuentes que sienten en su trabajo diario en la escuela, las más mencionadas son: frustrados, abrumados y estresados. De las tres emociones, la frustración es con diferencia la emoción más mencionada por los maestros. En cambio, si les pedimos a los maestros que nos describan cómo les gustaría sentirse en la escuela, señalan estas otras tres emociones: feliz, valorado y respaldado. (p.71)

Holmes (2014) visibiliza con sus estudios la importancia de que la cultura escolar consolide prácticas personales y profesionales que favorezcan el bienestar de sus elementos personales, entre ellos el colectivo del profesorado, incluso sin vincular su posible influencia en el alumnado:

Existe una clara relación entre una población docente equilibrada, trabajando dentro de unos parámetros saludables de presión, y el éxito y los logros de los alumnos a los que estos imparten

clase. Sin embargo, debemos evitar hacer excesivo hincapié en esta relación. La preocupación por el bienestar de los docentes es un objetivo con entidad suficiente, sin necesidad de utilizar la mejora del rendimiento de los alumnos como excusa para señalar su importancia. (p.11)

Entre las estrategias que autores como Holmes proponen para responder a los retos y problemas asumidos en las clases, que pueden unirse a conflictos del trabajo y cuestiones de naturaleza más personal, está el confiar y recordarse como profesional que lo que uno hace en clase *importa*, incrementando la satisfacción y autoestima profesional. El equilibrio emocional puede además lograrse asumiendo que los docentes tienen límites personales, reflexionando sobre el equilibrio entre demandas, recursos y esfuerzo asumido, y disponiendo de mecanismos de regulación para no superar el límite aceptable. Entre las cuestiones que la organización escolar puede optimizar para facilitar el bienestar de los docentes, esta autora recoge la existencia de objetivos compartidos y expectativas elevadas para crear una identidad comunitaria fuerte, un trato respetuoso y digno de superiores, padres y alumnos, participación del profesorado en las decisiones que afecten su trabajo, ocasiones periódicas de interacción y comunicación con compañeros que promuevan una identidad colectiva, el reconocimiento y recompensas por el esfuerzo desarrollado y el rendimiento alcanzado, oportunidades de desarrollo profesional y condiciones de trabajo adecuadas. Respecto a la comunicación y relación entre compañeros docentes, se visibilizan como importantes las variables del tiempo, seguridad en sí mismos como colectivo, respeto, confianza, colaboración, motivación, comprensión, información compartida, asertividad y bienestar. Barsade (en Fernández-Berrocal, 2017) estudia la cultura corporativa de las organizaciones, considerando cómo prevalece una insuficiente cultura cognitiva (valores intelectuales, normas, procedimientos, supuestos...), proponiendo incrementar la cultura emocional del grupo, consistente en valores afectivos compartidos, normas, procedimientos y supuestos que rigen qué emociones es aconsejable que sientan y expresen las personas en su trabajo y cuáles sería mejor que no se expresaran. Según Fernández-Berrocal, la diferencia entre una organización que acepte y reconozca que las emociones están presentes y son decisivas desde los procesos individuales hasta los grupales y estructurales, y asuma el reto de gestionarlas de forma explícita, y otra organización que las ignora, niega y no gestiona, puede significar gran diferencia en términos de efectividad, rendimiento y productividad. El concepto de satisfacción laboral debería ser considerado como relevante por los directivos en las organizaciones; mejora los resultados de salud física y mental, se relaciona positivamente con el compromiso organizacional, con un mayor grado de lealtad, honestidad y participación, y con mejor rendimiento laboral, y se relaciona negativamente con el estrés y síndrome de burnout, la rotación de personal, el absentismo y bajas laborales. Se estudia la relación entre el *síndrome*

de estar quemado y el compromiso organizacional, como estado afectivo y cognitivo positivo que genera implicación en tareas laborales. Según Fredrickson (en Fernández-Berrocal, 2017):

Experimentar emociones positivas ayuda a las personas a ampliar su repertorio de pensamientos y acciones y, al mismo tiempo, a la construcción de un mayor número de recursos personales relevantes. Desde esta perspectiva, que una persona muestre un elevado nivel de compromiso con su trabajo puede generar recursos personales significativos que, de forma progresiva, consiguen protegerlo contra la aparición del síndrome de estar quemado (p.107).

Los factores de riesgo a considerar según la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el trabajo (2022) son la cultura o atmósfera de la organización y abordaje de los trastornos, demandas tales como carga de trabajo y exposición a riesgos físicos, control e influencia de los trabajadores en la manera de hacer su trabajo, relaciones - abordando problemas como el hostigamiento y el acoso- gestión y comunicación del cambio organizativo, clara explicación de funciones, apoyo de colegas y superiores, formación para las cualificaciones necesarias y factores individuales de diversidad. Concluye, en lo que coincide la presente investigación y la difusión que de sus resultados se hará, que “es buena práctica registrar los principales resultados de la evaluación y compartir la información con los empleados y sus representantes. Este registro debería servir para controlar los progresos” (p.2). Se torna visible la importancia de que los docentes puedan tener unas mejores condiciones laborales, así como que sean instruidos sistemáticamente en recursos y herramientas (flexibilidad, positividad, sinceridad, receptividad, realismo, comunicación, colaboración, paciencia, equilibrio...) que incrementen sus recursos profesionales y personales para gestionar las situaciones estresantes, dado que algunos estudios muestran que el agotamiento docente implica además consecuencias para sus alumnos. En relación con la formación, autoevaluación y mejora que esta investigación estudia como determinante para la competencia emocional docente, Holmes (2014) coincide en la importancia del desarrollo profesional y personal en la profesión, considerando que el compromiso que un equipo de docente adquiera con la formación puede influir positivamente en el aprendizaje, aumentar la moral del profesorado y orientar los factores educativos hacia la consecución de un objetivo común, incrementando el proceso de reflexión sobre el aprendizaje y el cambio, la satisfacción con el trabajo y el sentimiento de pertenencia al centro. Autores como Byrne, Maslach, Huberman, Kelchetermans y Strittmatter coinciden según Holmes (2014) en que la prevención es un aspecto fundamental para solucionar los efectos que produce el agotamiento profesional, pudiendo las administraciones disponer las decisiones políticas y económicas que les posicionen respecto a esta situación actual del colectivo de profesores en la educación, dentro del marco de valoración a la figura del docente. La revisión de la legislación

laboral, y el considerar desde los diferentes puntos de acción estos factores psicosociales como prevención y evaluación del estrés en el colectivo docente puede minimizar bajas laborales e incrementar la motivación y desempeño positivo de los profesionales, redundando positivamente en la atención a alumnos y familias, reforzando una positiva estrategia organizacional. Ibarrola coincide considerando que la comprensión emocional que surge cuando los docentes establecen vínculos con sus alumnos, como soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias para el aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, generándose además sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, convirtiendo la tarea educativa en una *aventura* común que revitaliza la labor de enseñar. Considerar los componentes del concepto de Inteligencia Emocional, y operativizarlos en formación previa y continuada en las organizaciones es fundamental, vinculándolos con los procesos de formación permanente del profesorado que se revisarán a continuación, es fundamental también en el campo educativo, porque según recoge Fernández-Berrocal (2017):

El aspecto de la inteligencia emocional que mejor actúa como indicador tanto del agotamiento emocional y del compromiso global, como de sus distintas dimensiones es la capacidad para regular nuestras emociones. Esto implica que los trabajadores que posean una mayor capacidad para gestionar sus emociones y las emociones de otras personas estarán, más probablemente, menos agotados emocionalmente y más comprometidos con su trabajo. En cambio, los trabajadores con una inteligencia emocional baja y que no sean capaces de gestionar sus emociones en contextos complicados o que impliquen un desafío personal, o para la organización, cuentan con más posibilidades de cansarse emocionalmente, despersonalizarse y desconectarse de forma activa de su trabajo. (p.110)

El reciente estudio de López et al. (2023) revisa el concepto de bienestar docente definido por Skinner et al. (2021), incluyendo el sentido de realización y satisfacción laboral personal. Queda constancia de resultados que avalan una perspectiva positiva, pese a las dificultades y riesgos mencionados, puntuando los docentes encuestados más alto en las dimensiones positivas analizadas (felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima y afecto positivos) que en las negativas (pesimismo, autoestima y afecto negativos), siendo mejores los resultados de profesionales que habían participado en programas formativos de educación emocional. Se confiere así la oportunidad y desafío de que el docente aprenda a gestionar con resiliencia sus recursos emocionales para el afrontamiento de dificultades y retos que puedan suponer estrés emocional en el proceso interactivo y relacional de aula y centro. Se puede reducir así el impacto negativo del estrés y construir estrategias positivas que le proporcionen bienestar y mejor ajuste psicológico, dentro de las actuales tendencias y programas de psicología positiva. Se procede a analizar la perspectiva que sobre bienestar docente ofrece la muestra de esta investigación.

El análisis de la percepción de los docentes sobre su bienestar personal y profesional según las **442 respuestas** a la pregunta *¿Consideras que tienes bienestar personal y profesional en tu trabajo?* se ha determinado en cuatro categorías, comprendiendo el primer código aquellas afirmaciones y conceptos que constatan una respuesta afirmativa a disponer bienestar personal y profesional (añadiendo las correspondientes propuestas de mejora), el segundo código afirmaciones y conceptos asociados a una percepción negativa de bienestar o ausencia del mismo, un tercer código para respuestas asociadas a una percepción aceptable o regular sobre el bienestar personal y profesional, y un cuarto código para respuestas neutrales, con propuestas de mejora sin valoración clara u otras no clasificables en los grupos anteriores. Un primer aspecto a comentar es cómo algunos participantes refieren, como era esperable según las teorías revisadas, un variable bienestar en función de las circunstancias de una etapa vital, curso escolar, centro de destino y/o interacciones humanas en cada contexto, lo que anticipa que no puede generalizarse una percepción fija o constante de la profesión docente en una misma carrera profesional. Esto hace complejo consolidar el bienestar de un profesional, que deberá combinar cada curso cuestiones personales, con factores profesionales y las propias del centro y curso escolar (grupos de alumnos, esfuerzo, comportamiento, colaboración e implicación familiar, materias a impartir, equipo directivo del centro, coordinación con compañeros, circunstancias educativas y sociales de ese curso escolar y contexto, entre otras), si bien fortalece la idea de realizar formación en estrategias positivas de afrontamiento que disponer y adaptar en los diferentes retos y situaciones profesionales y personales demandadas:

1:3683 p 183 en DOCENTES. Sí, este curso al tener un número menor de alumnos de infantil muy bien.

1:3695 p 195 en DOCENTES. Actualmente sí lo tengo. A veces creo que no dedico suficiente tiempo a preparar clases. Otros cursos con 24 alumnos en aulas donde no caben ni mesas, peor.

1:3818 p 330 en DOCENTES. Me gusta mi profesión. El ambiente de este centro en concreto me ha ayudado a crecer profesionalmente. El entusiasmo por las pequeñas cosas es a veces contagioso. Hay un ambiente motivador es fundamental.

1:3579 p 66 en DOCENTES. Es un centro en el que se trabaja muy libremente. Al ser muchos falta trato entre los profesores. El ambiente es distendido y acudo con agrado al trabajo.

1:3753 p 257 en DOCENTES. Sí aunque podría mejorar, depende del año y destino donde estés. Este año genial.

1:3720 p 224 en DOCENTES. Sí, estoy muy a gusto en mi trabajo. Además podría estar ya más cerca de mi casa y prefiero seguir aquí.

1:3623 p 115 en DOCENTES. Este año tengo mucho bienestar. Me ha tocado un grupo de alumnos con un comportamiento complicado pero todo lo demás es bueno.

1:3603 p 95 en DOCENTES. La verdad es que sí. El horario del centro me ayuda a conciliar vida laboral y profesional. Mi grupo es muy bueno y trabajo muy a gusto con ellos, por lo que no hay nada que mejorar.

Una abrumadora mayoría de 338 docentes (76,47%) responden afirmando tener bienestar profesional y personal. También en casi todos los casos se añaden propuestas de mejora, recogidas al final del análisis. Se evidencia una satisfacción profesional y personal con el trabajo desempeñado, visibilizando que muchos profesionales tienen vocación, y pese a las dificultades que refieren, disfrutan y se realizan con su trabajo, destinando sus esfuerzos al alumnado. Se destaca además entre los comentarios la importancia que dan a la valoración que perciben de su trabajo por parte de compañeros y alumnos, cuando esta existe. Destacan estas respuestas:

1:3937 p 458 en DOCENTES. Sí, considero que en mi caso, una está ligada a la otra. Mi profesión es vocacional y me proporciona satisfacción personal.

1:3705 p 206 en DOCENTES. Sí, tu bienestar personal afecta a tu motivación profesional y viceversa.

1:3661 p 162 en DOCENTES. Sí, me siento valorada por mis superiores, respetada por mis alumnos y en sintonía con mis compañeros.

1:3960 p 482 en DOCENTES. Sí, me gusta mi trabajo y disfruto en él. Tengo confianza con los alumnos/as y me siento respetada. Eso facilita mi interacción y me ayuda a acercarme a ellos/as.

1:3962 p 484 en DOCENTES. Sí. Porque la relación es tranquila y no me estreso. Aunque en ocasiones me gustaría que se hablasen más las cosas.

1:3713 p 214 en DOCENTES. Sí, me gusta mi trabajo. Llevo habitualmente preparadas las clases, suelo buscar recursos que faciliten la comprensión de los contenidos y disfruto dando clase.

1:3578 p 64 en DOCENTES. Sí. Se trabaja bien, a gusto. Porque el centro funciona bien. Empezando por el equipo directivo, secretario, que resuelven si hay algún tema. Y siguiendo por mis compañeros docentes que son estupendos. Estoy encantada.

1:3822 p 334 en DOCENTES. Sí, realmente. Es el mejor momento profesional de mi vida.

1:3697 p 197 en DOCENTES. Considero que el clima de trabajo es muy bueno, por lo que estoy muy a gusto tanto personal como profesionalmente.

1:3722 p 226 en DOCENTES. Sí, con los alumnos y mi equipo de ciclo estoy encantada. Hay armonía y nos ayudamos cuando nos hace falta. Es necesario que otros valoren nuestro trabajo y reconozcan el poco trabajo que damos.

1:3773 p 276 en DOCENTES. Sí, porque me veo apoyada por dirección y compañeros.

1:3780 p 283 en DOCENTES. Sí. Me gusta mi trabajo y estoy muy a gusto en el centro. Elegí esta profesión con la que me siento realizada y espero seguir aprendiendo y mejorando.

1:3694 p 194 en DOCENTES. Cuando realizas un trabajo que te satisface, el equilibrio personal y profesional van unidos. Me considero afortunada.

1:3566 p 51 en DOCENTES. Sí, considero que tengo bienestar personal y profesional en el trabajo. Quizá podría mejorar si tuviera posibilidad de intercambiar más experiencia y comentar resultados con otros profesionales (distintos centros y profes).

1:3550 p 34 en DOCENTES. Me encanta mi profesión y por lo tanto estoy contenta con mi situación laboral e intento esforzarme cada día. Podría mejorar puesto que la formación permanente y la experiencia te permiten evolucionar positivamente.

1:3526 p 11 en DOCENTES. Sí. A veces me siento agobiada por cantidad de trabajo para corregir. Los contenidos los damos demasiado deprisa. La indisciplina me preocupa y me enfada bastante; también la apatía hacia el trabajo. Siento que no sé motivarles. Me gustaría mejorar en esto.

1:3530 p 14 en DOCENTES. Sí, pero podría mejorar reduciendo las ratios para poder llegar mejor y de manera más individualizada a alumnos con problemas y con más apoyos por parte de profesores especialistas cuando hay problemas serios de conductas y de equipos de orientación.

1:3538 p 22 en DOCENTES. Suele ser así. A veces se rompe este equilibrio por exceso de trabajo (no llegas a todo) o cuando crees que pierdes el control con alumnos que por más que hagas, no progresan.

Entre los 21 docentes (4,75%) que expresan un estado aceptable o regular de bienestar, destaca el referido motivo de la gestión de la convivencia como factor que impide alcanzar un adecuado bienestar, la percibida ausencia de respeto, empatía, valoración, implicación y apoyo, además de carga de trabajo, motivos de conciliación y/o personales, reconociendo algún participante las cuestiones específicas en las que considera no sabe manejarse más, como en la empatía:

1:3816 p 328 en DOCENTES. Más o menos. Salvo alguna situación de empatía con el alumnado que no sé manejar bien.

1:3551 p 35 en DOCENTES. Sí, en parte. Mis compañeros son excelentes pero personalmente y por diversos motivos me siento un poco insegura con mi trabajo.

1:3650 p 150 en DOCENTES. Bueno, a ratos, no siempre me encuentro apoyado ni considerado.

1:3668 p 169 en DOCENTES. Podría mejorarse. A veces las dificultades de algunas situaciones me generan bastante preocupación.

1:3831 p 345 en DOCENTES. Creo que no me puedo quejar, pero a veces me siento desbordada por tareas de última hora que se asignan sin previo aviso y hay que realizar "ya". Los proyectos abstractos me agobian en cierta manera (intentar actividades para X ocasión, escribir un plan X...)

1:3839 p 353 en DOCENTES. A veces. Se mejoraría valorando las actividades que se realizan, implicándose el profesorado en actuaciones aunque no las haya planificado él.

1:3671 p 171 en DOCENTES. Podría estar mejor, creo que no valoramos lo suficiente el trabajo, dedicación y esfuerzo de los profesionales del centro.

1:3736 p 240 en DOCENTES. No estoy mal, pero podría estar mejor si de verdad se pensase un poco más en el "otro". Falta compañerismo y confianza entre compañeros.

1:3742 p 245 en DOCENTES. A medias, necesitaría una jornada más corta que me ayudara a conciliar mejor. A nivel profesional bien.

1:3794 p 302 en DOCENTES. A medias. Todavía demasiados padres no respetan nuestro trabajo y lo transmiten a sus hijos.

1:3522 p 6 en DOCENTES. Regular. Los alumnos deberían ser más respetuosos con ellos y con los profesores.

1:3888 p 404 en DOCENTES. Mi trabajo me causa bastante estrés, pero aún así en algunos momentos puede ser muy gratificante. Me siento valorada en mi trabajo aunque a veces los alumnos puedan ser algo desagradecidos. Estaría más a gusto si el comportamiento de los alumnos mejorase y si pudiese escoger todos los grupos a los que doy clase, aunque soy consciente de que esto es imposible en la práctica.

1:3902 p 419 en DOCENTES. Sí. El bienestar personal es correcto, pero mejorable. La interinidad sin continuidad. Inestabilidad profesional y personal.

1:3926 p 445 en DOCENTES. Generalmente hay bienestar, salvo temporadas puntuales en el que se acumula el trabajo o surgen problemas con alumnos específicos.

Los 28 participantes (6,33%) docentes que expresan un negativo estado de bienestar, o ausencia del mismo, refieren excesiva carga burocrática y horas de trabajo, ausencia de valoración de sus funciones (que genera desmotivación), mejorables relaciones en el centro, falta de apoyo, salario bajo y no respeto a la libertad pedagógica y diversidad. Se destacan las condiciones laborales como factor de dificultad para alcanzar el estado de bienestar profesional y personal:

1:3527 p 12 en DOCENTES. No mucho. Existe mucha presión por parte de la administración educativa, demasiada burocracia.

1:3546 p 30 en DOCENTES. No, hay muchos aspectos mejorables, entre ellos una valoración positiva de la tarea, y se echa de menos la retroalimentación.

1:3809 p 319 en DOCENTES. No. Hay determinados alumnos que logran “desquiciarte” con sus comportamientos totalmente disruptivos. Suelen tener gran desfase curricular (dos años repitiendo y gran número de suspensos), les da todo igual en su educación. Habría que trabajar con ellos de otro modo y con otras actividades (una especie de transición a la vida adulta).

1:3872 p 388 en DOCENTES. Desde que las horas han aumentado, el estrés está presente a diario y hace que la calidad de las clases descienda y por supuesto el trato con los alumnos, literalmente es “casi imposible” realizar correctamente todo el trabajo aunque lo intentes.

1:3737 p 239 en DOCENTES. No porque no está bien valorada la labor como docente que desarrollo.

1:3582 p 69 en DOCENTES. En general no. Hay que respetar las diferentes maneras de enseñar y aprender.

1:3612 p 104 en DOCENTES. Al estar poco valorada como profesional, tiendes a desmotivarte y eso afecta a tu vida personal.

1:3638 p 132 en DOCENTES. No, la carga de trabajo es cada vez mayor, sobre todo en informes y variedad de alumnado.

1:3727 p 231 en DOCENTES. No hay bienestar personal ni profesional. Empleo mucho tiempo y esfuerzo dentro y (sobre todo) fuera de clase que no se ve recompensado por nadie.

1:3786 p 288 en DOCENTES. No tengo todo el bienestar que me gustaría. Necesitaría que mejorara el ambiente del centro y la relación entre profesores.

1:3793 p 301 en DOCENTES. No. Disciplina. Falta horario para preparar clases. Falta remuneración económica.

1:3807 p 316 en DOCENTES. No. No me siento apoyada ni valorada en muchas ocasiones.

1:3889 p 405 en DOCENTES. Cada vez trabajo más horas. Creo que es porque el nivel del alumnado ha descendido desde el punto de vista curricular: ellos ponen menos, yo pongo más. Mejoraría si fuéramos "realistas", llevamos "trocientas" leyes, pero creo que ninguna da respuesta a la falta de responsabilidad, de respeto y de trabajo.

1:3890 p 406 en DOCENTES. Las cargas del profesorado y del equipo directivo van aumentando año tras año. No queremos más dinero. Queremos más profesores para ayudar a los alumnos y más reconocimiento social, institucional y judicial.

1:3866 p 381 en DOCENTES. No. La situación de interinidad no te proporciona ni bienestar social ni profesional: inseguridad laboral, desplazamientos, cambio de centros, compañeros, materias...

1:3897 p 413 en DOCENTES. No. Inestabilidad laboral: cada curso en un pueblo/ciudad distinta, impartiendo materias/cursos distintos, incluidas materias que no son de la especialidad... "rodando" por toda Castilla y León.

Un 12,44%, 55 docentes, expresan respuestas más ambiguas o solamente propuestas de mejora, sin expresar su bienestar pero informando de algunas opiniones explícitas. Si bien la mayoría de docentes generalizan y unifican el bienestar personal y profesional, otros diferencian claramente entre ambos conceptos de bienestar, argumentando en todos los casos el motivo. En cualquiera de las categorías analizadas existe bastante variedad de propuestas de mejora, si bien puede establecerse un patrón de respuesta mayoritaria entre las respuestas analizadas. Una de las problemáticas más visibles y compartidas son las condiciones laborales, la distancia del lugar de trabajo al de residencia familiar (la muestra elegida puede solicitar desempeñar docencia en las nueve provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Castilla y León).

1:3540 p 24 en DOCENTES. Estoy muy satisfecha en ambos aspectos. Mejoraría saber que podré estar aquí de manera definitiva, no con la espada de Damocles del traslado.

1:3832 p 346 en DOCENTES. Sí, pero mi bienestar personal estaría mejor si trabajara cerca de mi casa y no a 250 km de distancia.

En la mayoría de estas ocasiones, a la distancia se une la condición de interinidad (docentes que no tienen plaza fija como funcionarios), lo que genera incertidumbre por el proceso selectivo

siguiente a afrontar e inestabilidad psicológica/emocional por no conocer con demasiada antelación -una vez finalizados los previos procesos administrativos de cobertura de plazas para funcionarios- en qué ciudad y/o centro comenzará una nueva etapa vital personal y profesional.

A esto se une en ocasiones el contrato parcial y temporal que algunos docentes tienen:

1:3833 p 347 en DOCENTES. Sí. Creo que lo que puede resultar un elemento desestabilizador es el hecho de que no sepas dónde vas a estar trabajando el curso siguiente. Esta situación crea una gran zozobra a nivel personal e impide realizar planes de futuro.

1:3945 p 466 en DOCENTES. Sí, mejoraría poder disponer de materiales adecuados, así como tener plaza fija.

1:3542 p 26 en DOCENTES. Considero que tengo bienestar debido a que tener trabajo hoy en día es un lujo. Es difícil un equilibrio debido a la movilidad geográfica que tenemos que disponer.

1:3955 p 476 en DOCENTES. Sí, tener la plaza fija ayudaría, pero por otra parte, trabajar en lugares distintos es una gran experiencia de aprendizaje, en cada cole aprendes algo distinto.

1:3915 p 435 en DOCENTES. Me gusta mucho mi trabajo, pero es una media jornada la mejoraría la jornada completa y menos kilómetros de distancia.

1:3927 p 447 en DOCENTES. Sí. Lo menos positivo es el horario de mañana y tarde.

1:3936 p 457 en DOCENTES. Sí, aunque se podría mejorar con un horario mejor. Aunque entiendo que la educación de adultos hay que facilitar a los adultos el horario que más les conviene.

1:3929 p 449 en DOCENTES. Tengo bienestar personal en mi trabajo pero sería perfecto si el centro de trabajo estuviese cerca de mi hogar.

La gestión de la convivencia y/o falta de esfuerzo del alumnado se establecen como mejorables:

1:3862 p 377 en DOCENTES. Sí. Podría mejorar mucho más primero los alumnos fueran más respetuosos y disciplinados con el profesorado y con sus compañeros.

1:3894 p 410 en DOCENTES. Me siento bien en mi trabajo, pero me sentiría mejor si los alumnos trabajaran más.

1:3863 p 378 en DOCENTES. Sí. El problema procede de las exigencias burocráticas de los continuos cambios legislativos en educación.

1:3844 p 359 en DOCENTES. Totalmente. Solo considero que el nivel de mis alumnos es bastante inferior al que se supone que deberían tener. Si fuese el adecuado, podríamos hacer muchas más cosas en grupo o más lúdicas.

1:3568 p 53 en DOCENTES. Me encanta mi trabajo. Creo que mejoraría si tuviera más autoridad en el aula a pesar de mi buena sintonía con el alumnado.

1:3571 p 56 en DOCENTES. Sí aunque siempre hay situaciones de conflicto que si tuviésemos procedimientos sabidos, al aplicarlos bajarían la tensión.

1:3587 p 76 en DOCENTES. Sí, aunque hay que recordar mucho las normas de convivencia.

1:3803 p 311 en DOCENTES. A día de hoy sí. Pero el alumnado que viene, cada año es menos autónomo y menos preparado a mi parecer.

1:3806 p 315 en DOCENTES. Sí, me encanta mi trabajo aunque a veces la desmotivación de algunos alumnos hace que nos vengamos abajo. Yo particularmente intento motivarlos, fomentar la práctica y ligarla a sus intereses personales. A veces me faltan recursos o conocimientos, pero en otras ocasiones, cuando un niño de 13 años te dice que no le gusta hacer nada y le oyes hablar de lo que se fuma el fin de semana te sientes impotente.

La necesidad de más recursos para atender a la diversidad y disponer estrategias inclusivas de manera adecuada y justa es otra preocupación docente:

1:3564 p 49 en DOCENTES. Sí. Me gusta mi trabajo. Estoy bien en general. Únicamente me frustró mucho con la atención a la diversidad, porque no puedo atender como debería a estos alumnos.

1:3602 p 94 en DOCENTES. Sí, desdoblarse las clases para poder controlar mejor a los alumnos personalmente y académicamente.

1:3699 p 199 en DOCENTES. Sí. Que tuviera alguna persona apoyándome con la que sintonizara y me pudiera coordinar.

1:3805 p 313 en DOCENTES. Sí, podría mejorar esta situación un menor número de alumnos por aula, para gestionar y atender la enorme diversidad con la que nos encontramos.

Destacan la racionalización de los procesos burocráticos demandados por la Administración, así como minimizar las exigencias y trastornos que los constantes cambios de normativa suponen para el colectivo docente. Esto afecta según los participantes a los alumnos, porque se ha de dedicar tiempo de trabajo a los documentos en detrimento de una mayor y mejor atención directa al alumnado, lo que consideran daría más calidad a su desempeño docente.

1:3541 p 25 en DOCENTES. Desde luego que sí. Podría mejorar si nuestro trabajo dejara de ser tan burocrático y nos pudiéramos centrar en el alumno y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No solo en la EVALUACIÓN. Me gustaría contar con más medios técnicos, espacios más modernos y cuidados, una menor ratio profesor-alumno, etc.

1:3840 p 354 en DOCENTES. Sí lo tengo. Podría mejorar la valoración por parte de la sociedad y especialmente de la administración, restar importancia a las tareas burocráticas y valorar lo que realmente importa que es la atención al alumnado.

1:3738 p 241 en DOCENTES. Tengo bienestar, pero si dispusiera de algún rato libre para preparar mi trabajo y no tantas reuniones, estaría mejor.

1:3800 p 308 en DOCENTES. Sí. Podría mejorarse sustancialmente si las leyes educativas procuraran resolver los problemas reales.

1:3570 p 55 en DOCENTES. Sí lo tengo, pero cada vez tenemos más carga de trabajo, lo que lastra lo personal.

1:3572 p 57 en DOCENTES. Si. Reconocimiento profesional, leyes de educación estables.

El disponer de menos horas de trabajo directo y poder realizar más formación, coordinación y preparación de clases y materiales también es propuesto por algunos participantes:

1:3728 p 232 en DOCENTES. Sí, tengo bienestar personal y profesional. Podría mejorar el tener un tiempo destinado a formarme, a conocer nuevas experiencias educativas, etc.

1:3631 p 123 en DOCENTES. Bastante. Tener estabilidad respecto al trabajo. Más tiempo para coordinar con los compañeros.

1:3789 p 291 en DOCENTES. Sí. Tener más tiempo para preparar clases y reflexionar sobre la práctica.

La valoración de la sociedad y distintas Administraciones (no solo la educativa), la implicación familiar y de los propios compañeros son propuestas como mejora por muchos docentes:

1:3608 p 100 en DOCENTES. Yo estoy a gusto en mi trabajo aunque creo que se menosprecia profundamente en la sociedad.

1:3726 p 230 en DOCENTES. Sí, pero es cierto que con mayor coordinación, comunicación y trabajo en equipo el bienestar sería mayor.

1:3861 p 376 en DOCENTES. Sí, un mayor reconocimiento por parte de la administración.

1:3883 p 400 en DOCENTES. Es bueno aunque hay poco reconocimiento a ciertas labores como: trabajo de tutorías, preparación de actividades extraescolares... por parte de alumnos, padres (sobre todo) y algunos compañeros (profes u otros).

1:3817 p 329 en DOCENTES. Sí. Una mejor conciliación familiar/laboral. Más tiempo de coordinación. Predisposición de todos al trabajo en equipo por grupos, no asignaturas.

1:3922 p 442 en DOCENTES. Sí, pero podría mejorar para tener más sociabilidad con los compañeros debido a los horarios, nos vemos poco tiempo. Conciliando los horarios.

1:3689 p 189 en DOCENTES. Sí, tengo bienestar personal y profesional. El problema es que mantener ese equilibrio es complicado porque no todos estamos en sintonía y a veces cuesta navegar en la misma dirección=bienestar alumnado.

1:3654 p 154 en DOCENTES. Sí. Mayor colaboración de las familias.

Se destaca la especial dificultad que supone desempeñar puestos docentes en un equipo directivo de centro (director, jefe de estudios o secretario), lo que genera más complicaciones, posibles discrepancias, desacuerdos... y con ello pérdida de equilibrio profesional y/o personal, especialmente por la sensible relación con los diferentes miembros de la comunidad educativa y su reacción a las complejas y difíciles en ocasiones decisiones que deben adoptar:

1:3910 p 429 en DOCENTES. No me quejo. Siempre podría ser mejor, pero al estar en equipo directivo es difícil a veces tener siempre una buena sintonía.

1:3716 p 217 en DOCENTES. Sí. Hacemos demasiadas horas fuera del horario para poder llevar a cabo todo el trabajo que suponen algunos cargos.

Destaca por otra parte la en ocasiones crítica que este equipo directivo recibe de los docentes:

1:3867 p 383 en DOCENTES. En general sí. Cambio de equipo directivo- mejoraría el ambiente.

También el desempeño en otros puestos de la Administración puede generar un diferencial bienestar, siendo importante visibilizar el trabajo y condiciones de otros puestos docentes:

1:3967 p 489 en DOCENTES. De momento no me siento realizada en este trabajo, creo que el equilibrio mejorará cuando vuelva al aula.

Es significativo que en pocos casos se mencione el concepto de estrés o el malestar emocional y/o físico explícitamente, incluso habiendo aplicado los cuestionarios intencionalmente una vez avanzando el curso, donde el cansancio podría ser más acusado. Sí expresan los docentes estos trastornos indirectamente, aludiendo a elevada carga de trabajo y problemas de conciliación, debiendo extender su trabajo, más de lo esperado y propio de su jornada (que incluye algunas horas semanales de trabajo en casa). También se relatan demandas económicas y problemáticas personales específicas, y el estrés que supone para muchos interinos la convocatoria cada dos años de oposiciones, lo que incrementa la demanda de recursos de afrontamiento:

1:3700 p 200 en DOCENTES. Sí tengo bienestar, pero la enfermedad de mi padre, las oposiciones a la vuelta de la esquina me tienen un poco nerviosa. Y en el centro, el llevar una coordinación en la que tengo que organizar a distintas personas no me gusta, no me siento cómoda ya que no empatizo con las mismas.

1:3653 p 153 en DOCENTES. Sí. A veces saber mantenerme tranquila.

1:3825 p 337 en DOCENTES. Sí, en la medida de lo razonable. Lo podría mejorar mi propia salud psíquica.

1:3903 p 422 en DOCENTES. El lugar de trabajo no es cómodo. Exceso de ruidos.

1:3913 p 432 en DOCENTES. Demasiado estrés.

1:3965 p 487 en DOCENTES. En líneas generales, sí. Se podría mejorar si recuperamos los derechos perdidos por el colectivo por la crisis económica.

1:3951 p 472 en DOCENTES. Sí, lo considero. Intento que las cosas que dependen de mí se hagan de la mejor manera posible, asumiendo también errores a veces. Pero a veces un poco menos de implicación me evitará "llevarme los problemas a casa", sin perder eficacia.

1:3641 p 135 en DOCENTES. Sí, aunque a veces no sé gestionar el estrés, lo que afecta a mi bienestar personal.

1:3591 p 82 en DOCENTES. En general bueno, aunque el equilibrio podría mejorarse, por ratio de alumnos por aula. Nos llevamos mucho trabajo a casa por lo que se reduce la vida familiar.

1:3645 p 139 en DOCENTES. Sí, aunque a veces son jornadas demasiado largas y el equilibrio y bienestar se pierden por el estrés.

Destaca una participante que expresa respecto a la ergonomía y salubridad del puesto de trabajo algo en apariencia sencillo, como el cuidado de la higiene del puesto de trabajo (específicamente la mesa, que es compartida cuando los docentes cambian de clase) y el respeto al horario (que

determina que el siguiente compañero pueda desarrollar su planificación y clase en condiciones adecuadas en tiempo y bienestar físico, ventilando y apoyando sus materiales en la mesa).

1:3770 p 273 en DOCENTES. Estoy contenta en general. Mejoraría dos detalles: que el profesor me dejara su mesa en orden cuando yo la utilizo y no me robara minutos para dar mi clase.

Pocos docentes refieren mejoras que dependan exclusivamente de ellos, expresando su necesidad de mejora en cuanto a organización docente y/o gestión de sus emociones:

1:3711 p 212 en DOCENTES. Sí, debería mejorar mi organización para que el aspecto/bienestar profesional no coma terreno al bienestar personal.

1:3732 p 236 en DOCENTES. Sí. Pequeños agobios al final del trimestre. Con un mejor control de emociones y sentimientos mejoraría.

1:3802 p 310 en DOCENTES. Considero que todo puede mejorar, pero ahora mismo el nivel de satisfacción es muy alto. Podría mejorar si fuera capaz de, a veces, intentar hacer ver a los compañeros mi postura.

1:3804 p 312 en DOCENTES. Sí tengo bienestar. Pero cada uno tiene que buscar la manera de estar mejor y aplicar estrategias a todos los niveles para proyectar mejor en el aula, tanto lo que enseñas como cómo lo haces.

1:3656 p 157 en DOCENTES. Generalmente sí tengo bienestar personal y profesional en el trabajo. Mejoraría el equilibrio si los problemas domésticos se quedaran en el hogar.

Entre las propuestas de mejora, destaca cómo cuando son consultados sobre su bienestar profesional y personal, muchos docentes no responden pensando en sí mismos, sino en condiciones que puedan mejorar su desempeño profesional y beneficio a los alumnos, lo que refuerza la absoluta implicación docente y priorización de los menores. Algunos proponen aspectos que incluyen un cierto desconocimiento de las funciones laborales de los docentes, como que su horario no está limitado al de estancia en el centro, sino que tanto dentro del mismo como fuera de él, hasta las 37,5 horas semanales, hay tiempo destinado a formación, preparación de clases y materiales. Las propuestas pueden sintetizarse en disponer mecanismos temporales para que puedan darse y mejorarse las relaciones entre compañeros docentes; formación en cómo lograr motivar a los alumnos, incrementar su atención, interés, esfuerzo y disciplina; descenso de ratios y número de alumnos por aula, para poder atender de manera personalizada y con calidad al alumnado que presenta más necesidades de atención personal y/o ayuda; incrementar recursos de apoyo de Orientación Educativa; incremento del salario docente y mayores presupuestos destinados a recursos educativos; disposición de medios informáticos y tecnológicos modernos, espacios cuidados y equipamiento innovador; mayor implicación de compañeros en tareas de coordinación y participación colectiva; y comprensión, reconocimiento y valoración que la sociedad y Administración hagan de la labor docente.

Preguntando a las familias *¿Considera que los profesores tienen bienestar personal y profesional en su trabajo? Explíquelo y sugiera qué podría mejorar este equilibrio*, solo 215 de 270 participantes han respondido. Las respuestas se han categorizado en las mismas 4 categorías, según se exprese opinión de que los docentes sí tienen bienestar personal y profesional, que lo tienen regular o moderado, que no tienen, con una cuarta categoría para respuestas de incertidumbre, ambiguas o comentarios generales. Como se podría prever, muchos participantes han optado por expresar su desconocimiento sobre el bienestar de los docentes, o tienden a respuestas intermedias como "depende", "unos sí y otros no" o similar, formando parte de esta última categoría, que acoge un total de 69 respuestas (32,09%) estas respuestas:

- 2:737 p 56 en FAMILIAS. Algunos sí, creo que otros profesores deberían cambiar de trabajo.
- 2:763 p 88 en FAMILIAS. A veces sí y a veces no. Cuanto más importancia y reconocimiento se le dé a su trabajo mejor se sentirán.
- 2:771 p 100 en FAMILIAS. Es importante que el profesor se sienta respaldado por las familias y compañeros en el desempeño de su labor.
- 2:796 p 126 en FAMILIAS. Complicado, con las nuevas generaciones.
- 2:801 p 132 en FAMILIAS. Seguramente menos del que deberían tener.
- 2:817 p 153 en FAMILIAS. Lo desconozco.
- 2:819 p 157 en FAMILIAS. Pienso que está todo muy politizado y desde arriba no cuentan los niños sino los números.
- 2:824 p 164 en FAMILIAS. Pues habrá de todo, trabajar con niños es difícil.
- 2:889 p 242 en FAMILIAS. Algunos sí y otros no. Pero el bienestar personal y profesional redundaría en beneficio de los alumnos.
- 2:905 p 261 en FAMILIAS. Creo que cuanto más profesionales son, más motivados están y eso ayuda al bienestar. La apatía lo destroza todo, también a ellos.
- 2:906 p 262 en FAMILIAS. Algunos. El profesorado en general cada vez está menos motivado.
- 2:912 p 270 en FAMILIAS. No lo sé. Creo que hay que tener mucha paciencia y don de gentes.

Valorando específicamente en este caso (ya que efectivamente no lo pueden saber a ciencia cierta) las expectativas o percepción externa que tienen sobre el colectivo docente, hay muchos progenitores, concretamente 103, como grupo mayoritario (47,90%), que consideran que los docentes sí tienen bienestar personal y profesional, recogándose como ejemplos de respuesta:

- 2:705 p 14 en FAMILIAS. Creo que sí, si ven que sus alumnos progresan es una satisfacción para el profesor.
- 2:706 p 15 en FAMILIAS. Por supuesto que sí.
- 2:865 p 211 en FAMILIAS. Sí. Yo creo que disfrutan con su trabajo.
- 2:795 p 125 en FAMILIAS. Quiero pensar que sí. No entendería que no les gustase su trabajo.
- 2:742 p 62 en FAMILIAS. Supongo, las profesiones se deben hacer porque uno le gusta.

2:734 p 48 en FAMILIAS. Sí. Creo que es una profesión vocacional y por lo tanto están a gusto con su labor. A veces se encontrarán con alumnos que no aprovechen bien sus enseñanzas. Ojalá todos lo hicieran.

2:744 p 64 en FAMILIAS. Creo que sí. En general están satisfechos aunque siempre puede haber piedras en el camino...

Hay casos puntuales en que casi de forma algo *acusadora o resentida* mencionan cómo "viven muy bien", o incluso una única y por tanto minoritaria expresión culpabilizadora. Destacan por otro lado las expectativas positivas al respecto, que consideran y esperan los docentes tengan buenas (y merecidas, como expresa un participante) condiciones:

2:709 p 18 en FAMILIAS. Creo que viven lo suficientemente bien en casi todos los casos.

2:798 p 128 en FAMILIAS. Bastante, buen horario y calendario vacacional.

2:725 p 36 en FAMILIAS. Creo que sí, si no es así igual es culpa de ellos.

2:721 p 32 en FAMILIAS. Quiero pensar que sí.

2:903 p 258 en FAMILIAS. Sí. Soy maestra y considero que estamos bien tratados.

2:910 p 266 en FAMILIAS. Sí tienen muchas vacaciones para cambiar de campo. Buen horario.

2:909 p 265 en FAMILIAS. Sí tienen muchas vacaciones para bajar el nivel de stress (no todos los gremios las tienen).

2:853 p 197 en FAMILIAS. Entiendo que es un trabajo duro pero compensa emocional y económicamente, además creo que tienen descansos suficientes y merecidos.

Existe entre los participantes un número considerable de 42 participantes (19,53%) que expresan considerar que los docentes no tienen bienestar personal ni profesional, expresando:

2:766 p 92 en FAMILIAS. Lo desconozco, mis hijos cuentan alguna situación que sugiere que no.

2:775 p 105 en FAMILIAS. No. Creo que la mayoría busca un trabajo fijo y luego se decepciona porque no saben tratar al alumnado ni valoran la importancia de su labor.

2:836 p 177 en FAMILIAS. No tienen bienestar profesional.

En las categorías anteriores, incluida la única respuesta asociada a un bienestar percibido como aceptable (0,46%), se disponen opiniones y propuestas de mejora que realmente empatizan y visibilizan ciertas condiciones que afectan a los docentes, y que el propio colectivo ya expresó:

2:915 p 274 en FAMILIAS. En los últimos años no, los recortes y el aumento de alumnos por clase han hecho que algunos pierdan la motivación.

Entre los motivos, destacan expresiones empáticas que reconocen lo difícil de su tarea por el posible mal comportamiento de los alumnos:

2:829 p 169 en FAMILIAS. Yo creo que sí, no es un colegio conflictivo, aunque en algunos momentos el comportamiento de los alumnos no sea el adecuado.

2:717 p 28 en FAMILIAS. No, hay alumnos que hacen muy difícil dar clase.

2:873 p 222 en FAMILIAS. Depende del profesor y de la clase que tenga más o menos conflictos.

2:726 p 38 en FAMILIAS. No con todas las clases. Un par de expulsiones a tiempo solucionarían un par de cosas.

Se visibiliza además la exigencia que el sistema educativo, y concretamente el colectivo docente, asumen de la sociedad, destacándose el mejorable apoyo y reconocimiento que podrían tener:

2:863 p 209 en FAMILIAS. Ninguno de los dos, porque el gobierno y la sociedad no le dan la importancia que deben. Ya que son los que fijan la base del nivel de estudio de la población.

2:753 p 73 en FAMILIAS. Sí, pero están incluidos en una sociedad con muchos tipos de presiones.

2:756 p 76 en FAMILIAS. Profesional, no siempre. Dadas las circunstancias educativas actuales.

2:780 p 109 en FAMILIAS. No. No les gusta la ley de educación que existe. Han perdido su autoridad.

2:804 p 135 en FAMILIAS. Creo que sí aunque todo es mejorable. Se tienen que sentir protegidos.

2:812 p 145 en FAMILIAS. No. Considero que es una profesión difícil, y más en estos tiempos.

2:896 p 249 en FAMILIAS. Sí, aunque creo que a veces tienen poco margen de acción.

2:898 p 251 en FAMILIAS. Hoy en día los profesores no están bien considerados, excepto el que se lo trabaja.

Destaca que un participante parece exigir y dar por seguro que deba existir este bienestar:

2:868 p 214 en FAMILIAS. Es muy difícil de conseguir en cualquier persona de cualquier profesión, pero para ellos es una obligación implícita.

Las familias son conscientes de diferentes situaciones laborales que los docentes tienen, unidas a cambios normativos, y cómo estas condiciones no siempre supondrán un estado de bienestar:

2:857 p 201 en FAMILIAS. *No. Creo que la intensidad de la tarea que desempeñan puede dar lugar a carga excesiva de trabajo. Las nuevas asignaturas y leyes que cambian creo que afecta muy negativamente.*

2:852 p 196 en FAMILIAS. No porque muchas horas lectivas y mucho papeleo que hacen y eso les resta tiempo para los niños.

2:869 p 216 en FAMILIAS. No. Hay mucha precariedad en el trabajo y poca continuidad.

2:755 p 75 en FAMILIAS. Personal, no lo sé. Profesional, hay ocasiones que las condiciones de trabajo no son las mejores.

2:764 p 89 en FAMILIAS. No. Interinidades.

2:765 p 90 en FAMILIAS. En estos tiempos de inseguridad laboral supongo que no se trabaja muy a gusto.

2:874 p 223 en FAMILIAS. No todo el que les gustaría, supongo. Disminuir la carga de trabajo.

Hay casos que valoran al colectivo docente con una expectativa algo negativa sobre sus presuntas prioridades. Destacan críticas que no se sabe si se refieren a docentes o a los alumnos:

2:811 p 144 en FAMILIAS. Pues yo creo que no. Porque el comportamiento de algunos deja mucho que desear.

Hay familias que desde la perspectiva de la investigadora pueden estar confundiendo o mezclando el concepto de tener bienestar con "acomodarse" y no tener interés, motivación o esfuerzo por innovar y trabajar de forma activa:

2:840 p 182 en FAMILIAS. Muchos sí, se han acomodado por el paso de los años y no innovan en la forma de dar las clases. Haciendo más partícipes a los alumnos, mandando trabajos en grupo, fomentando la investigación...

2:902 p 257 en FAMILIAS. Sí, tienen muy claro que tienen su plaza aprobada, y lo demás "en algunos casos" no les afecta.

2:784 p 114 en FAMILIAS. No. Anteponen la comodidad a la dedicación.

La diversidad de los docentes, el aspecto emocional y su formación emerge en alguna respuesta, incluyendo el necesario examen psicológico que un participante propone debería existir:

2:834 p 175 en FAMILIAS. No todos, depende en gran parte de su carácter, en general sí.

2:860 p 205 en FAMILIAS. Entiendo que es difícil. Debería disminuir el número de alumnos, mejorar la formación emocional, fomentar el trabajo participativo.

2:760 p 82 en FAMILIAS. Creo que no; hay poca incentivación emocional.

2:851 p 195 en FAMILIAS. Supongo que habrá situaciones de todo tipo. La forma de afrontar las cosas es distinta para cada persona.

2:854 p 198 en FAMILIAS. Depende de la personalidad y el grupo de alumnos.

2:762 p 85 en FAMILIAS. Algunas veces, no todas, aguantan mucho.

2:743 p 63 en FAMILIAS. Creo que carecen de ilusión, en general. Tendrían que estar más motivados.

2:916 p 275 en FAMILIAS. No. Es un trabajo de gran estrés. Quizás practicar técnicas apropiadas.

2:858 p 203 en FAMILIAS. No de ahí que muchas veces pierdan el interés o las ganas que tienen al principio de sus carreras como profesores.

2:911 p 269 en FAMILIAS. Yo pienso que no; están estresados, los niños son demasiados por aula y falta esta parte emocional tan importante. El profesor no sabe cómo son los niños a nivel emocional.

2:880 p 229 en FAMILIAS. No, quizás deberían pasar algún examen psicológico de vez en cuando y el que no esté bien que se vaya a casa.

2:699 p 6 en FAMILIAS. Hay muchos profesores que han perdido el interés o la alegría por enseñar.

Vuelve a erigirse como condicionante el tipo de clase y centro, las condiciones de aula, ratios, número de alumnos por aula, la carga burocrática y las condiciones del grupo de alumnos, esfuerzo e interés, además el anteriormente citado comportamiento y diversidad de alumnos:

2:842 p 184 en FAMILIAS. Sí. Creo que es una profesión vocacional y por lo tanto están a gusto con su labor. A veces se encontrarán con alumnos que no aprovechen bien sus enseñanzas. Ojalá todos lo hicieran.

2:907 p 263 en FAMILIAS. No. Exceso de burocracia y de trabajo ajeno al alumno.

2:843 p 186 en FAMILIAS. Creo que sí aunque un menor número de niños por aula podría ayudar, y menos burocracia. Creo que un profesor tiene que centrar esfuerzos en otras cosas.

2:805 p 136 en FAMILIAS. Creo que no. Tienen muchos alumnos y pocos medios. Inestabilidad en el empleo y muchos cambios organizativos.

2:799 p 129 en FAMILIAS. No. Masificación en algunas clases.

2:740 p 60 en FAMILIAS. No. Creo que las tareas son numerosas e intensas. Los adolescentes son difíciles emocionalmente y pueden sacar de quicio al más paciente. Los grupos son muy numerosos: reducir el número sería una opción y dedicar más atención a los alumnos disruptivos.

Su propio papel de familias, la comunicación y relaciones respetuosas entre miembros de la comunidad son mencionados como determinantes en este bienestar personal y profesional:

2:849 p 193 en FAMILIAS. Sí. Creo que podría mejorar si los padres fuéramos más neutrales en la educación y facilitaríamos la función del docente.

2:757 p 77 en FAMILIAS. No, hay padres que no dan crédito a lo que hacen y defienden a sus hijos sobre todo.

2:837 p 178 en FAMILIAS. Bienestar profesional sí, bienestar personal depende de la relación que establezca con los alumnos.

2:735 p 49 en FAMILIAS. Muchas veces no hay bienestar personal y acaba mermando el bienestar profesional. Se podría mejorar con el diálogo alumnos+profesor+padres (*dibuja interacción*).

2:913 p 271 en FAMILIAS. Hay casos en que no. Hay profesores ninguneados por sus compañeros.

2:738 p 57 en FAMILIAS. Actualmente creo que no, el respeto mutuo padres-alumnos-profesores y padres-profesores.

2:741 p 61 en FAMILIAS. A veces puede faltar equilibrio. Debería haber más comunicación.

Como **propuestas de mejora para el colectivo**, algunas familias plantean mejor sueldo para los profesores; implicación positiva o neutral de las familias, facilitando el desempeño docente; estabilización normativa, valoración de la función docente por la sociedad; disminución del número de alumnos por aula y ratios alumno por docente, permitiendo que la atención a los alumnos sea mayor y de mejor calidad; menor burocracia, dedicando el tiempo docente a la atención a los alumnos y preparación de clases; mejora del respeto, comunicación y relaciones establecidas entre padres, profesores y alumnos de forma interrelacionada; y estabilización de plantillas y proporcional carga de trabajo vinculada a estos recursos suficientes.

22. Influencia del estado de ánimo en la función docente

Uno de los intereses de la presente investigación se centra en conocer cómo se perciben los docentes en su estrategia docente respecto a las emociones, así como en qué medida consideran que su estado de ánimo puede llegar a influir en su desempeño docente. Existe

acuerdo general entre las teorías revisadas en que los diferentes componentes de las emociones son resultado de procesos conscientes e inconscientes, considerándose además que los estados emocionales y diferentes procesos afectivos pueden determinar el funcionamiento mental y los diferentes procesos cognitivos de atención, memoria y razonamiento, entre otros. Considerando que el docente es un ser humano con valores, experiencias, competencias, ideales, proyectos, motivaciones, actitudes e intereses pero también problemas, dificultades, imperfecciones y errores cometidos, parece lógico entender que en su desempeño laboral puedan tener cabida procesos afectivos conscientes y/o inconscientes que muevan su actitud, estado de ánimo, afrontamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y las coexistencias de interacciones personales que en este se desarrollan de manera vertiginosa en una sola sesión de clase, entre otros muchos factores que determinan la práctica docente y las correspondientes emociones y tendencias de acción que suelen experimentarse, como explica Aguado (2019):

La experiencia de una emoción incluye la sensación de ese estado o disposición de los procesos cognitivos. La experiencia de la tristeza, por ejemplo, es en parte la consciencia de una actividad mental retardada, igual que la de la alegría lo es de una actividad cognitiva fluida y creativa. Otro aspecto fundamental de la experiencia emocional es el de un estado motivacional caracterizado por diferentes tendencias o predisposiciones para la acción. Así, un componente central de la experiencia subjetiva de la ira es la sensación de una irrefrenable propensión a la agresión. (p.143).

La perspectiva temporal se torna clave para la mayoría de los investigadores que tratan de determinar la influencia de las emociones positivas y negativas en los procesos cognitivos, no siendo sencillo limitar este análisis a que ciertas emociones condicionen de forma beneficiosa o perjudicial las diferentes reacciones conductuales y procesos cognitivos de un docente. Por ejemplo, una emoción como el miedo puede activar la eficaz respuesta rápida de un docente responsable de vigilar el cruce de un grupo de alumnos por un paso de cebra cuando un coche se aproxima de forma temeraria, pero también puede inhibir o generar ansiedad en el desempeño de una competencia como la gestión de la convivencia ante un grupo de adolescentes conflictivos. La perspectiva con la que a corto, medio o largo plazo se valore el efecto de cada emoción, junto al control o gestión deliberada de las reacciones emocionales es el proceso de regulación emocional, siempre considerando que son múltiples los factores que determinan la influencia de cada emoción sobre los procesos cognitivos. Aguado (2019) proporciona la clave general de este efecto de interferencia cognitiva, tanto en su sentido negativo como positivo, que puede adaptarse al desempeño de un docente y explicar cómo la gestión de la convivencia, el vínculo afectivo entre docentes y alumnos y la gestión emocional

de las interacciones afectivas en el aula pueden tener tan significativa influencia en la motivación, concentración, creatividad, explicaciones y toma de decisiones pedagógicas:

Algunos especialistas afirman que la interferencia cognitiva es uno de los principales mecanismos a través de los cuales emociones como el miedo o la ansiedad dificultan la realización de ciertas tareas. Por ejemplo, el estrés dificulta la realización de algunas tareas cognitivas, como resolver problemas aritméticos, debido a que reduce la capacidad para eliminar y filtrar respuestas interferentes no relacionadas con la tarea. En otros casos, las emociones pueden mejorar la calidad de la actuación. Por ejemplo, hay algunas pruebas que indican que los estados de ánimo positivos favorecen la creatividad o que ciertas emociones negativas favorecen la consideración de múltiples datos y detalles a la hora de tomar una decisión. (p.161).

Conectando con el anterior análisis relativo al equilibrio del bienestar personal y profesional de los docentes, ha de recordarse que algunos estudios apuntan que estados de ansiedad cursan con modos de procesamiento cognitivo hipervigilante, y estados depresivos con estilo de pensamiento rumiante y elaborado, especialmente en lo que respecta a los aspectos negativos del individuo y de su contexto y realidad percibida. Una actual área de investigación revisada por Aguado (2019) estudia la atención que prestamos a diferentes estímulos, señalando cómo las emociones pueden inducir “sesgos” o distorsiones en la forma de percibir e interpretar la realidad y en los procesos de recuerdo y recuperación de la información. Afirma este autor que “son muchas las pruebas que indican que las emociones pueden alterar distintos procesos cognitivos en una dirección coherente con el estado emocional actual” (p.163). Estos sesgos con que los docentes pueden percibir el comportamiento o actitud de sus estudiantes pueden darse en el proceso de codificación de estímulos, afectando a su atención, percepción e interpretación, que suele hacerse coherente con el estado afectivo presente, y en el recuerdo o recuperación de la información memorizada, favoreciendo la recuperación de contenidos coincidentes y coherentes con el estado de ánimo atravesado. Los estados de ánimo afectan igualmente a la forma en que las personas disponen una imagen de sí mismos y autoevalúan sus capacidades, existiendo distintas atribuciones de éxitos y fracasos en función del estado de ánimo transitorio o permanente por el que atraviese una persona. Asumiendo desde esta perspectiva que diferentes emociones suelen ir asociadas a distintas tendencias de acción, se visibiliza y fortalece la importancia del estado emocional para la toma de decisiones, juicios y evaluaciones sobre la realidad. Se incluye en este punto algo tan importante dentro de la toma de decisiones, como es el proceso de evaluación que de las tareas y pruebas de sus alumnos realizan los docentes. En él puede hacerse esa recuperación y recuerdo sesgado vinculado al estado emocional que influya, junto a otros factores, en una evaluación ya por naturaleza difícil de objetivar en muchos

casos. Es de interés así conocer si la autopercepción docente, y la percepción que tienen las familias en este proceso de influencia emocional en el desempeño, coincide y es valorada.

Desde la perspectiva de autoevaluación pero también de mejora en la que esta investigación se fundamenta, debe mencionarse como oportunidad en coherencia con teorías neuropsicológicas antes revisadas el superior recuerdo que según muchas investigaciones se tiene de la información emocional. Suele mantenerse un mejor recuerdo de aquellos conceptos, procesos o contenidos competenciales vinculados a imágenes positivas y negativas, en comparación con imágenes neutras. En el presente trabajo se traslada que si las investigaciones concluyen que los estímulos emocionales (de especial impacto los negativos) y con relevancia personal son los que quedan registrados con mayor detalle en la memoria, debe tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje que las experiencias negativas, positivas, y/o personales para alumnos y docentes tendrán importante repercusión en su aprendizaje, efecto en la acción y recuerdo. De ello se deriva el aprendizaje y estrategia de poder y deber cuidar en el desempeño docente las condiciones interactivas personales del aula, en cuanto a estilos de comunicación y habilidades emocionales, relacionales y afectivas, previniendo el daño emocional (Sensibilidad y Adaptación Comunicativa), adoptando la perspectiva del resto de personas de la comunidad (Empatía) y favoreciendo las mejores condiciones emocionales que predispongan al éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no es otro que adquirir, consolidar, generalizar y ampliar de forma permanente la motivada capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida. La dificultad en este sentido es evidente, si consideramos que las realistas condiciones del desempeño docente suelen tender más a la estrategia emocional docente reactiva, de actuación ante la actitud y comportamiento de un grupo de alumnos, que promotora de un ambiente emocional positivo que ejerza prevención ante los conflictos y/o tendencias cognitivas o de acción negativas. Entre otros factores, puede ocurrir por la ausencia de formación específica generalizada, número de alumnos por clase, estrés docente percibido y ritmo con que un docente cambia de grupo en una misma mañana y/o tarde. Parece complicado en los 5 minutos que suele durar un cambio de clase y grupo el docente tenga tiempo efectivo para reestablecer, neutralizar y reenfocar su disposición emocional positiva hacia el nuevo grupo con el que empieza la clase. En este cambio y desplazamiento se suele además atender a algún alumno al final o al comienzo de la clase, coordinarse con un docente sobre alguna información nueva, corregir una conducta desajustada en el pasillo, saludar a alumnos o docentes en el mismo, entre otros... Pese a estas realistas dificultades, parece oportuno visibilizar y dar forma teórica a la intención y esfuerzo real que muchos docentes realizan por neutralizar sus problemas y/o preocupaciones, tanto sobre su desempeño profesional docente como sobre su vida personal,

minimizando su posible desgaste y malestar y procurando disponer habilidades emocionales que generen un ambiente de clase emocionalmente ajustado y positivo para alumnos y docentes antes de empezar una clase. Por el interés que cobra para la investigadora de este trabajo introducir y formar estas posibles mejoras, cabe resaltar investigaciones sobre cómo cualquier persona, pero aplicado al presente trabajo el colectivo docente, puede incrementar ese ambiente positivo de aula en un entorno estudiado como elemento interactivo emocionalmente vivo, así como recoger oportunidades y beneficios avalados por numerosas investigaciones.

Csikszentmihalyi (1997, en Bisquerra, 2005) recoge evidencias relativas a un momento cumbre que denomina *Estado de flujo*. La capacidad de alcanzar este estado, conocido con su término inglés, *Flow*, es considerado un ejemplo de éxito en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, pudiendo representar un grado superior de control de las emociones, activándolas y concentrándolas de forma activa y motivada en una tarea de trabajo y aprendizaje, además de en el cuerpo, pensamiento, trabajo y relaciones sociales. Autores como Gardner (1983) y Goleman (1995) consideran el flujo y los estados positivos que lo caracterizan como una forma saludable de generar en alumnos motivación intrínseca frente a la basada de forma extrínseca en recompensas. Considera el flujo como un estado interno que significa que el niño está interesado y comprometido con una tarea, sugiriendo que el logro del dominio de cualquier habilidad o cuerpo de conocimientos será más eficaz si de forma natural se logra que un alumno disfrute de este desempeño, de su progreso, sirviendo de retroalimentación motivacional la adecuada combinación entre esfuerzo y resultado. Como recoge Goleman (1995), esta perspectiva es “un modelo más positivo de aprendizaje y educación. Tratar de que el aprendizaje se realice a través del *flujo* constituye una forma más humana, más natural y probablemente más eficaz de poner las emociones al servicio de la educación” (p.166). Este modelo positivo de aprendizaje y educación coincide con el asumido por la mayoría de los docentes que respetan día a día el principio de motivar al alumnado y procurar que los contenidos y aprendizajes se relacionen de forma funcional con sus intereses y expectativas, si bien no se torna tarea sencilla. El sentido del humor es actualmente uno de los temas que generan numerosas investigaciones en educación. Dentro del complejo concepto de humor en sus diferentes vertientes de habilidades, rasgos de personalidad, conductas y comportamientos, y en cómo puede definirse en relación a las situaciones educativas, parece existir acuerdo en su vínculo con el juego en los diferentes estadios evolutivos de un niño, y en cómo se proporciona, en diferentes aprendizajes, situaciones que vinculan humor, juego y aprendizaje. Como recoge Fernández-Solís (2009):

El humor y el aprendizaje están unidos por naturaleza. El juego es el sistema que heredamos para aprender. Y de hecho, la risa que provoca es uno de los fenómenos que mejor representa la teoría

de Bárbara Fredrickson (2000) de que las emociones positivas nos estimulan a “ampliar y construir” recursos. Este hecho hace suponer que el humor y el juego, lejos de ser perniciosos para el aprendizaje, o incluso elementos marginales de la actividad docente, deberían formar parte integral de cualquier metodología educativa, y que su inclusión probablemente proporcionaría importantes ventajas” (p.207)

Según este experto, son muchos los autores (Fernández-Solís y Francia, 1995; Fernández Solís, 2002; Tamblyn, 2006) que dentro de corrientes pedagógicas innovadoras defienden el humor, la risa y la diversión como aliadas en la función docente, citando beneficios tanto para los alumnos como para los propios docentes, tales como “establecer una mejor relación con los estudiantes, reducir el estrés y la ansiedad, gestionar el conflicto, proporcionar una recompensa emocional que motive la participación y el estudio, y comunicar la materia más eficazmente, estimulando la atención, la creatividad, y la memoria” (p.204). Otros estudios que revisa (Johnson y Fredrickson, 2005; Martin, 2008; Martínez-Abascal, 2007; Isen, 2008; Avner Ziv, 1988) parecen avalar efectivamente que el uso del humor en el aula puede incrementar sensaciones positivas de todos los componentes, generando motivación, creatividad, flexibilidad mental y procesos de atención más centrados en la tarea, como el anteriormente mencionado estado de flujo. Algunas investigaciones realizadas con estudiantes recogen cómo el “buen sentido del humor” se encuentra entre las características más valoradas en un buen docente (Martin, 2008, en Fernández-Solís, 2009), aspecto que también esta investigación consulta y analiza. Existen no obstante limitaciones a algunas de estas ventajas de la comunicación humorística, como la ligada a su efecto mnemónico: los elementos o contenidos divertidos pueden recordarse mejor, pero estudios como el de Schmidt (1994, en Fernández-Solís, 2009) sugieren que eso implica recordar peor las partes no divertidas. Podría surgir un interesante debate al respecto, existiendo muchos docentes que no consideran las clases deban siempre ser amenas o entretenidas, pues los alumnos deben aprender a mantenerse también atentos, comprometidos, motivados y centrados cognitivamente en entornos más serios durante un tiempo continuado. En cualquier caso, se propone la necesaria disposición de limitaciones en el tipo y momento de ejercer comportamientos o expresiones humorísticas, sanas y oportunas, tanto por parte de alumnos como de docentes, que no generen malestar y garanticen el buen trato a todos los componentes de la comunidad educativa, dada la diversidad de valores y estilos de humor. Fernández-Solís (2009) sugiere cómo de entre los diferentes estilos de humor propuestos por Martin (2008), son el humor afiliativo (bromear para hacer reír a los demás, para facilitar las relaciones y reducir las tensiones interpersonales) y el humor autoafirmante (reír de las incongruencias de la vida, mantener una perspectiva humorística incluso ante las

adversidades, emplear el humor como un mecanismo de regulación emocional) los recomendables a mantener en el ámbito educativo por los motivos anteriormente mencionados. Recomienda evitar el humor agresivo (que pueda herir) y humor autodestructivo (que exceda bromas sobre uno mismo para llamar la atención), que deberán ser intervenidos en el aula por el docente responsable, por los efectos que generen.

Sin duda, la amplia diversidad de los docentes evidencia cómo no todos ellos tienen la misma disposición, motivación y capacidad de desarrollar estrategias pedagógicas basadas en el juego y humor, entre otros factores por no estar de acuerdo con que las clases deban ser “divertidas”. El equilibrio entre evidencias científicas y su aplicación práctica en el aula tiene connotaciones complicadas de ajustar con moderación y rigor. De ahí que se reitera en el presente trabajo la importancia de la formación y revisión de materiales y resultados de investigaciones prácticas pero avaladas por expertos, para que una “inspiración” leída o revisada en una fuente de limitado rigor o contraste no sirva de base de experimentación improvisada en las aulas, dado el escaso margen que puede haber si se aplican estilos humorísticos arriesgados que pongan en duda el respeto al docente, compañeros de aula y ambiente de trabajo a mantener en clase.

Otro concepto cercano en términos psicológicos, el optimismo, parece lograr mayor consenso de aplicación teórica y práctica. Martin Seligman, nombrado en 1998 presidente de la Asociación Americana de Psicología, incluyó entre los estudios de esta disciplina el concepto de Bienestar y la Psicología positiva, en consonancia con un concepto más completo de salud, propuesto por la Organización Mundial de la Salud (1948, 2022), como “un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía”. Si bien por tendencia lógica ante situaciones preocupantes, y por necesidad de dar respuesta a demandas de la sociedad y profesionales de la salud física y psicológica, el interés y estudio de la investigación se ha centrado tradicionalmente de manera prioritaria en problemas individuales y sociales, Hervás (2009) remarca cómo autores como Antonovsky (1987) reivindican la necesidad de equilibrar la balanza a estudiar y promover la personalidad sana y los procesos salutógenos, siguiendo la línea de los estudios del bienestar ya propuestos por los filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, y visibilizando los antecedentes del movimiento humanista, representado por Abraham Maslow y Carl Rogers frente a visiones como el conductismo o psicoanálisis, de gran trascendencia y mayor popularidad en la época, además de la influencia de autores como Robert Stenberg, Albert Bandura, Howard Gardner, Carol Ryff o Ed Diener. Aunque el movimiento de Psicología Positiva arriesgó con la elección de este nombre la posibilidad de que se creyera que “solo” trataba fenómenos positivos, su trascendencia es innegable, y existe acuerdo en el efecto de cambio logrado en áreas como el afrontamiento adaptativo a traumas, resiliencia y crecimiento

postraumático, habilidades psicológicas protectoras e intervención en procesos de intervención en psicología clínica, entre otras. Si bien existe consenso científico en aceptar que las emociones negativas son necesarias para el ajuste psicológico, la supervivencia y superación de situaciones de variada índole, la investigación ha demostrado, como recoge Hervás (2009) destacando a autores como Fredrickson (1998), que las emociones positivas generan nuevas habilidades y comportamientos, pudiendo favorecer la flexibilidad, ampliación de pensamiento y construcción de nuevos recursos. Peterson y Seligman (2004) introducen el concepto de *fortalezas del carácter*, existiendo clasificaciones de estos aspectos valiosos y deseables en el ser humano, entendidos como estilos moralmente aceptables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud, destacando la clasificación de Peterson y Seligman (2000, 2004). Perandones-González (2015) recoge la clasificación que según estos autores puede aplicarse a la función docente, que englobaría las siguientes y sintetizadas 6 virtudes humanas:

Tabla 27

Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (2000). Fuente: adaptado de Perandones-González (2015)

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO
1. Curiosidad e interés por el mundo: apertura, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad.
2. Amor por el conocimiento: disfrutar aprendiendo cosas nuevas y profundizando.
3. Juicio/pensamiento crítico/mentalidad abierta: mente sin prejuicios, abierta a contemplar las cosas desde perspectivas distintas. Juicio racional, no impulsivo, que no confunde deseos y motivos personales con la realidad
4. Ingenio/originalidad/inteligencia práctica/perspicacia: pronta adaptación a lo nuevo. Creatividad. Agudeza mental y sentido común.
5. Inteligencia social/inteligencia personal/inteligencia emocional: conocimiento y conciencia de uno mismo y de los demás. Empatía.
6. Perspectiva: la más cercana a la sabiduría. Visión del mundo profunda y útil para los demás.
VALOR (FORTALEZAS EMOCIONALES)
7. Valor y valentía: no amilanarse ante las dificultades, los retos y el dolor.
8. Perseverancia, laboriosidad, diligencia: acabar lo que se comienza. Asumir proyectos y realizarlos. Flexibilidad.
9. Integridad/autenticidad/honestidad: vivir de forma genuina y auténtica respecto a las propias ideas.
HUMANIDAD Y AMOR (FORTALEZAS INTERPERSONALES)
10. Bondad y generosidad: actos buenos incluso con quienes no se conoce demasiado, valorar al otro y desear su bien.
11. Capacidad para amar y dejarse amar: valorar y cuidar las relaciones profundas con los demás.
JUSTICIA (FORTALEZAS CÍVICAS)
12. Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad: capacidad de integración en el grupo de forma leal y responsable.
13. Imparcialidad y equidad: guiarse por principios superiores a los sentimientos y prejuicios personales.
14. Liderazgo: capacidad para organizar y llevar a cabo actividades, para ser un dirigente efectivo y humano en el trato
TEMPLANZA (FORTALEZAS ACTITUDINALES)
15. Autocontrol: contención de los deseos, necesidades, emociones e impulsos cuando es necesario.
16. Prudencia/discreción/cautela: observar y razonar antes de actuar precipitadamente.
17. Humildad y modestia: no necesitar el halago de los demás ni hablar en exceso de los logros.
TRASCENDENCIA (FORTALEZAS ESPIRITUALES)
18. Disfrute de la belleza y la excelencia: emoción y disfrute en la belleza de cosas y personas en todos los campos.
19. Gratitud: conciencia de las buenas cosas que se reciben y responder a ellas.
20. Esperanza/optimismo/previsión: expectativas positivas sobre el futuro, y planificación para conseguirlo.
21. Espiritualidad/propósito/fe/religiosidad: creencias sobre la trascendencia de la vida y del universo.
22. Perdón y clemencia: capacidad para olvidar el daño sin vengarse, clemencia.
23. Picardía y sentido del humor: saberse reír y hacer reír, ver el lado cómico de la vida.
24. Brío/pasión/entusiasmo: disfrutar de la vida, implicarse positivamente en lo que se hace.

Según Hervás (2009) estas propuestas no consisten en disponer de un listado de cualidades a desarrollar, desde la posible autoevaluación de fortalezas y debilidades, sino de aprovechar las que cada persona tenga de forma natural, con la confianza de que el resto se potenciarán con el crecimiento en positivo a partir de las fortalezas. La presente investigación pretende desde esta perspectiva estudiar, describir y comunicar las expectativas de los diferentes colectivos respecto a las fortalezas en relaciones emocionales, valoradas como necesarias y/o eficaces en la estrategia docente, con el propósito de que los propios docentes y administraciones contribuyan a su formación y motivación, construyendo y consolidando entornos educativos positivos y fortalecidos. Para explorar cómo es la percepción de la influencia del estado de ánimo en la función docente se les preguntó a los **docentes**: *¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a las emociones? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase? Explícalo*. El análisis de esta doble pregunta comprende de forma combinada las respuestas a la valoración que hacen los docentes respecto a cómo creen que es su estrategia emocional docente, y más concretamente si consideran que su situación personal y/o estado de ánimo influye a la hora de dar clase. Se combina así el análisis por un lado de su estrategia emocional autopercebida y por otro esa posible influencia, permitiendo ambos temas vinculados por una respuesta unida un análisis conjunto de ambos procesos. Siendo una cuestión con dos subpreguntas, y cabiendo en las respuestas una gran variedad de matices, no procede la exacta codificación, interesando más el análisis que se presenta a continuación. Como dato general, mencionar que de 435 respuestas, 227 docentes (52,18%) han proporcionado respuestas que reconocen una influencia de su situación personal y/o estado de ánimo en su desempeño docente. Son 119 (27,35%) los que han dado respuestas más próximas a la no influencia de estos factores personales, y 89 participantes (20,45%) proporcionan reflexiones más ambiguas o compatibles con ambas. Del análisis, se destacan los siguientes puntos de interés y ejemplos más representativos, pero también minoritarios significativos, visibilizando alguna respuesta individual que merece análisis específico, en coherencia con la filosofía de la presente investigación de ofrecer una panorámica general de la situación pero también visibilizar la aportación de informantes singulares, considerando que la influencia de un solo docente - incluso aunque fuera el único que piensa así, hecho improbable- en un alumno y/o grupo es tan importante que merece ser considerada su perspectiva. Destaca en primer lugar un absoluto acuerdo entre los participantes al hacer una valoración de la estrategia docente respecto a las emociones variada, pero disponible positivamente y con reconocimiento y apoyo a la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de los alumnos en la mayoría de las respuestas, como de los docentes, en muy pocas. Si bien la mayoría se han

centrado, como se pretendía, en la segunda pregunta, se añaden algunos datos de interés de respuestas vinculadas únicamente a la valoración de la estrategia emocional docente:

1:1982 p 176 en DOCENTES. Influye muchísimo. Crear un buen ambiente de trabajo en el aula es fundamental para el proceso educativo.

1:1900 p 79 en DOCENTES. Intento crear un excelente clima afectivo en mis clases, lo cuido y mimo (me funciona).

1:2002 p 194 en DOCENTES. Considero la inteligencia emocional como algo esencial en la vida de nuestros alumnos, intento a diario que sean conscientes de quiénes son y de elaborar estrategias positivas para una correcta imagen de ellos mismos.

1:2014 p 206 en DOCENTES. Intento escuchar, implicarme en sus problemas y ayudar en lo posible inculcando el diálogo y empatía para resolver conflictos.

1:2029 p 224 en DOCENTES. Creo que soy permisivo y me gusta mostrarme contento y cercano a ellos, aunque a veces también tengas que ponerte serio. Todo es parte del proceso educativo.

1:2034 p 229 en DOCENTES. Las emociones se tienen en cuenta constantemente en el aula. A menudo los alumnos poseen recursos para controlarlas y el trabajo realizado sobre ellas es muy importante, condicionando incluso los contenidos programados para cada día.

1:1848 p 25 en DOCENTES. Pretendo que mis alumnos se sientan escuchados, valorados y respetados por mí. Para poder realizar esto correctamente necesito que mi estado de ánimo sea óptimo. ¡YO TAMBIÉN NECESITO SENTIRME ESCUCHADA Y VALORADA!

1:2056 p 252 en DOCENTES. Hay que tener muy presente diariamente que las emociones son muy importantes en el aprendizaje de los alumnos/as. ¡Y no siempre las tenemos en cuenta!

Una amplia mayoría de docentes reconoce que de una manera más o menos significativa, su situación personal y estado de ánimo sí les influye a la hora de dar clase, ofreciendo una respuesta simplemente afirmativa dentro del Código 1. Casi todos los que argumentan el motivo refieren que son seres humanos y lógicamente, como en cualquier otra profesión, su estado emocional puede influir, tanto en sentido positivo como negativo, acompañando su argumento de la descripción de la preguntada estrategia emocional docente, donde emergen cuestiones relacionadas con motivación, frustración, optimismo y otros conceptos aportados por estos:

1:2242 p 465 en DOCENTES. Mi estrategia se basa en el humor, creo que ser alegre y divertido es un primer paso para captar la atención. La situación personal influye indudablemente pues no estás igual de comunicativo todos los días.

1:1933 p 115 en DOCENTES. Siempre influye el estado de ánimo. Aunque intentes dejar tus problemas fuera del aula, parte de cómo te encuentras se queda contigo y hay días más alegres, más tristes, más nerviosos...

1:1889 p 66 en DOCENTES. Pasamos muchas horas con ellos y SÍ influye el estado de ánimo. Si uno entra en clase con ganas y buen humor esto ayuda mucho, en especial si es una clase "difícil".

1:1997 p 189 en DOCENTES. Mi estrategia creo que es la empatía y por supuesto que la situación personal y el estado de ánimo de uno mismo influye a la hora de dar clase. Es muy complicado. Hay que intentar desconectar el botón y volver a encenderlo.

1:2173 p 386 en DOCENTES. Nadie, en ningún acto de su vida, puede conducirse de forma “aséptica”, por supuesto que el estado anímico tiene influencia en el desempeño del trabajo.

1:1851 p 28 en DOCENTES. Inevitablemente afectan tanto las emociones positivas como las negativas. Somos subjetivos.

1:2204 p 423 en DOCENTES. Forman parte del contenido de la materia que imparto. Influye positivamente en mi relación con los alumnos, que se basa en el respeto mutuo.

1:2134 p 345 en DOCENTES. La frustración al ver que ni siquiera usando diferentes estrategias ciertos alumnos logran asimilar los contenidos hace que a veces “me enfrente” a la tarea con desgana. Afortunadamente, en general mi actitud es de “probaremos de otra manera”, aunque a veces dudo de si con los años no acabaré perdiendo del todo el optimismo.

1:2019 p 211 en DOCENTES. Algunas veces afecta mi estado de ánimo (cansancio, tristeza, nervios...), no teniendo ganas de realizar actividades que supongan mucho tiempo o más difíciles.

1:2195 p 409 en DOCENTES. No es fácil mantener siempre la empatía. Las dificultades y problemas familiares actuales reducen mi nivel de paciencia.

1:2063 p 261 en DOCENTES. Influye mucho tu estado de ánimo a la hora de dar clase. Si anímicamente no estás bien, yo doy las clases más aburridas, cuando mi estado de ánimo es alegre o estoy normal, me implico más en las clases.

1:2175 p 388 en DOCENTES. Cuando tienes un estado de ánimo bajo es muy difícil dar clases, afecta mucho, tenemos un trabajo que desgasta porque estamos muy expuestos a situaciones en las que hay que ser muy rápidos mentalmente. Hay que estar siempre bien porque si no eres “carne de cañón”.

1:2004 p 195 en DOCENTES. El estado de ánimo influye en cómo doy la clase, mi comprensión hacia los niños, el ambiente que genero en la clase...

1:2053 p 249 en DOCENTES. Sí las emociones influyen en la persona y en los que te rodean; si vienes de buen humor eso se contagia, y al revés también.

1:2110 p 316 en DOCENTES. Mi situación emocional influye muchísimo, si me encuentro mal anímicamente, se refleja en mi forma de enseñar y de tratar los problemas que puedan surgir en la clase.

1:2127 p 336 en DOCENTES. Intento escuchar, respetar, transmitir cariño, ayudarles. Supongo que el estado de ánimo o “tener mal día” claramente nos influye a todos, no rendimos igual, ellos lo notan, no transmitimos lo mismo.

1:2172 p 385 en DOCENTES. Doy mucha importancia a la identificación y gestión de emociones. Lo trabajo en clase y por supuesto que mi estado de ánimo influye.

1:2091 p 291 en DOCENTES. Es muy difícil que no influyan porque no siempre somos conscientes de estar actuando influidos por ellas.

Este último ejemplo destaca porque evidencia el aspecto de inconsciencia o falta de autnocimiento emocional, necesario para la adecuada gestión de su influencia. Destaca por contra un número importante de docentes que dan respuesta negativa. Lo significativo es que en su mayoría parecen entender la pregunta y/o el hecho de esta posible influencia en su sentido negativo. Su esquema parece ser que el estado emocional del profesor no debe perjudicar o ser un problema que afecte a su profesión: procuran así justificar, basándose en este modelo de valores, el por qué no se dejan influir por sus emociones en su desempeño docente. Ciertos participantes expresan más radicalmente su postura de cómo creen que un docente no debería *dejarse llevar* por sus emociones, considerándolo perjudicial para los alumnos. Valoran que lo académico es lo que debe centrar su desempeño de forma diferenciada a la situación personal:

1:1930 p 112 en DOCENTES. Como profesional tengo muy claro que cuando entro en el colegio y en clase me debo a mi profesión y alumnos, y mi estado emocional no debe influir en mi trabajo.

1:1899 p 77 en DOCENTES. Práctica, basada en la experiencia. Nunca he permitido que lo personal influya en lo profesional.

1:1888 p 64 en DOCENTES. No afecta mi situación personal o estado de ánimo. Si tengo mal día, lo dejo afuera. En clase, no se puede una permitir llevar los problemas a los demás. Hay que auto controlarse, relajarse y olvidarse.

1:1857 p 8 en DOCENTES. Creo que me implico mucho. Procuero que mi situación personal no influya. Cuando entro en clase no tengo vida personal.

1:1883 p 59 en DOCENTES. Aun cuando no estoy bien intento entrar en cada clase de forma positiva (no siempre lo consigo) y que mis alumnos no tengan que sufrir por algo que no tiene que ver con ellos.

1:2020 p 212 en DOCENTES. Me considero una persona tranquila que sé gestionar mis emociones. Mi situación personal o mi estado de ánimo no influyen a la hora de dar clase. Sé diferenciar mi situación personal de mi situación en el aula.

1:2035 p 230 en DOCENTES. Intento que no sea así y creo que lo consigo. Todos tenemos problemas pero un profesional no debe dejarse afectar por ellos en su trabajo.

1:2121 p 330 en DOCENTES. Jamás dejo que mi estado de ánimo influya en mis clases. Intento entrar en clase con una sonrisa, con mente positiva. De lo contrario, la tarea diaria se convierte en un sufrimiento continuo para mí y para mis alumnos.

1:2157 p 368 en DOCENTES. No suele influir, puedo controlarlo perfectamente.

1:2229 p 450 en DOCENTES. Poseo un gran autodominio y cuando me enfrento al grupo de alumnos dejo fuera del aula todas mis preocupaciones.

1:2149 p 359 en DOCENTES. Estaré de mejor o peor humor (sonreír o hacer más o menos bromas), pero los contenidos a impartir creo no se resienten dependiendo del estado de ánimo.

1:2041 p 236 en DOCENTES. Correcta y susceptible de mejora. Pero tengo en cuenta que el desarrollo emocional es la base del desarrollo humano; y por tanto necesario para optimizar cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje. No, ya que la experiencia me ha ido dotando de herramientas para evitar esa influencia.

Conforman un grupo intermedio docentes que creen que sí pueden dejarse llevar por sus emociones, pero destacando el efecto de esfuerzo ya introducido en alguna respuesta, el verbo "intento" y un concepto de cierta involuntariedad, porque añaden esa misma connotación de creer que un profesional no debe dejarse influir por su estado emocional y/o personal, resaltando la influencia negativa, o uniendo emociones personales con problemas personales:

1:2084 p 283 en DOCENTES. En mi caso siempre doy prioridad al alumno y sus emociones. Siempre les digo que por encima de las áreas está la persona y trabajo la empatía entre los alumnos. Es difícil a veces que el estado emocional no influya, pero se intenta.

1:1846 p 23 en DOCENTES. Yo intento mantener al margen mis emociones personales en el trabajo pero creo que siempre en mayor o menor medida tu estado de ánimo influye para las clases, si estás contento seguro que tus clases son mucho más amenas, divertidas y educativas.

1:2224 p 445 en DOCENTES. Procuero por un ambiente agradable y respetuoso en la clase diaria. Como ser humano siempre me veo influido a pesar de que me esfuerzo por un comportamiento profesional.

1:2087 p 287 en DOCENTES. Intentas que no influya pero influye porque no somos de piedra. Y nuestras emociones van implícitas en nosotros.

1:2006 p 197 en DOCENTES. Como buen docente debo separar mi estado emocional en el momento de entrar en el centro, pero soy consciente de que en ocasiones, debido a magnitud de tu estado, es difícil.

1:2045 p 240 en DOCENTES. Intento estar atento al estado de ánimo de mis alumnos y también que mi ánimo personal no influya en ellos, aunque no siempre lo consigo. Un mal día lo tiene cualquiera.

1:2164 p 375 en DOCENTES. Yo pienso que mi estrategia está bien, y aunque el estado de ánimo influye a la hora de dar clase, procuro que no se note demasiado si no estoy del todo bien.

1:2122 p 331 en DOCENTES. Pues sí influye. A veces, porque no puedes absorberte de los problemas que te afectan al 100%, pero con el tiempo y la experiencia aprendes a disociar ambas facetas y a actuar con profesionalidad "educativa" a nivel emocional.

1:2197 p 411 en DOCENTES. Procuero que mi estado de ánimo no influya a la hora de dar clase. Independientemente de cómo me encuentre, acudo a mis clases con energía positiva y trato de ser paciente y tolerante con mis alumnos, así como de mostrar mi empatía para con ellos.

1:2239 p 462 en DOCENTES. Resulta complicado a veces no dejarte influir por tu propio estado de ánimo, pero la experiencia te hace conseguir poco a poco separar ambas situaciones e intento mantenerme siempre en un estado emocional neutral.

1:2247 p 469 en DOCENTES. Adecuado. No. Soy profesional.

1:2269 p 492 en DOCENTES. No influye mi estado de ánimo. La competencia profesional exige una naturalidad pero también un comportamiento medido y reflexionado. No precisa ñoñerías ni modelos.

Existe un pequeño grupo de participantes que reconocen dejarse influenciar no tanto por sus problemas personales y/o estados emocionales, pero sí por factores más puramente biológicos y físicos como cansancio, dolor de cabeza, estrés (que ellos diferencian, cuando en realidad pueden estar vinculados incluso en un proceso de causalidad). Destaca cómo estos docentes sí parecen aceptar que el físico y la salud pueda demandarles y ocasionarles afectación en su desempeño, pero no permiten sin embargo que el aspecto emocional lo haga, reiterando su percepción de que es algo cuya influencia en el aula debe evitarse...

1:2178 p 392 en DOCENTES. Si estoy fatigada por problemas de salud, exceso de trabajo, etc.. dificulta mi atención y mi autoestima. Alumnado se porta igual o peor que otros días, no controlo la situación como quisiera y me desanimo y me siento peor.

1:1902 p 82 en DOCENTES. La inteligencia emocional es un aspecto que trabajo en todas las áreas, sobre todo a la hora de resolver conflictos. La situación personal no me influye pero sí en ocasiones el grado de cansancio, aunque intento reducir los efectos negativos al mínimo, como la irritabilidad, paciencia... estrategias de autocontrol.

1:2046 p 241 en DOCENTES. No influye mi estado de ánimo. Entrar en clase es una terapia positiva. Disfruto de mi trabajo. Sí influye mi estado físico (dolor de cabeza...)

1:1875 p 51 en DOCENTES. Creo que el estado de ánimo y la situación personal influyen en las diferentes situaciones cotidianas. También el estado físico es importante. En este trabajo hay que intentar ir al 100%.

1:1909 p 89 en DOCENTES. Me vuelco con alumnado con problemas sociales o sin apoyo familiar. Influye en ocasiones situaciones de estrés a la hora de dar clase.

Uno de los participantes establece vinculación en la posible influencia entre emociones y salud:

1:2201 p 415 en DOCENTES. *El estado emocional siempre influye en el trabajo, igual que la salud influye también en las emociones.*

Muy interesante es la aportación que en el sentido contrario solo dos participantes mencionan, aunque si la pregunta fuera en esa dirección hubiera obtenido una respuesta distinta, siendo una oportunidad de estudios ampliados sobre el bienestar personal antes estudiado. Según este participante, lo profesional sí afecta en lo personal. Parece que en este sentido los docentes pueden no aplicar su filtro o "freno" de influencia emocional con tanto rigor o separación,

permitiendo que su desempeño docente afecte a su situación personal, estado de ánimo e incluso salud... ¿cabría preguntarse si las familias, amigos y el propio autocuidado del docente podrían y deberían también ser respetados en este sentido, tanto como con los alumnos, y procurar que el estado emocional y preocupaciones del trabajo no afectaran a su vida personal, familiar y social, y/o se incluyeran en la formación sobre gestión emocional recomendada?

1:2147 p 357 en DOCENTES. *Por supuesto, y al revés también.*

1:1903 p 83 en DOCENTES. *En clase me suelo olvidar de los problemas que me afectan fuera. Al contrario, me pasa a menudo.*

Se menciona la influencia del comportamiento de los alumnos/grupo, lo que activa un evidente estado dentro del aula, aspecto de la condición humana avalado por las teorías antes revisadas:

1:2241 p 464 en DOCENTES. *Tengo poca experiencia en docencia, las emociones hay que controlarlas, y tener siempre predisposición positiva hacia ellas, tomar con humor determinadas situaciones y no dejarse amedrentar, pero es difícil, los alumnos tiran mucho de la cuerda.*

1:2202 p 419 en DOCENTES. *Intento incentivar una actitud y emociones positivas del alumnado sobre la materia y en general sobre sus estudios. Mi estado emocional en clase viene muy influido por la actitud y predisposición general del grupo.*

1:1834 p 11 en DOCENTES. *Intento encauzar mis emociones y evitar que me dominen, aunque muchas veces no lo consigo, sobre todo cuando me parece que no puedo dominar la situación de indisciplina. Me enfado mucho.*

1:2124 p 333 en DOCENTES. *En principio no. Me afectan mucho más los problemas que pueda tener en el aula con el grupo de alumnos. Eso sí me distrae y me cambia el estado de ánimo.*

1:2199 p 413 en DOCENTES. *No muy satisfactoria. Dificultad para dominar situaciones en las que hay alumnos marcadamente "antinormas", disruptivos, muy provocadores y que no quieren acudir a clase, ni tienen un mínimo interés por la materia.*

1:2196 p 410 en DOCENTES. *Por supuesto, procuro que mis problemas personales no me afecten a la hora de dar clase, pero me influye mucho más el comportamiento que tengan los alumnos.*

Destaca otro grupo de respuestas de docentes que reconocen dejarse llevar y ser influidos por su situación personal y emocional, lo que parecen aceptar y "permitir", pero solo cuando esta influencia puede ser positiva; es decir, consiguen diferenciar, controlar y filtrar este posible efecto (o esta es la intención manifestada en sus respuestas) solo si sus emociones son positivas y van a aportar beneficios a sus alumnos y a la práctica pedagógica dispuesta en el aula. Parece así desde la perspectiva de la presente investigación que el colectivo docente actúa bienintencionadamente pero de manera tal vez altamente exigente consigo mismo, porque se permiten ser "humanos" para las emociones positivas pero no para las negativas... Se recoge así una oportunidad de revisar y debatir como sociedad y comunidad educativa esta buena intención, pero también reflexionar sobre si se cree, ignora, esconde y transmite que las

emociones negativas no deben ni compartirse ni vivenciarse en el día a día, lo que vendría a ser reprimirlas cuando interactuamos con otras personas, especialmente los alumnos, y cómo en términos de salud mental esto puede resultar inadecuado, cuando es precisamente el aprendizaje y modelo de gestión de debilidades, inseguridades y emociones negativas o más desagradables lo que muchas veces necesitan los niños, jóvenes y adultos, previniendo otros trastornos psicopatológicos o alteraciones afectivas que esta omisión y represión pudieran ocultar. Se torna aquí fundamental como oportunidad de formación diferenciar explícitamente entre lo que es que las emociones influyan negativamente en los alumnos, y lo que es permitir que expresemos, de forma filtrada y evitando detalles de la vida personal, qué emociones negativas puede experimentar un docente, ofreciendo un modelo de gestión y expectativa de actuación por parte de sus alumnos. Podrán así generalizarlas con respeto ante otras personas y/o ellos mismos cuando atraviesen esa situación (respeto, paciencia, buen comportamiento, resiliencia, empatía, sensibilidad y adaptación comunicativa, expresión de apoyo y afecto en el acompañamiento, entre otros). Las perspectivas de optimismo, psicología positiva y humor aplicadas pueden estar contribuyendo a esta percepción y confusión, lo que puede ser tenido en cuenta para la combinación de ambos beneficios compatibles y complementarios, pudiendo tener buena sintonía con un grupo, más auténtica, sincera y completa, precisamente gracias a visibilizar y compartir todo tipo de emociones, como ocurre en el resto de relaciones humanas:

1:1871 p 47 en DOCENTES. La estrategia debe adaptarse al tipo de alumnos. Siempre influye el estado de ánimo del profesor. Debemos tener siempre el mejor posible.

1:2140 p 350 en DOCENTES. Intento estar alegre aunque esté triste, y la verdad es que estoy bastante feliz en clase, es lo mejor del día.

1:2123 p 332 en DOCENTES. Procuero que mi estado de ánimo nunca influya. En clase trato de que me vean segura y con buen estado de ánimo.

1:1858 p 34 en DOCENTES. Es difícil separar tus problemas o estado de ánimo fuera del aula a la hora de dar clase, pero hay que procurar tener una buena actitud hacia ellos y transmitir simpatía con el objetivo de tener buena sintonía.

1:1832 p 7 en DOCENTES. Procuero generar emociones positivas. Indudablemente influye; pero, como profesionales, intentamos que no influya negativamente.

1:2182 p 396 en DOCENTES. Intento separar mi situación personal o estado de ánimo del trabajo. Que esté de mal humor por motivos personales no debería afectar a tus alumnos. Especialmente los días "malos" intento hacer las clases más amenas.

1:2088 p 288 en DOCENTES. Mi estado de ánimo influye bastante en mi actitud en clase. Sin embargo intento que cuando me encuentro peor anímicamente no afecte.

1:2220 p 440 en DOCENTES. Pienso que es buena. Intento que mi situación personal o estado de ánimo no influya a la hora de dar clase. En los días malos (que todos tenemos) me pongo una "careta" positiva.

1:2125 p 334 en DOCENTES. Sí, aunque procuro mantenerla al margen y mostrar siempre emociones positivas al alumnado.

1:2250 p 472 en DOCENTES. Intento que mi estado de ánimo sea neutral de cara al alumnado, especialmente si tengo algún problema. Debo intentar trasladar siempre un ambiente positivo que propicie el aprendizaje y la motivación.

1:2017 p 209 en DOCENTES. Intento en la manera de lo posible que esto no ocurra. Trato de transmitir siempre un buen estado de ánimo ya que esto favorece la dinámica de la clase.

1:2136 p 347 en DOCENTES. Trato de respetar las emociones de los alumnos, y les intento ayudar si tienen algún problema, aunque también les hago ver que aunque se tengan conflictos personales, hay que dejarles de lado a la hora de trabajar, tanto a nivel de estudiante como de profesor.

1:1833 p 10 en DOCENTES. Procuro que no me afecten "sobremanera" si son negativas y pienso que son buenas las positivas. Mi estado de ánimo a la hora de dar la clase creo que influye positivamente si es bueno, pero si es malo procuro que no me afecte y me concentro en esa situación y me olvido de todo lo demás. La clase es muy absorbente.

1:1853 p 30 en DOCENTES. Las emociones se controlan y a eso se aprende, luego no permito que algunas de ellas influyan. Otras sí, la alegría, por ejemplo.

Prácticamente todos los docentes reconocen la evidencia de ser personas, y disponer un estado de ánimo y situación personal, pero hay diferentes posiciones en tolerar o no esta influencia en el desempeño docente. Este aspecto supone una evidencia no coincidente con la perspectiva teórica y expectativa defendida en la presente investigación, respecto al hecho y beneficio natural de identificar, reconocer, expresar y gestionar los procesos afectivos que afectan a alumnos, a docentes, a su interacción y vínculo como grupo, y permitir encaminarlas a una optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor ejercería así un voluntario y/o involuntario papel de modelo en el aprendizaje de la gestión de emociones que hacen los alumnos, como importante figura de referencia y apego. Revisando las respuestas dadas por los participantes, cabe preguntarse con preocupación qué ocurre con estos docentes que consideran que sus emociones deben quedar fuera del aula, y/o no deben influir en su función docente. Un gran número de participantes menciona la palabra *esfuerzo*, muchas veces junto a la frase *evitar que te afecte*. Consideran incluso que experimentar o expresar emociones puede hacer sufrir al alumnado. Hablan de "control", incluso con frases como "los sé mantener al margen", reafirmando en lo que consideran como competencia o fortaleza positiva. Se puede entender esta idea con este ejemplo que genera cierta contradicción: un participante expresa

su motivación de conectar con los alumnos, pero dejando de lado el estado de ánimo del docente, algo inherente a su persona y que según las teorías revisadas lidera el proceso interactivo emocional -la conexión mencionada- que se desarrolla entre los miembros de un grupo, y en el que las emociones docentes son fundamentales:

1:2167 p 378 en DOCENTES. *Procuro conectar con mis alumnos; hay grupos con los que es mucho más fácil que con otros. Sí influye mucho mi estado de ánimo, aunque se procure dejar a un lado.*

Desde la perspectiva de la presente investigación, y con las respuestas analizadas, se recoge la evidencia de que muchos docentes pueden no estar ejerciendo un modelado emocional voluntario, realista, funcional y cotidiano, porque intencionalmente evitan mostrar sus variados estados emocionales en clase, optando generalmente por centrarse solo en el de sus alumnos. Es comprensible entender que seguramente muchos de ellos dan estas respuestas interpretando esa posible afectación negativa de sus problemas personales en los alumnos, que procuran bienintencionadamente evitar perjudicarles con ellos. Pueden optar también por esa decisión porque es evidente que un docente no tiene por qué, incluso tal vez no deba, como considera la investigadora del presente trabajo, compartir detalles de su vida privada y preocupaciones con los alumnos; pero se valoran aquí gran cantidad de respuestas que hablan de estados emocionales más diarios y cotidianos que en general los docentes parecen procurar esconder, activamente, para centrarse en el de sus alumnos, tal vez no teniendo en cuenta esta necesaria bidireccionalidad y aprendizaje perdido ante un proceso de modelado emocional ausente, especialmente en la necesaria gestión de emociones *negativas* o más *desagradables*, que un docente podría, de forma filtrada e intencionada, trabajar con naturalidad en el aula. De 435 respuestas, solo cinco participantes han mencionado esta influencia como oportunidad positiva de aprendizaje dentro de su estrategia emocional, sirviéndose como herramienta de ejemplo y trabajo emocional con sus alumnos. Es un dato positivo pero minoritario de gran relevancia y evidencia de posibles prejuicios o ausencia de formación emocional específica:

1:2050 p 245 en DOCENTES. Intento formarme en este aspecto. Por supuesto que tu estado de ánimo influye si estás preocupado o triste, los niños lo saben. Yo se lo cuento "estoy triste por..." o "estoy nerviosa por..." para que aprendan a expresarse.

1:2101 p 307 en DOCENTES. Intento ser cercana y sí, por supuesto que influye, pero quiero que ellos sean conscientes de que puedo estar triste/mal.

1:1847 p 24 en DOCENTES. Intento mantenerme equilibrada. Si algún día estoy "mal" se lo comunico adecuadamente a alumnos y compañeros. Igualmente me intereso si alguien está desanimado.

1:2261 p 484 en DOCENTES. Mi estrategia creo que es de implicarme al máximo, escuchar a los alumno@s e intentar buscar soluciones, hacerles que dialoguen entre ellos. Intento que mi

situación personal no influya, pero hay veces que es difícil, pero se lo comunico a los alumnos para que me intenten entender si estoy rara.

1:2268 p 491 en DOCENTES. Primero, los alumnos más jóvenes deben ser capaces de identificar sus emociones y poder nombrarlas y describirlas. Después pueden llegar a identificarlas en los demás y desarrollar empatía, respeto, y cuando sea necesario, relativizarlas. Procuro, siempre que sea necesario aplicarlo a mí misma: "hoy estoy un poco triste porque... pero...."

Surge así un punto de reflexión importante a tener en cuenta entre las propuestas de formación. Existe vinculación concreta de algunas respuestas con esta función formativa, reconociendo su ausencia, pero también emergiendo expectativas de progreso ante un camino en evolución, donde la competencia emocional, como se revisará a continuación, va cobrando protagonismo. Es importante recordar que en esta intención formativa se siguen ofreciendo respuestas vinculadas a la gestión emocional en general pero también con las connotaciones y necesidades de "ayuda" para no dejarse influir por las emociones, siendo oportunidad el visibilizar la formación orientada a canalizarlas y compartirlas adecuadamente, gestionando emociones del grupo y docente en interacción dentro del aula, respetando la privacidad y detalles personales:

1:2109 p 315 en DOCENTES. Intento, y en muchas ocasiones consigo, dejar mi situación personal a un lado, pero en ocasiones, por mucho que queramos nos influye. Quizás nos falten estrategias. Al fin y al cabo somos personas y el simple hecho de darte cuenta de ello te hace corregirlo al instante.

1:2169 p 380 en DOCENTES. Mi estado de ánimo influye más de lo que quisiera, quizá por la falta de formación en la gestión de las emociones.

1:1915 p 96 en DOCENTES. Tu estado de ánimo claro que influye, lo que hay que aprender es a ser consciente de ello y saber reconducirlo.

1:1965 p 156 en DOCENTES. Mi estrategia respecto a emociones es abierta e integral, trato de abordar temas relacionados con ellas en cualquier momento y desde diferentes perspectivas. A la hora de dar clase, igual que en cualquier ámbito de relación humana, estamos influidos por estados de ánimo pero hay que ser capaz de saber qué se quiere transmitir y proyectarlo.

1:1993 p 185 en DOCENTES. Cada vez mayor, nos estamos preparando mucho más.

Se concluye por tanto este análisis de las respuestas con limitaciones de subjetividad (tal vez en un futuro se generalicen estudios de neuroimagen que ayuden a estudiar estos procesos con mayor certeza, dentro de la complejidad del análisis emocional), que los docentes reconocen mayor o menor influencia de las emociones en su docencia. Se han destacado matices de relevancia, como "nunca he permitido que lo personal influya en lo profesional", que hacen necesario profundizar en si se está limitando la respuesta a no permitir afectar negativamente al alumnado desde un punto de vista emocional motivado por sus problemas personales, o realmente una parte del colectivo docente está procurando ignorar y no expresar sus

emociones, especialmente las negativas. Se torna así como oportunidad de formación y mejora visibilizar esta visión algo sesgada y prejuicio, recordando que según el Modelo de Competencias profesionales y diferentes teorías revisadas sí existe una competencia intra e interpersonal, que puede y debe conocerse, gestionarse e incluso compartirse en algunos casos, aprovechándola como una herramienta más dentro del proceso de modelado y vínculo emocional interactivo que se establece dentro de un grupo escolar, respetando los detalles concretos de la vida personal de alumnos y docentes, que pueden y deben reservarse al ámbito privado.

Para explorar cómo es la percepción de las **familias** sobre la influencia del estado de ánimo en la función docente, empatía que puedan disponer hacia los profesionales y expectativas, posibles prejuicios y atribuciones sobre la influencia del estado de ánimo en el desempeño docente, específicamente sobre la tarea concreta de evaluación, se les preguntó a los progenitores: *¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y evaluar? Explique su opinión al respecto.* Se recoge el siguiente análisis:

De 229 respuestas, 178 progenitores (77,72%) consideran que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y poner las notas. Son 24 (10,48%) los que no consideran que se dé esta influencia, y 27 respuestas (11,79%) recogen valoraciones ambiguas y/o compatibles con ambas opiniones. En base al análisis realizado, se evidencia que la amplia mayoría de familias valoran como existente la influencia de la situación personal y estado emocional en el desempeño docente de la clase y evaluación. Aunque algunos lo afirman con seguridad -incluso mencionando un recuerdo de etapa escolar- y otros afirman creerlo pero no estar seguros, casi todos muestran con sus expresiones una comprensión mucho más amplia y evidente que la que el colectivo docente se aplica a sí mismo. Este aspecto es destacable, porque parece existir el prejuicio social y educativo de que los padres no valoran ni comprenden a los profesores, les exigen mucho, etc... pero sí se evidencia con estas respuestas que en este sentido les comprenden y podría decirse apoyan, ya que se expresan en primera persona (todos somos personas, a todos nos afecta...), uniéndose al colectivo con la primera persona del plural, demostrando empatía y expresando además en la mayoría de los casos confianza en la gestión adecuada que como profesionales hagan de estos procesos emocionales:

2:6 p 14 en FAMILIAS. Sí, como a todos, en todos los trabajos, nuestra situación personal influye en nuestro estado de ánimo y a la hora de comunicarnos.

2:94 p 117 en FAMILIAS. Absolutamente, igual que al resto de trabajadores en otros sectores. Si la cabeza se tiene en un problema a resolver, en una preocupación, no se está al 100% en el trabajo.

2:178 p 211 en FAMILIAS. Inevitablemente, les podrá afectar. Pero creo que se superan e intentan dejar los problemas fuera de clase.

2:145 p 176 en FAMILIAS. A todo el mundo yo creo que le influye, pero ellos saben y tienen experiencia para superarlo.

2:8 p 16 en FAMILIAS. Sí, son personas igual que los demás y los problemas nos afectan a todos.

2:168 p 201 en FAMILIAS. Creo que les influye igual que a todos en su ámbito de trabajo, pero creo que son conscientes y tienen herramientas, habilidades para dar sus clases y evaluar de forma que no afecte al bienestar y aprendizaje de sus alumnos.

2:47 p 61 en FAMILIAS. Sí influye porque somos humanos tanto profesores como alumnos y padres y nos afectan muchas cosas.

2:68 p 84 en FAMILIAS. Claro que influye, pero intentan que no sea así.

2:50 p 64 en FAMILIAS. Creo que como humanos que son serán influenciados por sus sentimientos en todo momento pero también creo en su profesionalidad para conseguir sus objetivos. Tienen medios.

2:79 p 100 en FAMILIAS. Sí, pero son capaces de separarlo como buenos profesionales.

Solo se recogen 7 respuestas críticas, una minoría entre las 229 respuestas, lo que es significativo y constata una adecuada valoración de este aspecto por la muestra de padres, pero evidencia que también hay progenitores que no consideran adecuado que el alumno conozca problemas personales de los docentes y tienen expectativas no contrastadas sobre su gestión emocional:

2:29 p 38 en FAMILIAS. Sí, mi hijo ya ha vuelto un par de veces quejándose de ello.

2:63 p 77 en FAMILIAS. Sí, si han tenido algún problema los niños lo saben y no deberían enterarse.

2:92 p 115 en FAMILIAS. Sí, si tiene problemas lo repercuten a los alumnos.

2:217 p 258 en FAMILIAS. Como a todo el mundo, desgraciadamente.

2:199 p 235 en FAMILIAS. Sí. Es muy importante ya que si les sale algo mal, está frustración la pagan con los niños.

2:221 p 263 en FAMILIAS. Sí. Creo que es inevitable y que hay a quien le gusta dar clase (entonces lo palia) y a quien no (y está amargado).

2:177 p 210 en FAMILIAS. Por supuesto, no tienen la paciencia que deberían.

Otro grupo de familias dentro de esta valoración de que sí existe influencia, concretamente 19 (una minoría de los 179) vuelve a mencionarse explícitamente como un deber o recomendación, al igual que lo hacía el colectivo de profesores, que los docentes deben aislarse de su situación personal y emociones, no dejándose influenciar por su estado de ánimo, con diferente grado de comprensión ante una situación humana en la que puede ser complicado gestionar este aspecto. Algunos padres incluso dan por sentado que los profesores se esfuerzan en evitarlo, y deben hacerlo, valorando positivamente como mencionaban los docentes esta profesionalidad:

2:7 p 15 en FAMILIAS. Deberían abstraerse, pero creo que son seres humanos, y a veces no lo pueden controlar.

2:72 p 89 en FAMILIAS. Sí claro. Aunque deberían dejarlo en el pasillo y no afectar a los alumnos.
 2:150 p 182 en FAMILIAS. A todos nos influye, pero hay que procurar dejar nuestros problemas de lado. Tienen que ser conscientes de que trabajan con niños y son muy vulnerables a estas edades.

2:57 p 71 en FAMILIAS. Por supuesto como a todo el mundo. Lo importante es saber controlar la situación y que afecte lo menos posible.

2:153 p 186 en FAMILIAS. Su situación personal, no lo sé, pero el estado de ánimo sí. Creo que es difícil exponerse todos los días ante los alumnos y que se debe tener una madurez y equilibrio personal.

2:204 p 242 en FAMILIAS. Por supuesto porque son humanos, pero sus problemas deberían quedar fuera del aula.

2:213 p 251 en FAMILIAS. Los profesores son personas y como tal les influye; pero todos en nuestros trabajos debemos aparcar lo personal y centrarnos en nuestro deber.

2:82 p 105 en FAMILIAS. Seguro que sí, pero aunque tengan malos días, no lo pueden hacer continuo, deben sobreponerse como cualquier otro trabajador.

2:119 p 144 en FAMILIAS. Yo creo que sí, aunque si eres un buen profesional no debería.

Entre las 24 respuestas que consideran no se da esta influencia del estado de ánimo y emociones en el desempeño docente y/o proceso de evaluación, y/o que no debería permitirse, algunos padres muestran esa expectativa de lo que consideran profesionalidad, especialmente para el proceso de evaluación, existiendo otros que dan por hecho que no se produce influencia:

2:167 p 200 en FAMILIAS. No, son profesionales.

2:125 p 151 en FAMILIAS. Supongo que antes de entrar en el aula sí, una vez dentro no creo que tengan tiempo para pensar en sus problemas.

2:123 p 148 en FAMILIAS. No. Creo que por encima de todo esté su trabajo como profesor.

2:23 p 32 en FAMILIAS. Espero que no, sobre todo a la hora de evaluar.

2:38 p 48 en FAMILIAS. No. Si suspenden, han suspendido. Al final lo que cuenta es la calificación académica.

2:59 p 73 en FAMILIAS. No, creo que la mayoría intentan evaluar correctamente.

Se visibiliza la diversidad de los docentes que los padres establecen, lo que es positivo porque indica que no generalizan de manera absoluta, ni para bien ni para mal, en su valoración de la estrategia y desempeño docente respecto a las emociones. Algunos participantes aprecian diferencias en función de la edad/experiencia de distintos docentes. Cobra relevancia constatar cómo algunos responden afirmando que algunos profesores no expresan sus sentimientos, aunque no se puede interpretar, dada la aséptica expresión, si es valoración positiva o crítica:

2:227 p 271 en FAMILIAS. Por supuesto. Son seres humanos. Los habrá que dominan su estado de ánimo pero también los hay en sentido contrario.

2:154 p 187 en FAMILIAS. Sí por supuesto. Todos somos humanos, los más jóvenes tienen muchas ganas, los más mayores lo compensan con experiencia aunque a veces están cansados.

2:4 p 10 en FAMILIAS. Depende de los profesores. Hay profesores que no expresan sus sentimientos.

Se introducen en algunas respuestas desarrollo de detalles en cuanto a qué procesos de enseñanza y aprendizaje podrían verse afectados, positiva o negativamente, por esta influencia de las emociones docentes. Existe diferenciación en la importancia otorgada, como se esperaba, a los procesos de docencia y evaluación, coincidiendo todos los progenitores que hablan de este último proceso, con evidente mayor trascendencia para los alumnos y familias. Podría no obstante haber un estudio exhaustivo de los casos de evaluación continua, que todavía no parecen interiorizados o asumidos como parte del desarrollo diario de la enseñanza-aprendizaje.

2:202 p 239 en FAMILIAS. Sí. En exámenes tipo test no afecta pero en las de desarrollo, según el estado de ánimo del profesor influirá en subir o bajar alguna décima a la nota.

2:130 p 159 en FAMILIAS. A la hora de dar la clase sí, pero al poner las notas no tiene por qué, ya que la calificación es una responsabilidad clave.

2:25 p 34 en FAMILIAS. Sí, a la hora de dar clase, a la hora de evaluar espero que no.

Se incluyen pocas pero interesantes respuestas que aluden al aprendizaje de la necesaria gestión que deberían tener los docentes según los padres, conectando con el apartado formativo, y se torna oportunidad positiva el reconocimiento que algunos padres piden tengan los docentes:

2:147 p 178 en FAMILIAS. Sí, son personas humanas y hay que estar entrenado para controlar que la persona no influya en lo profesional.

2:181 p 214 en FAMILIAS. Sí que les influye, como a todas las personas. Pero en ellos es obligado un ejercicio de AUTOCONTROL, y si no saben hacerlo, hay que formarles.

2:172 p 205 en FAMILIAS. Claro que sí, a todos nos influye. Deberían tener herramientas emocionales para disminuir esa influencia, y reconocimiento profesional.

Destaca sobre la conclusión que el colectivo docente aportó, no valorando mayoritariamente las oportunidades de utilizar la expresión emocional para ejercer un rol, modelo de expresión y gestión de todo tipo de emociones, como algunos padres expresan esta oportunidad:

2:49 p 63 en FAMILIAS. Creo que sí. Son personas y es normal, pero tendrían que aprender o expresarlas a sus alumnos "perdonad, hoy tengo un mal día".

2:46 p 60 en FAMILIAS. Creo que les influye igual que a todos en su ámbito de trabajo, pero creo que son conscientes y tienen herramientas, habilidades para dar sus clases y evaluar de forma que no afecte al bienestar y aprendizaje de sus alumnos. A los alumnos de esta edad les viene bien ver las consecuencias en los demás de sus actos para desarrollar empatía.

Se incluyen en este apartado los resultados que de la dinámica realizada con los **alumnos de infantil y primaria** se realizó, probando en qué medida los alumnos más pequeños son capaces

de reconocer el estado emocional de sus docentes y su influencia en la dinámica del aula. Según Mayer y Salovey (1997), la literatura es considerada el primer hogar de las inteligencias emocionales; la enseñanza natural de emociones en el contexto educativo y su sistema de valores, vinculados a los ambientes social y familiar, ejercen influencia significativa.

En las lecciones de lectura en la escuela que involucran historias más atractivas, los niños comienzan a aprender sobre los sentimientos de los personajes. Los personajes de la historia tienen una tendencia ineludible a volverse felices, temerosos, celosos, etc., y los niños pueden observar tanto lo que hace que esos personajes se sientan como ellos y también cómo se las arreglan en respuesta a los sentimientos. Este aprendizaje prosigue en todo el sistema educativo y, a medida que las historias se vuelven más complejas, se produce el aprendizaje emocional. La forma en que los sentimientos de los personajes motivan sus acciones, lo que a su vez hace avanzar la trama, es una lección de percepción emocional para los adultos jóvenes tanto como en la construcción de la trama. (p.44)

Se ha diseñado bajo esta premisa una dinámica basada en literatura infantil, considerando esta etapa, como se ha revisado normativa y conceptualmente, elemento clave para el reconocimiento y gestión guiada de las emociones propias y ajenas. La nueva área de infantil denominada *Comunicación y representación de la realidad* engloba el desarrollo de actitudes comunicativas significativas: atención conjunta, mirada referencial y comprensión de las expresiones emocionales de la persona adulta y reacción ante ellas. La investigadora realiza una lectura adaptada, introduciendo el trabajo de las emociones y preguntándoles qué les ha podido *pasar* a sus profesores para experimentar cada una de esas emociones leídas (alegría, tristeza, rabia, miedo, calma) y cuándo y cómo las han mostrado en clase. Según Bisquerra (2005) las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias. Si bien no es objetivo de este trabajo profundizar en las diferentes clasificaciones de emociones básicas, destacando las de Ekman, Friesen y Ellsworth; Izard, Oatley y Johnson-Laird; Panksepp; Plutchnik; Tomkins, sí se recoge como propósito el conocer cómo los alumnos más pequeños perciben la expresión en sus docentes de algunas emociones consideradas básicas. Bisquerra y Punset (2015) consideran las emociones de alegría, tristeza, sorpresa, ira, calma, miedo y amor, que sirven para canalizar mediante este cuento seleccionado la expresión de procesos emocionales que en la interacción del aula se perciben, visibilizando la tabla 28 cómo en diferentes edades cada grupo se centra en unas motivaciones, donde la convivencia, trabajo, interacción docente alumno y entre compañeros, son esenciales:

Tabla 28

Aportaciones de alumnos de infantil y primaria en la dinámica El Monstruo de Colores.



Conceptos/frases expresadas por los alumnos respecto al estado de ánimo de docentes

LA ALEGRÍA

El 3 años. Cuando nos portamos bien, no hacemos travesuras, recogemos, fregamos y barreos. Cuando hacemos las cosas bien, cuando pintamos bien y sabemos hacer. Cuando están contentos. Porque obedecen los niños. Cuando juegan juntos, no tocan cosas, no pegan a niños. Si pega a un niño llorará, estará enfadada la profe. Cuando estamos atentos. Cuando obedecemos. Cuando nos portamos mal nos castigan los profes. Cuando están muy contentos. Cuando nosotros estamos contentos y alegres.

El 4 años. Cuando nos portamos bien. Cuando estamos calladitos. Escuchamos bien. Jugando (Calladitos). Jugando bien. Cuando no nos movemos. Cuando no nos castigan. Cuando recogemos. No pegamos, no damos patadas. Nos portamos muy muy bien. Cuando hacemos la ficha bien. Cuando estamos escuchando a la profe y haciéndole caso se pone contenta. Cuando le obedecemos. Cuando no hacemos travesuras, no pegamos. Cuando nos cura una herida y se ponen contentas porque ya está curada la herida. Cuando no le hacemos la burla o no le hacemos cabrear (¿quién te ha dicho esa palabra? -pregunta investigadora- Los papás, porque algunas veces mi papá se cabrea -responde-. El mío nunca hace eso -dice otro alumno-)

El 5 años. Cuando estamos nosotros calladitos. Cuando hacemos algo bien. Cuando no gritamos. Cuando sacamos un 5 y 10. Cuando escuchamos. Cuando trabajamos, leemos y escribimos. Cuando no hacemos tonterías, no nos caemos al suelo, nos portamos bien, recogemos bien. Cuando no gritamos. Cuando no pega X (alumno con necesidades educativas especiales). Hacemos fichas rápido y nos da tiempo a hacer juegos. Cuando le escuchamos, sino se enfada mucho. Cuando nos portamos todos bien y también X (ACNEE). Tiene la boca abierta (se acuerda y asocia con cara de jirafa). Cuando trabajamos bien y no hablamos nos sorprenden. Cuando nos ven trabajar muy bien un cuadro y estamos calladitos. Cuando están los trabajos bien. Porque hacemos algo bien.

1º E. Primaria. Cuando nos portamos bien, hacemos cosas bien, hacemos los trabajos bien (como X, niño con el que se compara). Cuando hacemos bien las mates, hacemos cosas bonitas, pintamos bien en artística, cuando hacemos las letras bonitas. Cuando lo hacemos todo bien. Cuando nos portamos bien, estamos callados, trabajamos en silencio. Escuchamos a la profe. Trabajamos bien, trabaja bien. No hacemos tonterías. Escribimos, leemos bien. No romper las hojas. Cuando hacemos caso. No gritamos. Sacamos buenas notas. Le compramos algo, no nos equivocamos, hablamos alto (bajo, puntualiza otro). Leer bien, hacemos caso, hay cumpleaños, nos ayudamos, llegamos por la mañana buenos días, no hablamos, la sorprendemos, traemos cosas que faltan.

2º Primaria. Cuando sacan buenas notas. Contestas bien. Hacemos algo bien. Cuando nos ayudamos unos a otros. Cuando prestamos pinturas, compartimos.. Cuando nos escuchamos. Cuando trabajamos en equipo a gusto. Cuando no hablamos.

3º Primaria. Cuando trabajamos bien. Cuando le decimos cosas bonitas y le animamos. Cuando nos portamos bien, nos esforzamos y sacamos buenas notas, nos ponen un positivo. Cuando no hablamos en clase, nos esforzamos y traemos el material, cuando hacemos los deberes, cuando le regalamos algo, cuando somos educados, cuando estudiamos para los exámenes.

4º Primaria. Cuando nos portamos bien y hacemos deberes y estudiamos. Cuando nos esforzamos por hacer todo bien, sacamos buenas notas. Cuando tenemos deberes y estamos callados, trabajamos en silencio, explica, estamos callados y escuchamos.

5º Primaria. Cuando nos portamos bien, cuando todo el mundo trae los deberes hechos, cuando le contamos cosas guays, cuando trae una actividad y nos gusta a todos y nos ponemos a hacerla y estamos todos muy entretenidos.

6º Primaria. Cuando hacemos caso, hacemos cosas bien, nos portamos bien, no hablamos. Cuando él ha tenido un buen día, nos respetamos, no hablamos alto, no gritamos, trabajamos en grupos, vamos de excursión, somos compañeros y no nos peleamos.

LA TRISTEZA

El 3 años. Cuando no recogemos, nos portamos mal, no fregamos, pintamos mal, no limpiamos el cole, no pintamos, pintamos el suelo, no hacen nada, se pegan los niños. Nunca la he visto triste. Cuando estamos enfadados, nos castigan, no nos dejan jugar.

El 4 años. Cuando gritamos, nos portamos mal y nos castigan. Cuando nos movemos. Cuando jugamos mal. Cuando hacemos jaleo y gritamos. Cuando nos hacemos una herida porque le duele a los niños (X. es malo y nos pega). Cuando le hacemos la burla están un poco tristes. Cuando le pegamos a un niño están así (ohhh.. que no se pegan...) no, cuando se pegan están enfadados -puntualiza alumno-. Ver que están jugando al fútbol y se hacen la zancadilla (no, cuando eso están enfadados, corrige otro)

El 5 años. Cuando gritamos, no escuchamos, hacemos el tonto, no estudiamos, sacamos un cero, no hacemos los deberes. Cuando pegamos, gritamos. Cuando se enfada. Cuando nos pegamos, nos portamos mal. Porque uno le tiró al suelo (hubo accidente, explican a investigadora). Cuando le tiró X. No, nunca la he visto triste ("ni yo" añade otro). Cuando se porta mal X (ACNEE) y también X. Cuando le pegaba X (ACNEE) a los demás. Cuando habla mucho. Cuando nos portamos mal, no trabajamos. Cuando nos tiramos eructos y vomitamos, se ponen tristes. Cuando nos vamos de vacaciones. Cuando están malos, nos echan de menos.

1º E. Primaria. Cuando hacemos una cosa mal (eso es estar enfadado, dice otro alumno). Cuando echa de menos a alguien. Porque hacemos la letra mal. Cuando sacamos malas notas. Cuando hacemos un examen mal toda la clase. Cuando gritamos. Cuando viene otro profesor que no hablemos porque si no se interrumpe. No enfadarnos. Cuando no le obedecen. Cuando tiramos las cosas y las rompemos. Escribir mal, hacemos tonterías, sacamos un cero. Cuando nos pegamos, no trabajamos. Hablamos con el compañero de atrás y adelante, hablamos en voz alta, gritamos, nos levantamos, nos portamos mal, leemos mal. Cuando le hacemos la burla, alguien se pone enfermo, cuando no viene alguien, cuando interrumpimos la clase, copiamos, sacamos el dedo, cuando nos hacemos daño. Cuando X no trae los deberes, cuando no hacemos las cosas bien, se portan mal los niños, ponemos faltas de ortografía, cuando se muerden las uñas, cuando hacemos las cosas mal, cuando la X organiza a todos.

2º Primaria. Cuando nos portamos mal. Cuando hablamos demasiado, no levantamos la mano. Cuando no hacemos caso. Cuando no dejamos hablar al profesor o le cortamos la palabra. Cuando alborotamos. Cuando se pelean. Cuando venimos tarde.

3º Primaria. Cuando se ha muerto un familiar suyo. Cuando estaba enferma una amiga suya vino llorando y tenía los ojos más rojos... No dijo nada, solo que le había pasado una cosa y que le habían tranquilizado. Cuando no estudiamos, cuando nosotros estamos tristes, cuando nos portamos mal, cuando no levantamos la mano... Cuando nos pasa algo a nosotros, cuando hacemos signos de mala educación. Cuando alguien de la clase está enfermo.

4º Primaria. Cuando nos ven que estamos nosotros tristes porque nos pasa algo. Cuando hemos sacado malas notas. Cuando no escuchamos y hacemos tonterías, hacemos ruido y estamos hablando cuando habla. Porque no hacemos los deberes.

5º Primaria. Cuando le dice algún profe que nos hemos portado mal en su clase, cuando no nos portamos bien con ella y hablamos mucho, cuando hay algún problema, hay alguien que se enfada con otro y hay un problema ahí, que pasa en el patio...

6º Primaria. Cuando tienen un mal día, ha habido quejas de otros profesores, no hacemos caso, han tenido un problema en familia, cuando hay broncas, nos portamos mal, viene de otra clase y se han portado mal, se ponen malos, faltamos a exámenes.

LA RABIA

El 3 años. También cuando pintamos mal, pintamos la cabeza de los demás, pintamos el suelo. Cuando no hacemos caso. Cuando nos pintamos los labios. Cuando sale fuego de la cabeza. Cuando pega a un niño. Si nos portamos mal. Si pegamos. Cuando están enfadados. Cuando no hemos escuchado lo que tenemos que hacer. Cuando nos portamos mal. Cuando X me empuja y me pega.

El 4 años. Cuando nos portamos muy muy muy mal. Cuando hacemos jaleo. Cuando mordemos. Cuando pegamos. Cuando nos pellizcamos. Cuando empujamos. Cuando comemos chuches en clase. Cuando unos niños pegan a unos niños bueno cuando un niño mayor le pega a un niño de esta clase. Cuando le hacemos la burla. Cuando le pegamos a un niño de la clase de 5 años (nooo, un puñetazo) y si le hacemos sangre pues también. Cuando le tiramos del pelo. Cuando no hacen las fichas. Cuando está de pie un niño jugando y le tiras y se hace una herida. Y si le tiras del pelo...

El 5 años. Cuando gritamos. Cuando hacemos el tonto, tonterías, chillamos muchísimo, no escuchamos, hacemos ruido. Cuando nos meamos fuera del wáter. Cuando no hacemos nada. Cuando le pega X (ACNEE) a muchos niños ("y salió sangre"). Cuando X (ACNEE) tiraba las sillas. Cuando no se trabaja y juegan. Tiene mofletes rojos, "mucho". Cuando gritábamos y pegábamos. Cuando nos tiramos pedos y eructos. Cuando nos castigan. Cuando lanzamos pinturas y se nos cae la cartilla. Cuando rompemos pinturas. Cuando echamos saliva a la gente. Cuando hablamos mucho nos castigan y se ponen furiosas. Cuando sin querer le damos un puñetazo a un niño (-eso es queriendo- le dice una alumna). Cuando le muerdes a la gente, la pegas, le haces daño.

1º E. Primaria. Nunca/siempre. Cuando nos portamos mal en inglés. Cuando X no sabe que 10 más 2 son doce. Cuando X se porta mal. Cuando cometemos faltas de ortografía. Nunca (lo más, enfadada, -gradúa el niño-). Cuando X no trae los deberes, lleva 3 meses sin traer el libro. Cuando le pega un niño a otro, nos peleamos, gritamos mucho. Cuando pintamos la pizarra. Decimos palabrotas. Hacemos caca fuera del baño. Cuando hacemos algo mal, tocamos cosas del profesor, ensuciamos la mesa. Cuando nos portamos muy muy mal. Cuando nos mordemos unos a otros, no traemos el estuche. Cuando nos portamos mal, hacemos el tonto, nos pellizcan, cuando decimos palabrotas. Tiramos papeles al salir, le quitamos pinturas o el lápiz a la profe, cuando X no viene (alumna que falta mucho), cuando no traemos el material, rompemos algo, no hacemos los deberes, nos pegamos...

2º Primaria. Cuando hacemos muchas cosas malas (pegar cuando no debemos). Cuando mentimos. Levantarse cuando no te tienes que levantar, no escuchar. Cuando tenemos problemas en el patio. Cuando no atendemos en clase, hacemos tonterías y decimos palabrotas. Cuando sacamos el dedo.

3º Primaria. Cuando sacamos malas notas, nos portamos mal. Cuando jugamos mientras está explicando, chillamos o hablamos y ella está explicando. Cuando tocamos la flauta entre clase y clase, jugamos con los lápices, no obedecemos, con el boli todo el rato tic tic... Cuando hacemos el tonto, no hacemos los deberes. Cuando nos despistamos, no le escuchamos, jugamos, mentimos.

4º Primaria. Cuando gritamos mucho, hablamos entre nosotros, cuando grita tanto que nos lo dicen muchas veces y nos lo dicen tanto que se quedan rabiosos/afónicos. Cuando no estudiamos, no hacemos lo que nos dicen que tenemos que portarnos mejor.

5º Primaria. Cuando no le hacemos caso y ya está harta de nosotros, cuando por ejemplo, no sé, alguien se porta mal y le castiga, y luego..., cuando alguien no hace los deberes porque se le ha olvidado y cosas de esas (esa es mi profe de X, mi tutora no).

6º Primaria. Cuando hay muchos problemas, hablamos todos a la vez, faltamos a exámenes, no hacemos deberes, se pegan dos compañeros, rompemos la mesa del CRIE, insultamos, cuando algo es injusto, desaparece algo o roban material, nos falta el libro.

EL MIEDO

El 3 años. Cuando hay lobos. Cuando se van del cole. Cuando se van a una montaña rusa. Cuando pintamos los juguetes. A nada. Cuando la mosca esta mañana. X a los bichos. X a las cucarachas. Y yo... (algunos dicen sus miedos) Cuando pierde una cosa. A cuando haya un fantasma, un vampiro. Cuando nos disfrazamos.

El 4 años. Miedo no tiene a nada. A morderse en el dedo. A las culebras, murciélagos. Cuando nos mordemos. A los globos cuando explotan. A los caracoles. Cuando hay un bicho que no les gusta, que es malvado, asusta a la profe, y se va atrás y se estampa contra la mesa. A un búho negro. Por un fantasma. Monstruo. Lobo. Bruja malvada. De nada. Cuando se corta con las tijeras.

El 5 años. A las arañas, lobos, monstruos, tigres, leones, serpientes, ladrones, dinosaurios. El miedo no existe. Nunca, nunca jamás. En el cole nunca, fuera no lo sabemos. Aunque nosotros sí podemos tener miedo, ¿verdad? Y lo cuentas. Traer linterna para el miedo. ¿Y puede tener miedo fuera? -pregunta la investigadora- A que pase un coche y le pille. Cuando les muerde a las profes un lobo. Al bosque. Cuando les damos un susto. Cuando vomitamos. A que nos pongamos enfermos. A que los niños se porten mal. A las momias. Que les tengan que castigar (porque no quieren castigo pero los tiene que castigar). Cuando se escucha un ruido.

1º E. Primaria. Cuando sueña, cuando ve una cosa de la tele que da mucho miedo, ve un ratón, cuando le asusta algo, un lobo, cuando tiene pesadillas, se pierde en el bosque... culebras, noche, que no lleguemos del recreo porque les ha pasado algo, si nos perdemos, cuando no están los niños, estamos en un bosque, serpientes...

2º Primaria. A que nos hagamos daño. A que se porten mal. A que haya un incendio, a que nos atropellen. A que les despidan. A lo desconocido. A que no hagamos amigos. A que nos cortemos, a que nos rompamos el brazo. Se vayan de este colegio (a otro).

3º Primaria. A que nos pase algo. A los tiburones, arañas... A que le puedan despedir. Nos perdamos. A que le demos un susto (uh!) a que nos pase algo en alguna excursión. Fuego en colegio y nos quedemos atrapados, a las alturas, ladrones vengan a su casa. A que nos atropelle un coche, nos quedemos encerrados, a que no encontremos el camino en el parque de atracciones...

4º Primaria. A que suspendamos, a las malas notas, a que no tengamos buen futuro, un título para estudiar lo que queramos, a que no nos portemos bien y hagamos cosas que no les gusten, como sacar buenas notas en las asignaturas.

5º Primaria. No sé, cuando van a hacer una cosa que no se fían mucho, cuando .. mi profe por ejemplo cuando ---- se pone mala, por si le pasa algo, a que haga mal alguna cosa en alguna reunión o algo, alguna cosa muy importante, que alguna cosa importante tenga un trabajo ahí y le haya desaparecido, o lo ha perdido, y le da miedo que le digan algo.

6º Primaria. Los profes no tienen miedo. Cuando sus alumnos han fallado en alguna actividad o le ha dicho algo a otros alumnos y se ha enterado. Cuando hay amenazas entre alumnos. Cuando alguien le pueden pasar cosas extrañas (duele la cabeza de repente...). Cuando nos caemos, cuando ve que alguien hace bullying y no lo puede solucionar. Cuando en excursión pasa algo (tiene miedo de la bronca y lo que le ha pasado al alumno). Cuando se oye pan pun en el cole (hace ruido del simulacro).

LA CALMA

El 3 años. Cuando duermen por la siesta por la noche. Cuando la hora del cojín. Descansamos y nos vamos a casa los que no van al comedor. Cuando se duerme. Cuando nos calmamos nosotros, los profes también os calmáis. Y papá se ha calmado. Cuando están durmiendo. Cuando hay que estar tranquilo. Cuando duerme. Cuando nos portamos bien. Cuando dormimos nosotros en casa. Cuando no armamos jaleo. Cuando no empujamos. Cuando no nos peleamos. Cuando os vais al parque de atracciones.

El 4 años. Cuando nos portamos muy bien. Cuando no mordemos. Cuando no nos empujamos. Cuando no nos pegamos. Cuando está relajada porque no empujamos. Cuando estamos muy calladitos. Cuando es fin de semana, porque puedes hacer lo que quieras. Cuando va a la pisci, porque le gusta nadar. Porque estamos bien y muy relajados. Cuando está en la playa. Cuando un superhéroe le rescata está tranquila. Cuando estamos en silencio. Cuando no está haciendo ruido. Cuando estamos haciendo caso. Ruido. “Nooo, dice dándose golpes en la cabeza, eso era en el rojo”. Cuando está cortando un árbol, y se le va a caer encima y no se le cae. Está tranquila cuando está durmiendo. Le hacemos caso. Hacemos la ficha y rápido.

El 5 años. Cuando no gritamos. Cuando no nos pegamos. Cuando no pegamos. Cuando nos quedamos tranquilos. Cuando nos calmamos. Cuando nos portamos bien. Cuando estudiamos. Cuando no haces el tonto. Cuando nos quedamos en silencio. Cuando escuchamos. Cuando no gritábamos y trabajamos en silencio. Cuando X (ACNEE) se portaba bien. Igual que contenta pero calmada. Cuando se duermen. Cuando están tranquilas.

1º E. Primaria. Cuando está sola. Cuando se va al cine sola. En el fin de semana. Cuando no hay nadie en clase. Cuando hacemos artística muy calladitos. Ver una peli. Porque nos portamos muy bien. Cuando está de vacaciones, estamos callados echándose la siesta. Cuando no le ponemos nerviosa, cuando hacemos los deberes, está en la playa, piscina, hacemos la tarea, en silencio... vacaciones, habitación durmiendo. Cuando tiene que hacer cosas y le dejamos trabajar. Cuando duerme, cuando trabajamos bien, ve la televisión, abraza su peluche, no estamos... oye música, está tumbada, te metes en la piscina, estamos en silencio, nos dormimos un poco en clase, traemos los deberes bien...vemos película. Ahora, porque está calmada.

2º Primaria. Cuando nos portamos bien. Cuando hacemos caso a lo que dice la profe. Cuando atendemos y nos portamos superbién. Cuando nos tomamos las cosas con calma y no deprisa. Cuando estamos muy calladitos. Cuando no tenemos problemas con los amigos. Cuando no nos grita. Cuando no hablamos.

3º Primaria. Cuando estamos callados, tranquilos, tiene el corazón contento. No tiene trabajo. Cuando se come un buen chuletón. Cuando nos portamos bien. Cuando llega la hora del recreo. Cuando nos vamos a casa. Cuando llegamos al cole, cuando nos vamos del cole, los fines de semana. Cuando tiene un descanso y se echa a dormir. Los viernes. En la playa. Cuando nos vamos de vacaciones. Cuando está durmiendo, en verano...

4º Primaria. Cuando no gritamos, estamos haciendo los deberes en silencio. Cuando nos vamos al recreo. Cuando salimos de clase y se pueden sentar en la sala de profesores. Cuando está en clase y no hay clase. Cuando llegan las vacaciones.

5º Primaria. Cuando ya ha hecho todo el trabajo que tenía y se siente tranquila ya porque no tiene nada que hacer. Cuando nosotros vamos así muy avanzados en alguna asignatura, y ya hemos hecho todos los trabajos y a veces nos pone una peli, se siente en calma porque ya no tenemos mucho que hacer y ella tampoco. Cuando nos dan vacaciones, o cuando no hay conflictos en el patio ni nada y hay ambiente bueno entre la clase.

6º Primaria. Cuando nos vamos al recreo o a casa, de vacaciones... cuando no estamos con ellos. Cuando ve que la actividad sale bien. Cuando se llevan bien, cuando soluciona problemas. Cuando ve que en exámenes sale bien, cuando las cosas salen bien.

Se evidencia cómo emergen de forma natural a partir de 3 años muchas de variables que en otras preguntas los docentes y alumnos mayores han expresado: convivencia positiva, adecuado comportamiento y trabajo en el aula; preocupación por el futuro; relación, empatía, protección y preocupación de los docentes por posibles riesgos para los alumnos (ampliando los más mayores con miedo a la posible “bronca” asociada como profesional), miedo a traslado o pérdida de trabajo, siendo conscientes de casos de inestabilidad laboral, y un muy interesante ejemplo sobre cómo expresar con naturalidad una emoción negativa como la tristeza, la gestión y apoyo recibido para afrontarla. Se menciona la motivación y estado de flujo en el aula, visibilizándose percepciones que demandan una mejora en inclusión emocional y educativa, pudiendo optimizarse la explicación y comprensión de las necesidades educativas especiales y el efecto y perspectiva de los docentes, que en este caso visibilizan como *problemas*. Se fortalece con estos resultados la oportunidad de explorar con los alumnos las relaciones en el aula, y la importancia de cuidar el vínculo emocional en todas las etapas, coincidiendo con Ibarrola (2013):

El amor se muestra, entonces, como una de las emociones que genera un mejor aprendizaje (...), aunque a medida que los niños crecen muchos profesores, consciente o inconscientemente, cambian su forma de relación y aumenta la distancia emocional entre ellos y sus alumnos, sin darse cuenta de que en la relación humana emocional se producen los mejores aprendizajes” (p.170).

23. Percepción de la influencia de habilidades emocionales del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la motivación y esfuerzo de los alumnos.

Marchena (2005) reflexiona sobre cómo desde una perspectiva docente y académica podría interpretarse que un alumno está satisfecho cuando sabe hacer las tareas, se implica en ellas, interviene en clase y pregunta dudas para resolver sus conflictos cognitivos, lo que configura el pretendido aprendizaje significativo. Pero también incluye otros resultados contrastados con investigaciones (Giné et al, 1998) que confirman sin embargo que la satisfacción de los estudiantes, más que por la participación pedagógica guiada, está asociada a la calidad de la comunicación interpersonal entre los iguales y con el profesorado. Los segmentos de agrado, entusiasmo y satisfacción están vinculados por tanto a gestos, palabras, mensajes que implican agrado y seguridad sobre la tarea, tanto en la interacción entre alumnos como de estos con los profesores, reiterando la importancia de la personalización, flexibilidad, humor compartido y valoración como elementos fundamentales. Investigadores como Castellá et al. (2007) revisan la investigación con adolescentes de Schwarz (2002), quien concluye que la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es considerada un elemento clave para el éxito escolar, valorando el alumno que el docente le acepte incondicionalmente tal y como es, pudiendo a partir de esta confianza prestarle la ayuda para construir conocimiento, partiendo de sus necesidades, intereses y competencias como aprendiz. También Valdivieso (2012) concluye la implicación emocional del profesorado como importante variable influyente en la motivación, rendimiento y actitudes hacia el aprendizaje del alumnado. El docente se configura así según Marchena (2005) como elemento clave para gestionar los procesos afectivo-motivacionales y de refuerzos que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica. Lidera el aprendizaje de la gestión de procesos como aprender confianza, curiosidad, intencionalidad, relación, capacidad de comunicación, cooperación versus desánimo, miedo al error, fracaso, frustración, ansiedad, ira, enfado, culpabilidad, envidia, celos, aburrimiento, tensión y otros procesos afectivos generalmente vividos de manera positiva y muchas veces negativa en el aula:

Un alumno puede no estar motivado a la hora de aprender, pero está demostrado que los agentes de nuestro sistema de motivación son las experiencias positivas en las relaciones y los lazos afectivos que se establecen en el aula. Todo alumno, para estar motivado, necesita atención emocional, elogios, reconocimiento y experiencias de éxito que le hagan sentirse competente.
(p.158)

Crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje se constata a lo largo de este trabajo como un reto que la comunidad educativa pretende, evidenciado por las aportaciones de los distintos colectivos, si bien puede optimizarse este vínculo operativo para su logro efectivo. Viso-Alonso

(2020) expone cómo junto a la inteligencia psicométrica y rasgos de personalidad, la inteligencia emocional también puede contribuir a explicar el rendimiento y logro académico (Di Fabio y Palazzesci, 2009; Qualter et al. 2012), beneficiando a los alumnos en cuanto a organización, gestión de estrés y relaciones sociales que favorecen un trabajo en grupo, entre otras. Este autor sintetiza los resultados de Wells (2014) y Durlak et al. (2011), que indican que las relaciones entre docentes y alumnos basadas en el apoyo y cercanía se asocian a una mejor motivación, rendimiento académico y funcionamiento socioemocional y conductual de los alumnos, contribuyendo a la construcción de un clima positivo en el aula, gracias al contagio emocional que autores como Harvey et al. (2012) consideran constituye este factor de influencia de perfil emocional del docente, que siendo de competencia emocional positiva, beneficiará al grupo.

El nivel de motivación y esfuerzo de los alumnos es un tema en el que actualmente se debate en el colectivo docente, familias y sociedad, preocupando la subjetiva valoración de su disminución y unos consecuentes y objetivos mejorables resultados escolares. Entendiendo por motivación el estado que activa y dirige nuestros pensamientos, actitudes y conductas, en el trabajo que nos ocupa, no es tanto la motivación biológica como la motivación socio-cognitiva la que presenta una relación más estrecha con el proceso interactivo que se da en el aula como contexto de relación y aprendizaje. Puede existir motivación social (afiliación al grupo y valores compartidos, entre otros) y motivación individual relacionada con estados cognitivos y experiencias subjetivas (logro de metas, autosuperación, crecimiento y realización personal, entre otros), que sin duda tendrá importantes diferencias según las necesidades, experiencias, influencias socioculturales y familiares y motivaciones personales y grupales de cada alumno y docente. El estudio combinado de los procesos psicológicos de motivación y emoción está justificado, según Aguado (2019), por su interacción y valor funcional:

Teniendo en cuenta la continua interacción entre procesos emocionales y motivacionales, podemos decir que emoción y motivación se refieren a estados y procesos que se corresponden con distintos momentos en la secuencia que lleva desde la necesidad y el deseo de una meta hasta su búsqueda y, finalmente, al éxito o fracaso de la misma. La motivación tiene que ver con los aspectos prospectivos y direccionales de la conducta, mientras que la emoción se refiere a las reacciones afectivas cambiantes que van surgiendo durante la progresión de la conducta hacia una meta. (p.291)

Alonso y Montero (en Coll et al., 2018) revisan cómo Alonso y Tapia (1997) determinan que los factores que en mayor medida condicionan la motivación y esfuerzo de los estudiantes son el significado que para ellos puede tener aprender lo propuesto, dependiente de las objetivos que para ellos son importantes, la percepción de capacidad de afrontamiento y superación de las dificultades inherentes a lograr los aprendizajes propuestos, la valoración que realizan en base

a su experiencia, y el costo en tiempo y esfuerzo que este aprendizaje pueda suponerles. Sin detallar en el presente trabajo las interesantes investigaciones sobre motivación, y cómo puede establecerse la meta de que los estudiantes alcancen el suficiente y esperable nivel de motivación intrínseca, así como las que revisan cómo dañar la autoestima de los alumnos puede repercutir directamente en su esfuerzo, aprendizaje y desarrollo personal, se centra el interés en determinar qué condiciones docentes pueden facilitar y contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje; concretamente en relación a habilidades emocionales en el proceso de autorregulación que los estudiantes realizan respecto a su motivación, esfuerzo y resultados, reflexionando Alonso y Montero (en Coll et al., 2018) en relación al contexto instruccional:

El problema es desde qué criterios se puede valorar la adecuación de las estrategias de actuación docente para contribuir al desarrollo y activación de una motivación adecuada de los alumnos por aprender y, en caso de que no sean adecuadas, desde qué criterios desarrollar y valorar posibles estrategias alternativas de actuación. (p.259)

Según Aguado (2019), se dice que una conducta está motivada intrínsecamente cuando es ejecutada exclusivamente por el interés que suscita o disfrute que proporciona, siendo el máximo exponente el *estado de flujo o flow* anteriormente mencionado. En cambio, una conducta motivada extrínsecamente es aquella que se lleva a cabo con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar un castigo. Para un docente, conocer el estado motivacional de un alumno o grupo puede tener un importante valor predictivo sobre su conducta, pudiendo determinar qué metas valora y qué conducta puede ser más probable que realice, existiendo un patrón de cambios en distintos sistemas o procesos internos, que van desde los fisiológicos (sueño, cansancio, hambre...) a los cognitivos (atención, percepción, implicación en la experiencia subjetiva...), que pueden ayudar a determinar, incluso verbalizar, metas motivadoras para alumnos y docentes, así como generar incentivos educativos y personales intrínsecos para lograr incrementar la motivación y participación activa del alumno y grupo en la clase. Se evitan además los conflictos motivacionales por metas contrapuestas que pudieran convivir, en lo que se ha llamado sistema motivacional, que según Aguado (2019) es “un conjunto de procesos y mecanismos, fisiológicos, cognitivos y conductuales, cuyo funcionamiento favorece la adaptación de la conducta de tal forma que se facilite con la mayor eficacia posible la satisfacción de una determinada clase de necesidades”. (p.304). Que un docente conozca, controle los diferentes sistemas motivacionales del aula, los reforzadores y sistemas de contingencia, optimizará sus competencias docentes, permitiéndole ejercer su liderazgo pedagógico, relacional y emocional con mayor información, control y competencia. Según Ibarrola (2013) hay cuatro niveles en que los estados emocionales pueden afectar al

aprendizaje. Una etapa inicial de predisposición, motivación e interés; una segunda etapa intermedia de perseverancia, persistencia, regularidad del estudio; otra etapa intermedia de obstáculos, donde se deben manejar las dificultades, frustración y adversidad, y una etapa final de equilibrio emocional donde se procede a la aplicación o examen de nuestros conocimientos. Desde la actual perspectiva de la neuropsicología del aprendizaje, y recordando Ibarrola cómo Bandura expuso en 1997 que “la persona anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades, es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento” (p.244), visibiliza la importancia de la autoestima. Esta es resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos, como compañeros, padres y profesores. Recomienda por tanto, frente a los buenos resultados académicos, la importancia de crear en el alumnado sentimiento de competencia, favoreciendo la voluntad de persistir ante el desgaste del esfuerzo, y el logro y sentimiento de competencia ante las preocupaciones por el esfuerzo y el posible fracaso:

Todo proceso de aprendizaje pasa por fases agradables y desagradables. Los periodos agradables son codiciados, mientras los momentos desagradables son temidos. Son estos últimos precisamente los que conducen a toda clase de comportamientos inadecuados tales como falta de compromiso, las conductas disruptivas, la inhibición y el abandono escolar. (p.77).

Estudios recientes ponen de manifiesto algunas de las dimensiones que los alumnos consideran para caracterizar al profesor como posible fuente de ayuda. La percepción por parte del alumno de un estilo de interacción democrático (estilo comunicativo, respeto, trato justo), unas expectativas basadas en las características individuales del alumno como persona y como aprendiz, un interés y preocupación por la enseñanza y el hecho de proporcionar *feedback* constructivo parecen ser las más importantes (Wentzel, 1997, en Coll et al., 2018). Miras (en Coll et al., 2018) revisa cómo según Greene y Miller (1996) la dinámica interactiva que se produce entre el profesor y el alumno puede influir y alterar en mayor o menor medida las características de sus representaciones, atribuciones, expectativas e intereses iniciales, modificando el sentido, motivación y enfoque del aprendizaje el alumno. Ibarrola recomienda desde esta perspectiva del cuidado establecer entornos de aula en que puedan darse desafíos motivadores que generen atención focalizada y se produzca serotonina; procesos de resolución del desafío, donde hay una gran actividad cerebral y se produce adrenalina, y resolución final del desafío, donde existe satisfacción y se produce serotonina. Y en este proceso cognitivo y neuroquímico, desde la perspectiva de la investigadora de este trabajo se incluye el concepto de inclusión educativa y emocional en lo que Ibarrola (2013) considera ambiente óptimo de aula:

Para lograr que el proceso de aprender sea un placer, se debe buscar por todos los medios posibles que el ambiente del aula sea agradable, que el trato entre el docente y sus alumnos sea de respeto, de compromiso con el aprendizaje, de armonía, participativo, con un elevado nivel de comunicación, proactivo, sinérgico, creativo, divertido y flexible, donde el placer de aprender no sea lo más importante sino el eje del proceso" (p.249)

Concluyen Ainscow et al. (2006) como primer factor para la mejora del trabajo en el aula la existencia de relaciones positivas: docentes que demuestran consideración positiva hacia todos sus alumnos e incondicional, con aceptación y tolerancia mutua de diferencias individuales, que conducen sus relaciones en el aula de tal forma que se muestran consistentes y justos y dan pie a la confianza, saben escuchar activamente y hacen de sus clases lugares donde los alumnos pueden sentirse seguros a la hora de experimentar para aprender, pudiendo elegir, equivocarse, asumir riesgos y aceptar responsabilidades. Como segundo factor, la existencia de límites claros respecto a las conductas de los alumnos y expectativas positivas por parte del profesorado, que se centra en reconocer y "celebrar" el esfuerzo y la mejora en el rendimiento de cada alumno, planificar los procesos de enseñanza, trabajar de forma colaborativa y reflexionar sobre su propia práctica. Coincide Ibarrola (2013) remarcando la disciplina positiva, aportar límites y normas desde que los niños son pequeños, marcarles metas realistas, adecuadas a su edad y a su carácter, y enfrentarles a situaciones donde deban esforzarse por conseguirlas, evitando así situaciones de impotencia, comodidad, conformismo, no valoración de las cosas y logros y por tanto la incapacidad para disfrutar de ellos, añadiendo "y en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos -o incluso por un grado óptimo de ansiedad- esos sentimientos conducen a logros" (p.175).

Para el estudio de esta variable, se consultó al colectivo de docentes, alumnos y familias. A los **docentes** se les planteó la pregunta: *¿Consideras que la forma de ser del profesor, y la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué sentido? Concreta tu opinión sobre estos aspectos.* De las 446 respuestas recogidas, son 431 (96,63%), casi la totalidad de los participantes, los docentes que consideran que estas habilidades sí influyen. La dirección de esa influencia es valorada como positiva, es decir, si el docente muestra habilidades emocionales y sociales consideradas positivas, se valora su efecto como eficaz, necesario y positivo. Se argumentan influencias directas en el proceso didáctico, considerando que se aumenta la calidad de enseñanza y alcance de sus objetivos:

"Sí. Siempre debes ser optimista, paciente y tratar de ayudar a los alumnos para llegar al fin propuesto." 1:4864 p 6 en DOCENTES.

"Si los ejemplos a seguir son buenos la calidad de la enseñanza aumenta" 1:4885 p 27 en DOCENTES.

"Si un profesor está contento, disfruta enseñando, se preocupa porque aprendan sus alumnos, les califica con objetividad y les trata como seres maduros que pueden tomar responsablemente decisiones, los alumnos le valoran y respetan, y creo que mejoran tanto en su trato social como en su madurez personal." 1:4894 p 36 en DOCENTES.

"Es importantísimo. Deben ver al profesor como alguien que desea lo mejor para ellos y debe ser así. Deben percibir en el profesor interés por lo que enseña." 1:4904 p 47 en DOCENTES.

"Es imprescindible tener un buen ambiente en el aula, conectar emocionalmente con los alumnos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero." 1:4910 p 53 en DOCENTES.

"Sí. siempre oímos a los alumnos comentarios de este tipo: No me gusta tal asignatura porque el profesor es un "cardo"... No se trata de hacer el club de la comedia, pero una actividad educativa más sugerente mejora el aprendizaje de los alumnos." 1:4914 p 57 en DOCENTES.

"Sí, por supuesto que influyen. Es parte del proceso de enseñanza. La forma de ser del profesorado está implícitamente asociada a su manera de explicar, de enseñar, de comprender al alumnado... Además de que es un modelo para los alumnos." 1:4984 p 134 en DOCENTES.

"Sí, todo lo que emocionalmente haga madurar es no solo positivo, sino fundamental. Dar seguridad al alumno en sus pensamientos, conocimientos y comportamientos habituales. Es importante tener armas frente a la vida." 1:4998 p 152 en DOCENTES.

"Me parece que influye muchísimo. Me parece muy importante estar formado en materias y estrategias del proceso de aprendizaje pero igual de importante me parece el cuidado emocional de nuestras relaciones." 1:5014 p 169 en DOCENTES.

"Absolutamente sí. En todos los sentidos. Mis alumnos aprenden a pintar y a hacer letras y números... pero sobre todo a pensar, a perdonar, a respetar, a ser felices, a reír, a jugar, a expresar cómo se sienten ellos o los demás, a ayudarse..." 1:5028 p 183 en DOCENTES.

"Sí, no solo se enseña lo que se sabe, sino también lo que se es." 1:5037 p 192 en DOCENTES.

"Sí. Influye mucho. Existen varios agentes que influyen en que haya un buen o mal proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos son: el profesorado, alumnado y las familias (entre otros). Si uno o varios fallan, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve afectado." 1:5056 p 212 en DOCENTES.

"Sí influyen ya que todos estos aspectos forman parte del proceso de E/A y si son positivos todo fluirá de manera positiva y también de manera inversa." 1:5094 p 255 en DOCENTES.

"Sí influye. Si se crea un ambiente cálido y seguro en el aula, se avanza y progresa en el proceso de enseñanza y aprendizaje" 1:5095 p 257 en DOCENTES.

Se remarca cómo este participante explicita la importancia de que el docente sea consciente de esta influencia, lo que coincide directamente con el propósito de esta tesis doctoral.

"Por supuesto. Es importante que el docente sea consciente de esta influencia" 1:5129 p 300 en DOCENTES.

"Influye enormemente. Los profesores que no poseen esas habilidades tienen más problemas de disciplina en sus clases y peores resultados en su materia" 1:5144 p 316 en DOCENTES.

"Influyen absolutamente. Cuanto más cercano sea el profesor más fácil es para los alumnos preguntar dudas, por ejemplo" 1:5198 p 375 en DOCENTES.

"Sí, en su justa medida. Los alumnos son hombres y mujeres mayores de edad, la mayoría autónomos. El profesor debe tener seguridad y dominio en su clase. Los alumnos enseguida se percatan de lo contrario" 1:5237 p 422 en DOCENTES.

"El proceso de E/A se ve influido por todos los actores que en él intervienen, cada uno imprime su carácter y su manera de pensar y hacer y un miembro que sepa gestionar recursos emocionales y sociales y se valga de herramientas para ello influirá de manera positiva en que el proceso de E/A sea efectivo y exitoso" 1:5264 p 450 en DOCENTES.

"Sí. Los alumnos cuando ven una implicación y una pasión del profesor por la materia que imparte se sienten más interesados. Es importante transmitir valores y animar y valorar el esfuerzo" 1:5276 p 464 en DOCENTES.

"Hay un refrán castellano "nadie da lo que no tiene" y creo que sintetiza la importancia del SER para el buen HACER" 1:4923 p 67 en DOCENTES.

"Sí la educación es un proceso interpersonal. Los aprendizajes significativos son producto de la interacción y emociones (cómo se gestionan). El proceso E/A se ve influido por cómo el profesor maneja emociones, sentimientos, concepción de educación..." 1:4985 p 135 en DOCENTES.

"La forma de ser del profesor es clave para la labor de enseñanza. Se necesitan personas equilibradas y comprensivas. Por otra parte, la preparación académica y los conocimientos del profesor también lo son." 1:5015 p 170 en DOCENTES.

"Por supuesto, cuando uno sabe o intenta mantener una estabilidad emocional y tener buenas habilidades sociales, repercute positivamente en alumnado. Lo complicado es que la comunidad educativa es muy amplia, y no siempre están todos en consonancia." 1:5034 p 189 en DOCENTES.

"Considero, ya no solo que marque el proceso de enseñanza, sino que estas habilidades diferencian al profesor de vocación del que no lo es, hoy en día hay mucho intrusismo en nuestra profesión (sueldo, vacaciones...)" 1:5075 p 234 en DOCENTES.

"Me parece algo fundamental, y considero que no todos los profesores están preparados en ese sentido. A muchos les faltan las habilidades sociales y las técnicas necesarias para desarrollar su labor docente de manera apropiada. No somos meros transmisores de información, si no formadores y educadores. Somos y debemos ser un ejemplo para ellos y hemos de promover valores y escuchar a los alumnos." 1:5224 p 404 en DOCENTES.

"Todos tenemos la referencia de un profesor, por sus habilidades personales y sociales. No recordamos tanto lo que nos enseñó sino cómo lo hizo, cómo nos trató y lo que nos ayudó a crecer" 1:5304 p 492 en DOCENTES.

Se habla del conocimiento, escucha y empatía con las necesidades del alumno, emergiendo la valoración de la tutoría específica:

"Influye porque la cercanía a las necesidades del alumnado facilita la comunicación e interés."
1:4902 p 45 en DOCENTES.

"Creo que sí. Un profesor dialogante, que se preocupa por lo personal y no solo lo académico, consigue mayor implicación de los alumnos" 1:4912 p 55 en DOCENTES.

"Cuando se conoce la situación del alumno, se pueden establecer más relaciones, de mayor complicidad y utilizarlas para que se implique más en el aprendizaje." 1:4913 p 56 en DOCENTES.

"Por supuesto, es el camino de la comunicación eficaz, para ser docente, y tratar con menores, hay que tener esas características, y saber llegar al alumno. No solo en la materia, sino ver qué hay detrás de algún comportamiento raro. La empatía es básica." 1:4921 p 64 en DOCENTES.

"Por supuesto que influye. Considero negativo el aspecto de que ya no existan en el horario una hora de tutoría a la semana, ya que en primaria es, desde mi punto de vista, imprescindible para trabajar aspectos como las habilidades sociales, comunicativas, emocionales. En ocasiones al trabajarlo de manera transversal queda demasiado difuso." 1:4937 p 82 en DOCENTES.

"Sí, para enseñar hay que dar ejemplo, además los alumnos establecen una mayor conexión con el profesor cuando ven que él/ella se preocupa de sus problemas" 1:5046 p 201 en DOCENTES.

"Por supuesto. No podemos olvidar que los alumnos son personas con sus emociones y problemas. Es imprescindible ayudarles a gestionarlos. De lo contrario, no se puede producir aprendizaje." 1:5127 p 296 en DOCENTES.

"La empatía es un valor fundamental en el trato con alumnos y compañeros. En concreto, cualquier tipo de acción tutorial es impensable si no está basada en esta habilidad se ve truncada. Como alumnos, en nuestra vida hemos podido comprobar que la actitud del profesor lo es todo en el proceso de E/A." 1:5156 p 330 en DOCENTES.

"Creo que sí influye porque somos un referente y les tenemos que dar un grado de confianza para que nos cuenten cosas y pueda haber un buen clima" 1:5195 p 372 en DOCENTES.

"Sí influye. Puede favorecer la motivación del alumnado o hacer que un alumno pierda interés por la materia. Si el trato es adecuado el alumno se anima a preguntar dudas y decir sus problemas" 1:5202 p 379 en DOCENTES.

"Por supuesto que influyen, cuando un chico ve que te implicas te da algo más, si te ve respetuoso OJO pero no como pose, con sinceridad, se puede abrir a ti. Hay una cosa en la que no estamos acertando: la tecnología es fría. Debemos transmitir valores, pero también enseñar a "escuchar" y "mirar", no solo "oír" y "ver". No se debe perder calidad humana" 1:5225 p 405 en DOCENTES.

"Sí. Si "caes" bien al alumno estudia tu materia o al menos se comporta más respetuosamente. Las clases son muy heterogéneas y conseguir empatizar con el alumnado es muy difícil" 1:5232 p 413 en DOCENTES.

El constructo relacional, vínculo generado y ambiente del aula, que emerge en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es destacado por algunos de los docentes en sus respuestas:

"Sí, me parece fundamental. El clima de relación con todo el mundo que trabajas compañeros, alumnos, padres etc... Si es bueno, mejora, sin duda, el proceso de enseñanza y aprendizaje."
1:4868 p 10 en DOCENTES.

"Sí, creo que influye favorablemente en el ambiente de clase, en la relación profesor-alumno, alumno-alumno y como consecuencia también en el trabajo escolar y la dinámica de la clase."
1:4872 p 14 en DOCENTES.

"Sí. Los vínculos favorecen la confianza, la empatía y el bienestar del alumnado y el profesorado. Son necesarios." 1:4890 p 32 en DOCENTES.

"Lo tengo clarísimo. Sin cuidar las relaciones personales, lo demás tiene pocas posibilidades de funcionar." 1:4949 p 96 en DOCENTES.

"El "conectar" emocionalmente con los alumnos es fundamental para conseguir mayor implicación, tanto en el trabajo como en la convivencia del grupo" 1:5131 p 302 en DOCENTES.

"Sí, personalmente tengo una buena relación con los alumnos porque he observado que ellos trabajan mejor y más cuando tienen buena disposición hacia la asignatura y por asegurarme que los alumnos también me respetan a mí. Sentido común" 1:5210 p 388 en DOCENTES.

"Totalmente. La atención individual y adecuada gestión emocional mejora la convivencia. También mejora autoestima y motivación, y por tanto, aprendizaje." 1:5260 p 446 en DOCENTES.

Mencionan el modelado que respecto a la educación emocional ejercen con sus habilidades:

"Sí. Los alumnos/as aprenden por imitación, así que si tienen un buen modelo podrán aprender mejor esas habilidades sociales. Al estar a gusto consigo mismo y con los demás las tareas académicas se hacen mejor." 1:4869 p 11 en DOCENTES.

"Creo que todo lo que puedan aprender los alumnos incluyendo habilidades sociales y emociones les va a servir para ser buenos profesionales" 1:4884 p 26 en DOCENTES.

"Sí influye. La educación es más que dar clase. También consiste en dar ejemplo. Los alumnos son grandes observadores y aprenden de todo lo que ven en ti" 1:5001 p 156 en DOCENTES.

"Influyen mucho y de forma fundamental. El profe se convierte en referente y persona de confianza de sus alumnos." 1:5043 p 198 en DOCENTES.

"Sí. El maestro es un referente y modelo para el alumno. Los valores que transmitamos influirán en su relación con los demás y la formación de su personalidad," 1:5097 p 259 en DOCENTES.

Se explicita además en muchas respuestas el componente motivacional que puede existir gracias a las eficaces habilidades emocionales y afectivas, tanto para alumnos como para docentes:

"Sí. Si un alumno se siente bien, indudablemente te hace sentirte bien. Resulta motivador y es un verdadero aliciente para seguir" 1:4886 p 28 en DOCENTES.

"Sí. La conexión emocional con el alumno propicia las interacciones positivas y favorece la motivación del alumnado hacia el aprendizaje." 1:4889 p 31 en DOCENTES.

"Por supuesto, indudablemente al alumnado le motiva más escuchar a un docente que sabe transmitir su "pasión" por lo que enseña y que domina las técnicas (mirar a los ojos, modular la voz, interpretar señales/gestos del que escucha y adaptar el discurso...) Para todo esto hace falta energía, interés, respeto, empatía (interpretar cómo se siente un alumno/a y encontrar la manera de llegar a él/ella)" 1:5169 p 345 en DOCENTES.

"Por supuesto. La forma de tratar al alumno aporta o resta credibilidad, el alumnado presta atención a las indicaciones del profesor (académicas, y otras) con mayor o menor atención en función de ello." 1:5178 p 354 en DOCENTES.

El nivel de esfuerzo y de rendimiento en las tareas desarrolladas se erige como clave y resultado positivo de estas adecuadas habilidades emocionales:

"Cuanto mayor confianza y bienestar en el aula, mayor esfuerzo se puede pedir. Los alumnos realizan las tareas, aunque difíciles, siguen queriendo aprender y mejorar." 1:4898 p 41 en DOCENTES.

"Sí, mucho, si consigues que el alumnado esté a gusto se rinde más." 1:5060 p 216 en DOCENTES.

"Sí hay armonía e implicación con los alumnos, estos están más contentos, integrados y rinden mejor." 1:5067 p 226 en DOCENTES.

El aprecio, respeto, buen trato, amabilidad y afecto se erigen como claves esenciales:

"Los alumnos que se sienten valorados y queridos por sus profesores van a aprender más y mejor. Nadie aprende nada significativo de personas a las que ni queremos ni respetamos" 1:4883 p 25 en DOCENTES.

"Es fundamental tratar BIEN si queremos enseñarles a respetarse. Cuando estoy cansada o de mal humor sé que doy la clase peor y hay distancia. Apreciar a nuestros alumnos y ver sus puntos positivos nos ayuda a enseñarles lo que queremos hacerles llegar." 1:4922 p 66 en DOCENTES.

"Sí, creo que cuando los niños se encuentran acogidos tal y como son están más motivados para aprender. Se pueden corregir comportamientos pero a la vez puedes recibir refuerzos positivos, etc." 1:4992 p 143 en DOCENTES.

"Sí, influye bastante, la personalidad de cada uno, hace que ante problemas mostremos actitudes diferentes; la calma, tranquilidad y buenos modales a la hora de tratar bien a los demás, contribuyen a solucionar problemas, lo contrario suele agravarlo." 1:5007 p 162 en DOCENTES.

"Es fundamental; el respeto y trato afectivo hacia los demás, hace que todo fluya positivamente. La confianza, los buenos valores, son fundamentales." 1:5023 p 178 en DOCENTES.

"Es fundamental que el tutor principalmente y el profesorado empaticen con su alumnado y generen seguridad y un clima de confianza para que el alumnado aprenda, sobre todo de sus errores." 1:5058 p 214 en DOCENTES.

"Sí. Es fundamental conectar con los niños porque ellos quieren aprender de aquel profesor a quien más valoran." 1:5126 p 291 en DOCENTES.

"Totalmente. Porque lo más importante para que los alumnos puedan aprender es que se sientan a gusto, aceptados, respetados, y comprendidos" 1:5287 p 475 en DOCENTES.

Emerge la importancia de la coordinación y coherencia de actuaciones con las familias:

"Sí. Ejercí como orientador de infantil y primaria. Las habilidades sociales deben ser esenciales, tanto para el profesorado como para el alumnado. Y si pudiera llegar a las familias, mejor." 1:5000 p 154 en DOCENTES.

"En general sí influye, sobre todo cuando hay más relación con los padres y hay un mejor conocimiento mutuo. Hay holguras entre familias y escuela que si no se eliminan las aprovecha el alumno para trabajar menos." 1:5072 p 231 en DOCENTES.

"Sí, ya que la buena relación del profesor con la comunidad educativa se refleja en los resultados académicos y afectivos de sus alumnos" 1:5103 p 266 en DOCENTES.

Se menciona en las respuestas el tipo de lenguaje y cómo este puede conectar más o menos con el alumnado para la transmisión de conocimientos y adquisición de competencias

"Sí que influye. Si sabes utilizar un lenguaje que los alumnos entienden, si les muestras respeto y empatía creo que el proceso de enseñanza mejora." 1:5170 p 346 en DOCENTES.

"Por supuesto, si tu trabajo no te gusta o no eres buen comunicador ni empatizas con tus alumnos, a la larga eso se refleja en los resultados. Los alumnos perderán interés inmediatamente" 1:5217 p 396 en DOCENTES.

"Sí influye, es básico en la relación profesor-alumno saber tratar al otro en cada momento y no vendría mal tener más conocimientos en la materia para mejorar. El cómo se transmite (no solo información) verbal o no verbalmente influye en la recepción de los contenidos y el aprendizaje" 1:5277 p 465 en DOCENTES.

La confianza para preguntar dudas o pedir ayuda ante dificultades, manteniendo un positivo bienestar, autoconcepto y nivel de autoestima, es valorado como fundamental por los docentes:

"Sí, creo que la tranquilidad y confianza entre el alumno y el profesor es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje." 1:4867 p 9 en DOCENTES.

"Sí, los alumnos aprenden del ejemplo, si es profesor es respetuoso es más fácil que lo sean los alumnos. Además, la autoestima de los alumnos influye en su aprendizaje. Si un alumno no se siente valorado es probable que se desmotive y deje de esforzarse." 1:4916 p 59 en DOCENTES.

"Es fundamental ser empático y ser asertivo con las dificultades del alumnado y compañeros." 1:4918 p 61 en DOCENTES.

"Es fundamental, a veces los alumnos se bloquean cuando nos enfadamos con ellos. Un buen camino es el diálogo." 1:5025 p 180 en DOCENTES.

Predisposición por tratar a todos con equidad y disposición inclusiva en la atención educativa:

"Creo que sí influye. Si tratas de la mejor manera posible a los demás, te interesas por sus dificultades y progresos, la relación es más positiva y obviamente facilita el proceso de E/A." 1:5265 p 451 en DOCENTES.

"Totalmente, un profesor no solo es una máquina de vomitar contenidos, debe velar por alumnos que más lo necesitan con la ayuda de los especialistas en cada caso" 1:5306 p 496 en DOCENTES.

"Influye y muchísimo. La forma de tratar es importantísima para su autoestima y motivación. Estas dos actitudes son claves para aprendizaje, comportamiento..." 1:5081 p 241 en DOCENTES.

"Sí en todos los sentidos. Desde ganarte a los alumnos fomentando su valía, creatividad, valor, inteligencia llegando a final de curso con una autoestima que antes no tenían y sintiéndose capaces de muchas cosas, no solo de la parte práctica de la asignatura, sino que se pueden plantear seguir estudiando." 1:5266 p 452 en DOCENTES

Solo algunos participantes visibilizan cómo esta influencia puede no ser la clave más importante:

"Creo que sí, pero no es lo único. Un buen docente puede no ser el más simpático del mundo." 1:4938 p 83 en DOCENTES.

Vuelve a surgir como reivindicación y visibilización importante la valoración que un participante hace de necesitar más tiempo y menos ratio, y otro respecto a la formación actual:

"Influye mucho, pero necesitamos más tiempo y menos ratio" 1:5136 p 307 en DOCENTES.

"Sí, por supuesto. Todo lo citado para mí se resume en tres palabras "ser buen pedagogo". Pero creo que dista un poco de lo que se vive en los centros educativos. Y la formación universitaria muestra muchas carencias en todos estos aspectos." 1:5140 p 311 en DOCENTES.

"Sí que influye. La verdad es que en general creo que nos falta formación relacionada con habilidades sociales y emocionales, a unos más que a otros" 1:5191 p 368 en DOCENTES.

Se muestra cierto escepticismo ante la formación, considerando estas habilidades "innatas":

"Por supuesto que influyen, pero es más una cuestión de saber interaccionar bien con los demás innata, que algo para aprender en cursillos" 1:5216 p 395 en DOCENTES.

"Muchísimo, pero la formación no lo es todo. La forma de ser de cada uno y la genética son preponderantes" 1:5226 p 406 en DOCENTES.

"Sí es muy influyente. Unas buenas habilidades sociales y emocionales permiten que se comunique convenientemente los conocimientos y habilidades. Si no se poseen es difícil mejorarlas incluso con formación específica." 1:5236 p 419 en DOCENTES.

Cabe destacar entre opiniones minoritarias pero consideradas importantes cómo 3 participantes consideran que no existe relación de influencia. Estos docentes argumentan la influencia del ámbito familiar y posibilidad de que docentes menos dispuestos a la relación afectiva, si de esta manera pudiera traducirse "profesores bordes", permitieran igualmente el aprendizaje:

"Muy poco. El modelo comportamental y las habilidades sociales de los alumnos dependen en un 90% del ambiente y el modelo familiar, y el 10% restante de las relaciones de amistad. Los profesores –sobre todo en alumnos adolescentes- no influyen de ninguna forma en los alumnos, más bien son un contra modelo" 1:5157 p 331 en DOCENTES.

"No totalmente. Hay profesores bordes que sin embargo, no impiden el aprendizaje" 1:5175 p 351 en DOCENTES.

Se aportan otras respuestas variadas que sirven para la base reflexiva y formativa sobre las consideraciones que respecto a la necesidad de disponer habilidades emocionales pueda tenerse, bien valorando la base relacional y emocional que se considera importante en la enseñanza, bien ofreciendo críticas al sistema educativo en organización e influencia social:

"Siempre, el proceso de enseñanza tiene una amplia base, terminando con adquisición de conceptos en la cúspide. Casi siempre lo ponemos primero. Fallamos" 1:4877 p 19 en DOCENTES.

"Fundamental y lógico. Lamentablemente, los MASS MEDIA. Ganan terreno en este aspecto" 1:4887 p 29 en DOCENTES.

"Somos demasiado dirigistas, y por tanto, descuidamos un poco el desarrollo de la autonomía personal" 1:4873 p 15 en DOCENTES.

Algunos participantes aportan una interesante reflexión que hace emerger el concepto de diversidad docente, en este caso respecto a personalidad, pudiendo reconocerse la labor docente más allá de tener que cumplir unos requisitos de personalidad o estilo emocional, coincidente parcialmente con el participante que visibilizaba la existencia de "profesores bordes", en este caso menos simpáticos, que pueden igualmente disponer estrategias docentes con consecución de aprendizaje por parte de los alumnos, añadiendo también otro participante la responsabilidad de estos y sus familias en este proceso interactivo y de aprendizaje:

"Creo que sí, pero no es lo único. Un buen docente puede no ser el más simpático del mundo." 1:5311 p 83 en DOCENTES.

"Sí pero con limitaciones. La personalidad del profesor no ha de verse recortada en lo fundamental, también necesitamos ser reconocidos." 1:4933 p 77 en DOCENTES.

"Influye pero el ser profesional implica buscar el mejor camino para alcanzar esos objetivos aunque no sea tu forma de ser." 1:5148 p 320 en DOCENTES.

"Todo influye. Si eres un buen profesional se ve reflejado en el proceso de E/A y en el ambiente pero hay que tener en cuenta la predisposición de los alumnos. Si ellos no quieren colaborar a un buen ambiente se generarán muchos conflictos." 1:4968 p 115 en DOCENTES.

"Sí influyen, pero no siempre. Muchas veces y más con los alumnos problemáticos lo que necesitan son unas normas básicas que no han adquirido, sobre todo en el ámbito socio familiar. Deben verte cercano pero con ideas muy claras. Ser su profesor pero nunca su colega. Inculcarles unas normas básicas de comportamiento y de respeto." 1:5147 p 319 en DOCENTES.

La pregunta hecha al colectivo de **alumnos** fue: *¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? ¿O eso no te influye? Explica tu respuesta y si crees que a tus compañeros les pasa lo mismo.* De 621 respuestas proporcionadas, una mayoría de 459 participantes (73,91%) considera sí se esfuerza y trabaja más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian/le caen bien; 116 (18,67%) ofrecen una respuesta negativa al respecto, y 46 alumnos (7,40%) se muestran indecisos o escriben comentarios alternativos.

Del primer grupo, los alumnos más pequeños de 2º a 4º de primaria exponen sentirse mejor en esas clases, gracias a que están a gusto, les ayudan, sienten tener mejor concentración, ánimo, ganas y fuerza, evitando despistarse y queriendo ir al colegio, trabajar y aprender cosas, manifestando incluso sentirse felices, alegres, libres, queridos y gustarles que les animen. Explicitan incluso términos técnicos como "me motivo", aceptando las posibles broncas de estos profesores apreciados con sensación de ayuda para la mejora.

"Sí porque así me da confianza y trabajo mejor" 6:528 p 82 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque me dice que cada vez voy mejorando" 6:537 p 91 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque creo que me quieren" 6:548 p 102 en ALUMNOS 2º a 4º.

"Sí porque si me anima me da fuerzas" 6:599 p 154 en ALUMNOS 2º a 4º.

Los alumnos de 5º y 6º de primaria coinciden en sus valoraciones de trabajar y esforzarse más si sienten que les ayudan, motivan, les tratan de manera agradable, se divierten y les dan confianza. Expresan que aumentan sus fuerzas, se sienten mejor, más libres, cómodos, seguros, dicen que esa asignatura les acaba gustando más, incluso que buscan agradar a ese profesor y corresponder su buen trato con buen comportamiento, aspecto significativo en convivencia.

"Sí me influye y creo que a mis compañeros también. Porque te sientes segura" 3:1004 p 31 en ALUMNOS 5º+6º.

"Trabajo más para caerles mejor" 3:1018 p 44 en ALUMNOS 5º+6º.

"Sí influye, porque te dan ganas de buscar en internet, estudiar, atender" 3:1042 p 68 en ALUMNOS 5º+6º.

"Un poco, porque te sientes más cómodo y te dan ganas de esforzarte para que ellos vean de lo que eres capaz. No sé si a mis compañeros les pasará lo mismo, puede que sí" 3:1049 p 75 en ALUMNOS 5º+6º.

"Intento esforzarme más aunque no puedo porque con los profesores que aprecio para mí no parece costarme, todo es fácil" 3:1074 p 102 en ALUMNOS 5º+6º.

En secundaria se recogen evidencias de mayor confianza en clases de los profesores apreciados, expresando tener alegría, felicidad, ganas de esforzarse en su asignatura, seguridad, comodidad, confianza, sensación de que las clases se pasan rápido, que tienen calidad en contenido y explicaciones, son amables y responden dudas. Se menciona de nuevo la correspondencia de trato y comportamiento que afirman aplicar. Agradecen que les comprendan, apoyen, valoren su esfuerzo, ayuden y expliquen las cosas con buena actitud y esfuerzo, también cuando no las entienden. Mencionan la autoestima con algo cuidado por los profesores que caen bien. Y consideran que si les va bien y tienen buen rendimiento, esos profesores se alegrarán. Sienten que aplican en sus clases mayor atención, interés, gusto por su asignatura, ganas de aprender y esfuerzo, incluso expresando que no tienen miedo a equivocarse y aprender de ello. Se vuelve

a mencionar la intención de agradar a los profesores valorados y devolver el esfuerzo que ellos hacen, visibilizando un participante el efecto de la profecía autocumplida (las expectativas positivas percibidas motivan y contribuyen a cumplirlas). Se explica también la influencia del profesorado en la decisión entre opciones académicas, indicando cómo una asignatura puede pasar a gustar o ser odiada según el profesor asignado. Diferencian además estos alumnos más mayores en cómo el profesor puede condicionar sobre todo la participación en clase, tal vez más que los resultados de las notas (aunque influyan positivamente gracias a ese proceso continuo).

"Me esfuerzo más en las asignaturas de los profesores que me caen bien ya que me transmiten más seguridad. Creo que a mis compañeros les pasa lo mismo." 4:2558 p 15 en ALUMNOS ESO.

"Sí porque me caen mejor, y no querría decepcionarnos" 4:2562 p 19 en ALUMNOS ESO.

"Sí me influye porque al pensar "este profe cree que me esfuerzo, vamos a esforzarnos". Y creo que a mis compañeros les pasa." 4:2564 p 21 en ALUMNOS ESO.

"Sí porque pienso que me va a decir muy bien y me lo paso bien. Yo creo que a mis compañeros también les pasa." 4:2565 p 22 en ALUMNOS ESO.

"Siempre se trabaja mejor en un sitio en el que estés a gusto que en otro donde no. Por ejemplo, el año pasado no entendía ni me gustaban las matemáticas y este año gracias a que la profesora se ha tomado un tiempo en explicármelo sí." 4:2635 p 92 en ALUMNOS ESO.

"Por supuesto que me influye debido a que en sus clases estoy más a gusto y me motiva que cuando hago bien las cosas que ellos mandan lo sepan valorar." 4:2645 p 102 en ALUMNOS ESO.

"Sí, la verdad es que influye la actitud de los profesores, hay profesores que hasta te dicen que en los exámenes te van a ir a pillar, y eso desmotiva." 4:2679 p 135 en ALUMNOS ESO.

"Sí, hay en algunas asignaturas que sí. Yo pienso que si estos profesores hacen bien su trabajo y se lo "curran" con los alumnos, nosotros también deberíamos" 4:2693 p 148 en ALUMNOS ESO.

"Me esfuerzo más en las que veo que los profesores se esfuerzan en enseñarme y se preocupan por mí" 4:2743 p 197 en ALUMNOS ESO.

"Sí, porque pienso que los que se portan bien conmigo tienen que ser recompensados con mi buen comportamiento." 4:2788 p 242 en ALUMNOS ESO.

"Sí, sobre todo en esas asignaturas aunque no sean las que más me gusten, ya que opino que si un profesor se esfuerza tanto, lo mínimo es devolverle el mismo esfuerzo." 4:2802 p 256 en ALUMNOS ESO.

"En verdad sí, muestro mucho más interés y he escogido la optativa que tengo tan solo por profesores que hicieron me gustase. No sé si les pasa a otros." 4:2807 p 261 en ALUMNOS ESO.

Los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional coinciden en las mismas aportaciones. Mencionan un mayor empeño, interés, escucha, ganas, comprensión de contenido y resolución de dudas con confianza, mayor seguridad, amabilidad, tranquilidad, motivación, alegría, cercanía. Aumenta el interés y disfrute de las clases y aprendizaje, y agradecen las metodologías

diferentes, variadas y trabajadas. Se reitera la correspondencia del esfuerzo y ganas de no decepcionarles y agradecerles, que consideran se merecen los buenos profesores. Como novedad, mencionan también el bienestar del docente (si les hace sentirse bien, quieren que ellos también se sientan bien). Emerge la autoestima en sentido positivo y descuidado por otros docentes, según los alumnos. Se menciona de nuevo la elección de opciones académicas y la influencia de los profesores apreciados, y cómo estos pueden esperar que les vaya bien a los alumnos, expectativa que intentan cumplir. Muchos alumnos refieren influencia positiva directa en las notas. Otros sin embargo diferencian la motivación y satisfacción de trabajar con profesores apreciados del esfuerzo hecho en todas por lograr buena calificación, importante para su futuro.

"Sí ya que te da mayor confianza y te sientes más seguro por lo que trabajas más" 5:1149 p 13 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, porque me ayudan y me preocupo por ellos y el esfuerzo que han hecho. Creo que a mis compañeros les pasa lo mismo" 5:1153 p 17 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, me influye mucho, porque no quiero decepcionarles. Supongo que a otros les pasará algo similar." 5:1160 p 24 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, eso influye mucho. Un ejemplo de ello es una asignatura que el año pasado odiaba, este año quiero estudiar esa carrera... A cada alumno por lo general le cae bien un tipo de profesor." 5:1165 p 29 en ALUMNOS BACH + FP.

"Yo intento esforzarme en todas, pero llega un momento que en las que tengo mala relación me bajan tanto el autoestima que paso de la asignatura. Yo creo que a más de uno le pasa." 5:1169 p 33 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí me esfuerzo más porque creo que al igual que ellos quieren que me vaya bien yo quiero que estén contentos con mis resultados" 5:1170 p 34 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí que te esfuerzas un poco más porque además lo haces de buena gana y sientes como intención de agradecerles ese esfuerzo que te han dedicado para ayudarte." 5:1232 p 94 en ALUMNOS BACH + FP.

"Trabajo más a gusto en las asignaturas cuyos profesores me caen bien, pero trabajo igual en todas porque desgraciadamente cuentan todas por igual para la media de bachillerato." 5:1193 p 57 en ALUMNOS BACH + FP.

"Si; ya que si un profesor te apoya y explica bien, todo parece más sencillo." 5:1198 p 62 en ALUMNOS BACH + FP.

"Influye muchísimo, cuanto mejor sea el profesor más contento irás a clase y atención pondrás, hay veces que sientes miedo a ir a clase porque no lo vas a entender, no te sientes cómodo preguntando o porque sabes que lo vamos a pasar mal." 5:1206 p 70 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, porque te sientes mejor en clase, y quieres que él/ella también se sienta mejor." 5:1211 p 75 en ALUMNOS BACH + FP.

"Trabajo más a gusto en las asignaturas cuyos profesores me caen bien, pero trabajo igual en todas porque desgraciadamente cuentan todas por igual para la media de bachillerato." 5:1193 p 57 en ALUMNOS BACH + FP.

"Sí, un profesor que me motiva y me da ánimos para sacar adelante la asignatura, ha hecho que me oriente para mis estudios posteriores." 5:1227 p 89 en ALUMNOS BACH + FP.

Las respuestas de los alumnos que no consideran esforzarse más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian son asépticas en 2º a 4º de primaria, de 5º y 6º refieren fundamentalmente motivos de interés en los buenos resultados independientemente del docente, mostrando respeto a la figura docente por encima del aprecio o simpatía, remarcando que su interés y obligación es estudiar y aprobar. En Secundaria añaden con realismo que el profesor que aprecian también exige estudiar, por lo que debe esforzarse en todas las asignaturas, incluso algún alumno pretende descartar la parte emocional, indicando al respecto que "intenta trabajar con la mente". Algunos alumnos de secundaria separan explícitamente cómo puede costar y gustar más o menos una asignatura, que sí parece depender del docente, del esfuerzo que pongan en esa y otras materias. Los de Bachillerato expresan variedad de situaciones entre aprecio al profesor y gusto por la asignatura, sin que tengan que ser coincidentes ni afecten al esfuerzo y resultados. Aunque la mayoría creen que se esfuerzan igual en todos, algunos consideran que se esfuerzan más simplemente en la que peor se les dan y más difíciles. Algunos afirman tener claros sus objetivos por encima del aspecto emocional.

"No, eso no me influye porque son tus profesores te lleves bien o mal tienes que hacerles caso. Creo que a mis compañeros les pasa lo mismo." 3:989 p 16 en ALUMNOS 5º+6º.

"No me influye, a mí lo que me importa es estudiar y aprobar. No creo" 3:1033 p 60 en ALUMNOS 5º+6º.

"Eso no me influye aunque haya un profesor que no me caiga bien, mi obligación es estudiar" 3:1073 p 101 en ALUMNOS 5º+6º.

"A mí me da igual el profesor y me esfuerzo lo mismo en todas las asignaturas, pero creo que a algunos compañeros sí les influye el profesor" 3:987 p 14 en ALUMNOS 5º+6º.

"No, me esfuerzo en todo, para aprobar hay que estudiar, el profesor bueno no te va a aprobar sin estudiar." 4:2581 p 37 en ALUMNOS ESO.

"No, aunque aprecio más algunos trabajo igual en todas. No me influye. Hay alguno peor que otro pero hay que aprobar todas y ya está aguantar y punto." 4:2594 p 50 en ALUMNOS ESO

"No me influye mucho, no te puede quedar una asignatura porque un profesor te caiga mal. "Tienes que estudiar lo mismo en todas las asignaturas si quieres sacarte el curso. Otra cosa es que te cueste" 4:2726 p 180 en ALUMNOS ESO.

"Me intento esforzar al máximo en todas, incluso más en las que me llevo mal con los profesores porque tengo mayor dificultad, sin embargo mis resultados son peores en las asignaturas en las que me llevo mal con los profesores, ¿Por qué será?" 4:2833 p 287 en ALUMNOS ESO.

"Eso no me influye porque hay asignaturas que me encantan y estudio mucho y no me llevo muy bien con el profesor y en otras que no me gustan me llevo bien con el profesor. Algunos compañeros son como yo y otros se esfuerzan más si se llevan bien con el profesor." 5:1184 p 48 en ALUMNOS BACH + FP.

"Intento esforzarme en todas para conseguir mis objetivos" 5:1208 p 72 en ALUMNOS BACH + FP.

"Suelo esforzarme más en las asignaturas que sean difíciles, porque los profesores son más exigentes y cuesta más sacar las asignaturas." 5:1268 p 132 en ALUMNOS BACH + FP.

En comentarios generales o ambiguos, destaca la antes emergente variabilidad de situaciones que algunos alumnos reconocen en todas las etapas. Destaca cómo algunos mencionan que intentan un mayor esfuerzo con el profesor que no cae bien, para intentar agradarle, mejorar su relación y demostrarles su esfuerzo, incluso por mandarles un mensaje indirecto, sin mencionar otros motivos (posible exigencia o miedo a suspender, que solo un alumno mayor menciona). En Bachillerato reiteran un mayor esfuerzo con algunos profesores más estrictos, y de nuevo se mencionan los mensajes indirectos al profesor y el reto que el alumno puede exigirse a sí mismo en los casos e materias con profesores de menor simpatía.

"Sí, trabajo si me anima más, pero también trabajo con los que no me animan y con los que no me caen bien." 6:578 p 133 en ALUMNOS 2º a 4º.

"No. Yo trabajo más en el que me cae mal para que le caiga bien" 3:1003 p 30 en ALUMNOS 5º+6º.

"Yo me esfuerzo en las que peor se me dan y a las profesoras que no me caen bien me esfuerzo todavía más para que se den cuenta" 3:1057 p 84 en ALUMNOS 5º+6º.

"No, me influye, quizás porque a los profes que me caen mal me esfuerzo y estudio, para demostrarles que no me importa que se comporten así" 4:2606 p 62 en ALUMNOS ESO.

"Yo me esfuerzo más en los que no aprecio para llevar mejor nuestra relación. Creo que algunos de mis compañeros les pasará lo contrario" 4:2631 p 88 en ALUMNOS ESO.

"Yo me esfuerzo en todas pero me esfuerzo más en las asignaturas de los profesores que no les caigo bien o no me caen bien." 4:2595 p 51 en ALUMNOS ESO.

En algún caso se evidencia la posible profundización que en futuros estudios pueda hacerse de esta variable, existiendo numerosos factores que poder estudiar de forma correlacionada: esfuerzo, gusto por una asignatura, resultados de esta y aprecio/simpatía por el profesor, que tiene múltiples combinaciones:

"Sí. Porque al caerme mejor me gusta más la asignatura aunque últimamente estudio más las que no me gustan los profesores porque se me dan peor." 4:2821 p 275 en ALUMNOS ESO.

"Me esfuerzo más en las que yo considero necesario hacerlo, es más, quizás me esfuerzo más en las asignaturas de los profesores que no me caen bien, porque sé que necesitareé esforzarme al máximo ya que son muy estrictos." 5:1179 p 43 en ALUMNOS BACH + FP.

"Al revés. Me esfuerzo más en las que me caen mal para demostrarles a ellos y a mí misma que puedo hacer frente a la asignatura sin su ayuda." 5:1226 p 88 en ALUMNOS BACH + FP.

Destaca cómo un participante necesita aprovechar el cuestionario para manifestar lo que considera injusticia, que se recoge e incluye como evidencia del trato no equitativo percibido:

"Yo me esfuerzo en todas, hay una cosa que quería decir, yo a veces tengo un examen un ejercicio igual que otra persona, solo que a una le han puesto distinta nota." 4:2571 p 27 en ALUMNOS ESO.

Sobre las expectativas que tienen respecto a qué opinan sus compañeros, sorprende que una mayoría considera que su perspectiva es la que tendrán el resto de los compañeros, pero hay muchos alumnos que dan una opinión especificando que los demás alumnos seguramente piensen o se comporten de manera contraria. La intención de la pregunta de conocer si los alumnos tienen perspectivas de la diversidad de opciones y/o hablan generalmente de este tema, concluye con pocas evidencias, no expresando los participantes seguridad o haber hablado de ello de forma generalizada, exponiendo solo algún caso y ejemplo concreto:

"Trabajo igual, no me influye para nada. Pero a otras personas sí el profesor les cae mal no hacen nada" 3:1000 p 27 en ALUMNOS 5º+6º.

"No me influye trabajo en todas igual. No lo sé porque esas cosas no las comentamos en clase" 3:1038 p 65 en 4B. CUESTIONARIOS ALUMNOS 5º+6

"Me esfuerzo al máximo en todas. No me influye. Alguno de mis compañeros sí trabaja mejor con otros y con otros peor." 4:2560 p 17 en ALUMNOS ESO.

"Yo creo que no tengo ningún mal con ningún profesor, pero a pesar de eso, algunos me caen mejor que otros. De todas formas, para mí no tiene nada que ver, trabajo igual en todas las asignaturas, pero sí pienso que en algunos compañeros se nota." 4:2598 p 54 en ALUMNOS ESO.

"Yo me esfuerzo más en los que no aprecio para llevar mejor nuestra relación. Creo que algunos de mis compañeros les pasará lo contrario" 4:2631 p 88 en ALUMNOS ESO.

"Me caiga bien o no el profesor yo me esfuerzo igual porque ya quiero aprobar y por eso me esfuerzo. A mis compañeros no sé, en general algunos sí que se esfuerzan, pero otros, dan la asignatura del profesor por perdida." 4:2779 p 233 en ALUMNOS ESO.

"Sí. Sí influye. Poco, pero sí influye. Sí, porque a veces hablamos sobre esto y más o menos todos pensamos lo mismo" 4:2827 p 281 en ALUMNOS ESO.

Por último, se consultó a la muestra de familias *¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos? ¿En qué sentido? Concrete su opinión.* De 217 respuestas a esta pregunta, 210 progenitores (96,77%) ratifican que sí influyen. Solo 1 respuesta indica que no, (0,04%), y 6 no saben/no contestan (2,76%). Entre las afirmaciones de esta influencia, son frecuentes las descripciones de la influencia positiva en buenos valores, ejerciendo como modelos positivos los docentes, que en ocasiones los alumnos querrán replicar ese adecuado comportamiento y forma de ser. Los profesores con adecuadas habilidades ayudan según los padres a aumentar la autoestima, motivan, obtienen mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, crean implicación, seguridad, motivación e interés por su asignatura, logra implicar al alumnado, resuelve sus dudas y genera tranquilidad y adecuada predisposición hacia el esfuerzo y aprendizaje. Se remarca la importancia de que un profesor se prepare sus clases, conozca y sepa motivar a su alumnado. La clave de la buena relación, comunicación, empatía, diálogo, trato agradable, respeto, amabilidad, confianza, justicia, es referido por los padres como fundamental y necesario para el positivo proceso de enseñanza y aprendizaje. Se visibiliza además la influencia que también en la familia puede llegar a ejercer un docente apreciado/motivador. Y se explicita la inadecuada relación interpersonal como determinante en un posible fracaso escolar, viéndose así las opiniones en ambos extremos. Un progenitor hace una *fotografía* de su perspectiva comparativa entre las etapas de primaria y secundaria. Otro explicita algo importante como la diversidad de los niños y familias, visibilizando la inequidad de efectos en ocasiones negativos, que pueden perjudicar a unas familias más que a otras:

"Totalmente. Un profesor que motiva a alumnos y familias obtiene mejores resultados. Ejemplo: las familias se implican en deberes de casa cuando el alumno transmite ilusión por hacerlos." 2:2609 p 251 en FAMILIAS.

"Por supuesto, con respecto a esto me gustaría comentar el gran interés que la música tiene para mi hija, y eso ha sido gracias a su profesor." 2:2621 p 269 en FAMILIAS.

"Yo creo que los alumnos escuchan más a los profesores que son mejores como personas." 2:2632 p 10 en FAMILIAS.

"Un profesor capaz de equilibrar el respeto con el buen trato obtendrá mejores resultados" 2:2643 p 24 en FAMILIAS.

"Sí. De un profesor implicado con los alumnos podrás aprender y realizarte, de un mal profesional NO" 2:2661 p 46 en FAMILIAS.

"Considero que muchas veces el fracaso escolar se debe más a una mala relación interpersonal que a una incapacidad intelectual o bajo esfuerzo" 2:2663 p 49 en FAMILIAS.

"Sí favorecen la buena disposición y motivación del alumno" 2:2664 p 54 en FAMILIAS.

"Si ves a un profesor seguro, que disfruta, que tiene preparadas sus clases y que conoce y motiva al alumno, éxito asegurado." 2:2673 p 63 en FAMILIAS.

"Sí. En primaria su tutor es un espejo y todo un ejemplo a seguir o un "enemigo" al que no olvidan. En secundaria seleccionan su modelo entre todos y es al que más caso le hacen en todo." 2:2674 p 64 en FAMILIAS.

"Si un profesor es agradable y consigue transmitir los conocimientos, todo fluye. Se crece en conocimientos y personalmente también." 2:2680 p 70 en FAMILIAS.

"Sí. Motiva mucho más a la hora de estudiar la asignatura, dependiendo de cómo sea el profesor. Pero no saben hasta qué punto." 2:2741 p 148 en FAMILIAS.

"Sí, los niños admiran al profesor que posee estas habilidades, entonces se esfuerzan por agradarle y captar su atención. Además les gusta imitarles." 2:2762 p 178 en FAMILIAS.

"Sí. Ayudarles a descubrirse a sí mismos. Un buen profesor siempre saca lo mejor de cada alumno." 2:2769 p 187 en FAMILIAS.

"Por supuesto, un niño motivado siempre trabaja mejor..." 2:2778 p 198 en FAMILIAS.

"Depende de los niños, pero sí influye, en unos más que en otros dependiendo de sus características, situación y necesidades. Niños muy sensibles, necesitan ambientes más afectivos y entonces están más receptivos para aprender; niños muy activos mientras tengan algo que hacer, aprenden igual. Lo mismo con las familias: familias más autónomas, se ven menos influidas por un profesorado con menos habilidades." 2:2781 p 201 en FAMILIAS.

"Sí, son muchas las horas que los niños ven cómo actúa un profesor, más incluso que a algunos padres, es lógico que se fijen." 2:2800 p 221 en FAMILIAS.

La única respuesta en negativo no explica su argumento. Entre las otras respuestas destacan las dudas, el desconocimiento de esta cuestión y la valoración positiva al profesorado de su hijo/a. La segunda pregunta vinculada formulada a las familias fue: *¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian y les caen bien? ¿O eso no les influye?* De 229 respuestas a la pregunta, 201 (87,77%) consideran que sí, 20 progenitores (8,73%) indican que no influye, y 8 participantes (3,49%) no saben/no contestan u ofrecen otros comentarios. Entre las respuestas positivas destaca la positiva sintonía, estudio más motivado, influencia en la toma de decisiones académicas (como ya manifestaron los propios alumnos), facilidad para seguir las materias, mayor rendimiento si ven a los profesores disfrutar, mayor atención y asistencia a clase (en cursos superiores), respeto al profesor que se prepara bien sus clases, buscando no solo su propio beneficio sino también agradar y corresponder al profesor apreciado. Algunas familias agradecen y concretan cómo algunos profesores han sido una gran y positiva influencia académica y personal para sus hijos. Varias familias separan y diferencian, al igual que algunos alumnos, el esfuerzo hecho de la calidad y emoción con que lo hacen:

"Trabajan igual pero más a gusto con los que aprecian" 2:2450 p 69 en FAMILIAS.

"Si que influye. Quizá no estudien más, pero sí lo hacen con más agrado" 2:2489 p 117 en FAMILIAS.

"Por supuesto que influye, si un profesor se preocupa de la clase, los chicos le tendrán respeto y mostrarán más interés." 2:2534 p 169 en FAMILIAS.

"Por supuesto que influye. Si un profesor no conecta con el alumnado y es desagradable y sin ilusión y paciencia = caso perdido y fracaso" 2:2478 p 105 en FAMILIAS.

"Por supuesto que sí. Cuando un profesor "se lo curra", la clase se lo agradece y está más predisposta a atender y aprender" 2:2546 p 182 en FAMILIAS.

"Creo que se esfuerzan en todos, pero el que sabe enseñar haciendo las clases amenas obtiene mejor respuesta de esfuerzo y trabajo. Siempre desde el respeto." 2:2550 p 187 en FAMILIAS.

"Totalmente, influye hasta en tomar una decisión futura" 2:2422 p 36 en FAMILIAS.

"Ya lo creo que se esfuerzan más. Por supuesto que influye" 2:2493 p 121 en FAMILIAS.

"Por supuesto, con respecto a esto me gustaría comentar el gran interés que la música tiene para mi hija, y eso ha sido gracias a su profesor." 2:2621 p 269 en FAMILIAS.

Las respuestas negativas consideran que el esfuerzo es igual en todas las materias, y/o que no influye el aprecio o simpatía por el docente, indicando que deben aprobar todo. Otras familias de infantil y primaria consideran no haber llegado "todavía" a ese momento, considerando que influirá cuando sus hijos sean más mayores y maduros y tengan más profesores para opinar:

"No les influye demasiado, tienen que aprobar todo a fin de cuentas." 2:2548 p 184 en FAMILIAS.

"Eso no influye, que los deberes hay que hacerlos igual" 2:2593 p 234 en FAMILIAS.

"Aún no he llegado a eso..." 2:2559 p 198 en FAMILIAS.

24. Formación en habilidades emocionales y relacionales de docentes y alumnos

La Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016) y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, consistente en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, recoge el acuerdo de los asistentes en la Asamblea General de la UNESCO de asegurar, entre otros factores, que los docentes estén suficiente y adecuadamente formados y capacitados, motivados y apoyados por los recursos necesarios en su desempeño profesional, considerando al colectivo clave para una enseñanza eficaz. Entre las consideraciones y conclusiones, además de reconocer las crecientes expectativas sobre el colectivo docente, y cómo este debe asumir la cada vez mayor diversidad social, cultural y de capacidades dentro de los actuales entornos multidimensionales de aprendizaje, se recoge una afirmación que constata la necesidad de robustecer la inversión presupuestaria y valoración de la formación inicial y permanente de los docentes:

Los formadores de docentes tienen un papel fundamental que desempeñar en el mantenimiento y la mejora de la calidad del profesorado. Facilitar una formación inicial de gran calidad de los docentes, un apoyo al principio de la carrera profesional (iniciación) y un desarrollo profesional permanente son factores significativos para garantizar que se atraiga a los candidatos adecuados a la docencia, que los docentes estén en posesión de las competencias adecuadas que necesitan para ser eficaces en las aulas de nuestros días y que conserven dichas competencias. (p.1)

Se reconoce también como esencial que esta formación no incluya únicamente conocimientos sobre las asignaturas y competencias pedagógicas, reforzadas con la experiencia práctica, sino también fomentar la reflexión y el trabajo colaborativo, la adaptación a grupos multiculturales y la aceptación de papeles de liderazgo. Aunque se habla de variadas competencias transversales, incluida la atención a la diversidad, y distintas modalidades formativas, entre las que destaca la investigación, no se realiza en este documento mención explícita a la formación en emociones o procesos afectivos. Sí se recoge como recomendación la promoción del desarrollo de marcos globales de competencias profesionales para la docentes, considerando la investigadora del presente trabajo que la Comunidad Autónoma de Castilla y León ha dado respuesta en este sentido, diseñando hace ya hace una década y teniendo consolidado el Modelo de Competencias Profesionales Docentes antes revisado en la literatura, en el que tienen cabida las competencias y cualidades necesarias de Inteligencia Emocional y desarrollo personal que los docentes deben desplegar en diferentes momentos de sus vidas profesionales o en diferentes situaciones de enseñanza, como Competencias Intra e Interpersonal, Social relacional y de Gestión de la convivencia. También las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 26 de mayo de 2020, relativas a los docentes y formadores europeos, fortalece su rol e importancia combinada, considerándolos clave para la calidad del sistema educativo, reforzando la importancia de su crecimiento y bienestar, reconociendo sus dificultades, retos y necesarias mejoras de cada etapa educativa, pero destacando cómo su asociada motivación y entusiasmo impactarán de manera directa en los del alumnado, mencionando en este caso explícitamente que también respecto a su desarrollo emocional. Destaca además para la presente investigación la referencia explícita que hace de construir una atmósfera constructiva y de apoyo en los entornos de aprendizaje, incluyendo relaciones positivas y de apoyo mutuo entre docentes y resto de personas de la comunidad educativa. Se valora así cómo este documento sí introduce la importancia de la competencia interpersonal dentro del entrenamiento y/o formación que considera esencial para los profesores, evitando los que reconoce como posibles problemas físicos, estrés y agotamiento emocional, que afecten a su salud mental y física. Se reitera en este sentido la importancia y apoyo social que el trabajo en

equipo y las positivas relaciones con la comunidad pueden generar para el afrontamiento y estrategias resilientes con que se desarrollen su trabajo, lo que coincide con el marco de estudio del presente trabajo. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que la formación permanente constituye un derecho y obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y Centros en la planificación de actividades de formación, garantizando una oferta diversificada y gratuita y estableciendo medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado. Determina que los programas de formación deberán contemplar adecuación de conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y didácticas, así como aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

La preocupación de las Administraciones educativas está centrada en la reforma que precisan tanto la formación inicial como permanente, adecuándolas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y dando respuesta a necesidades y nuevas demandas que constantemente recibe el sistema educativo. Parece existir acuerdo en que para lograr una capacitación completa y progresiva la formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados, logrando así una verdadera formación práctica guiada, el acompañamiento que las teorías, orientaciones y normativas europeas contemplan. Se consolidará así el compromiso del colectivo docente por dar la mejor calidad al sistema, y ser además reconocido, apoyado, cuidado en la mejora de las condiciones, y valorado a través de ello por todos los miembros de la comunidad, Administraciones y sociedad.

El comienzo de la formación explícita en Inteligencia Emocional emergió tras los populares estudios de Goleman (2005) y el interés surgido en la sociedad y responsables de organizaciones, creyendo en esta nueva faceta como clave para el éxito, esencial para el carácter y de fácil y necesaria enseñanza, si bien, como recogen Mayer y Cobb (2000):

Las citas anteriores indican que ciertos educadores y analistas de políticas se involucraron verdaderamente con la promesa de la Inteligencia Emocional. Esas citas sugieren además que los responsables de la formulación de políticas fueron informados por relatos periodísticos de la ciencia más que por la ciencia misma. En esencia, la ciencia y la política estaban conectadas a través del periodismo científico en lugar de involucrar lecturas directas de la literatura sobre inteligencia emocional (cf. Frankel, 1995; Jerome, 1981). (p.272)

Estos autores ya consideraron que las políticas educativas en torno a la Inteligencia Emocional tenían interés, con expansión de programas de aprendizaje socioemocional que presentaban

algunas debilidades en cuanto a la base científica no contrastada en su fundamento o debatida estructura del concepto de Inteligencia Emocional, reconociendo no obstante los beneficios aportados. Que una ciencia tan joven como la Inteligencia Emocional se haya popularizado mantiene no obstante la hipótesis central de que existe como constructo, sirviendo estos debates para contribuir a su progreso y expansión científica, concluyendo incluso estos autores que un objetivo político a considerar para el futuro es un plan de estudios educativo basado en nuevas integraciones en la psicología de la personalidad, constructo esencial relativo a alumnos y docentes vinculado estrechamente con los procesos afectivos y salud mental de la población. Investigando Fontana (2020) cómo se trabaja la competencia emocional en las escuelas de educación infantil de 3 a 6 años, con el objetivo de comprender el sentido que los maestros atribuyen a esta competencia y observar si identifican dentro del horario escolar momentos específicos para trabajarla, bajo la premisa de considerar que el maestro de infantil puede acompañar a los niños al descubrimiento y conocimiento de las emociones para ayudarlos a comprender y manejar las propias, se evidencia la importancia de la formación docente en competencias emocionales:

Estas constituyen la *core category* de la teoría desarrollada de la integración de los datos recopilados y la literatura, ya que educar las emociones no se puede proponer como cualquier otra disciplina. A partir de las observaciones hechas en el trabajo de campo, es importante que el trabajo para desarrollar la competencia emocional se incluya en la planificación curricular y no se deje a la buena voluntad del maestro/a, que tiene que formarse para ofrecer un corpus de doctrina a los niños. Es un camino que implica el desarrollo de un entrenamiento personal llevando cada uno a reconocer sus propias emociones, a aceptarlas, a regularlas, a saber qué estrategias “puente” pueden ser utilizada (sic) para pasar de un estado emocional negativo a uno positivo. El maestro ayudará a desarrollar las competencias emocionales de los niños a través de propuestas y a través del “modeling”, según el cual el comportamiento y la actitud del adulto influirán mucho en la formación de los niños de tres a seis años. Desde la *core category* se derivan las macro-categorías, en las que el núcleo central “formar para las competencias emocionales” incluye: el curso realizado por el maestro y el papel de la universidad, la capacidad del maestro de mantener un equilibrio emocional a lo largo de la vida, lo que presupone el logro de una autonomía emocional a través de la capacidad de tomar conciencia para activar estrategias puente. (pp.220-221)

La importancia de la colaboración familia y escuela en esta formación y trabajo de las emociones, y la formación docente en esta temática es avalada por muchos profesionales, evidencias que pretende incrementar la presente investigación. Goñi (2007) presenta un monográfico sobre

emociones de docentes de matemáticas, ejemplo representativo de un sector de profesores de secundaria con escasa formación en competencias pedagógicas en sus estudios universitarios:

La aceptación de los alumnos del trabajo docente, o su rechazo, no está desligada de la forma emocional en la que el docente se acerca al alumnado, es decir, de las emociones que provoca en él. Pero a su vez, la manera en la que el docente interpreta y hace suyas las emociones que le transmiten los estudiantes puede conseguir encauzar el problema o amplificarlo. (...) Si algo nos falta en la formación de los docentes es, precisamente, una educación emocional que nos haga capaces de controlar ese flujo emocional para utilizarlo de manera proactiva. En este ámbito, muchos y muchas docentes somos autodidactas muy poco competentes. (...) Muchas de nuestras reacciones son ingenuas y escasamente profesionales desde el punto de vista de las relaciones humanas, es decir, son reacciones poco elaboradas y trabajadas desde una perspectiva reflexiva. (...). Nos sentimos tan fuertes en un ámbito como débiles en el otro. (pp.5-6)

Ramón-Cortés (2010) reconoce la falta de formación de muchos docentes respecto a habilidades personales, especialmente en falta de observación o percepción de necesidades ajenas (lo que en este trabajo sería la percepción del profesor sobre necesidades emocionales afectivas en la relación con el alumno). Plantea que en las relaciones la amistad es una elección, mientras que la confianza en el aula tendría que ser obligación para evitar errores, malentendidos y conflictos. Relacionar esta idea con la resistencia, prejuicios y verbalizaciones que muchos docentes hacen, como “no estoy obligado a tener confianza con los alumnos”, “si les das la mano te agarran el brazo” “si vas a buenas no te respetan”, “no hay que mezclar lo personal con lo profesional”, es un campo de estudio e intervención interesante, siendo un contenido y competencia importante en esta formación diferenciar con rigor lo que es disponer adecuadas habilidades emocionales, afectivas y relacionales, con no tener límites entre vida personal y profesional, autoridad, disciplina en el aula y respeto necesarios a la figura docente, y adquirir de forma guiada y práctica adecuadas competencias para lograr esta combinación y diferenciación exitosa. Como se revisa a continuación, a los Centros de Formación e Innovación Educativa les compete desarrollar la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios, apoyar el desarrollo del currículo, promover la innovación, investigación educativa, difusión e intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, asesorar sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares y fomentar actividades de dinamización social y cultural. El centro educativo y su profesorado ocupan un lugar prioritario entre sus actuaciones planificadas. Si bien existen opciones de formación individual independiente, en las que un profesor realiza presencial y/o virtualmente un curso de interés, una modalidad de formación que suelen ofertar y demandar con mayor éxito se desarrolla en un contexto específico, su centro educativo, donde el profesorado no participa individualmente sino como miembro de un colectivo, partiendo de

sus problemas profesionales reales y compartidos, consiguiendo así una mejor participación en todo el proceso formativo. El centro se convierte así en marco e instrumento para el cambio e innovación. De ahí que sea el mismo centro quien planifique sus actividades formativas, cursos, proyectos de formación en centros, de innovación, seminarios, grupos de trabajo, que dan respuesta a sus necesidades e intereses de formación, existiendo protocolos de detección de necesidades que permiten al profesorado expresar sus necesidades en términos de competencias. Pérez-Gómez (2008) sostiene que la actividad profesional concebida desde una perspectiva técnica sería solo instrumental, dirigida a solucionar problemas aplicando rigurosas teorías y técnicas científicas. Se coincide así desde la perspectiva de la presente investigación en considerar esencial la promoción de una formación práctica y ligada a contextos concretos y cercanos, que parta de una reflexión como estrategia para conocer una situación y las competencias a desarrollar en esta, logrando una verdadera motivación basada en la respuesta a intereses y preferencias, para optimizarlas y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero este sistema reglado conlleva un esfuerzo y tiempo al que no todos los docentes acceden. Existe constancia de que la mayoría de docentes se forman a través de los Centros de Formación de la Administración con profesionales y fuentes especializadas (no siempre vinculadas al ámbito universitario), pero existe además una cultura formativa basada en artículos no especializados y documentos sencillos a los que los docentes acceden mediante redes sociales o revistas enviadas a los centros, no siempre de contrastada calidad, que son en ocasiones, por cuestiones de comodidad y fácil acceso manipulativo y visual, los que más leen en la sala de profesores, desplazamientos al puesto de trabajo u hogares. De ahí que la exploración en un contexto concreto de la formación en competencia emocional, relacional y afectiva deba tener en cuenta siempre la documentación a la que los componentes de ese contexto tienen acceso. Facilitar las posibilidades de que las fuentes especializadas sean accesibles, cercanas en lenguaje y adaptadas al tiempo de consulta disponible, hará así realidad el pretendido acercamiento entre formación y procesos de investigación educativa, minimizando el impacto de estrategias no avaladas científicamente. La Federación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) gestiona la licencia nacional de *Web Of Science (WOS)* como servicio para el Sistema Español de Ciencia y Tecnología, que incluye a los colectivos de Universidades, Organismos Públicos de Investigación, Centros Tecnológicos, Parques Científicos, Servicios de Investigación Agraria, Servicios de Investigación Sanitaria y Administración Pública de I+D. Destaca, en relación al propósito antes mencionado de impulsar la necesaria educación científica como referencia para la planificación y prácticas educativas en la evidencia, el programa divulgativo #FECYTedu,

dirigido a profesorado, familias y agentes educativos, que busca conectar la investigación educativa y la práctica de aula.

Formación Inicial. El capítulo III de la LOE recoge en su artículo 100 cómo la formación inicial del profesorado se ajustará a necesidades de titulación y cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo, garantizando su contenido la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Con el fin de comprobar en la presente investigación si efectivamente los planes de estudio que conducen a las titulaciones académicas y formación pedagógica y didáctica exigida para el acceso a los cuerpos docentes en centros públicos y privados tienen en cuenta la competencia emocional en alguna de sus denominaciones, se han revisado los planes de estudio de las especialidades y habilitaciones para la docencia que pueden cursarse en Soria, provincia donde se desarrolla la investigación, con el fin de comprobar si el currículo competencial está vinculado al constructo estudiado en el presente trabajo, o como sostienen investigaciones revisadas por Feito (2014), estableciendo diferencia y evidencia de menor formación pedagógica para los docentes de secundaria que los de primaria (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011; De Jong et al., 2014; Klein, 2011; Veldman et al., 2013), las habilidades emocionales docentes en la formación inicial no son considerados en los planes de formación vigentes, en lo que coinciden Laudadio y Mazzitelli (2019) y Fernández-Berrocal (2018), expresando este último experto:

Si una persona no está formada de manera explícita en estas competencias, es muy difícil que las haya desarrollado todas de manera espontánea. Y esa es la realidad en la mayoría de los países de nuestro entorno. En la formación inicial del profesorado en la universidad, salvo algunas excepciones, no existe una formación en competencias emocionales y sociales. Tampoco estas competencias se tienen en cuenta en los procesos de selección del profesorado para acceder a la profesión docente (p.70).

Bisquerra (2005) propone como concepto de Educación Emocional el *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida* (p.96). Conecta la presente investigación también con su finalidad de aumentar el bienestar personal y social, ejerciendo una prevención primaria inespecífica para muchos tipos de situaciones que pueden afectar a alumnos y docentes, con la importancia de trabajar el marco conceptual de las emociones, y con la específica metodología práctica que requiere para favorecer la verdadera consolidación de competencias emocionales como Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Motivación, Habilidades Socioemocionales, Emoción y bienestar subjetivo y concepto de Fluir (*flow*), distinguiendo Bisquerra en cómo se puede diseñar

un programa de formación para profesores y/o para alumnos. Evidencia también la ausencia de programas formativos que de forma intencional y sistemática trabajen específicamente competencias emocionales en la formación inicial del profesorado, proponiendo en su trabajo una asignatura específica en la que detalla objetivos y metodología para desarrollar estos contenidos: marco conceptual de las emociones; tipología; práctica fundamentada: teorías de emoción; cerebro emocional; emociones y salud; aportaciones de la terapia emocional; teoría de inteligencias múltiples; inteligencia emocional; características de educación emocional; conciencia emocional; regulación emocional; emoción y bienestar subjetivo; *fluir*; aplicaciones de educación emocional. La Universidad de Valladolid está conformada por los Campus de Soria, Segovia, Palencia y Valladolid. En la Facultad de Educación del Campus de Soria se ofertan, entre otras, las enseñanzas de Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria. Revisado el plan de estudios de ambas especialidades, se constata que no existe asignatura alguna directamente vinculada a la educación emocional de los alumnos, ni a la competencia emocional de los docentes, más allá de cómo las diferentes asignaturas de temática más vinculada puedan incluir algún contenido parcial sobre ello (Psicología del desarrollo, Estructura familiar y estilos de vida, Educación para la paz y la igualdad, Orientación y tutoría con el alumnado y las familias, en el Grado de Educación Infantil; Psicología del desarrollo, Fundamentos psicopedagógicos de atención a la diversidad, Educación para la paz y la igualdad, Orientación y tutoría con el alumnado y las familias, en el Grado de Educación Primaria). Se constata así la ausencia de materias específicas en los módulos de Formación Básica, Didáctico y Disciplinar, de Prácticum y Optativo, convertido en oportunidad y contribución para el diseño de contenidos formativos que emanen de la presente investigación. La recién implantada titulación de Grado de Educación Infantil en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tiene Centro Asociado en Soria, sí incorpora una asignatura de 2º denominada *Aprendizaje Emocional y Social*, de carácter básico-obligatorio, centrada en buenas prácticas y competencias del rol socioemocional docente. El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, ofertado en el Campus de Valladolid, pero también ofertado en Soria por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, dispone en sus Módulos de Formación Genérico Común, de Formación Específico, Prácticum y Trabajo Fin de Máster una serie de asignaturas entre las que tampoco se menciona explícitamente la Educación Emocional, existiendo únicamente la misma posibilidad de que materias cursadas a distancia como Desarrollo Psicológico y Aprendizaje en Educación Secundaria, Sociedad, Familia y Educación, y Aprender y Motivar en el Aula, conecten con esos contenidos. Sí se ha obtenido en esta revisión el dato de la existencia de un curso virtual de

extensión universitaria de la UNED de 30 horas (de optativa y gratuita realización por parte de alumnos, tutores colaboradores de centros educativos y/o profesorado del Máster), titulado *Motivación y empatía en el aula: el desarrollo de las competencias emocionales*, con bloques de contenidos y tareas relativas a Autocuidado docente y trabajo con familia, Competencias personales del alumnado I: Competencias socioemocionales y gestión de conflictos, y Gestión de aula para generar competencias personales del alumnado II: Mentalidad de crecimiento y motivación.

Formación Permanente. El capítulo III de la LOE recoge en su artículo 102 recoge cómo las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de actividades y establecerán medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado, correspondiéndoles facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades e incluyendo movilidades internacionales de docentes, intercambios puesto a puesto y estancias en otros países. Se entiende por Formación Permanente el conjunto de actuaciones y actividades que promueven el perfeccionamiento, actualización y mejora continua en el desempeño de funciones y desarrollo de competencias profesionales. La formación permanente de los docentes es uno de los principios básicos del sistema educativo, que pretende una educación integral a través de todos los componentes de la comunidad educativa. Se perfila necesario disponer recursos especializados que apoyen la acción en este campo, planificando y coordinando el desarrollo de actuaciones que se organicen en los centros para atender a la diversidad de necesidades formativas de los docentes, optimizando sus posibilidades de innovación, cambio y mejora. Esta formación permitirá un mayor y mejor cumplimiento de sus funciones, fines y objetivos para los centros y alumnos, en un entorno inclusivo que demanda continuas adaptaciones, innovaciones y mejoras. Para el presente trabajo se procede a revisar la formación ofertada en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, completando la visualización del tipo de formación, posterior a la inicial antes revisada, a la que puede acceder un docente en la provincia de Soria, representando de manera general a la muestra de participantes docentes (dentro de la diversa procedencia y formación de los mismos, que también se analiza a continuación en base a los datos que aportan sus respuestas en los cuestionarios aplicados a esta cuestión en la presente investigación). En coherencia con estos principios, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León dispone para el desarrollo personal y profesional formativo de profesorado de enseñanzas no universitarias en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León una Red de Formación, entendida como la estructura de órganos y personas que

planifican, ejecutan y evalúan la formación permanente del profesorado en esta Comunidad Autónoma. Forman parte los centros docentes y los servicios de apoyo al sistema educativo como núcleos básicos donde se desarrolla la formación permanente, los Centros de Formación e Innovación Educativa provinciales (CFIEs) y específicos de ámbito autonómico, Direcciones Provinciales de Educación (a través del Área de Programas Educativos y Servicio de Inspección Educativa) y profesionales de la Orientación Educativa, desempeñando todos sus implicados, con diferenciadas funciones, en coordinación y dependencia de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, un importante papel en la cobertura de necesidades de formación, asesoramiento, coordinación y apoyo a los equipos docentes ante los procesos de cambio e innovación que implica el complejo desarrollo actual del proceso de enseñanza y aprendizaje. La planificación de la formación permanente del profesorado se adecúa así de forma continuada y viva a la realidad educativa y resultados de encuestas de detección de necesidades anuales de los profesores y de su evaluación de las actividades realizadas, como se ha explicado respecto a la detección de necesidades vinculadas al Modelo de Competencias Profesionales Docentes. Se impulsa así un modelo de formación al servicio del sistema educativo, conjugando necesidades formativas expresadas y evaluadas por los docentes -y su inherente propia diversidad y fuente de diferencias, intereses y expectativas- con las derivadas de objetivos institucionales, evidencias científicas e innovaciones educativas. Siendo las posibles vías de formación permanente del profesorado la oferta propia de la Red de Formación, la oferta realizada en colaboración con otras entidades, las iniciativas individuales, que podrán contar con ayudas económicas, reconocimientos y licencias por estudios para su realización, se centra el presente trabajo en revisar los cauces de formación que contemplan itinerarios formativos para responder a necesidades de profesorado, centros y administración.

Figura 32

Itinerarios y modalidades de la Red de Formación del profesorado de Castilla y León. Fuente: elaboración propia.



Los itinerarios formativos se definen como la articulación de diferentes y compatibles actividades formativas de distinta modalidad que permiten el desarrollo de competencias propias del profesorado conducentes a su perfeccionamiento profesional, constanding de planes de formación permanente del profesorado de un centro, de equipos de profesores que pueden ser de varios centros, participación de grupos de profesores en modalidades de trabajo grupales, participación individual (generalmente cursos) u otros que establezca la Consejería. Las modalidades de actividades formativas pueden consistir en cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, proyectos de formación en centros, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, procesos de autoformación u otras modalidades que determine la Consejería de Educación, siendo un sistema en constante actualización, pudiendo tener carácter presencial, a distancia mediante la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación, o mediante un sistema de formación mixto, por el que tras la obligada formación virtual que generó la pandemia Covid-19, muchos docentes siguen mostrando preferencia, dadas sus ventajas de conciliación. Dentro de ellas, pueden existir módulos presenciales, de aplicación, de trabajo colaborativo o de formación en otros entornos, siendo todos compatibles y tendentes a que la formación sea realista, práctica y útil, reforzando así la propia motivación de los docentes por seguir formándose. Doce Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs) provinciales distribuidos geográficamente por las nueve provincias de la comunidad de Castilla León se tornan como referencia fundamental para la formación del profesorado en un contexto determinado, además de tres Centros regionales de formación específica de ámbito autonómico (Centro Superior de Formación del Profesorado -CSFP-, como centro de referencia autonómica de formación permanente del profesorado; Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación -CRFPTIC- y Centro de Formación del Profesorado en Idiomas -CFPI-) que ofertan formación especializada, siempre compatible con la provincial. Estos centros trabajan de manera coordinada y complementaria por mejorar la calidad educativa, considerando que dando respuesta a las expectativas de mejora del profesorado para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual se optimiza la práctica para la mejora de la educación de alumnos, desde una perspectiva inclusiva que normalice la diversidad y desarrollo de currículos con docentes más competentes, dando también respuesta a expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral. Destaca además la colaboración que se establecen con Universidades, Administraciones públicas, Entidades privadas o concertadas, Organizaciones sindicales con representación en la mesa sectorial del personal docente en los centros públicos no universitarios y Organizaciones sindicales y patronales más representativas de la enseñanza privada concertada.

Bisquerra (2005) sostiene la importancia de ofrecer, además de la formación inicial, una formación continua a profesores en ejercicio, visibilizando el ejemplo que desde el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica, Universitat de Barcelona) ha desarrollado, con los bloques de contenido de Conciencia emocional; Regulación emocional; Autoestima; Habilidades Socioemocionales; y Habilidades de vida y bienestar subjetivo. En relación a la implementación exitosa de un programa de educación emocional, Fernández-Berrocal (2017) recoge como fundamentos necesarios que el equipo de profesionales que imparta la formación esté convenientemente acreditado, se cuente con apoyo activo del mayor número posible de personas del grupo u organización, desarrollando un plan que ajuste su programación y recursos específicos, planificando la sostenibilidad desde el principio, contando con protocolos de actuación para la aplicación de las diferentes fases del programa, evaluación y seguimiento, y que el equipo responsable en la organización de coordinar e implementar el programa esté adecuadamente formado, garantizando la adecuación del proceso. También Ibarrola (2013) evidencia la necesidad de ofrecer conocimientos básicos sobre el mundo emocional, tanto el de uno mismo como de los alumnos, considerando que incidirán en el bienestar docente, al igual que el conocimiento de fundamentos científicos que sirvan de apoyo a una metodología de enseñanza adecuada. La mayoría de las investigaciones apuntan a la necesidad de considerar, más que Inteligencia Emocional *enseñada*, un modelo mixto donde el docente adquiera conocimiento emocional y habilidades o competencias emocionales propias que favorezcan su bienestar, capacidad de modelado, así como la instrucción e interacción emocional que desarrollará con sus alumnos en el aula. Un ejemplo de este modelo, seleccionado por formar parte de la Red de Formación de la Consejería de Educación de Castilla y León, habiendo participado en esta modalidad parte de la muestra de la presente investigación y por estar coordinado por la autora de la presente tesis doctoral, es la experiencia *Planes de formación de equipo de profesores: inclusión mediante educación emocional de docentes y alumnos* (Soria-Aldavero, 2017). Se recoge la fundamentación de la actualización de competencias intrapersonal e interpersonal, social relacional y de gestión de la convivencia en docentes como aspecto esencial para promocionar interacciones positivas e inclusivas en la comunidad educativa, pudiendo prevenir y minimizar conflictos de distinta gravedad, así como optimizando el bienestar profesional y personal, aspecto en ocasiones descuidado en el colectivo docente. Se constató cómo el Equipo de Profesores consolidó su competencia Intra e Interpersonal, Social Relacional y de Gestión de la convivencia, con la evidencia obtenida de que consensuar ideas y necesidades, unir motivación por las emociones con esfuerzo compartido, permitió utilizar materiales y actividades con que mejorar el bienestar y competencia docente, con evidente

repercusión directa en el éxito diario del trabajo emocional desarrollado con alumnos, como recoge la Figura 31, y en coordinación con familias, concluyendo tras esta formación realizada:

La formación de los docentes debe ser también una actividad intencionada, siendo uno de los criterios básicos para realizarla tener un Proyecto que concrete con coherencia y realismo las actuaciones y pretensiones de cada modalidad de formación. Diferentes circunstancias profesionales y de conciliación familiar y personal pueden determinar la formación que los docentes lleven a cabo. Prevalece no obstante el interés, responsabilidad e implicación de gran parte del colectivo docente y Administración por la mejora de nuestro desempeño emocional en los centros educativos. Aunque son muchos los factores y condiciones que por supuesto deben mejorarse de forma paralela, aportar experiencias y materiales con los que mejorar el día a día en la convivencia de aulas y centros ha favorecido en el caso de diecinueve docentes que otras actuaciones académicas se desarrollen con mayor bienestar y éxito. (p.465)

Figura 33

Fundamentación interacción complementaria entre formación de docentes y alumnos. Fuente: elaboración propia.



Se revisa a continuación la oferta pública y gratuita de formación permanente que en los últimos años ha existido en la Comunidad Autónoma de Castilla y León vinculada a la Educación Emocional de los Docentes, visibilizando su progreso en los planes autonómicos y provinciales de formación, incluidos los planes de formación de centros. Se ha de destacar también que el Centro Regional de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación, coordina además la Revista Digital de Educación de la Junta de Castilla y León, donde se publican artículos en una sección específica de *Experiencias Educativas de Educación Emocional*, valorándose positivamente esta visibilización temática para la comunidad educativa que accede a ella. A continuación se sintetizan los datos de la oferta formativa desde el curso escolar 2008-2009, primer año en que se registraron datos en el sistema de Registro de Formación Permanente REFORACEN, de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a los que se ha tenido acceso con autorización para su análisis y difusión. Existe entre la oferta formativa regulada por el Decreto 51/2014, de 9 de octubre; Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre; y Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, numerosas modalidades de formación vinculadas a la temática como habilidades sociales, convivencia y relaciones entre miembros de la comunidad, tratamiento educativo de la disrupción, mediación y acuerdos educativos, resolución de conflictos, comunicación y oratoria eficaz, desarrollo moral, ciudadanía, valores,

trabajo en equipo, psicología evolutiva, orientación, acción tutorial, inteligencias múltiples, información y comunicación con familias, implicación y participación de la comunidad educativa en la mejora escolar, comunidades de aprendizaje, interculturalidad, motivación, neuroeducación, inclusión y atención a la diversidad, autoevaluación de la práctica docente e intercambio de buenas prácticas, investigación y acción en el ámbito educativo, temas estrechamente relacionados con el constructo de la investigación. Pero esta revisión se centra exclusivamente en cursos que mencionen en su título o contenidos principales habilidades emocionales y afectivas. Debe entenderse por tanto que la oferta se considera una parte protagonista, que se pretende estudiar, visibilizar y fomentar como temática explícita, pero no única, de la formación en competencia intra e interpersonal más relacionada con este trabajo, evidenciando una excelente, amplia y variada oferta formativa interrelacionada en los últimos quince años. Destaca también que desde el curso 2012-2013 existen evaluaciones específicas sobre el impacto, resultados y valor añadido de la formación en los docentes y sistema educativo, así como desde el curso 2013-2014 la convocatoria del proyecto de Innovación de carácter autonómico, organizado por el Centro Superior de Formación del Profesorado, *Escuela de Investigadores*, de modalidad individual y con 50 horas de formación. También este centro convoca desde el curso 2014-2015 modalidades relacionadas con la innovación, investigación, evaluación del desempeño docente y liderazgo educativo, trabajando también las temáticas específicas de reflexión y conocimiento de diferentes modelos de competencias profesionales docentes y su vinculación con formación permanente del profesorado, dirigidas principalmente a coordinadores de formación, innovación y calidad de Castilla y León como agentes en el centro educativo de nuevos impulsos y proyectos. Están además consolidados proyectos de innovación como *Observa-Acción*, que facilita al profesorado la posibilidad de observar y trabajar en grupo de forma directa otras metodologías y enfoques didácticos en procesos de enseñanza y aprendizaje, con adaptación y aplicación de lo aprendido en diferentes centros y Comunidades Autónomas, fusionando observación activa de otras prácticas docentes, intercambio de buenas prácticas y reflexión, como se propone en cuanto oportunidad la presente investigación para el desarrollo profesional docente en habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces. También en los últimos años se ofrece como novedad formativa la Escuela de Verano, para los docentes que optan por formarse cuando ha finalizado el curso escolar. Entre las modalidades de Escuela digital, Escuela de internacional y bilingüe y Escuela innovadora y equitativa, destacan en esta última cursos *on line* y seminarios sobre metodologías activas e inclusividad, así como inteligencia emocional en la educación a distancia, ofreciendo un curso con esta temática emocional con 1000 plazas en el mes de julio.

Dentro de la oferta específica más directamente vinculada a la temática emocional, se ha de mencionar el convenio que la Consejería de Educación estableció con la Fundación Botín (2022) para el desarrollo progresivo del programa *Educación Responsable*, que contribuye a desarrollar las competencias emocionales y sociales de los alumnos, basándose en evidencias científicas de la Universidad de Cantabria sobre cómo el desarrollo sistemático en 3 años de este programa logra un impacto psicológico de doble efecto, como promotor del desarrollo emocional y como protector ante comportamientos violentos y de retraimiento social. El programa se basa en la aplicación de recursos educativos desde distintas áreas curriculares, adaptados a las diferentes etapas educativas. Con contenidos como crecimiento físico, emocional, intelectual y creativo de las personas, mejora de la comunicación y convivencia en centros escolares y desarrollo de las competencias intra e interpersonales, se procura la promoción del bienestar y competencias emocionales, sociales y creativas de los alumnos. También persigue promover la comunicación positiva entre docentes, alumnado y familias, y la mejora de la convivencia en centros escolares, favoreciendo el crecimiento físico, emocional, intelectual y creativo de las personas y su impacto positivo en la comunidad. Su conocimiento, secuencia de implantación e integración en el centro educativo, se ha consolidado mediante la formación específica proporcionada a los asesores de formación de convivencia de los centros de formación, responsables a su vez de la formación y acompañamiento que proporcionan a los enlaces/coordinadores que en los centros educativos seleccionados asumen el seguimiento de la aplicación de recursos materiales que lo componen. Se recoge a continuación una síntesis de la exhaustiva revisión realizada de la oferta formativa dispuesta a los docentes de la provincia de Soria desde el curso 2008-2009, pudiendo corresponder a los anteriormente explicados CSFP, CRFPTIC y CFPI, de oferta regional para cualquier docente de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, o CFIE Soria, para los docentes que desarrollan su desempeño laboral en la provincia de Soria. Estos últimos existen con opción de oferta para cualquier docente en general, siendo el curso en las instalaciones del CFIE Soria, o limitada a docentes de un centro concreto, que han solicitado la temática dentro del Plan de Formación de Centro. Dada la cantidad de cursos que progresivamente van existiendo, según datos recogidos en el sistema de Registro de Formación Permanente REFORACEN, repitiendo generalmente los Centros de Formación e Innovación aquellos que cuentan con gran aceptación, se mencionan estos cursos repetidos únicamente en su primer año de oferta, indicando los cursos en que volvieron a ser convocados por la demanda existente. Se añade el análisis de datos de especial interés en cada una de las modalidades, para su posterior análisis y valoración.

Tabla 29

Síntesis de revisión de oferta formativa sobre competencia intra e interpersonal docente. Fuente: elaboración propia.

TÍTULO	DESTINATARIOS, MODALIDAD, CONTENIDOS, PLAZAS Y OBSERVACIONES
Cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011	
No existió oferta específica con temática de Educación Emocional, sí temas vinculados (habilidades sociales, convivencia, relaciones entre miembros de la comunidad, tratamiento educativo de la disrupción, mediación y acuerdos educativos, resolución de conflictos, comunicación y oratoria eficaz, desarrollo moral, ciudadanía, valores, trabajo en equipo, psicología evolutiva, orientación, acción tutorial, comunicación con familias, implicación y participación de la comunidad en la mejora escolar, comunidades de aprendizaje, interculturalidad, inclusión, atención a la diversidad y autoevaluación práctica docente.	
Curso 2011-2012	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
AFRONTANDO EL ESTRÉS LABORAL. Curso de 30 horas.	Estrés en la docencia: prevención, satisfacción laboral, recursos de afrontamiento, inteligencia emocional. 210 plazas. Se repite en 11-12, 12-13, 13-14, 14-15, 15-16, 16-17, 17-18, 18-19.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
FORMACIÓN EN HABILIDADES SOCIALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL. Curso 10 horas.	Docentes CEIP Infantes de Lara (Soria). Habilidades sociales e inteligencia emocional. Detección necesidades en un grupo y respuesta y habilidades para necesidades de alumnos. 26 plazas. Continúan formación con otro curso en 12-13.
SALUD LABORAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE. Curso 21 horas.	Regulación de emociones en la situación del profesor. Entrenamiento vocal. Control de estrés y salud. Psicología del humor. 30 plazas.
Curso 2012-2013	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
DINÁMICAS Y DESARROLLO DE HABILIDADES PERSONALES, SOCIALES Y DE TRABAJO EN EQUIPO. Curso 20 horas.	Curso para personal de la Red de formación permanente de Castilla y León (asesores y directores de centros de formación). Desarrollo de competencias profesionales del asesor de formación: intra e interpersonal, competencia de trabajo en equipo, competencia social-relacional. Liderazgo y transmisión de información. 20 horas, 30 plazas. Se repite en 13-14.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
JORNADA FORMATIVA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. Dirección Provincial Educación	Jornada para docentes/directores de la provincia de Soria de 3 horas. 60 plazas. Fundamentos teóricos y prácticos de educación emocional y aplicación en ámbito educativo. Competencias emocionales y su desarrollo. Espacios positivos para el aprendizaje.
Curso 2013-2014	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
INTELIGENCIA EMOCIONAL: ME ENTIENDO, ME QUIERO, CREZCO. Curso 30 horas.	Inteligencia y educación emocional en la escuela y más allá. Identificando y gestionando emociones. 180 plazas. Se aumentan plazas y repite en 14-15, 15-16, 16-17. En 17-18 pasa a impartirlo el CSFP, aumentando a 300 plazas en 18-19, 19-20, 20-21 y 21-22.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CENTRO ESPECÍFICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SANTA ISABEL. Curso 20 horas.	Grupo de Trabajo dentro de plan de formación de centro de educación especial de Soria. Habilidades sociales. Empatía. Resolución de conflictos dentro y fuera del aula. Técnicas de trabajo en grupo. 14 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SOCIAL. Curso 10 horas (13-14). Curso 20 horas (14-15). Seminario de 20 horas (14-15)	Docentes del IES San Leonardo (San Leonardo de Yagüe, Soria). Estudio de estrategias de Educación Emocional y Social. Análisis de experiencias y aplicación práctica para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. 30 plazas. Continúan formación en 14-15 con curso de 20 horas y seminario de aplicación práctica en expresión oral.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. Seminario 15 horas. (13-14). Grupo trabajo 30 horas (14-15)	Docentes del IES Castilla (Soria). La educación emocional. Habilidades personales y sociales. Incidencia de la educación emocional y habilidades interpersonales en la práctica docente y cooperación en el aprendizaje. 30 plazas. Continúan con un grupo trabajo en 14-15.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. Curso presencial. 20 horas	La educación emocional. Habilidades personales y sociales. <i>Design thinking</i> . Estrategias prácticas en habilidades interpersonales en la práctica docente. 20 plazas.
Curso 2014-2015	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
EL SENTIDO DEL HUMOR COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA. Curso 30 horas.	El profesorado y la relación con el sentido del humor, optimismo. El aula como espacio de relaciones afectivas, vínculos y alianzas a optimizar con habilidades como empatía, comunicación y asertividad. 305 plazas. Se repite en 15-16, 16-17, 17-18, 18-19 y 19-20.
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
PROGRAMA EDUCACIÓN RESPONSABLE. Curso 25 horas (14-15). Grupo trabajo 30 horas (15-16). Curso 20 horas (16-17). Seminario 30 horas (16-17, 17-18, 18-19, 19-20, 20-21)	Dirigido a personal de la Red de formación permanente de Castilla y León (asesores y directores de centros de formación). Oferta autonómica. Formación del programa ER en colaboración con Fundación Botín, para implantar en los centros educativos. El desarrollo de las competencias intra e interpersonales en el Programa Educación Responsable. 18 plazas. Se repite con Grupo de Trabajo en 15-16 por la aplicación en 10 centros de Castilla y León. 10 plazas, En 16-17 se realiza un curso, 12 plazas, y un seminario, 16 plazas. En 17-18 seminario con 16 plazas. En 18-19 seminario para coordinadores de E.R: 16 plazas, y en 19-20, 16 plazas.
PREVENCIÓN DE VIOLENCIA A TRAVÉS DE LA EMPATÍA ANIMAL. Curso 30 horas.	La empatía animal y prevención de la violencia hacia los seres vivos. Elaboración de unidades didácticas sobre empatía animal. 8 plazas. No se ha vuelto a convocar curso.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
RELACIONES EN EL ENTORNO DE TRABAJO. Curso 10 horas.	Docentes de Centro Integrado de Formación Profesional Pico Frentes (Soria). Relaciones en el entorno de trabajo. Educación emocional. 30 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. NIVEL 1. Curso 30 horas.	La educación emocional y su incidencia en la práctica docente. Habilidades personales y sociales. Familiarizarse con estrategias prácticas en habilidades interpersonales. 31 plazas.

EDUCACIÓN EMOCIONAL. NIVEL 2. Curso 15 horas.	La educación emocional y su incidencia en la práctica docente. Habilidades personales y sociales. Estrategias prácticas interpersonales de educación emocional y social. 38 plazas.
INTELIGENCIA EMOCIONAL. Curso de 12 horas. 14-15. Seminario 30 horas. 15-16.	Docentes del CEIP Sor M ^a de Jesús de Ágreda (Soria). Curso de Plan de Formación de Centro. La educación emocional y su incidencia en práctica docente. Habilidades personales y sociales. Estrategias prácticas interpersonales de educación emocional y social. 26 plazas. En 15-16 se continua con seminario: <i>La inteligencia emocional aplicada al aula</i> . 20 plazas.
SALUD Y BIENESTAR DOCENTE. Curso de 15 horas.	Técnicas de prevención de riesgos laborales en la función docente. Estrategias de prevención del estrés y ansiedad. Control, respiración y educación de la voz. 20 plazas.
Curso 2015-2016	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
MINDFULNESS Y SU APLICACIÓN EN EL AULA. Curso virtual 30 horas.	Qué es mindfulness. Cómo aplicarlo a la vida cotidiana. Mindfulness destinado al alumnado de Infantil y Primaria. 240 plazas. Se repite el curso en 16-17, 17-18, 18-19, 19-20 y 20-21.
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
ITINERARIOS FORMATIVOS EN COACHING ENTRE IGUALES, DESARROLLO Y DESEMPEÑO DOCENTES. Curso 30 horas.	Personal RED de formación permanente de Castilla y León (asesores y directores de centros de formación) sobre el coaching como medio para el desarrollo profesional docente. Oferta autonómica. Habilidades y destrezas necesarias para la práctica del coaching. Modelos y protocolos para desarrollar el desempeño docente. 30 plazas.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
RECOPIACIÓN, SELECCIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES Y MATERIALES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. (PPEP). Grupo de trabajo. 15 horas.	Docentes de la provincia de Soria (Grupo de trabajo de carácter provincial, este equipo de profesores se compone de participantes de formación previa en cursos de Educación Emocional). Análisis de materiales y actividades de educación emocional. Reflexión y debate colaborativo de buenas prácticas e investigaciones como herramienta de trabajo en aula. 20 plazas. Continuación Grupo de trabajo dentro de Plan de Formación de Equipo de Profesores.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS. Curso 25 horas.	La educación emocional. Habilidades personales y sociales. Incidencia de educación emocional y habilidades interpersonales en la práctica docente. 22 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COACHING EN INFANTIL. Curso 10 horas. 15-16. Seminario 10 horas. 15-16 y 16-17.	Docentes de CEIP La Arboleda (Soria). La educación emocional y social en la práctica docente. Habilidades personales y sociales en educación infantil. Estrategias prácticas de relaciones interpersonales. 15 plazas (centro pequeño). En 16-17 Seminario con 15 plazas.
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Seminario 30 horas.	Docentes del Centro de Educación de Personas Adultas Celtiberia (Soria). Habilidades de comunicación: escucha activa, empatía, resolución de conflictos. Competencias personales de gestión de emociones y habilidades sociales en alumnos adultos. 17 plazas.
COMPETENCIA EMOCIONAL. Seminario 20 horas.	Docentes del CRA Tierras Altas (San Pedro Manrique, Soria). Educación emocional en el centro. La empatía como herramienta educativa. Valoración muy positiva. 20 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE SECUNDARIA. Seminario 10 horas.	Docentes del IES Picos de Urbión. Covalada (Soria). Educación en valores. Competencia emocional y gestión de la inteligencia emocional. Mejorar las habilidad sociales, emocionales y comunicativas del docente en relación colaborativa con los alumnos.15 plazas.
Curso 2016-2017	
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
APLICACIÓN DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN. Seminario 30 horas	Actividades para trabajar la educación emocional con alumnos y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Coaching en aula. enseñanza y aprendizaje. 19 plazas. Seminario dentro de Plan de Formación de Equipo de Profesores (compuesto de participantes de formación previa en Educación Emocional).
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA. Curso 10 horas.	Docentes del IES Margarita Fuenmayor (Ágreda, Soria). Educación emocional y social en la práctica docente. Habilidades personales y sociales. Estrategias prácticas. 15 plazas.
APLICACIÓN DE PSICOLOGÍA POSITIVA EN ÁMBITO EDUCATIVO. Curso 25 horas	Psicología positiva y bienestar. Mindfulness y gestión emocional. Creatividad y <i>flow</i> . Resiliencia y fortalezas personales. Humor y comunicación positiva. 25 plazas. Se repite en segunda convocatoria/trimestre. En 17-18 se repite con 21 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS. Curso 15 horas.	Docentes del IES Antonio Machado (Soria). Educación emocional y social en práctica docente. Habilidades personales y sociales. Estrategias prácticas relaciones interpersonales. 27 plazas.
EDUCAR POR EMOCIONES.. Seminario 12 horas en 16-17. Seminario 20 horas en 16-17 y 17-18)	Docentes de CC Calasancio, Almazán (Soria). Inteligencia y Educación emocional. Autoestima. Empatía. Estrategias efectivas para identificación y gestión de emociones con alumnos, familias y compañeros. 13 plazas. Ese mismo curso otro seminario de Conocimiento de emociones a través de textos y su gestión positiva. 12 plazas. Se repite en 17-18, 11 plazas.
PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL AULA. Seminario 20 horas en 16-17. Grupo de trabajo de 20 horas en 17-18.	Docentes del IES Gaya Nuño de Almazán (Soria). Elementos de Psicología Positiva y aportación a la convivencia. La felicidad o bienestar psicológico. Mejora de las competencias emocionales del profesorado del centro.14 plazas. Grupo de trabajo en 17-18 con 14 plazas.
INTELIGENCIA EMOCIONAL. Curso 12 horas.	Docentes del CRA Tierras de Berlanga, Berlanga de Duero (Soria). Competencia socioemocional de docentes y alumnos. Autorregulación de las emociones. 15 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS (PF). Seminario 10 horas en 16-17. Seminario 20 horas en 17-18	Docentes del CEIP Virgen de Olmacedo (Soria). Educación emocional y social en práctica docente. Habilidades personales y sociales. Estrategias prácticas de relaciones interpersonales. 16 plazas. Seminario en 17-18. Estrategias efectivas para la identificación y gestión de emociones con alumnos, familias y compañeros. 20 plazas.
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HERRAMIENTAS	Inteligencia intrapersonal: identificación, expresión y gestión emocional. Estilos comunicativos: fortalezas y debilidades. Comunicación no verbal. Inteligencia interpersonal:

COMUNICATIVAS APLICADAS A ACNEE. Curso 15 horas.	empatía, escucha activa y asertividad. Estrategias de Inteligencia Emocional en sistemas alternativos de comunicación. 23 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN EL AULA. Seminario 10 horas.	Docentes del CRA El Jalón. Arcos de Jalón (Soria). La educación emocional en la práctica docente. Habilidades personales y sociales. La mejora en la convivencia escolar. 10 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. Seminario 12 horas en 16-17. Grupo de trabajo 20 horas en 17-18.	Docentes del CEIP Diego Laínez, Almazán (Soria). Seminario dentro de Plan de Formación de Centro. Inteligencia y Educación emocional. Estrategias efectivas para la identificación y gestión de emociones con alumnos, familias y compañeros. 12 plazas. En 17-18 grupo de Trabajo con 13 plazas.
APRENDER A SER. Plan de Mejora centro, 30 horas.	Docentes del CEIP Virgen de Olmacedo (Soria). Educación emocional. Resolución de conflictos. Control de los sentimientos. Asertividad. 34 plazas. Se continúa en 17-18 con 28 plazas.
HABILIDADES SOCIALES EN LOS DOCENTES. Seminario 20 horas.	Docentes del Centro de Educación de Personas Adultas Celtiberia (Soria). Habilidades sociales, comunicación y resolución de conflictos. Inteligencia emocional. 15 plazas.
Curso 2017-2018	
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL. Curso virtual 30 horas de oferta autonómica.	Neurociencia en la educación. Educación emocional en el aula. Flexibilidad mental en los alumnos. Auto-control. Fomento de la creatividad. 200 plazas. Se repite en 18-19, 19-20, 20-21, 21-22 y 22-23.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. Curso virtual 12 horas de oferta autonómica.	Desarrollo integral de la educación emocional en la comunidad educativa. Técnicas para el control de emociones, ansiedad y estrés. Atención plena. Competencia emocional del docente. Estado de bienestar. 70 plazas. Se repite en curso 20-21, 21-22 y 22-23.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS. Curso 15 horas.	Inteligencia emocional y aportaciones en ámbito educativo. Identificación, expresión y gestión emocional en el ámbito educativo. 20 plazas. Se repite en ese curso y en 18-19 con 10 plazas.
HUMOR Y MOTIVACIÓN EN EL TRABAJO. Seminario 20 horas.	Docentes del Centro Integrado de Formación Profesional Pico Frentes (Soria). Investigaciones sobre efectos psicológicos y beneficios del humor y la risa. Comunicación, relación y trabajo en equipo desde el humor. Utilidad de la risoterapia y comedia para reducir el estrés. 12 plazas.
EMOCIONES Y HABILIDADES SOCIALES. Curso 10 horas	Docentes del IES Ribera del Jalón, Arcos de Jalón (Soria). Las emociones: concepto, tipos e identificación. La Educación Emocional. Habilidades personales y sociales. 12 plazas.
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN AULA. Seminario 10 horas	Docentes del IES Picos de Urbión, Covalada (Soria). Inteligencia emocional. Fomento de la atención plena. Creatividad. Comunicación. Autoafirmación a partir de las fortalezas. 16 plazas.
ATENCIÓN AL ENTORNO FÍSICO Y EMOCIONAL DEL CENTRO. Plan de Mejora 30 horas	Docentes del IES Virgen del Espino (Soria). Estudio de las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Estudio de distribución y uso de los espacios del centro. Cuidado y mantenimiento de aulas y espacios comunes. 65 plazas.
MINDFULNESS: CONTROL DEL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD. Curso 25 horas	Docentes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño (Soria). Vivir de modo consciente desarrollando consciencia. Pensamientos como hechos. Aumento de relaciones armónicas entre docentes y alumnos y mejora proceso enseñanza y aprendizaje. 12 plazas.
Curso 2018-2019	
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPTIC	
BIENESTAR INTEGRAL DOCENTE. Curso virtual 30 horas de oferta autonómica.	Percepción y realidad personal y educativa. Creencias limitantes y estresores. Bienestar con la comunidad educativa. Competencias cognitivas y comunicativas, PNL, Aceptación. Competencias sociales y emocionales: respuesta y escucha consciente y eficaz, empatía, compasión, gestión de emociones. 180 plazas. Se repite en 19-20, 20-21, 21-22 y 22-23.
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
SEMINARIO COORDINADORES DE CENTRO DE EDUCACIÓN RESPONSABLE. 18-19. Seminario 20 horas. 19-20. Seminario 15 horas. 20-21 y 21-22. Seminario 20 horas.	Docentes de Castilla y León que asumen la coordinación del Programa Educación Responsable (seminario de oferta autonómica). El Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín. Dimensiones y recursos del programa ER. Experiencias de E. Emocional en sus centros y coordinación del programa. 21 plazas. Se repite en 19-20 con 50 plazas, en 20-21 con 50 plazas, en 21-22 con 75 plazas. Se recupera la presencialidad tras la pandemia, para continuar la tarea de formar, apoyar y asesorar a los coordinadores en la realización de sus funciones.
EDUCACIÓN RESPONSABLE - AÑO I. Curso 30 horas. Curso 20 horas (Módulo Afectivo)	Docentes del CEIP Virgen del Rivero, San Esteban de Gormaz (Soria). Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín. 5 plazas. Hacen el mismo curso docentes del IES La Rambla, San Esteban de Gormaz (Soria) con 6 plazas. Ambos centros hacen además Curso del módulo afectivo, con 24 plazas. Esta formación nivel I la realizan en curso 19-20 docentes del CEIP Gerardo Diego de Golmayo (Soria), con 6 plazas, y en 20-21 del CEIP Virgen de Olmacedo de Ólvega (Soria), con 30 plazas. En curso 21-22, CEE Santa Isabel (Soria), con 20 plazas, IES Politécnico (Soria), con 30 plazas e IES Santa Catalina, de El Burgo de Osma (Soria), con 30 plazas. En 22-23, CEIP Doce Linajes y CC Nuestra Sra del Pilar (Soria)
INCLU-DUERO: DESARROLLO DE PROCESOS INCLUSIVOS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMOCIONALES. Proyecto de investigación de 80 horas.	Proyecto de investigación educativa bianual. Proyecto presentado a convocatoria de proyectos de investigación. Metodología de investigación. Experimentación, aplicación y reflexión sobre la experiencia investigadora. Intercambio y difusión. Educación inclusiva y cambio metodológico. Prácticas educativas emocionales, intergeneracionales y restaurativas. 11 plazas. Este equipo de profesores presentó comunicaciones con temática emocional en Congresos de Inclusión Educativa y Jornadas de Universidades de Salamanca y Burgos.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. LA PEDAGOGÍA DEL CARIÑO.	Formación enfocada al desarrollo integral de la inteligencia emocional del profesorado y del alumnado a través de talleres e intervenciones prácticas; modelo de enseñanza basado en

Curso 12 horas de oferta autonómica.	descubrir la fuerza interior. Aspectos positivos de la E. Emocional. La Pedagogía del cariño. Primeros auxilios pedagógicos. Duelo en el aula. Programación de E. Emocional 50 plazas.
HERRAMIENTAS DE AUTOCONTROL PARA DOCENTES. Curso 12 horas de oferta autonómica.	Herramientas para la construcción de relaciones positivas, mejora del rendimiento profesional y manejo efectivo del aula. Escucha, respuesta y toma de decisiones con equidad. Capacidad de autorregulación emocional y comportamental ante situaciones complicadas en el aula para aumentar su autoeficacia personal y confianza en sí mismo. 50 plazas.
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA AL AULA. Seminario 20 horas	Docentes del IES Ribera del Jalón. Arcos de Jalón (Soria). Inteligencia y Educación emocional. Estrategias efectivas para la identificación y gestión de emociones con alumnos, familias y compañeros. 12 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA. Seminario 10 horas	Docentes del IES Virgen del Espino (Soria). La inteligencia emocional y sus aportaciones al ámbito educativo. La comunicación afectiva y la empatía. La emoción y otras técnicas como elemento motivador. 23 plazas.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
LA PERCUSIÓN COMO AYUDA AL CONTROL DE EMOCIONES Y DEL TRABAJO EN EQUIPO. Seminario 20 horas.	Docentes del CRA Río Izana, Quintana Redonda (Soria). Expresión artística. Creatividad. Expresión de emociones. 6 plazas.
MINDFULNESS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. REDUCCIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE. Curso 30 horas.	Autorregulación emocional y comportamental docente ante situaciones complicadas en el aula, aumento de la autoeficacia personal y confianza. Gestión emocional. Herramientas para construir relaciones profesor-alumno y profesor-profesor positivas/amables, mejorando el clima y rendimiento profesional. 20 plazas. En 19-20 y 20-21 se repite curso con 10 horas, denominándose <i>Iniciación al control del estrés docente basado en mindfulness</i> , 20 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Seminario 20 horas	Docentes del CEIP Manuel Ruiz Zorrilla, El Burgo de Osma (Soria). La resolución de conflictos Educación emocional para la mejora de las relaciones personales. 15 plazas.
EMOCIONES Y NEUROCIENCIA. IMPLICACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL. Seminario 20 horas	Docentes del CC Ntra Sra del Pilar (Soria). Neurociencia y emociones. Mindfulness y recursos para el desarrollo armónico de los alumnos. La inteligencia ejecutiva en el Plan de Acción Tutorial. El Plan de Acción Tutorial como eje vertebrador de la realidad del aula. 9 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. Curso 10 horas 2018-2019 Seminario 12 horas 2019-2020	Docentes del CEIP Virgen del Rivero (Soria). Inteligencia y educación emocional. Cómo detectar/abordar necesidades. 15 plazas. En 19-20 hacen Seminario <i>Estrategias de respuesta a necesidades emocionales, habilidades sociales y conversaciones constructivas</i> . 20 plazas.
EDUCAR EN POSITIVO. Curso 10 horas.	Docentes del CEIP Virgen del Rivero (Soria). Mindfulness y gestión emocional. Creatividad y <i>flow</i> . Resiliencia y fortalezas personales. Humor y comunicación positiva. Aplicación de técnicas de psicología positiva para favorecer el bienestar de alumnos y profesores. 16 plazas.
COACHING PARA PROFESORES. Seminario 20 horas.	Docentes del CEIP Virgen del Rivero, San Esteban de Gormaz (Soria). Diseño de objetivos realistas. Gestión de conflictos, comunicación y habilidades comunicativas. Descubrimiento de nuevas alternativas en las metas diarias. Técnicas de relajación en situaciones de conflicto. Conocimiento de las emociones de los demás y propias. 12 plazas.
DESARROLLO DE PROCESOS INCLUSIVOS A TRAVÉS DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMOCIONALES, INTERGENERACIONALES. Grupo de profesores. 30 horas. 18-19. Plan de mejora. 25 horas 19-20.	Docentes del CEIP Virgen del Rivero, San Esteban de Gormaz (Soria). Conocer, expresar y regular las emociones. Desarrollar la autonomía y satisfacción personal de los alumnos. Aprender habilidades para mantener y disfrutar de las relaciones sociales. Establecer vínculos que favorezcan la socialización. Coordinar, difundir y compartir el proyecto con otros centros educativos del entorno. Educación e inteligencia emocional. Elaboración de material intercurricular. Habilidades sociales, resolución de conflictos. Juegos tradicionales y huerto escolar. Convivencia y disciplina. 16 plazas. En 19-20 hacen Plan de Mejora con 16 plazas..
Curso 2019-2020	
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
EDUCACIÓN RESPONSABLE - AÑO II. Seminario 30 horas (curso 19-20). Seminario 40 horas (curso 20-21). Seminario 40 horas (21-22 y 22-23).	Docentes del CEIP Virgen del Rivero (5 plazas), y del IES La Rambla (15 plazas). Curso dentro de Plan de Formación de Centro en su segundo nivel/año de aplicación. En curso 20-21 realizan este curso y nivel los docentes del CEIP Gerardo Diego de Golmayo con 15 plazas. En 22-23 los de CEIP Virgen de Olmacedo, con 15 plazas. En curso 22-23 CEE Santa Isabel con 15 plazas, IES Santa Catalina, 25 plazas. IES Politécnico, 15 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y LA ENSEÑANZA A DISTANCIA Curso virtual 20 horas de oferta autonómica.	Flexibilidad mental y actitudes en alumnos. Fomento de la creatividad. Inteligencia Emocional y Neurociencia, educación emocional, salud, comunicación, excelencia y calidad de vida. Entrenar la autorregulación cotidiana y ante el estrés, propiciando comunicación más efectiva. Gestionar en educación a distancia la inclusión e igualdad de oportunidades. 1000 plazas.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
EDUCANDO EN POSITIVO Seminario 20 horas.	Docentes de CEIP Virgen de Olmacedo, Ólvega (Soria). Psicología positiva y bienestar. Mindfulness y gestión emocional. Humor y comunicación positiva. Se repite. 20 plazas.
PROFUNDIZACIÓN EN TÉCNICAS DE COACHING EMOCIONAL. Seminario 15 horas.	Docentes del IES Politécnico (Soria). Coaching. Conceptos importantes. Herramientas y aplicación del coaching educativo en el aula. Enseñanza y coaching. Los cinco principios. Inteligencia emocional y coaching. 20 plazas.
EL TEATRO COMO INSTRUMENTO DE CONTROL DE LAS EMOCIONES. Seminario 20 horas.	Docentes del CRA Río Izana, Quintana Redonda (Soria). Habilidades sociales. Autocontrol sobre nuestras emociones, facilitando la vida en comunidad. Técnicas de teatro en la autonomía y eficacia escolar. Técnicas de improvisación, teatrales y de autocontrol. 10 plazas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL. Curso 10 horas	Docentes del CEIP Los Doce Linajes (Soria). Identificación de las emociones. Herramientas para mejorar la gestión de las emociones. Reducción del estrés en el profesorado. Aplicación en el aula de técnicas de gestión de las emociones. 20 plazas.
HERRAMIENTAS DE AUTOCONTROL PARA DOCENTES. Curso 10 horas	Docentes del CEA Celtiberia (Soria). Técnicas que favorezcan el bienestar integral del docente. Herramientas para mejorar el autoconocimiento de uno mismo que repercutirán positivamente en la práctica docente. Técnicas de manejo del estrés laboral. 18 plazas.
INTELIGENCIA EMOCIONAL. Curso 10 horas	Docentes del CEIP Infantes de Lara (Soria). Inteligencia emocional. Empatía. Autoestima y automotivación. Resolución de conflictos. 15 plazas.
HERRAMIENTAS DE AUTOCONTROL PARA DOCENTES. Curso 10 horas	Docentes del IES Politécnico (Soria). Técnicas para el autocontrol, relajación y uso correcto de la voz. Experimentar a través del cuerpo dándonos cuenta de lo que ocurre en nuestra cabeza. Mantener la calma y el control de la clase en situaciones complejas. 20 plazas.
GESTIÓN EMOCIONAL DEL DOCENTE Y SU IMPLICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Seminario 20 horas	Docentes del CEIP Diego Lainez (Soria). Gestión emocional del docente. Estrategias de gestión emocional del docente. Actividades de gestión emocional del docente (mindfulness, respiración consciente, meditación...). 15 plazas.
NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL. Seminario 20 horas	Docentes del CEIP Gerardo Diego de Golmayo (Soria). Educación responsable. Educación emocional. Experimentación de técnicas relacionadas con mindfulness. Aplicación en el aula de los conocimientos adquiridos. 30 plazas.
EL TRABAJO DE LA INTERIORIDAD EN LAS AULAS. Plan de Mejora 30 horas	Docentes del Centro Concertado Calasancio, Almazán (Soria). Elaboración del proyecto SER. Propuestas para ser una escuela que educa para la calma. Autoconciencia emocional, autodominio emocional, automotivación, empatía y habilidades sociales. 35 plazas.
Curso 2020-2021	
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
EDUCACIÓN RESPONSABLE, AÑO III. Grupo de trabajo 40 horas 20-21 y 22-23-	Docentes del CEIP Virgen del Rivero (30 plazas) de San Esteban de Gormaz (Soria). Curso dentro de Plan de Formación de Centro en su tercer nivel/año de aplicación. En curso 22-23 lo realizan CEIP Virgen de Olmacedo.
JORNADA AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN RESPONSABLE. Jornada virtual 10 horas	Docentes participantes en el Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín. Vinculación del Programa Educación Responsable con la educación emocional. Recursos, buenas prácticas y sinergias entre centros educativos. 100 plazas, jornada autonómica.
PSICOLOGÍA POSITIVA Y GESTIÓN DEL ESTRÉS. Curso 10 horas.	Conocer las investigaciones y aplicaciones de la psicología positiva. Reconocer las fortalezas personales, las emociones positivas y el sentido del humor en el ámbito del bienestar emocional y de la enseñanza-aprendizaje. Educación positiva para el bienestar. 580 plazas.
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación. CRFPIC	
BUENOS TRATOS EN EL AULA: ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	Lograr el desarrollo de competencias socioemocionales en la comunidad educativa. Estrategias para abordar las conductas disruptivas. Comunicación, atención individualizada y manejo de las relaciones en el aula. 30 horas, 240 plazas. Se repite en 21-22 y 22-23.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
TÉCNICAS DE RELAJACIÓN. Seminario 20 horas.	Docentes del CEA Celtiberia (Soria). Autorregulación emocional. Técnicas de relajación. Técnicas que favorezcan el bienestar integral docente. Mejorar capacidad de autorregulación emocional y disposiciones mentales de calma y amabilidad al afrontar una clase. 16 plazas
INTELIGENCIA EMOCIONAL. MODELO DE SOCIALIZACIÓN. Seminario 20 horas.	Docentes del CEIP Doce Linajes (Soria). Estrategias y materiales básicos para la identificación de emociones. Estrategias y materiales básicos para la gestión de las emociones. Aplicación de estrategias con las familias y los compañeros. 12 plazas
PUESTA EN PRÁCTICA DE HERRAMIENTAS PARA CONTROLAR EL ESTRÉS DOCENTE. Seminario 20 horas	Docentes del IES Virgen del Espino (Soria). Aplicación de herramientas estudiadas en el curso anterior para mejorar el estado anímico y emocional de los docentes. Conseguir que el desarrollo de estas técnicas mejore nuestra práctica docente y esto revierta en beneficio para los alumnos. 13 plazas.
EMOCIONATE EN EL AULA Seminario 20 horas.	Docentes del CEIP Gerardo Diego (Soria). Aplicar al aula las técnicas de educación responsable, emocional y mindfulness. Material para su aplicación. Reflexionar sobre el uso de técnicas educativas relacionadas con las emociones. 12 plazas
HERRAMIENTAS DE AUTOCONTROL PARA DOCENTES. Curso 10 horas.	Técnicas que favorezcan el bienestar integral del docente. Herramientas para mejorar el autoconocimiento de uno mismo que repercutan positivamente en la práctica docente. Técnicas de manejo del estrés laboral. 25 plazas
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS AULAS. Curso 40 horas	Docentes del CRA Pinares sur (Casarejos) Teorías de Neuroeducación. Mediación escolar. Autorregulación emocional y didáctica para el alumnado. Herramientas, instrumentos y recursos para la educación en valores. Educación Emocional y resolución de conflictos. 7 plazas
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COACHING: JORNADA PROVINCIAL DE FORMACIÓN.	Educación emocional y coaching. El bullying. Conocer las claves del derecho administrativo. Neuropsicología del aprendizaje. Intervenir en el acoso escolar. 90 plazas.
GESTIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL YOGA. Curso 10 horas.	Docentes del CEIP Los Doce Linajes (Soria). Identificación de emociones. Técnicas de relajación y yoga. Reducción del estrés docente. Mejora del bienestar docente. Dotar de recursos para gestionar conflictos y reducir el estrés. Facilitar herramientas de gestión emocional. 10 plazas
EL MÉTODO MINDFULNESS. Curso 10 horas.	Docentes del CIFP Pico Frentes (Soria). Autorregulación emocional y comportamental ante situaciones complicadas. Herramientas para la construcción de relaciones profesor-alumno positivas y amables, mejorando el clima de clase y el rendimiento profesional. 10 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS. Curso 10 horas.	Inteligencia emocional. Aportaciones en ámbito educativo. Identificación y expresión emocional. Gestión emocional: el enfado. Aplicación práctica. 20 plazas.

HERRAMIENTAS PARA LA MEJORA DEL BIENESTAR DOCENTE. Grupo de trabajo. 10 horas.	Docentes del IES Ribera del Jalón, Arcos de Jalón (Soria). Las emociones: concepto, tipos e identificación. La educación emocional: conceptos básicos. Habilidades personales y sociales. 10 plazas.
GESTIÓN Y AUTOCONTROL DOCENTE. Curso 10 horas.	Docentes del CEIP Diego Lainez (Soria). El yoga como herramienta para el control del estrés. Técnicas de respiración, relajación y meditación sencillas. Aplicación al aula. 15 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL. HABILIDADES VICA DEL DOCENTE. Curso 10 horas	Dar a conocer el concepto VICA a los docentes. Dotar al profesorado de herramientas para mejorar el clima emocional y existencial de sus aulas, equipos de trabajo y familias. Entrenamiento de tres habilidades: Cultura de felicidad, crecimiento y optimismo. 27 plazas.
INICIACIÓN AL CONTROL DEL ESTRÉS DOCENTE BASADO EN MINDFULNESS. Curso 10 horas	Aprender a manejar el estrés y la ansiedad tanto en el área personal como profesional. Mejorar las relaciones interpersonales y el estrés en las relaciones tanto con los alumnos y compañeros, como en la vida personal. 16 plazas.
Curso 2021-2022	
Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León. CSFP	
BIENESTAR EMOCIONAL DOCENTE. Curso 10 horas.	Atención, autoconocimiento y autocuidado para el bienestar. Control del estrés y ansiedad en área personal y profesional. Mejorar relaciones con alumnado y docentes. 250 plazas.
JORNADA AUTONÓMICA: "CONVIVENCIA Y BIENESTAR EMOCIONAL" CENTROS DEL PROGRAMA "EDUCACIÓN RESPONSABLE". 10 horas.	Impulsar la educación emocional y el Programa "Educación Responsable" en los centros. Formar al profesorado participante. Intercambiar buenas prácticas. Crear redes de colaboración. Potenciar la colaboración entre centros con el Programa "Educación Responsable". Convivencia y bienestar emocional en los centros. Aplicación de prácticas restaurativas. Buenas prácticas en centros ER. Talleres simultáneos en centros ER. 80 plazas.
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE SECUNDARIA. Curso 10 horas.	Docentes del IES Politécnico (Soria). Mejorar las relaciones interpersonales. Inteligencia emocional. Empatía. Comprensión y regulación de las emociones. Autoestima y automotivación. Resolución de conflictos. Habilidades sociales y de vida. 25 plazas.
BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL. Seminario 30 horas	Docentes del IES Santa Catalina. El Burgo de Osma (Soria). Conocer los nuevos estudios sobre la importancia y el valor de la educación emocional dentro de las aulas. Herramientas para mejorar el clima emocional y existencial de sus aulas, equipos de trabajo y familias. Poner en marcha un proyecto de convivencia de centro de carácter inclusivo. 21 plazas.
GESTIÓN DEL ESTRÉS DOCENTE BASADO EN MINDFULNESS Y AUTOCOMPAÑAMIENTO. Curso 10 horas.	Mecanismos del estrés y mindfulness. Cómo aprender a relacionarnos con nuestros pensamientos y emociones de manera sana y equilibrada. Atención enfocada, abierta y prácticas generativas. Manejar el estrés en relaciones. Importancia de ser amables con nosotros mismos. Aplicación de mindfulness y compasión en el ámbito educativo. 20 plazas.
ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL EN DISTINTOS CONTEXTOS. Curso 10 horas.	Docentes del CC Santa Teresa de Jesús (Soria). Autoconcepto y autoestima. Emoción como base de aprendizajes significativos. Herramientas de acompañamiento en los distintos contextos. Resolución de conflictos. Acompañar en la distancia (<i>online</i>). 47 plazas.
GESTIÓN DEL ESTRÉS. Curso 10 horas.	Docentes del CEIP Doce Linajes. Apreciar el centro y el aula como un lugar acogedor y tranquilo. Técnicas de respiración aplicadas a la relajación, voz y estrés. 25 plazas.
EL HUMOR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA. Curso 10 horas.	Valorar la risa y el bienestar como parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Positividad como parte de las fortalezas personales. Emociones positivas. El humor y la psicología positiva en la educación. La risa y sus beneficios en el aula. 52 plazas.
EDUCACIÓN RESPONSABLE, AÑO GRADUADO. Grupo de trabajo 20 y 40 horas.	Docentes del CEIP Virgen del Rivero (20 horas) e IES La Rambla (40 horas). Aplicación de los Recursos del programa: Banco de Herramientas. Lectura y Literatura. Reflejarte. El Coro de las Emociones. Propuestas de aplicación al aula según recursos y niveles. Adaptación y creación de recursos propios basados en los contenidos del programa Educación Responsable. 30 plazas
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Plan de mejora.	Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y sociabilidad. Desarrollo integral. Regulación de las propias emociones. El conflicto como elementos de crecimiento. Equilibrio personal y autoestima. Respeto y tolerancia. 40 plazas.
Curso 2022-2023	
Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria. CFIE SORIA	
EL BIENESTAR EMOCIONAL Y FÍSICO DEL PROFESORADO. Seminario 20 horas.	Docentes del IES Virgen del Espino (Soria). Competencias sociales: Respuesta consciente y eficaz. Escucha consciente y empática. Competencias emocionales y gestión de las emociones. Competencias físicas: ejercicio físico, descanso y alimentación consciente. Meditación y mindfulness. Mejora de la calidad del sueño. 15 plazas.
EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Seminario 20 horas.	Docentes del IES Virgen del Espino (Soria). Reconocimiento de técnicas de autoconocimiento, autorregulación, habilidades sociales, cooperación, asertividad, empatía. Consecución de sentimiento de grupo. Educación Emocional y resolución de conflictos. 12 plazas.
GESTIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTO ENTRE ADOLESCENTES. Seminario 20 horas.	Docentes del IES Antonio Machado (Soria). Metodología específica para trabajar las emociones desde las diferentes materias. Fortalezas personales: autocontrol, curiosidad, perseverancia, gratitud y creatividad. Clasificación de las emociones y la importancia de todas ellas, plasmadas en los materiales y técnicas utilizadas. Conocimiento de técnicas de meditación-relajación para las aulas. 12 plazas.
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA. Seminario 10 horas.	Docentes del CC Santa Teresa de Jesús (Soria). Creación de protocolos de actuación para el acompañamiento en distintos contextos online y presencial. Creación de protocolos de actuación para el acompañamiento a los distintos miembros de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Creación de protocolos de acompañamiento para situaciones de conflicto. Adaptar a la nueva situación los protocolos de acompañamiento de nuevos alumnos y personal del centro. 12 plazas.

Se ha de mencionar que hace relativamente pocos años, no existían como oferta formativa específica las temáticas de educación o procesos afectivos. Junto con otros contenidos vinculados antes referidos, se han mantenido y repetido dado su éxito en los últimos años, pudiendo concluirse revisada la valoración que de todos los cursos anteriores los docentes y asesores de formación han hecho su resultado muy positivo y excelente acogida y aprovechamiento, que hace que los diferentes centros regionales de la Administración sigan ofertando cursos generales de educación emocional, muchos específicos de competencia emocional docente, pero también que sean muchos los centros los que los soliciten explícitamente, lo que abre un positivo panorama desde la perspectiva de esta investigación, valorando incluso la evolución y realismo de esta formación, siendo el caso de cursos ahora necesarios respecto a la gestión y apoyo emocional en metodologías y conexión didáctica virtual. Consultando en este trabajo al colectivo de **docentes**: *¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales o relacionales de los profesores? (Universidad/ Máster/ Curso de Aptitud Pedagógica –CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa –CFIE- u otros...)*, se analizan las respuestas diferenciado tres categorías: la respuesta positiva a haber recibido formación, la respuesta negativa, y otra categoría para los casos en que no exista un posicionamiento claro o se exponga un comentario general no encajable en otra categorías. De las 437 respuestas, se obtiene un resultado general de 274 docentes (62,70%) que dicen haber recibido formación en educación emocional docente, 148 (33,86%) que manifiestan ausencia de formación, y 15 (3,43%) que exponen otros comentarios ambiguos, si bien estos datos deben ser analizados no solo en contenido, sino también en relación y combinación con la respuesta que cada docente haya dado a la siguiente pregunta sobre su motivación por la mejora y posible formación en la temática planteada. En primer lugar destaca cómo un significativo número de docentes manifiesta, en 148 respuestas, la mayoría de ellas asépticas constando de un simple "no", ausencia de formación en habilidades emocionales o relacionales de los profesores. Existen comentarios que aluden a la autoformación voluntaria ante la ausencia de formación, el aprendizaje que consideran les ha proporcionado la observación y experiencia, y un participante que explicita que sí se la han ofertado, aunque no la haya realizado. Un participante diferencia, de interés para esta investigación, la formación en educación emocional de los alumnos a la recibida u orientada explícitamente a los profesores:

1:3097 p 486 en DOCENTES. Nunca, lamentablemente.

1:2555 p 170 en DOCENTES. No, aunque es un tema que me interesa, leo y me informo sobre él.

1:2611 p 200 en DOCENTES. No, solo el ver como otros compañeros trabajan y ensayo-error.

1:3110 p 496 en DOCENTES. No. Una pena, hay que ser autodidacta muchas veces.

1:2650 p 224 en DOCENTES. No, aunque con ello no quiero decir que no me lo hayan ofrecido.

1:2661 p 229 en DOCENTES. La formación sobre habilidades sociales y emocionales que he recibido iba dirigida a la actuación con los alumnos, no con profesores.

En sentido negativo algunos docentes mencionan el CAP, Curso de Aptitud Pedagógica que se impartió en las Universidades hasta el curso 2008/2009 como requisito de habilitación para la profesión docente en la etapa secundaria, hasta la llegada del actual requisito del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que existe desde el curso 2009/2010. El CAP podía cursarse de manera presencial o a distancia en las Universidades, una vez finalizados los estudios universitarios, constando únicamente en algunos casos de exámenes finales de materias que lo componían, sin que fuera requisito asistir a clase ni hacer trabajos, lo que generalizó una extendida percepción de facilidad, trámite académico/profesional y ausencia de formación explícita o profunda para acceder a la profesión docente. Se recoge la mención a la ECLAP (Escuela de Administración Pública de Castilla y León) y al Máster de Formación del Profesorado en términos positivos, pero valorados como no suficientes por algunos docentes:

1:2367 p 55 en DOCENTES. CAP (no me formó en absoluto).

1:2385 p 66 en DOCENTES. No, simplemente el CAP que es muy superficial.

1:2864 p 349 en DOCENTES. No. El CAP fue un mero trámite.

1:2913 p 377 en DOCENTES. CAP hace años. No me ha servido para nada en mi profesión. No aprendí absolutamente nada, lo que sé lo he ido aprendiendo con los años y la experiencia.

1:2862 p 348 en DOCENTES. Sí CAP, poco realista. Impartido por profesores universitarios, poca relación con un centro de secundaria. La experiencia es la que te va enseñando.

1:3050 p 463 en DOCENTES. Sí. Máster de formación del profesorado y diferentes cursos de universidades y ECLAP.

1:3058 p 467 en DOCENTES. Máster de educación secundaria, pero la formación es escasa. Se va adquiriendo con la práctica.

1:3068 p 472 en DOCENTES. CAP, máster de secundaria y algún curso para el profesorado. No me ha servido mucho en este sentido. Sirve mucho más la experiencia y afrontar problemas

En cuanto a las 274 respuestas que sí expresan en positivo haber recibido formación, destacan las de participantes que mencionan este CAP pero de manera afirmativa, pese a que no se pueda determinar que lo mencionen como formación positiva. Con mayor o menor calidad que no entran a describir ni valorar, algunos docentes la consideran formación postuniversitaria:

1:2316 p 27 en DOCENTES. Sí, en el CAP y formación de tercer grado.

1:2804 p 313 en DOCENTES. Muy básica, en el CAP, y por mi cuenta haciendo cursos del CFIE.

Aparecen numerosas respuestas limitadas a un "Sí". Algunas respuestas positivas, pero no mayoritarias, hablan de haber recibido formación durante la "carrera" universitaria,

entendiéndose por las respuestas manifestadas que en los estudios de maestro, y aquellos docentes que estudiaron Psicología, Pedagogía y/o Psicopedagogía, sí tuvieron contenidos explícitos o al menos relacionados con el desarrollo emocional. También se menciona de manera combinada el Máster de Formación del Profesorado, percibido más exigente y de mayor calidad:

1:2352 p 47 en DOCENTES. En mi carrera de diplomado en profesor de EGB no demasiada, poca.

1:2927 p 385 en DOCENTES. Sí. CFIE, Universidad, máster..

1:2383 p 64 en DOCENTES. Sí, varios. CAP, carrera, en módulos recibidos de FP, también mucha experiencia personal y laboral, tratando con el público, alumnos, etc.

1:2663 p 230 en DOCENTES. Estudié algo de habilidades relacionales y comunicación en el CAP de orientación y en alguna asignatura de psicopedagogía.

1:2532 p 154 en DOCENTES. En la licenciatura de psicología y en diversos cursos del CFIE.

1:2467 p 112 en DOCENTES. A lo largo de mi vida de estudiante y profesional siempre me ha gustado formarme sobre estos temas. Estudié magisterio y pedagogía. También he realizado cursos en el CFIE: tutoría, inteligencia emocional...

1:2747 p 277 en DOCENTES. Sí, en la diplomatura de Educación Especial.

Mencionan también los docentes la autoformación, a veces complementaria a la formación reglada recibida, y en casos de docentes de un centro concertado, la formación que imparte su Fundación; también se menciona en algún caso minoritario la formación recibida en cursos de sindicatos y/o entidades privadas, a veces con coste económico para los docentes:

1:2336 p 38 en DOCENTES. Sí. Propia e institucional.

1:2526 p 151 en DOCENTES. Sí. Cursos de nuestra propia fundación.

1:2307 p 23 en DOCENTES. Sí, hice el máster de formación para el profesorado y a día de hoy he realizado algunos cursos de sindicatos relacionados con este tema. Y seguiré formándome.

El dato mayoritario y por ello más significativo es que una amplia mayoría de los docentes han centrado y ampliado sus respuestas positivas mencionando la formación permanente recibida, citando al Centro de Formación e Innovación Educativa, lo que evidencia no solo el aprovechamiento de la oferta formativa de la propia Administración centrada en la educación emocional que anteriormente se ha descrito, sino que los docentes expresan en muchos casos la valoración positiva que hacen de esta red de formación gratuita para ellos (asumiendo este coste la Consejería de Educación), que parece ser su referencia y base formativa, propósito alcanzado con éxito por parte de la Administración. Es además mencionado cómo muchos centros, en coherencia con teorías y recomendaciones europeas mencionadas, están realizando formación en su contexto de trabajo y con compañeros de trabajo cercanos, incluso siendo positivo que algunas respuestas sean el plural, lo que hace intuir un posible compromiso grupal:

1:2595 p 192 en DOCENTES. Estamos en ello.

1:2593 p 191 en DOCENTES. El claustro está realizando un curso sobre habilidades emocionales dentro de la formación en el centro.

1:2589 p 189 en DOCENTES. Sí y creo que debería ser de formación obligada.

1:2685 p 241 en DOCENTES. Sí. He aprendido muchísimo.

1:3083 p 479 en DOCENTES. Nos ha facilitado la dirección provincial diversos libros y documentos que hemos puesto en práctica en varias ocasiones.

1:2667 p 232 en DOCENTES. Sí. CFIE y plan de formación en el centro, (actualmente), aunque me gustaría continuar con esta formación.

1:2962 p 405 en DOCENTES. Cursos en el IES, dentro de los planes de formación y de mejora. También seminarios.

1:2830 p 330 en DOCENTES. He seguido cursos organizados por los centros de formación del profesorado (on line y presenciales) sobre educación emocional y sobre mediación en conflictos.

1:2355 p 49 en DOCENTES. Ponencia del CFIE sobre inteligencia emocional a través de la música.

1:2843 p 336 en DOCENTES. Sí, cuando hay cursos me gusta hacerlos, es un tema que me gusta mucho y me parece muy interesante reciclarme.

1:2658 p 228 en DOCENTES. Sí. Jornadas de la Dirección Provincial.

1:2874 p 355 en DOCENTES. Sí, un curso muy bueno en CFIE Soria que espero poder continuar en el siguiente nivel.

1:3019 p 442 en DOCENTES. Dos cursos del CFIE que me parecieron muy interesantes en habilidades emocionales o inteligencia emocional. Y le saqué provecho.

Únicamente se han recogido cuatro respuestas de sí haber recibido formación que implican una crítica, si bien una de ellas pueda ser considerada por los profesionales de la formación como ausencia de conocimiento objetivo sobre en qué consiste un grupo de trabajo:

1:2654 p 226 en DOCENTES. Formación de unos cuantos profesores (leyendo, informándose...) en un grupo de trabajo (pero CFIE no aportó nada).

1:2819 p 323 en DOCENTES. Sí, la verdad no sirven para nada.

1:2841 p 335 en DOCENTES. Sí, he recibido y son de dudosa eficacia. Al final somos como somos y enseñamos de acuerdo con ello.

1:3012 p 439 en DOCENTES. Sí. Pero no lo he considerado útil ni novedoso, lo importante es usar el sentido común partiendo de la experiencia diaria.

Entre las respuestas de la categoría de comentarios no clasificables en categorías anteriores, destacan especialmente respuestas que mencionan y valoran una autoformación general, en ocasiones basada en su experiencia, y una que representa a docentes que consideran las habilidades emocionales inherentes a las personas (colectivo al que habrá que motivar por la posible mejora y cambio), así como los que evidencian el interés social de esta temática:

1:2929 p 386 en DOCENTES. Es imposible, en los tiempos que corren, no recibir información sobre estos temas. Están de moda. Aparece en todas las conversaciones y medios.

1:2409 p 79 en DOCENTES. Más bien, después de mucha formación en general, he llegado yo a mis propias conclusiones. Me he autoformado, se podría decir.

1:2416 p 83 en DOCENTES. No, llevo trabajando 27 años, ¿eso cuenta?

1:2597 p 193 en DOCENTES. Pienso que las habilidades emocionales son inherentes a las personas.

Se le plantea al colectivo de las **familias**: *¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional u otros temas que los profesores de su centro realizan, muchas veces en su tiempo libre? ¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre este tema? Expresé su punto de vista al respecto.* De un total de 225 respuestas (otros 45 participantes han dejado en blanco esta pregunta), ninguna familia ha indicado que sí conozca la formación realizada por los docentes sobre educación emocional y no la considere importante (establecida como una categoría), existiendo 6 participantes que sí conocen esta formación en mayor o menor medida y sí la consideran importante:

2:452 p 270 en FAMILIAS. Sí. Toda la formación que mejore el trabajo será para bien.

2:357 p 151 en FAMILIAS. Sí lo conozco y sí que es importante.

2:332 p 123 en FAMILIAS. Más o menos. La formación siempre ayuda.

De entre los participantes que se ubican en la categoría de manifestar no conocer la formación y no considerarla importante, únicamente se recogen dos respuestas, que no pueden considerarse contrarias, más bien expresan su valoración de que sea una formación voluntaria:

2:392 p 195 en FAMILIAS. No. Considero que no está mal, pero que no debe obligarse, aunque sí puede ser conveniente.

2:456 p 274 en FAMILIAS. No. Creo que en cualquier caso debe ser voluntario.

La categoría mayoritaria es aquella en la que 132 participantes del colectivo de las familias (58,66%) han expresado no conocer la formación que los docentes realizan en educación emocional, pero sí considerarla importante, incluyendo algunas respuestas los matices de creer que esta oportunidad beneficiará al sistema educativo o sociedad en general, alumnado (sus hijos) por considerar al docente su referencia emocional, y/o a toda la comunidad educativa:

2:415 p 222 en FAMILIAS. No sabía nada, y creo que es fundamental ya que es una de las "asignaturas" más importantes, si no la más importante, es lo principal.

2:417 p 224 en FAMILIAS. No los conozco. Sí creo que es importante ya que son una figura muy importante en la educación de nuestros hijos.

2:418 p 225 en FAMILIAS. No la conozco, pero la creo indispensable.

2:235 p 8 en FAMILIAS. No conozco este tipo de formación, pero creo que cuanto mejor preparación tengan los profesores, la educación será mejor.

2:314 p 105 en FAMILIAS. No la conozco, pero creo que cuanto más dominen ese campo, mejor harán su labor, mejor y más motivados se sentirán, los alumnos ganarán.

2:409 p 214 en FAMILIAS. No conozco la formación que reciben al respecto, pero opino que es básico y obligatorio. Debería ser FUNDAMENTAL, PRIORITARIO Y URGENTE.

2:275 p 57 en FAMILIAS. No lo conozco, creo que debería ser obligatorio y más ahora donde la autoestima es muy importante, el respeto, la convivencia...

2:437 p 249 en FAMILIAS. No. Por supuesto, es fundamental aunque creo que en la educación actual no se le presta suficiente atención.

2:326 p 117 en FAMILIAS. No. Sí creo que sería bueno que se formaran porque trabajan con "barro" a moldear. Sus actos influyen notablemente en sus alumnos.

2:439 p 251 en FAMILIAS. No conozco. Creo que TODOS los profesores deberían ser PEDAGOGOS y tener formación en educación emocional; es fundamental ponerse en el lugar del otro.

2:394 p 197 en FAMILIAS. No conozco su formación, pero me parece tanto o más importante la educación emocional que los contenidos y las materias propiamente dichas.

2:447 p 263 en FAMILIAS. No/absolutamente necesario/ Para dar clases hay que conocerse emocionalmente y conocer las herramientas.

2:370 p 169 en FAMILIAS. No. Sí, además de los conocimientos lectivos es importante el saber tratar a los alumnos, con respeto y mucha psicología.

2:293 p 75 en FAMILIAS. Lo desconozco. Sería importante formarse en este terreno, porque lo emocional influye tanto o más que los conocimientos.

2:323 p 114 en FAMILIAS. No. Sí. Las emociones son muy importantes en la relación alumno/profesor.

También hay cuatro participantes que expresa su reivindicación y/o quejas por alguna situación de docencia por la que se han podido sentir perjudicados:

2:282 p 64 en FAMILIAS. No conozco su formación en este sentido pero sí creo que es un punto importante que les puede facilitar su trabajo. Mis hijos han tenido profesores (una profesora de X) encantada de hacerles sentir fatal física y emocionalmente por temas de adultos. Debería hacer un buen curso.

2:305 p 90 en FAMILIAS. Siempre he pensado que los profesores deberían actualizar sus conocimientos periódicamente y más de uno necesitaría hacer un curso de psicología.

2:351 p 144 en FAMILIAS. No la conozco, pero deberían cada cierto tiempo examinar al profesorado y aseguro que muchos se quedarían fuera.

2:422 p 229 en FAMILIAS. No los conozco, y sí creo que deberían hacer alguno y aprender a tratar a los alumnos igual.

Tres participantes incluyen variables sobre el momento temporal o condiciones en que creen deben realizar la formación, y existe una consulta/reflexión sobre el carácter obligatorio o no de la misma, que avala la necesaria información que podría darse a las familias a este respecto:

2:404 p 209 en FAMILIAS. No tengo ni idea. Pero creo que es importante tener una formación continua, pero en horario laboral o gratificado de alguna forma.

2:318 p 109 en FAMILIAS. No. Sí, pero que las hagan en periodo de vacaciones.

2:344 p 136 en FAMILIAS. No conozco, me parece muy bien que la reciban y muy necesaria. Mi pregunta es si son obligatorios esos cursos.

Algunos progenitores sugieren comentarios que apoyan la investigación y desarrollo educativo:

2:256 p 33 en FAMILIAS. No. Sí. En la educación también debe existir el I+D

Un último grupo lo conforman 85 respuestas ambiguas (37,77%) que se limitan a un sí o no, desconociendo en algunos casos si se refiere a que conocen la formación o a que la consideran importante, o incluyen valoraciones y opiniones centradas en una de las dos preguntas. Bastantes familias expresan que no conocen la formación, otros se limitan a expresar que sí la consideran importante, y existen comentarios diversos, como expectativas de un progenitor de que todas las carreras universitarias incluyan educación emocional, otro que otorga funciones de psicólogo a todos los docentes, la opinión de que los "cursos de psicología" podrían ser necesarios, una valoración sobre el bienestar de docente posiblemente transferido a los alumnos, y un comentario sobre la necesidad formativa para dar respuesta a la diversidad:

2:242 p 17 en FAMILIAS. No. Creo que si ya han hecho la carrera deberían estar formados se supone.

2:270 p 48 en FAMILIAS. No. Sí sé que no son psicólogos, pero como si lo fueran, dado que trabajan con niños y adolescentes que pueden ser muy influenciables.

2:268 p 45 en FAMILIAS. Si el profesorado está a gusto, lo transmiten a los alumnos.

2:280 p 62 en FAMILIAS. Es muy importante el estar bien preparados, ya que hay una gran diversidad de conductas.

2:349 p 141 en FAMILIAS. Sí, porque los adolescentes van cambiando y es importante saber cómo trabajar con ellos.

2:358 p 153 en FAMILIAS. Creo que el profesor tiene que tener esa formación, como todos los trabajadores, más cuando están trabajando con ese sector de población tan sensible (los alumnos).

Muchas respuestas apoyan la importancia de la formación, y una única pero significativa respuesta indica una clara opinión sobre su desconocimiento de la formación que realizan los docentes, y que puede suponer una fácil oportunidad de mejora, como recoge otra respuesta, que sería hacer pública y/o más accesible a las familias las temáticas formativas que los docentes de cada centro realizan dentro de su plan de formación, más concretamente, como se verá en la siguiente pregunta, cuando la temática puede implicar coherencia de criterios y actuaciones entre hogar y centro, como es la convivencia, educación emocional y acción tutorial en general:

2:346 p 138 en FAMILIAS. No conozco nada. No hay información.

2:451 p 269 en FAMILIAS. Sí me encantaría conocer esta formación y sería maravilloso que los profesores se formaran en emociones; porque es fundamental que nuestros hijos se eduquen respetando sus emociones.

También es muy interesante cómo algunas respuestas, y otras de la categoría mayoritaria, incluyen de manera natural y voluntariamente expresada a los progenitores como colectivo que necesitaría recibir formación, siendo algunas respuestas más explícitas al respecto, aspecto que se verá estudiado específicamente en la siguiente pregunta como oportunidad para la formación y colaboración en estrategias emocionales y afectivas entre docentes, familias y alumnos:

2:432 p 244 en FAMILIAS. Sí porque todos necesitamos reciclarnos y aprender.

2:289 p 71 en FAMILIAS. No, no lo conozco. Pero creo que sí es muy importante para todos, todos tendríamos que tener educación emocional: alumnos, padres...

2:443 p 258 en FAMILIAS. No le conozco pero creo que sería importante que “todos” nos formásemos en esos campos.

2:406 p 211 en FAMILIAS. No. No tengo ni idea y creo que como a los padres también les vendría bien, reforzar lo aprendido.

2:376 p 178 en FAMILIAS. No conozco la formación que realizan sobre educación emocional, pero me parece muy importante que profesores y también padres recibamos formación al respecto.

2:379 p 182 en FAMILIAS. No la conozco. Creo que es importantísima, están enseñando y los niños se ven reflejados en ellos. Del mismo modo que creo que los padres también deberíamos asistir a cursos de este tipo.

Por último, se pretende conocer en qué medida existe impacto y recuerdo de las actividades explícitas de educación emocional realizadas en clase con los **alumnos**, preguntándoles, en la versión de 2º a 4º de educación primaria y de 5º en adelante: *¿Recuerdas alguna actividad sobre emociones y sentimientos en clase? Escríbela* De 91 respuestas a esta pregunta entre los alumnos de 2º a 4º de primaria, 56 alumnos (61,3%) afirman no recordar y/o no haber realizado actividades relacionadas con las emociones y los sentimientos; 33 (36,26%) sí recuerdan y concretan algún dato de las mismas, y 2 respuestas (2,19%) son con otros comentarios, como el que no explica una actividad de educación emocional consultada, sino la emoción que experimentó el grupo al realizar una actividad de medio ambiente, lo que denota una diferencial comprensión evolutiva y diferenciación entre contenido de la actividad y emoción al realizarla:

6:20 p 80 en ALUMNOS 2º a 4º. Que hemos hecho algo de contenedores de reciclaje y todos estábamos alegres.

Entre las respuestas negativas, destaca el diferente grado de seguridad que en cualquiera de los cursos existe (no los más pequeños de 2º son más inseguros en sus recuerdos y los de 4º más

seguros, existe diversidad en cada curso). La respuesta mayoritaria es un simple "No"; algunos alumnos explicitan más, y otros afirman recordar no haber hecho actividad emocional alguna:

6:2 p 60 en ALUMNOS 2º a 4º. *No me acuerdo.*

6:33 p 96 en ALUMNOS 2º a 4º. *No recuerdo ninguna actividad.*

6:7 p 66 en ALUMNOS 2º a 4º. *No, porque creo nunca hemos hecho.*

6:55 p 123 en ALUMNOS 2º a 4º. *No, nunca hemos hecho eso.*

6:87 p 156 en ALUMNOS 2º a 4º. *No nunca le he hecho hasta ahora.*

Alguna respuesta arroja datos vinculados al autoconcepto o imagen académica y personal que algunos alumnos tienen de sí mismos, pudiendo aportar reflexiones a los docentes y material de partida para trabajar con alumnos la competencia personal, social y de aprender a aprender:

6:26 p 88 en ALUMNOS 2º a 4º. *No no recuerdo nunca.*

6:30 p 92 en ALUMNOS 2º a 4º. *No porque no me entero.*

6:79 p 148 en ALUMNOS 2º a 4º. *No porque tengo tantas cosas en la cabeza...*

Entre los alumnos que recuerdan actividades de Educación Emocional, hay algunas respuestas vinculadas a materias, lo que denota que han podido ser realizadas de manera interdisciplinar (diferentes docentes y materias han planteado alguna actividad emocional, al menos):

6:11 p 73 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí. En sciences.*

6:12 p 74 en ALUMNOS 2º a 4º. *En religión y en infantil.*

6:42 p 109 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí en valores te enseña a ser bueno, educado.*

6:47 p 115 en ALUMNOS 2º a 4º. *En valores nos decían un sentimiento y tú lo tenías que hacer y los otros adivinar.*

Algunas respuestas expresan recuerdos específicos del contenido de las mismas:

6:16 p 78 en ALUMNOS 2º a 4º. *Hablar en público.*

6:23 p 85 en ALUMNOS 2º a 4º. *Canciones y juegos.*

6:34 p 98 en ALUMNOS 2º a 4º. *Tristes, alegres, contentos.*

6:81 p 150 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí, me acuerdo muy bien. Por ejemplo, rabia, educación, celos..*

Destacan las situaciones reales en que los docentes han podido aprovechar la situación para trabajar la identificación, expresión y gestión emocional de diferentes situaciones o incidencias, lo que se visibiliza como oportunidad de modelado y gestión emocional de emociones negativas:

6:39 p 103 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí. Cuando los niños roban tizas.*

6:83 p 152 en ALUMNOS 2º a 4º. *Cuando le pasó algo a la mujer de mi profesor.*

6:59 p 127 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí. Cuando una compañera vino triste del recreo e hicimos una actividad sobre ella.*

Cuatro alumnos reconocen la propia cumplimentación de este cuestionario, explicado como una actividad de educación emocional en su participación en la investigación, mencionándola:

6:29 p 91 en ALUMNOS 2º a 4º. *Ahora en clase.*

6:60 p 128 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí. La que estoy haciendo.*

Las actividades impartidas por expertos externos también son recordadas y mencionadas:

6:73 p 142 en ALUMNOS 2º a 4º. *En una charla de Cruz Roja nos enseñaron nuestros sentimientos.*

6:74 p 143 en ALUMNOS 2º a 4º. *Sí, con la cruz roja, hablamos de la afectividad y aprendimos muchas cosas.*

A los alumnos desde 5º de primaria hasta Formación Profesional se les preguntó: *¿Has trabajado alguna vez actividades sobre emociones y sentimientos en clase? Escribe lo que recuerdes.* De 107 respuestas de alumnos de 5º y 6º, se constata una estructura similar en cuanto a variedad de seguridad. 42 participantes dicen recordar actividades (39,25%), 60 no recordarlas (56,07%):

3:115 p 6 en ALUMNOS 5º+6º. *Que yo recuerde no, pero igual hemos hecho algo.*

3:178 p 70 en ALUMNOS 5º+6º. *No recuerdo haber hecho ninguna actividad sobre ese tema.*

3:127 p 18 en ALUMNOS 5º+6º. *Yo no he hecho ninguna creo porque no me acuerdo.*

3:144 p 35 en ALUMNOS 5º+6º. *No, yo creo que no y si lo he hecho no me acuerdo.*

3:136 p 27 en ALUMNOS 5º+6º. *No. Nunca he trabajado actividades emocionales o sentimientos.*

Destaca cómo un participante añade su opinión y expectativa sobre realizar estas actividades:

3:186 p 79 en ALUMNOS 5º+6º. *No nunca pero me habría gustado poder expresarme.*

En las 5 citas vinculadas a una categoría más neutral (4,67%) destaca un comentario que indica cómo en ocasiones los alumnos pueden no diferenciar o identificar qué es una actividad o trabajo del área emocional, lo que introduce una oportunidad de explicación explícita para que los alumnos sean conscientes y reconozcan contenidos trabajados en gestión emocional y de la convivencia, denotando que estos resultados de no recuerdo no deben interpretarse como ausencia de realización de actividades de educación emocional en sus centros y aulas. Existen factores de recuerdo e identificación que pueden determinar las respuestas e interpretación de la realidad educativa, lo que contribuye al análisis de los resultados en términos de formación, aprendizaje y mejora en explicación por parte de los docentes. Que sepan claramente que están trabajando emociones puede contribuir a la identificación y automonitorización de las competencias trabajadas y objetivos pretendidos en cada actividad, para que el alumnado sea consciente y optimice su autonomía en competencia personal, social y de aprender a aprender:

3:207 p 100 en ALUMNOS 5º+6º. *No, pero hay veces que resolvemos los conflictos con todas y todos damos opiniones y soluciones.*

Respecto al proceso evolutivo del área socioemocional se constata una mayor capacidad de recuerdo y expresión lingüística: en los casos que afirman haber hecho actividades, se describe el recuerdo con mayor exactitud, detalle y complejidad en cuanto al contenido de estas, introduciendo más elaboración en la descripción del aprendizaje obtenido y en qué materia:

3:118 p 9 en ALUMNOS 5º+6º. *Sí en infantil.*

3:125 p 16 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, en valores trabajamos sobre esos temas los derechos.

3:172 p 65 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, en la asignatura de valores. Recuerdo jugar a decir lo que sentíamos con los ojos cerrados.

3:183 p 75 en ALUMNOS 5º+6º. En clase de valores. No recuerdo mucho, pero sí que les decimos cómo nos sentíamos en cada momento que nos ponía y nuestras emociones.

Se introduce al Equipo de Orientación Educativa como reconocida figura, lo que se considera positivo para que no percibir a estos profesionales como limitados a situaciones problemáticas:

3:198 p 91 en ALUMNOS 5º+6º. Una vez el orientador del colegio nos hizo una encuesta emocional.

3:217 p 110 en ALUMNOS 5º+6º. Sí hace poco por internet que preguntaba cómo nos sentimos.

Existe recuerdo de contenidos y aprendizajes más explícitos y elaborados, destacando ejemplos:

3:117 p 8 en ALUMNOS 5º+6º. Me parece que sí cuando estábamos en segundo la profesora nos enseñaba los sentimientos de cada uno cómo se sentía.

3:176 p 68 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, me acuerdo que dos se pegaron y que hay que convivir en paz con los que te caigan bien y mal. Que si estás enfadado no pegues, aguántate.

3:159 p 52 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, hemos hecho emoticonos en segundo de primaria. También hemos hablado de cómo debemos solucionar nuestros problemas.

3:164 p 57 en ALUMNOS 5º+6º. Sí. Nos ponía qué podíamos hacer cuando un compañero se encuentra mal o cómo nos sentimos nosotros cuando nos insultan...

3:193 p 86 en ALUMNOS 5º+6º. Sí. En problemas personales.

3:197 p 90 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, en problemas con los demás compañeros.

3:179 p 71 en ALUMNOS 5º+6º. Sí. Con mi tutor. No recuerdo casi nada. Pero fue una buena experiencia porque todos pensamos nuestras emociones y sentimientos.

Algunos alumnos expresan explícitamente un recuerdo incluso años después, en este caso sobre la empatía y competencia emocional docente, mostrando una de las variables de este estudio e introduciendo la competencia emocional docente y ejemplos de cómo esta habilidad puede ser desempeñada en la práctica, siendo recordada como se ve, positivamente, por los alumnos.

3:171 p 64 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, cuando en 1º de EP estábamos todos los de clase tristes y nos preguntó la profesora qué nos pasaba y se lo contamos todo y algunos nos pusimos a llorar.

3:184 p 77 en ALUMNOS 5º+6º. Sí, cuando ha pasado algún problema entre compañeros todos damos nuestra opinión y decimos lo que sentimos y eso nos hace reflexionar a todos nosotros, los compañeros y a los profesores.

3:187 p 80 en ALUMNOS 5º+6º. Sí mi tutor se preocupa por eso y te pregunta si te pasa algo.

De 278 respuestas proporcionadas por alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, solo 14 alumnos (5,03%) dan respuesta ambigua o alternativa. Sorprende que únicamente 68 (24,46%)

muestren seguridad, recuerden haber realizado actividades vinculadas a emociones/sentimientos, frente a 196 (7,50%) que expresan no haber realizado o no recordarlo:

4:324 p 39 en ALUMNOS ESO. No, nunca hemos trabajado actividades de emociones y sentimientos.

4:468 p 184 en ALUMNOS ESO. Creo que no he trabajado ese tema nunca pero puede que no me acuerde.

4:391 p 105 en ALUMNOS ESO. No. Si lo he trabajado, no me acuerdo.

4:408 p 122 en ALUMNOS ESO. No, jamás he trabajado sobre las emociones y los sentimientos.

Surgen de nuevo cuatro respuestas de identificación de esta actividad de la investigación como la primera actividad que consideran hacer respecto a las emociones, siendo dos de ellas:

4:362 p 76 en ALUMNOS ESO. No, es la primera vez que lo hago.

4:389 p 103 en ALUMNOS ESO. No, esta es la primera vez que trabajo actividades de este tipo.

Entre las respuestas negativas algunos alumnos de secundaria obligatoria hacen propuestas respecto a esta temática, que reflejan un interés de los alumnos por las mismas:

4:312 p 26 en ALUMNOS ESO. Que yo recuerde no. Pero creo que los sentimientos y las emociones se deberían controlar un poco.

4:392 p 106 en ALUMNOS ESO. No, es la primera vez y creo que se debería hacer más.

4:434 p 149 en ALUMNOS ESO. No me acuerdo de haber realizado alguna actividad así, aunque es muy buena idea.

4:385 p 99 en ALUMNOS ESO. Nunca he trabajado sobre ello, aunque sí me hubiera gustado.

4:428 p 143 en ALUMNOS ESO. NO, no han dado oportunidad.

Se recogen expresiones duras y críticas hacia profesores de estos alumnos de 1º y 2º de la ESO:

4:322 p 37 en ALUMNOS ESO. No, los profesores con tal de dar la materia hacer exámenes y llegar a fin de mes para cobrar, les da igual lo demás.

4:461 p 177 en ALUMNOS ESO. No, porque los profesores solo le interesa dar su clase para poder hacer todos los exámenes.

4:439 p 154 en ALUMNOS ESO. No, esta es la primera vez que hago algo parecido y opino que se deberían hacer más a menudo, ya que hay profesores "malos" que no se interesan en sus alumnos.

Existen ejemplos contrarios, explicitando el interés que los alumnos perciben en el profesorado:

4:480 p 197 en ALUMNOS ESO. Si, en educación física, hicimos varios ejercicios sobre cómo controlar nuestras emociones y nuestro cuerpo, y el profesor se interesa siempre por esos temas.

Este dato evidencia la importancia de valorar que las respuestas no deban ser interpretadas asumiendo que esos alumnos no hayan participado en actividades de educación emocional.

Teniendo en cuenta que en un mismo grupo, etapa y centro existen dos bloques tan diferenciados en las respuestas analizadas, y que estos alumnos proceden del mismo centro de

educación infantil y primaria que los alumnos participantes de 2º a 6º, quienes anteriormente sí expresaron haber realizado actividades, es muy posible considerar el hecho de que esos alumnos no recuerden haber realizado estas actividades que generalmente responden a planes de acción tutorial y proyectos de centro, que plantean actividades generalmente paralelas en todos los grupos de un mismo curso. Si en una misma clase, como es el caso, hay varios alumnos que indican haber realizado actividades y detallan las mismas, y otros indican no haberlas hecho o no recordarlas, pesaría más la evidencia del recuerdo. Aunque podría haber algún caso de alumno de incorporación tardía y/o cambio de centro que realmente nunca hubiera realizado actividades, es difícil considerar como hecho real que todos los alumnos que dicen no haber hecho actividades no las hayan hecho, si muchos de sus compañeros coinciden en recordarlas. Conlleva esta interpretación a reiterar cómo es importante no solo realizar actividades emocionales, sino introducir las mismas de manera contextualizada, fundamentada, para que los alumnos tengan claro y recuerden con mayor probabilidad qué temática, contenido y competencia están trabajando, contribuyendo a la identificación y expresión de emociones y el trabajo de las mismas como una parte más del proceso de autonomía emocional e inteligencia emocional, y hagan un proceso de enriquecimiento emocional consciente y valorado. Este logro queda representado en los alumnos que describen con mayor o menor detalle las actividades realizadas en algunas materias, evidenciándose la importancia de las horas tutorías específicas:

4:330 p 41 en ALUMNOS ESO. Sí, pero no me acuerdo.

4:447 p 163 en ALUMNOS ESO. Sí, en tutoría hablamos sobre los sentimientos de las personas.

4:450 p 166 en ALUMNOS ESO. Sí, sobre cómo afecta tu autoestima frente a las emociones.

4:366 p 80 en ALUMNOS ESO. En valores alguna vez hemos hablado sobre la empatía.

4:339 p 52 en ALUMNOS ESO. Sí, al final de cada trimestre hacemos algún cuestionario para expresar nuestros sentimientos y emociones con los profesores y con nosotros mismos.

4:340 p 53 en ALUMNOS ESO. Sí, pero solo controlar los nervios en los exámenes, mediante relajaciones, etc.

4:438 p 153 en ALUMNOS ESO. Una profesora nos hizo una actividad de cómo nos mostrábamos hacia nuestra familia, amigos y al resto de las personas.

4:347 p 61 en ALUMNOS ESO. Sí, en la hora de tutoría. Que no debemos estar tristes por la nota de los exámenes ya que no es lo que más importa...

4:341 p 54 en ALUMNOS ESO. No mucho pero sí que es verdad que con la tutora hemos hecho algo relacionado con nuestro estado de ánimo a la hora de estudiar y estar en clase.

4:329 p 43 en ALUMNOS ESO. Solo en valores, y más o menos todas las horas que tengo esa asignatura, pero sobre los contenidos del libro.

Se introduce en alguna respuesta una temática que la presente investigación estudia, como las relaciones entre miembros de la comunidad educativa:

4:342 p 55 en ALUMNOS ESO. Sí, al final de cada trimestre de cómo nos ha sentido, cambiar del cole al insti tu relación con los profesores o tú como estudiante.

4:440 p 156 en ALUMNOS ESO. Alguna vez, sobre si teníamos problemas en clase con otros compañeros, si nos sentíamos excluidos o sufríamos abusos.

4:384 p 98 en ALUMNOS ESO. Sí, el año pasado en tutoría. Nos hacía entender las situaciones por las que pasaban profesores y alumnos y que deberíamos hacer las cosas siempre por las buenas.

Existen valoraciones que acompañan la descripción de recuerdos de algunas actividades, resaltando los beneficios prácticos obtenidos, y mencionando el programa de "alumnos ayudantes" dentro del plan de convivencia del centro, en el que asumen responsabilidad de prevención, mediación e intervención guiada ante conflictos naturales entre iguales:

4:442 p 158 en ALUMNOS ESO. Sí fui a una cosa de alumnos ayudantes y algunas cosas eran de emociones. Una actividad era escribir en un volcán cosas que nos molestaran de la que más a la que menos, y eso me gustó y también poder decirles a los demás lo que me molesta.

4:363 p 77 en ALUMNOS ESO. Sí, en valores y ciudadanía hablamos sobre esto y cómo tratar estas emociones, ayudar a los demás y hacernos sentir mejor. Es algo que me gusta hacer.

4:424 p 139 en ALUMNOS ESO. Sí una vez, nos preguntaba sobre nuestros asuntos y si nos sentíamos mal o eso, y eso estaba muy bien.

4:371 p 85 en ALUMNOS ESO. El año pasado con nuestro tutor, estuvo divertido, así de ahí en adelante hubo más "química" en el grupo.

4:407 p 121 en ALUMNOS ESO. Sí, cuando era pequeña en el colegio de 3º de EP algo sobre las emociones y sentimientos: tristeza, furia, amabilidad... las estudiamos todas y creo que fue bueno porque nos ayudó a saber qué era y a saber cómo se sienten las personas.

Destaca la madurez expresiva y elaboración que del aprendizaje emocional obtenido hacen:

4:338 p 51 en ALUMNOS ESO. Sí en el colegio con la cruz roja, trabajamos y aprendimos que antes de caer bien a alguien te caigas bien a ti mismo, porque los que más se tienen que querer somos nosotros a nosotros mismos.

4:516 p 234 en ALUMNOS ESO. Sí, pues que las emociones y sentimientos hacen que las personas actúen de diferente manera. Si la persona está feliz y alegre en su comportamiento dentro de la clase se va a notar.

4:382 p 96 en ALUMNOS ESO. Sí, en una clase de ciudadanía. Recuerdo que comenzamos a hablar de que al ser todos humanos había días que no estuviéramos tan felices como siempre y que eso afectaba al rendimiento.

Por último, se ha de mencionar entre las valoraciones una minoritaria/única respuesta que alude al importante hecho de la sensibilidad y delicadeza del tema trabajado, y cómo no siempre el

tratamiento del tema obtendrá los resultados esperados, incluso con la mejor disposición, responsabilidad y ética con que el diseño y ejecución de estas actividades se desarrolle. Esto recuerda, como se ha revisado en la literatura, la necesidad de contar con especialistas, orientadores educativos como figura de referencia, y posible derivación posterior a un servicio de salud mental. Puede haber casos de alumnos y familias que de manera conocida o desconocida por los profesores atraviesen una historia o presente emocional complejo, que requerirá intervención específica antes, durante y/o después del posible tratamiento educativo del tema emocional, como el ejemplo de esta alumna de 3º de la ESO (15 años) visibiliza:

4:445 p 161 en ALUMNOS ESO. Sí, solo recuerdo que acabó mal debido a mi pasado.

Las respuestas ofrecidas por los alumnos de Bachillerato y Formación Profesional mantienen el mismo patrón de respuesta. En Bachillerato una respuesta reitera la dificultad que pueden tener los alumnos para discriminar qué son exactamente "actividades de emociones y sentimientos":

5:161 p 38 en ALUMNOS BACH + FP. Que yo recuerde no. Si que hemos trabajado el valorar a los profesores, al curso, el instituto y eso pero no los sentimientos como algo concreto.

De 95 respuesta de bachillerato, destaca el número de 64 alumnos que no recuerdan o dicen no haber hecho actividades de educación emocional (67,36%) cuando en cursos superiores se supone más probable que se hayan trabajado en algún curso por las razones antes mencionadas, lo que sin duda es un dato alto, coincidente en todas las etapas, que debe servir para la reflexión y propuestas de mejora, considerando la respuesta de esta alumna sobre efecto y su recuerdo:

5:177 p 54 en ALUMNOS BACH + FP. Creo que no, de hecho si hicimos algo de ese estilo no tuvo mucho efecto ya que no lo recuerdo, pero considero que sería importante para nuestro desarrollo y el de los profesores.

5:179 p 56 en ALUMNOS BACH + FP. No, creo que no he trabajado al menos que yo recuerde.

5:139 p 16 en ALUMNOS BACH + FP. Que yo recuerde nunca he trabajado en clase sobre emociones y sentimientos.

5:216 p 93 en ALUMNOS BACH + FP. Jamás.

5:191 p 67 en ALUMNOS BACH + FP. No, es la primera vez que me lo proponen.

Se repiten respuestas que incluyen valoraciones sobre el resultado e interés de esas actividades, aunque se responda que no se han realizado (opinando también sobre su percibida ausencia):

5:138 p 15 en ALUMNOS BACH + FP. No. Creo que está muy bien hacer estas actividades, ya que hace reflexionar.

5:162 p 39 en ALUMNOS BACH + FP. No, es una actividad poco trabajada y desarrollada y aun así tiene gran importancia para la buena educación y complementación entre alumnos y profesores.

5:163 p 40 en ALUMNOS BACH + FP. No recuerdo haber realizado ese tipo de actividades en clase, pero hubiera estado bastante bien. Puede ser que haya trabajado y no lo recuerde.

5:178 p 55 en ALUMNOS BACH + FP. Nunca he trabajado en ninguna actividad sobre emociones o sentimientos. Pero me parecería interesante que se llevara a cabo alguna en el centro.

Entre las 26 respuestas (27,36%) que sí recuerdan haber realizado actividades de emociones y sentimientos destacan el recuerdo de etapas educativas previas (primaria y secundaria):

5:137 p 14 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, cuando iba a la ESO. Nos hacía reflexionar.

5:149 p 26 en ALUMNOS BACH + FP. No recuerdo. Creo que una vez sí tuvimos que expresar cómo nos sentimos con nosotros mismos, cómo nos definimos y compartirlo con los compañeros.

5:170 p 47 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, el año pasado en tutoría valoramos la importancia de sentimientos como el amor, la tristeza o cosas así, incluso valoramos la amistad, la familia...

5:220 p 97 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, en 4º de la ESO, en la clase de psicología. Hablamos sobre decir sentimientos positivos hacia una persona para animarla y hablamos sobre los prejuicios.

5:187 p 63 en ALUMNOS BACH + FP. En materias como ética (2º ESO) sí trabajamos algo para aprender algunos valores, pero no fue nada reseñable y que me haya servido manifiestamente.

5:199 p 75 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, hicimos un cuestionario para saber cómo somos cada uno emocionalmente. Nos explicaron cómo deshacer esos picos y controlar nuestras emociones.

5:200 p 76 en ALUMNOS BACH + FP. Solo recuerdo una clase de filosofía en la cual, para motivarnos iba pidiendo a los compañeros que dijeran un adjetivo positivo de los demás.

Emerge la relación entre miembros de la comunidad educativa, incluyendo alguna crítica:

5:181 p 58 en ALUMNOS BACH + FP. Alguna vez, en tutoría o en ética, pero a la hora de expresar nuestras experiencias negativas, los profesores defendían al profesor, culpando a los alumnos.

5:146 p 23 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, sobre todo en tutorías relacionadas con el compañerismo y la relación entre alumnos y profesores.

5:168 p 45 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, en el cole siempre nos preguntaban qué tal las relaciones con profesores y aquí al final de las evaluaciones nos preguntan si tenemos algún problema.

Destaca, como aspecto emergente que en la etapa de primaria y secundaria obligatoria no había surgido, la autonomía, autoformación y fuentes elegidas expresadas en las que pueden basar los jóvenes su formación en educación emocional, hayan tenido o no formación en el centro:

5:155 p 32 en ALUMNOS BACH + FP. No recuerdo haberlo hecho, al menos no en el aula. Me informo por mi cuenta ya que me parece algo interesante.

5:165 p 42 en ALUMNOS BACH + FP. En una clase como tal no, pero en talleres algo. Igualmente he aprendido más sobre sentimientos viendo X (serie de televisión) que en clase.

De los alumnos de Formación Profesional, colectivo que suele parecer un destinatario menos frecuente para realizar actividades de educación emocional, destaca la repetición del patrón de muchos alumnos que afirman no haber realizado actividades o no recordarlas. En este caso es un hecho confirmado este sesgo en las respuestas, ya que la investigadora, como se recoge en el estudio empírico 4 del presente trabajo, realizó una actividad conjunta, explícita y explicada

en términos de habilidades sociales y emocionales entre alumnos del Programa de Compensatoria y de Formación Profesional de Peluquería de este centro, comprobando en sus respuestas que solo algunos de ellos la recuerdan, aunque fuera en ese mismo curso, mientras que entre las 12 respuestas afirmativas sí que algunas hacen referencia a esta actividad:

5:232 p 104 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, los talleres de peluquería en los que participaron los alumnos con casos de personas que en una peluquería se te pueden presentar.

5:225 p 102 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, cómo tranquilizarnos.

5:243 p 117 en ALUMNOS BACH + FP. Sí. Hicimos unos ejercicios con varios casos los cuales si nos pasase a nosotr@s en nuestra vida cómo nos sentiríamos y qué haríamos.

5:248 p 123 en ALUMNOS BACH + FP. Sí, me siento orgullosa, cuando la profe X hace una actividad sobre emociones y sentimientos de peluquería.

Se constata que en FP los docentes introducen en las competencias profesionales la educación emocional, fundamental en las ahora denominadas *soft skills exigidas en el mercado laboral*:

5:257 p 133 en ALUMNOS BACH + FP. *Sí, en relaciones en el entorno del trabajo. Se debería hacer más hincapié en la educación emocional en los centros. Nos vendría muy bien para saber relacionarnos satisfactoriamente.*

Surge una respuesta que evidencia las complicaciones asociadas al trabajo de un tema delicado, que debe considerarse en la formación que siempre especialistas proporcionen a los docentes:

5:250 p 126 en ALUMNOS BACH + FP. No. Exponemos para que se nos quite la vergüenza y creo que para algunos alumnos ha sido contraproducente.

25. Motivación modelos de autoevaluación, formación y mejora

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) es el organismo del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la evaluación del sistema educativo español, misión que desarrolla en evaluaciones nacionales, evaluaciones internacionales e indicadores educativos. Recoge el Volumen I del Informe español TALIS 2018 (MECyFP, 2019) cómo según Guerrero (2017) la formación continua, mediante actividades de desarrollo profesional, representa una parte fundamental en la profesionalización del profesorado, puesto que proporciona a los docentes la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de su carrera profesional (p.188). Se ha evidenciado la importancia que tiene la formación permanente del profesorado, avalada por el hecho de que la participación en actividades de desarrollo profesional de los docentes ha sido incluida como indicador en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Se destaca además que el éxito de esta formación está basado en la participación sin barreras de docentes y directores, considerando, como recogen Darling-Hammond et al. (2017, en MECyFP, 2019), que los sistemas educativos más avanzados

proporcionan guía y apoyo para facilitarles este diseño, elección y participación en programas de formación continua, como realiza la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León mediante el cuestionario de detección de necesidades y modelo de referencia de competencias profesionales docentes que estructura y guía la autoevaluación y toma de decisiones formativas. La consolidada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su Título VI la Evaluación del sistema educativo, que tiene como finalidad contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo, ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas, y proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. Se contempla, desde el prisma y contenido de interés para este trabajo, que uno de los ámbitos de la evaluación por parte de diferentes organismos y Administración es la actividad del profesorado y el funcionamiento de los centros docentes. Si bien por el momento no existe dentro del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación un listado de habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente, es una temática de interés aportada desde el presente trabajo para responder al interés de la Administración, que contribuye al intencionado conocimiento del sistema educativo que oriente la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Recoge el Informe Talis (MECyFP, 2019, 2020) cómo Lillejord & Børte (2019) evidencian la evaluación del profesorado como una herramienta útil para reflexionar sobre el trabajo realizado por los docentes y su desarrollo profesional, así como un mecanismo de rendición de cuentas que garantice un rendimiento adecuado, cumpliendo los estándares de calidad establecidos. Se convierte así en un instrumento de garantía de la calidad, pudiendo además ofrecer a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente y sobre sus puntos fuertes y débiles, identificando áreas de mejora (evaluación formativa). Entre los diferentes procedimientos de evaluación del profesorado que realizan algunos sistemas, según la OCDE, se incluye la evaluación de los docentes al finalizar un periodo de prueba o prácticas (aspecto que sí se realiza en el sistema educativo español para el acceso a la función docente una vez superado el concurso-oposición), la admisión como docente cualificado mediante exámenes nacionales o comités formados por docentes, la evaluación periódica del rendimiento (generalmente por el director del centro educativo) y sistemas de gratificación mediante la identificación de docentes de alto rendimiento. No es por el momento algo contemplado de forma generalizada en el sistema educativo español (sí existe una convocatoria

de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias para el Plan de evaluación de la función docente), requiriendo además este tipo de evaluaciones, según los expertos, unas repercusiones adecuadas a cada tipo de rendimiento y cumplimiento de normas, como podrían ser aumentos salariales, bonificaciones financieras, el posible despido de un docente, el nombramiento de tutores para mejorar la enseñanza, o la elaboración de un plan de desarrollo profesional, lo que sería hacer realidad la función formativa de la evaluación. Igualmente, y como recoge el Artículo 145 de la LOE, desde las Administraciones educativas se apoya y facilita la autoevaluación de los centros educativos, pudiendo disponer encuestas o herramientas de diseño propio y/o mixto, como podría ser el ejemplo de la presente investigación, o proporcionando mecanismos y herramientas sistemáticas para realizarla a través de los Centros de Formación e Innovación Educativa. La perspectiva y experiencia de la investigadora de este trabajo considera, en relación a la temática de este trabajo, que además de las evaluaciones sistemáticas realizadas, debe existir una imprescindible cultura de mejora y una motivación explícita para que no solo en los documentos de centro, sino en los planes de formación y diferentes proyectos y programas en los que participa un centro, se incluya el trabajo explícito de las competencias emocionales de alumnos, docentes, y otros miembros de la comunidad educativa. En el título V de la LOE se establece la garantía de participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros, a través del Consejo Escolar, Claustro de profesores, órganos de coordinación docente y equipos de profesores. Se recoge además, de especial relevancia para las expectativas de este trabajo, que en el ejercicio de su autonomía, los centros pueden adoptar experimentaciones, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y cumpliendo algunas condiciones que se especifican, y cómo deben ser los aspectos que deben recoger los proyectos educativos de centro, relativos a los valores, objetivos y prioridades de actuación, así como algunos aspectos necesarios de incorporar. Como novedad, valorada como oportunidad, se establece que el proyecto educativo debe incluir un plan de mejora del centro, que se revisará periódicamente. En el título VII también se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo. Se visibiliza así un anclaje documental y normativo, pero también motivacional y operativo, como es el Proyecto Educativo de Centro y la incorporación en el mismo de un Plan de Mejora, revisado periódicamente, que a partir del análisis de diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, plantee estrategias y actuaciones

necesarias para mejorar los resultados educativos y procedimientos de coordinación y relación con familias y entorno (Artículo 121). Se evidencia así que la normativa y Administración visibilizan la importancia de la relación estudiada en el presente trabajo, pudiendo incorporar también la evaluación de la práctica docente. Recoge también 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 la opción de establecer acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros (Artículo 122 bis).

Entendiendo la normativa y literatura revisada que la calidad del profesorado puede determinar muy significativamente los logros de los alumnos, puede inferirse que una autoevaluación, motivación de mejora y formación docente se encamina a mejorar su desempeño, repercutiendo positivamente en la calidad del sistema. Esta investigación promueve en los diferentes puntos del trabajo un anclaje constante en la idea de que los docentes pueden y deben progresivamente optimizar sus competencias docentes, mediante formación inicial, formación permanente, y especialmente mediante reflexión individual y colectiva, más o menos estructurada y sistemática, que guíe, oriente y diseñe con motivación y realismo un ajustado y operativo plan de autoevaluación, formación y mejora. Para que los docentes alcancen las competencias y perfil profesional integradores y comprensivos, como se ha planteado, es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus niveles de capacitación instructiva, para lo cual se precisan instrumentos de medida válidos y fiables que delimiten y orienten de forma operativa dicho proceso formativo. El desarrollo profesional del docente existe, como dentro de cualquier otra profesión, por lo que puede entenderse tanto la autoevaluación y mejora dentro de un mismo puesto de desempeño, actualizando y mejorando la práctica docente, como participando en diferentes convocatorias de acceso a otros cuerpos y/o puestos de desempeño, cambios de centro y/o asumiendo otras responsabilidades dentro de la Administración Educativa. Cualquiera de estas opciones son oportunidades dentro de la consideración, como recoge en Talis I Kyriacou (2001, en MECyFP, 2019) de que *el desarrollo profesional constituye un mecanismo efectivo para atenuar el desgaste de los docentes* (p.187), añadiendo Jensen et al. (2016, en MECyFP, 2019) que *las actividades de desarrollo profesional que se realizan en el propio centro educativo son fundamentales para crear un clima de cultura de mejora y para desarrollar una visión compartida de aprendizaje en el personal docente y administrativo* (p187-188).

En relación a las diferentes actitudes que pueden mostrar los docentes para optimizar su competencia intra e interpersonal, Cano (2005) recoge cómo pueden superarse las disposiciones deterministas o fatalistas del “yo soy así”, recogiendo opciones que valoren las siempre existentes posibilidades de cambio y mejora, las del “no sirvo. Soy incapaz de hacer algo así”,

confiando en superar las circunstancias solos o con ayuda, la visión del “no puede hacerse, es imposible”, convirtiendo en insalvable cualquier situación o conflicto, o la rendición del “tenemos que actuar así por fuerza”, olvidando la siempre existente opción de elegir, al menos parte de los múltiples factores de la situación o de cómo la percibamos y afrontemos. Según Salas y Serrano (1998, en Cano 2005), ante la falta de compromiso puede activarse una asunción de responsabilidad, reconociendo la valía personal y aumentando la autoestima, lo que contribuirá positivamente a superar actitudes negativas, superando también la a veces no existente consideración por la figura del alumno y sus necesidades, aumentando la confianza del docente en cada alumno y grupo, valorando y respetando al alumnado y comprometiéndose con el modelo educativo que en el proyecto educativo de centro se recoge como compartido. La profesora Dweck propone un interesante concepto de *mindset* (mentalidad), definido, según recoge Fernández-Berrocal (2017), como *las creencias y teorías implícitas con las que interpretamos nuestro entorno, lo que implica cómo entendemos nuestro comportamiento, el de otras personas y el de los propios grupos* (p.124). La importancia de este concepto para esta tesis doctoral, donde se recogen expectativas, opiniones, interpretaciones y tendencias de conducta, así como una pregunta sobre la intención de recibir información y formación en inteligencia emocional, remarca cómo los dos tipos de *mindset* propuestos por esta autora: la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento, puede suponer un primer paso para entender la mayor o menor facilidad para el cambio de algunos docentes, que pueden autopercebir y autoinformar un nivel de competencia estable e inamovible, acompañado de desinterés, o un nivel abierto al cambio, persistente y con intención de aprendizaje y mejora continua. Este concepto podría ser generalizado al centro educativo como organización, aspecto a considerar previamente a la oferta de propuestas formativas de evaluación, cambio y mejora, procurando incrementar la mentalidad de crecimiento emocional de sus miembros. Como indica Cano (2005):

No se trata de aplicar instrumentos, burocratizando el proceso educativo, sino de adquirir el hábito de sistematizar nuestras reflexiones. Es decir, hay que evitar basar nuestra acción en impresiones o intuiciones para pasar a hacerlo de forma rigurosa, buscando evidencias sobre las que fundamentar la toma de decisiones (p.184).

La estrategia metodológica pueden ser diarios de prácticas, informes personales que recogen observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones y situaciones relatadas e incluso propuestas de respuesta ante retos y dificultades. También observaciones entre docentes y prácticas reflexivas permiten investigar en el aula y mejorar el ejercicio profesional, permitiendo sistematizar la acción reflexiva como una rutina más en el aula, generando mediante descripción y reflexión una generación de conocimiento profesional y mejora de la práctica docente, y con

ello del proceso de enseñanza y aprendizaje. Recoger con extensión las aportaciones de distintos informantes ha sido un coste en longitud para esta tesis doctoral, pero un propósito intencional para contribuir a visibilizar y ejemplificar esta reflexión previa al cambio. Calatayud (2000, en Cano 2005) considera que la autoevaluación tiene un valor de reflexión sobre éxitos y fracasos, evalúa al profesorado por y para él, permite disponer una percepción más objetiva de su desempeño en el aula, identificando necesidades de formación y estrategias para realizarla, mejorando la realización profesional. Junto a otros expertos (Nieto, 1996, Yáñez, 1998, Airasian y Gullickson, 1999), coinciden en que la autoevaluación deberá y podrá tener en cuenta aptitudes docentes previas, disposiciones y creencias que pueden ser innatas; capacidad docente adquirida tras la formación inicial para afrontar las demandas del aula y centro; actuación docente en el aula en el desempeño profesional docente; y satisfacción que tras la propia actuación y resultados de los alumnos pueda tener un docente sobre su acción educativa. Cano considera imprescindible para desarrollar una cultura de la autoevaluación reconocer su necesidad y voluntad para cuestionar la praxis docente, ser conscientes de las creencias, conocimientos y conductas en el aula, contar con la implicación del alumnado, identificar puntos fuertes y débiles de la actuación en el aula, delimitar y evolucionar paso a paso en variables que componen la práctica docente, mostrar apertura mental a críticas y otros puntos de vista y valorar disponer de un modelo sistemático que ayude a realizar esta práctica evaluadora. Se podría añadir para este trabajo la importante implicación que se considera han de tener otros miembros de la comunidad educativa, como familias y otros componentes del Consejo Escolar. Valdivieso (2012) considera que los procedimientos para evaluar al profesorado en su actuación docente deben ser válidos y fiables, y se basa en Díaz Alcaraz et al. (2007) para destacar entre los objetivos de la evaluación perfeccionar al profesorado, desarrollar la autocrítica y actitudes de crítica constructiva entre el profesorado, facilitar la participación y colaboración de profesores y alumnos, permitir analizar el comportamiento y conducta del profesor, y alentarle hacia la adaptación de innovaciones educativas. Coincidiendo con este interés se seleccionó la Escala ECAD-EP utilizada en el presente trabajo y el Modelo de Competencias Profesionales de la Junta de Castilla y León, presentado como referente en el contexto de esta investigación. Partir de la propia realidad, de la autoevaluación, es el primer paso para la decisión de mejora y la necesaria formación guiada para ello. Hargreaves (1996, en Marchena, 2005) denominó *proceso de intensificación* a la reacción lógica de los docentes ante las innovaciones a las que están sometidos. Se pretende como más exitosa que la formación teórica o técnica (donde un experto les imparte contenidos o nuevas técnicas de enseñanza) que los docentes partan de la reflexión sobre sus intervenciones, para llegar a su perfeccionamiento. Según este autor:

Ningún grupo de expertos ni de políticos puede disponer que el profesorado cambie su manera de dar las clases, sin tener en cuenta antes sus deseos de cambio con respecto a la práctica, e incluso, más importante que eso, sus deseos de conservar aquella práctica que valoran o que parezca efectiva. O lo que es lo mismo, el profesor es un agente activo, no pasivo ante cualquier deseo de innovación que planee sobre sus aulas. Si desconocemos lo que ocurre en este espacio educativo, difícilmente podremos comprender la orientación que ellos quieren dar a sus cambios. (p.20)

Valdivieso recoge cómo entre los procedimientos para evaluar el desempeño docente destacan los basados en la valoración de compañeros docentes, de observadores externos y aquellos de autoevaluación, además de los que consideran el rendimiento escolar y/o instrumentos estandarizados para medir la eficiencia docente, siendo el método más utilizado la evaluación que hace el alumnado de las actividades de sus profesores (Cohen, 1981; Abrami, 1990):

Este sistema de evaluación se ha utilizado con diversos fines en niveles educativos y campos de enseñanza distintos (Irby y Rakestraw, 1981; Wilson, 1986), habiendo ganado muchos partidarios (Marsch, 1984), aunque se cuestiona su validez (Rodin, 1972; Perry, Abrami y Leventhal, 1979) porque se considera subjetivo y susceptible de introducir factores no directamente relacionados con la calidad de las tareas docentes, y porque los estudiantes tienen escasa o ninguna experiencia para evaluar aspectos cualitativos de la enseñanza.(p.111)

La tradición por los modelos de evaluación externa e interna del docente tiene diferentes trayectorias en función de la etapa evolutiva revisada. Moreira y Santos (2016) consideran que la evaluación de la docencia en la educación superior es relativamente reciente en el contexto europeo y latinoamericano, existiendo una tradición más experimentada al respecto en el contexto anglosajón. De acuerdo con Fernández et al. (1996), los profesores universitarios tienden a valorar más favorablemente los aspectos formativos de la evaluación de su calidad docente que aquellos otros de carácter sumativo, estando modulada esta tendencia por las características particulares del contexto. Reflexionan además sobre la no facilidad de obtener mejoras en la calidad docente mediante la sola devolución de la información proporcionada por los alumnos, considerando necesario en base a su experiencia un servicio de ayuda profesional para optimizar la docencia, lo que solicitan en su trabajo una abrumadora mayoría del profesorado. Puede determinarse que también en el contexto español es una práctica extendida y sistematizada en las universidades españolas la evaluación de la práctica docente, como por ejemplo en la Universidad de Valladolid, donde cada alumno tiene la oportunidad de valorar la docencia recibida en cada una de sus materias del trimestre, ofreciendo información no solo a la Institución de educación superior, sino además feedback específico sobre cada uno de los factores consultados, que pueden informar al profesorado y generar una reflexión y mejora en

función de los resultados de su desempeño. Moreira y Santos (2016) recogen las aportaciones de Harvey (2003), quien considera que la integración de los resultados de naturaleza actitudinal y afectiva, considerando las percepciones de los estudiantes, podrá representar un esfuerzo de *empowerment*, haciendo que las instituciones respondan mejor a sus necesidades y garanticen mayores niveles de satisfacción. Esto podrá darse siempre que entre esos factores o dimensiones consultadas sobre los docentes existan, como se pretende estudiar y visibilizar en la presente investigación, preguntas relacionadas con las actitudes, afectos y competencias emocionales de los docentes. Este trabajo da valor, asumiendo las limitaciones y subjetividades propias de preguntar a los alumnos y sus familias sobre la práctica docente, a la percepción que de ella tienen y desean manifestar, considerándola de vital importancia para la reflexión, tanto como para optimizar el desempeño como probablemente la también necesaria difusión y cuidado de la comunicación que se traslada del trabajo docente, punto clave para la valoración del profesorado que también la administración y colectivo desean poder mejorar. Laudadio y Mazzitelli (2019) visibilizan cómo la reflexión docente respecto a las relaciones con los alumnos, detectando y consolidando fortalezas, pero también identificando dificultades relacionales puede permitir superarlas. Coincidiendo con Spilt et al. (2012), estas autoras afirman que facilitar la reflexión docente sobre sus experiencias interpersonales y emocionales a partir de la narración de estas se presenta como una estrategia de apoyo y mejora de la percepción de los profesores sobre sus relaciones con los alumnos, repercutiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como la necesaria formación inicial y permanente, pero también la autoevaluación y heteroevaluación, también recogiendo la opinión de alumnos, permite a los docentes reflexionar y poder avanzar constructiva y motivadamente en su competencia intra e interpersonal, permitiéndole optimizar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas consideradas por la comunidad como eficaces. Explica Goleman (1995):

En cualquier caso, lo importante no es tanto el hecho de que haya una clase específicamente dedicada a la alfabetización emocional como la forma en que se imparta esta enseñanza. Tal vez no haya tema en el que la calidad del maestro resulte tan decisiva, porque la forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye, en sí misma, un modelo, una lección de facto en competencia emocional (o todo hay que decirlo, en la falta de ella). (...) Dondequiera que un maestro responda a un estudiante, hay veinte o treinta más que reciben una lección. (p. 420)

En el cuestionario aplicado a **docentes**, en continuidad con la pregunta del constructo anterior sobre la formación recibida, se les consulta: *¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales para optimizar tu estrategia docente? ¿Qué tipo de formación? ¿Dónde y con quién?* Respecto a la pregunta de si les gustaría formarse en habilidades emocionales, los datos de las

395 respuestas son muy claras: solo 34 docentes (8,60%) han dado una respuesta negativa, 30 respuestas ambiguas (7,59%), y una mayoría de 331 respuestas (83,79%) evidencian una muy positiva motivación de los docentes hacia un proceso de autoevaluación reflexiva, reflejada en respuestas humildes que manifiestan que se puede mejorar, así como disposiciones explícitas a formarse y mejorar su desempeño, respecto a la relación con alumnos como entre compañeros:

1:2552 p 168 en DOCENTES. ¡Sí! Me hace mucha falta.

1:3045 p 459 en DOCENTES. Sería interesante que no solo formación psicológica profesor/alumno, también entre profesores. Parte del CAP o formación obligatoria del CFIE.

1:2734 p 269 en DOCENTES. Me gustaría realizar cursos sobre gestión de conflictos en el aula, sobre gestión de emociones, potenciar la autoestima de los alumnos.

1:2940 p 392 en DOCENTES. Formación presencial sobre motivación a los que todo les aburre y cómo ser asertivo con los que no quieren estar en clase.

1:2604 p 196 en DOCENTES. Siempre es positivo formarse para mejorar la estrategia docente. En el centro, junto al resto de los compañeros, para tener una misma línea de actuación.

1:2384 p 64 en DOCENTES. Siempre, es un tema apasionante, en cualquier sitio que tengan formación, interesante. De hecho hago cursos *on line* para reciclarme.

1:2799 p 310 en DOCENTES. Claro, continuar la formación porque me ayuda personal y profesionalmente. He notado cambios positivos al aplicarla.

1:2289 p 13 en DOCENTES. Siempre es bueno seguir formándonos, por supuesto. Cualquiera que ayude a desarrollar mejor tu trabajo.

1:2313 p 25 en DOCENTES. Siempre se puede mejorar y tengo disposición. Me gustaría recibir esta formación con compañeros con los que tenga buena sintonía.

1:2415 p 82 en DOCENTES. Sí, me gustaría seguir desarrollando estrategias para mejorar la formación de mis alumnos y crear un mejor clima. Formación reglada y constante.

Respecto al qué tipo de formación y dónde, vuelve a erigirse el Centro de Formación e Innovación Educativa como referencia para recibir formación. Si bien pocos docentes mencionan los motivos de referirse al repetidamente mencionado CFIE (que ofrece formación gratuita, accesible y realista al responder a sus necesidades y peticiones realizadas, cercana, con compañeros...), sí piden concretamente que la formación sea a ser posible en su horario de trabajo, con compañeros, en su centro (formación contextualizada), y con profesionales de la materia, algunos pidiendo explícitamente que sean del campo educativo. Destacan los orientadores como referencia para algunos, valorando su función formadora especializada:

1:2374 p 58 en DOCENTES. Todo lo que sea mejorar y formarse es un sí claro. ¿Dónde y con quién? Donde sea y con quien crea buen ambiente.

1:2606 p 197 en DOCENTES. Por supuesto, con formación presencial con un ponente especializado, además de con información-documentación por escrito. En los propios centros.

- 1:3080 p 477 en DOCENTES. La formación permanente es la base de la educación eficaz. Deben dar más facilidades y potenciar cursos de educación emocional.
- 1:3096 p 485 en DOCENTES. Sí. Comprensión de alumnos con problemas emocionales/psicológicos, etc.
- 1:3094 p 484 en DOCENTES. Me encantaría seguir formándome. Ha cambiado mi forma de entender la vida y creo la forma de tratar a los alumnos.
- 1:3006 p 435 en DOCENTES. Sí, para continuar la formación recibida y actualizarme mediante cursos, charlas del CFIE, cursos del CRFPTIC.
- 1:2898 p 369 en DOCENTES. Incluir la inteligencia emocional como estrategia docente en la formación del profesorado sería un buen camino.
- 1:2712 p 257 en DOCENTES. Sí, por supuesto en habilidades sociales y emocionales, con personal con experiencia real en el aula. Se lleve a cabo en el CFIE.
- 1:2725 p 263 en DOCENTES. Sí, me encantaría aprender más sobre habilidades emocionales presencialmente con compañeros maestros.
- 1:2347 p 44 en DOCENTES. Sí, reuniones y encuentros. Obligatorios en el inicio de la profesión. En lugares que propicien la expresión de emociones, por "maestros".
- 1:2386 p 66 en DOCENTES. Sí, mucho. Curso de estrategias con compañeros en horas libres.
- 1:2608 p 198 en DOCENTES. Sí, mediante cursos o grupos de trabajo en horario complementario.
- 1:2500 p 132 en DOCENTES. Sí, en mi horario de trabajo.
- 1:2682 p 239 en DOCENTES. Sí; formación práctica, con un horario que pudiera adaptarse al horario de trabajo.
- 1:2360 p 51 en DOCENTES. Creo que sería interesante desde el propio centro. Cada centro tiene sus particularidades que hay que ir conociendo.
- 1:2814 p 319 en DOCENTES. Sí, sobre todo en terapias de relajación, yoga... algo que ayude a resolver situaciones estresantes que nos contracturan, nos provocan faringitis...
- 1:2407 p 77 en DOCENTES. Sí. Presencial. En el colegio, con docentes en activo.
- 1:2291 p 14 en DOCENTES. Sí. A través de cursos de formación permanente del CFIE o cursos o planes de mejora en el centro.
- 1:2797 p 309 en DOCENTES. Me gustaría. Sería más fácil en el propio centro, principios de septiembre, por ejemplo.
- 1:2689 p 243 en DOCENTES. Sí. Con profesionales: psicólogos.
- 1:2410 p 79 en DOCENTES. Por supuesto, en el centro. Proporcionada por el Equipo de Orientación (como en algunas otras ocasiones).
- 1:2936 p 389 en DOCENTES. Sí, me gustaría que fuera una formación presencial, impartida, dirigida y coordinada por el D. Orientación para tener un contacto diario con el tutor/a.
- 1:2750 p 278 en DOCENTES. Sí. En centro, con los compañeros que compartimos alumnado.

1:2849 p 339 en DOCENTES. Sí, en mi grupo de trabajo de educación emocional con ponentes que nos puedan ayudar a desarrollar mejor nuestro trabajo.

Muchos de ellos tienen expectativas de hacer cursos prácticos, que les sean realmente útiles en su trabajo, descartando en esta temática los que únicamente impartan teoría.

1:2325 p 31 en DOCENTES. Sí. Formación práctica. Grupo de trabajo.

1:2801 p 311 en DOCENTES. Me gustaría. Pero no quiero tablas, power point, etc... quiero casos prácticos, la realidad del aula, dirigido a niños adolescentes.

1:2370 p 56 en DOCENTES. Sí, curso con especialistas y comentar casos reales en centros y aulas.

1:2628 p 209 en DOCENTES. Sí. El tipo de formación y dónde me daría más igual. Si me gustaría que fuera formación práctica y aplicable al aula.

1:2969 p 408 en DOCENTES. Sí. Formación en habilidades sociales y emocionales. Más con compañeros, compartir experiencias que los presuntos especialistas.

1:2974 p 411 en DOCENTES. Sí me gustaría formación práctica respeto a habilidades emocionales, preferiblemente con grupo de profesores, que pudiéramos compartir experiencias y buscar soluciones a problemas reales que se presentan en nuestro trabajo, con ayuda de orientadores.

La conciliación y condiciones laborales se mencionan en respuestas puntuales, destacando procesos de relevante impacto profesional y personal que a veces se olvidan y que muchos docentes afrontan solos, de manera más o menos saludable emocionalmente, como la jubilación. La petición de cursos *on line*, ya existía en 2016, ofertándose formación virtual con excelente acogida, mucho antes de que la pandemia Covid19 la hiciera obligatoria por sanitarias circunstancias, lo que sin duda también ayudó al reto que tuvo que asumir la Administración Educativa desde marzo de 2020, continuando la formación a los docentes únicamente de manera virtual durante dos años. Algunos participantes consideran que esta temática debe trabajarse presencialmente para tener eficacia. Que existan ambas opciones dando respuesta a las dos perspectivas es positivo, permitiendo elegir e incluso compatibilizar ambas modalidades:

1:3017 p 441 en DOCENTES. Me jubilo, me encantaría estar preparado para esto.

1:2718 p 260 en DOCENTES. Sí, grupo de trabajo en el centro o curso on line.

1:2729 p 266 en DOCENTES. Sí, formación a distancia.

1:2529 p 152 en DOCENTES. Sí, me gustaría seguir aprendiendo. On line si es posible, por el tiempo y no me importaría algún máster o curso de especialización.

1:2861 p 347 en DOCENTES. Sí, creo que sería muy interesante recibir formación sobre el tema, pero realizada por auténticos profesionales, que ofrezcan soluciones reales a los problemas, ya que algunos cursos dan una visión muy teórica que no se corresponde luego con la realidad.

1:2922 p 381 en DOCENTES. Sí. Pero me gustaría recibirla con mejores garantías laborales.

1:2873 p 354 en DOCENTES. Es posible. Formación práctica aplicable en el aula. Con compañeros que conocen la dificultad real de poner en práctica las teorías grandilocuentes.

1:2838 p 333 en DOCENTES. Me gustaría llevar mejor la falta de interés de algunos alumnos. La formación debería de ser práctica y presencial, los cursos *on line* en este ámbito no son efectivos.

1:2610 p 199 en DOCENTES. Sí. Algún tipo de formación que se pueda realizar en el propio centro, para no tener que desplazarme a Soria (tenemos jornada partida, situación personal...)

Muchos docentes se encuentran en el momento de cumplimentar el cuestionario recibiendo formación específica en la temática planteada, en un caso expresando una valorable actitud de esfuerzo, que visibiliza cómo disponer y aprender la mejora de adecuadas habilidades emocionales relacionales no es tarea fácil si se realiza la formación de manera completa:

1:2676 p 236 en DOCENTES. Sí. La recibo actualmente. A través del CFIE, por ponente externo.

1:2704 p 252 en DOCENTES. Me gustaría formarme en mi centro tal y como estamos haciendo.

1:2680 p 238 en DOCENTES. Sí, ya lo estoy intentando.

Destacan algunas respuestas singulares pero de interés, como que también existen docentes que prefieren no trabajar temas emocionales o personales con los compañeros de su centro, lo que también es entendible y lógico si atendemos a que puede haber profesionales que no se sientan cómodos formándose en este aspecto más personal con personas conocidas, que pueden pensar van a juzgarles o conocerles en un aspecto que no desean compartir. Es este un punto importante para reflexionar y tener en cuenta a la hora de impartir formación en centros donde los participantes se conozcan, respetando la diversidad, intimidad, confidencialidad a la hora de disponer de metodologías donde no sea obligatorio expresarse emocionalmente o compartir en voz alta perspectivas, cuidando así éticamente no dejar en evidencia a quien opte por reservar su aspecto personal y profesional más directamente vinculado a la competencia intra e interpersonal, pese a que pueda querer escuchar y aprender, sin manifestarse en público:

1:2426 p 89 en DOCENTES. Sí, sobre relaciones profesionales pero no con mis compañeros/as.

1:2691 p 244 en DOCENTES. Sí, con algún seminario, grupo de trabajo... si pudiera ser fuera del colegio, mejor.

Entre las resistencias o problemas percibidos, incluso en casos de motivación por la formación, se recoge la falta de tiempo y las muchas competencias en las que deben formarse y *reciclarse*:

1:2362 p 52 en DOCENTES. *Sí. Pero hay poco tiempo y muchas cosas en las que poder formarse.*

Entre las sugerencias explícitas, ya intuitas en algunas de las respuestas anteriores, destacan la posibilidad de observar buenas prácticas guidas y observación de casos de desempeño real:

1:2612 p 200 en DOCENTES. Sí pero los cursos no siempre me proporcionan los conocimientos que necesito. Creo que entrar en una clase práctica con alumnos, o ver vídeos de experiencias es la mejor manera.

1:2785 p 303 en DOCENTES. Sí. Nos gustaría una formación útil no de pasar el rato como lo ocurrido en otras ocasiones.

1:2368 p 55 en DOCENTES. Sí, pero formación práctica. Inicé un curso *on line* en el CFIE, pero lo abandoné porque era muy teórico.

Destaca que ningún participante menciona el tema económico, lo que evidencia implícitamente por ausencia que puede ser conocido por esta muestra que la formación en los Centros de Formación e Innovación Educativa es gratuita en la Comunidad de Castilla y León (incluso existe posibilidad de financiación del desplazamiento de docentes cuyo lugar de trabajo/residencia está en una localidad distinta a la capital, si los cursos se realizan en Soria ciudad), no existiendo quejas o propuestas de mejora al respecto, como puede ocurrir en otros colectivos, contextos o países. Este es un aspecto positivo que contribuye y hace equitativo el acceso a la formación. De entre las respuestas ambiguas a esta pregunta de motivación por la formación y mejora, destacan los participantes que expresan su edad y larga experiencia, sin una voluntad clara de formación y/o su percibida como suficiente preparación teórica y preferencia por otro tipo de mejora, incluyéndose también algunas motivaciones de falta de tiempo. Algunas respuestas singulares expresan claramente la incertidumbre y escepticismo ante trabajar esta temática:

1:2285 p 11 en DOCENTES. Creo que la formación teórica la tengo. Debo ponerlo en práctica y poner en común con mis compañeros/as las experiencias vividas.

1:2752 p 279 en DOCENTES. Creo que la teoría ya me la sé, lo difícil es ponerla en práctica todos los días cuando entrar en el centro.

1:2301 p 19 en DOCENTES. Va siendo uno algo mayor, aunque si hay que recibir formación que se haga en horario lectivo EN EL CENTRO.

1:2321 p 29 en DOCENTES. Mejorar siempre es bueno; no dispongo de tiempo.

1:2910 p 375 en DOCENTES. Ahora mismo creo que no tenemos tiempo para eso, y ya es triste...

1:2323 p 30 en DOCENTES. Pues no lo tengo claro, no sé si saber más (razón) mejoraría la CONDUCTA.

1:2417 p 83 en DOCENTES. No lo sé, no me fío de todo lo que circula sobre este tema. Prefiero seleccionar.

1:2672 p 234 en DOCENTES. Sí y no. Sí si es algo realmente aprovechable, no estoy de acuerdo en hacer cursos para llenar el expediente. Apoyo los cursos de estrategias en aula directamente.

1:3072 p 472 en DOCENTES. Soy muy escéptica a la hora de ver una relación entre formación en habilidades emocionales y mejora de la estrategia docente. Es muy fácil caer en "terapia de grupo". Me aporta más hablar con compañeros.

Por último, se valora al colectivo de mayor interés para el propósito práctico de esta investigación, que pretende motivar por la formación en estrategias emocionales adecuadas en la práctica docente. Realizando una posterior categorización de los docentes en su respuesta a la formación recibida y a su motivación de formación, es destacable que 213 profesores sí han recibido formación y aun así manifiestan voluntad de formarse en esta temática. 108 docentes

no han recibido formación pero sí manifiestan voluntad para realizarla, lo que se valora positivamente, centrando el interés en docentes que no expresan motivación de autoevaluación, formación ni mejora en competencia emocional. Los únicos 15 docentes que sí han recibido formación en habilidades emocionales o relacionales pero no manifiestan intención de repetirla se basan principalmente en su escepticismo sobre su utilidad, además de la ya mencionada autopercepción de formación y experiencia suficiente:

1:3148 p 39 en DOCENTES. No estoy convencido de su utilidad.

1:3377 p 323 en DOCENTES. Sí, la verdad no sirven para nada (...) Sinceramente he sido tutor muchos años (13), la relación emocional con mis alumnos es muy buena (se puede preguntar a ellos) y este tipo de formación no es para mí necesaria.

1:3387 p 335 en DOCENTES. Sí, he recibido y son de dudosa eficacia. Al final somos como somos y enseñamos de acuerdo con ello (...) A estas alturas ya no lo creo necesario.

1:3507 p 487 en DOCENTES. Sí, en algún curso (...) De momento creo que es suficiente la formación que tenemos en ese campo.

Las 19 citas vinculadas a personas que manifiestan no haber recibido formación, pero tampoco tener voluntad de realizarla, son de especial relevancia para entender los posibles motivos:

1:3146 p 36 en DOCENTES. No. (...) No lo veo necesario en mi caso.

1:3151 p 43 en DOCENTES. No. (...) No. No siento la necesidad.

1:3192 p 94 en DOCENTES. No. y si los he hecho no me acuerdo (...) Creo que no lo necesito.

1:3384 p 332 en DOCENTES. No. (...) No especialmente. No creo necesitarlo y no me atrae mucho el tema.

1:3442 p 404 en DOCENTES. No, pero he leído algún libro de esa temática. Uno de ellos se llamaba "psicología para el docente", o algo así. Y también leo artículos de un blog de un docente-formador. (...) No, creo que en esa cuestión estoy bien preparada, tengo habilidades de este tipo.

1:3470 p 443 en DOCENTES. No. Pura experiencia. (...) No tengo tiempo. No me interesa.

Pero la motivación por una autoevaluación y mejora no debe partir únicamente desde, ni debe orientarse solo, a la figura del docente. Lacasa (en Coll et al., 2018) reflexiona, basándose en los trabajos de Bronfenbrenner (1987) y Vygotsky (1991) sobre la vinculación entre entorno escolar y familiar, y cómo desde la perspectiva ecológica y sociocultural debería existir y darse la evidenciada como positiva coherencia entre los dos ámbitos principales de desarrollo y socialización. Los procesos de evaluación deben contar también con el colectivo de las familias, y estas pueden y deben implicarse en la mejora de un sistema que no debería depender, ni ser responsabilidad, solo de los docentes. Es una utopía, y sería tal vez incluso contraproducente para una escuela enriquecida en su diversidad, pretender que existan contextos compartidos de significado en todos los hogares y centros, pero sí puede aspirarse a que por encima de

debates e intereses políticos, religiosos, culturales o de otra índole, el sistema educativo y social sea capaz de proteger y cuidar la convergencia de valores emocionales que generen bienestar a los alumnos, procurándoles un desarrollo armónico y respetuoso dentro de su diversidad.

Conectando esta investigación con las propuestas de Bronferbrenner (1979, en Goleman, 1995), es esperable que los patrones emocionales aprendidos en un contexto de desarrollo primario (el hogar) se amplíen y hagan más complejos con la guía de personas con las que se establezca una relación emocional positiva. Posteriormente, en un contexto de desarrollo secundario, como puede ser el centro escolar, surgen oportunidades, recursos y estímulos en los que el alumno ponga a prueba, amplíe y module sus aprendizajes emocionales, sin esa original guía. En la medida en que se tenga claro cómo el potencial de desarrollo de un entorno depende y se incrementa mediante el vínculo, a ser posible coherente y de colaboración, con otros entornos, se entenderá cómo de importante es compartir información, criterios y apoyos entre docentes y familias. Existen múltiples opciones y estrategias para acercar los sistemas escolar y familiar, evolucionando históricamente a la par que lo hacen los paradigmas metodológicos y sociedad, contando en la actualidad con un evidente mayor acercamiento e implicación de las familias en los centros, si bien esto implica otro tipo de problemáticas en función de cómo se gestione la colaboración centro-familia, presencial y virtualmente, en coexistencia con otras situaciones sociales actuales. Lacasa (en Coll et al. 2018) sintetiza, recogiendo las investigaciones de Kellaghan y otros (1993), estrategias para establecer relaciones entre la escuela y la familia. De entre las distantes, hay apoyos a la salud y bienestar de los niños, aportaciones a la dirección de la escuela, asistencia a programas de educación para padres y contactos con los recursos de la comunidad. Entre las intermedias puede darse comunicación entre ambos entornos por diferentes vías, asistencia a la escuela en actividades no instruccionales, asistencia a talleres y seminarios sobre la política y organización escolar, y relaciones con el profesorado mediante los canales de comunicación y coordinación que el centro disponga. Por último, mediante las estrategias próximas los padres participan en la enseñanza de la escuela colaborando con los docentes, y/o participan en actividades de aprendizaje en el hogar, con tareas similares a las que los niños realizan en la escuela. Así, y conectando con el objeto de estudio de la presente investigación, se pretende conocer si las familias conocen las estrategias emocionales que se utilizan en el aula, y/o su perspectiva y representación de estas; pero también se les consulta si conocen, lo que a priori sí sería más fácil, qué formación hacen los docentes, y estos con sus hijos, sobre educación emocional. Se les encuesta además sobre su intención e interés de colaborar con la misma: *¿Sabe si los profesores de su centro realizan actividades en clase relacionadas con la educación emocional de sus hijos? ¿Le gustaría ser informado de ello? ¿Le*

gustaría participar y colaborar desde casa con estas actividades, o cree que es un aspecto que solo deben trabajar en clase? De 214 respuestas a esta pregunta (optando 56 participantes por dejarla en blanco, número bastante alto semejante al de la anterior pregunta), destaca en primer lugar, como aspecto a valorar desde la perspectiva positiva de la investigadora de este trabajo, cómo hay 11 participantes que sí disponen de información de las actividades que se realizan en el centro (aunque dos respuestas sean para decir que creen que no hacen ninguna de educación emocional, o que estas son insuficientes), y sí están dispuestos a colaborar:

2:693 p 217 en FAMILIAS. Creo que sí, sí me gustaría ser informado y participar.

2:688 p 275 en FAMILIAS. Creo que no realizan estas actividades. Creo que se puede trabajar juntos para la formación de grandes personas en el futuro.

2:690 p 243 en FAMILIAS. Yo creo que no hacen nada y si lo hacen no informan a los padres y sí me gustaría participar, por supuesto.

2:687 p 105 en FAMILIAS. Hacen alguna marcada en el calendario, pero insuficientes. Sí me gustaría estar informado y colaborar.

2:694 p 209 en FAMILIAS. Realizan, pero sería interesante realizar y ayudar desde casa.

2:695 p 63 en FAMILIAS. Creo que en las tutorías algo se trabaja, pero me gustaría tener información más concreta. No me importaría participar.

Es significativa la reflexión de un informante singular que cumplimenta un cuestionario adaptado por desconocimiento parcial del castellano, y que por la respuesta expresa una ausencia de la figura materna, expresando adecuada implicación educativa:

2:696 p 159 en FAMILIAS. Algo creo que se hace. En casa la ausencia de su madre influye, pero mi tarea de padre es estar cerca de él aunque me sea más fácil entregarle sus "caprichos" que ayudarle a ser adulto.

Existe además un significativo sector de participantes que manifiestan no conocer, o no haber sido informado (ambos procesos diferentes, habiendo podido informar el centro pero no haber recibido, atendido o recordado esta información, al igual que se reflexionaba con los alumnos) las actividades de educación emocional que han podido realizar sus hijos, pero sí estar dispuestos a colaborar. Se torna esta como significativa oportunidad de intervención de mejora directa: hay muchas familias con disposición positiva, que tal vez necesiten información más explícita y/o canales operativos ofrecidos de manera aún más accesible para establecer colaboración y que sus intenciones se materialicen en asistencia y colaboración efectiva:

2:466 p 15 en FAMILIAS. No. Pero me gustaría estar informada para colaborar.

Es importante significar pequeños matices que sirven para la reflexión. Ante la revisada normativa de convivencia, deberes y derechos de alumnos, docentes y familias, algunos participantes indican que "no les importaría" colaborar, añadiendo este importante y no

coherente con las responsabilidades concepto del "no me importaría ser informado", pudiendo estar olvidando sus deberes como progenitores y el esperable interés natural propio:

2:467 p 16 en FAMILIAS. No. Sí, no me importaría que informaran y podría colaborar.

2:565 p 132 en FAMILIAS. No lo sé. No me molesta que me informen de cualquier aspecto relativo a la educación de mi hijo. Creo en colegio+familia.

Destaca también como aspecto social relevante en cuanto a intereses, cómo hay progenitores que muestran interés de colaboración con el centro, pero limitando y haciendo explícita esta disposición para su hijo en particular, no para el centro como entidad o grupo de alumnos:

2:495 p 49 en FAMILIAS. No lo sé. Sí me gustaría estar informado y por supuesto participar desde casa en lo que respecta a mi hijo.

2:631 p 213 en FAMILIAS. No lo sé. Me gustaría ser informada. Y participar si fuera positivo para mi hijo.

2:555 p 121 en FAMILIAS. No lo sé. Si es algún tema personal con mi hijo por supuesto que sí. A nivel colectivo, no.

Existen opciones más abiertas y dispuestas a contribuir desde una perspectiva comunitaria, evidenciando la valoración positiva y disposición que tienen para la corresponsabilización:

2:578 p 148 en FAMILIAS. No. Me gustaría ser informado. Me gustaría participar por el bien de nuestros hijos.

2:652 p 239 en FAMILIAS. No, lo desconozco. Sí me gustaría estar informada con las actividades que se realizan y si mi participación fuera necesaria para mejorar entre todos no me importaría.

2:661 p 249 en FAMILIAS. No. Sí. Creo que debemos participar, somos los primeros interesados.

2:616 p 197 en FAMILIAS. No lo sé y sí me gustaría saberlo. Además que participen los padres siempre puede ayudar, es otro punto de vista y no menos importante.

2:580 p 153 en FAMILIAS. La empatía profesor-alumno-padres debe existir. Me gustaría estar informado y este aspecto se debe trabajar tanto en casa como en el lugar de trabajo (clases).

2:601 p 182 en FAMILIAS. No lo sé. Sí me gustaría participar y colaborar. Estar en todo momento informado de qué se trabaja, cómo se trabaja y los resultados. Y si se tiene que apoyar con trabajo en casa, estaría encantada de ayudar.

2:507 p 64 en FAMILIAS. No sé si lo hacen. Sí me parecería bien. También me gustaría que me informaran, y si es posible, participaríamos desde casa. Hay que trabajarlo en cualquier entorno.

2:557 p 123 en FAMILIAS. No lo sé, pero me gustaría ser informado y ayudar en lo posible.

2:560 p 126 en FAMILIAS. No sé. Sí claro. Los padres deberían implicarse.

En algún caso vuelve a aparecer la mención explícita al beneficio formativo y de competencia emocional que también las familias pueden obtener desde esta intervención educativa:

2:604 p 186 en FAMILIAS. No. Sí. Sí, porque también nos vendría bien a los padres tener conocimientos en esa materia.

Algunas respuestas tratan explícitamente la coherencia de estrategias y responsabilidad, algo esencial y coincidente con la pretendida corresponsabilización e implicación desde las funciones diferenciadas de padres y docentes que desde el ámbito educativo se reivindica:

2:629 p 211 en FAMILIAS. No lo sé. Siempre es bueno tener comunicación y seguir los mismos patrones, profesores y padres. No estaría mal.

2:632 p 214 en FAMILIAS. Desconozco esa información. Me encantaría participar en este tipo de actividades. La educación emocional es fundamental en las escuelas, pero más aún es un pilar básico en casa.

2:640 p 224 en FAMILIAS. No lo sé. Sí me gustaría que dieran información y creo que hay que hacer en casa y que el colegio sea un apoyo.

2:641 p 225 en FAMILIAS. No lo sé, si se realizan, sí me gustaría ser informado y colaborar. Creo que es un trabajo de ambas (clase y casa).

2:614 p 195 en FAMILIAS. No lo sé. Si me gustaría estar informado. Creo que la educación emocional es responsabilidad principal de los padres, aunque los centros educativos pueden ser un buen complemento.

2:568 p 135 en FAMILIAS. No lo sé, aunque creo que es un aspecto que se trabaja más en el ámbito familiar. Los profesores hacen todo lo que pueden.

Existen también algunas respuestas más críticas o reivindicativas, que pese a ser minoritarias se exponen en su totalidad por aportar una perspectiva que otros padres pueden compartir:

2:665 p 253 en FAMILIAS. *Lo desconozco, sí me gustaría ser informado, se puede ayudar desde casa pero siempre que el profesorado sea humilde y se deje ayudar.*

2:645 p 229 en FAMILIAS. *No lo sé, pero creo que me sería muy difícil trabajar con algún profesor de mis hijos por lo prepotentes que son.*

Es curioso también el comentario de un participante, que manifiesta una realidad coincidente con el periodo evolutivo de la adolescencia y su relación con los adultos; es su disposición de colaboración pero su preocupación a la aceptación o negativa que su hija tuviera ante su participación, algo a valorar en el diseño de actividades conjuntas, previniendo un posible conflicto o disfunción de las colaboraciones establecidas entre los ámbitos educativo y familiar:

2:503 p 60 en FAMILIAS. Sí: en tutoría y en valores éticos. No me importaría colaborar, pero no sé si a ella sí (mi hija).

Desde una perspectiva menos dispuesta se evidencia cómo 3 familias expresan conocer las actividades que se realizan de educación emocional, pero no expresan su convencimiento o disposición de colaboración, limitando su interés, simplemente, a ser informados:

2:685 p 77 en FAMILIAS. No realizan nada, deberían empezar en clase y luego llegar a los padres.

2:683 p 235 en FAMILIAS. Sí. Sí o en clase. Teniéndonos informados.

2:684 p 234 en FAMILIAS. Sí. Si es oportuno sí, pero si no, pues no. Creo que es un aspecto que solo deben trabajar en clase.

13 participantes expresan aún menor disposición en términos de colaboración centro-hogar; no solo desconocen las actividades realizadas, tampoco quieren ser informados ni colaborar:

2:463 p 10 en FAMILIAS. *No lo sé, no creo que haga falta. Si realmente tuviera efecto sería visible, no sería necesario que se diga. No.*

2:486 p 38 en FAMILIAS. *No sé nada, no me gustaría participar.*

2:548 p 114 en FAMILIAS. *No. No. No*

2:577 p 147 en FAMILIAS. *No lo sé. Tienen que hacerlo en clase.*

2:642 p 226 en FAMILIAS. *No sé. No lo veo relevante. No sé*

Entre una categoría general donde se han codificado 94 respuestas no relacionadas con las anteriores opciones, emergen datos de interés para la presente investigación. El más destacable, que hay un número significativo de progenitores que limitan su respuesta a decir que desean ser informados, omitiendo la segunda parte que alude a su colaboración e incluso en un caso adjudicando la responsabilidad solo a los docentes. Es un punto de reflexión respecto a la implicación y corresponsabilización de las familias:

2:474 p 24 en FAMILIAS. *Lo ignoro. Me gustaría me informaran.*

2:485 p 37 en FAMILIAS. *Ser informado.*

2:664 p 252 en FAMILIAS. *No lo sé. Los profesores se tienen que implicar más.*

2:546 p 110 en FAMILIAS. *Considero que así está correcto.*

Solo un caso argumenta el motivo concreto para la imposibilidad percibida de colaborar, además de otro participante que expresa cómo considera que las intervenciones deben estar separadas:

2:469 p 18 en FAMILIAS. *La educación emocional es labor de todos, pero cada uno en su terreno.*

2:461 p 8 en FAMILIAS. *Me parece muy bien todo lo que ayude a mi hijo, pero yo no puedo colaborar en estas actividades por cuestiones personales.*

Existen propuestas de mejora y consideraciones del sistema educativo, incluso expresiones de apoyo al centro y confianza hacia el mismo pese a desconocer esta parte consultada:

2:582 p 157 en FAMILIAS. *Creo que el colegio, con lo que hiciéramos en casa con ellos tiene que ir unido. Hace falta más comunicación entre padres y profesores.*

2:675 p 269 en FAMILIAS. *Creo que es labor de todos educar a niños que reconozcan sus emociones y que sepan gestionar; estaría encantada en participar y lo veo fundamental para su educación.*

2:615 p 196 en FAMILIAS. *Lo desconozco, pero seguro se hacen, es un centro que funciona muy bien.*

Emerge como interesante, al igual que un progenitor cuestionaba si a su hija le importaría su colaboración, la cuestión de si los docentes serían favorables a la colaboración de progenitores:

2:481 p 33 en FAMILIAS. *No lo sé. Me gustaría que conociésemos la opinión de los profesores.*

Capítulo 7. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.

Estudio Empírico 3. Observaciones de buenas prácticas docentes

26. Observaciones de buenas prácticas docentes

Parece existir acuerdo en la dificultad para definir a un docente competente, partiendo del requerimiento básico de contar con una sólida formación en la disciplina enseñada, junto a los conocimientos de Psicología y Pedagogía necesarios para trabajar en una profesión donde, en la interacción con los estudiantes, deben tomarse constantes y complejas situaciones en el directo interactivo y generalmente presencial del aula. Esta toma de decisiones comprende conocer el currículo, objetivos, competencias, planificar la secuencia de saberes, decidir las estrategias, diseñar las situaciones de aprendizaje y materiales para las mismas, y realizar un procedimiento de evaluación adecuado que permita que este ciclo sea exitoso, entre otros factores determinantes en el entorno de aprendizaje. Pero de forma transversal, y de especial interés para la presente investigación, se debe gestionar la promoción de una adecuada atmósfera comunicativa, relacional, afectiva y emocional positiva y constructiva en la superación de dificultades y conflictos, que hagan posible que el complejo proceso didáctico resulte exitoso, habiéndose evidenciado de que el logro de una adecuada relación interpersonal dentro del aula emerge como condición imprescindible y transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Castellá et al. (2007) recogen cómo Ibañez (2002), Schwarz (2002) y Muñoz (2004) concluyen que por encima del contenido o materia de estudio se erige como importante para los estudiantes la calidad de las relaciones interpersonales con el profesorado. Entre las destrezas destacadas del docente propuestas por Feito (2004) están el compromiso con la enseñanza y centro, dedicación, talante negociador, cariño hacia el alumnado, cierto grado de autonomía respecto a los contenidos curriculares y libros de texto, fomento de la autonomía del alumnado, buenas relaciones con los compañeros, entusiasmo, convencimiento y empeño en hacer bien las cosas, sentido del humor, trato afable y madurez emocional. Centrando el interés de la presente investigación en las cualidades relacionales y emocionales, se dispuso este estudio empírico, pretendiendo visibilizar algunas destrezas prácticas reales de docentes seleccionados por la investigadora, pudiendo establecer un modelo de algunas secuencias de interés que visibilicen cómo puede hacerse, y cómo hacen compañeros docentes, lo que se ha evidenciado como una buena y necesaria práctica por parte de los tres colectivos respecto a las competencias emocionales docentes, en base a la fundamentación teórica y resultados antes expuestos. El desarrollo de una observación y su análisis podría constituir un único estudio, si se extrajera de su contenido todas las múltiples variables de interés, entendiendo que según Cazden (2001, en Castellá et al., 2007) el análisis del discurso en el aula es “una parte de la lingüística aplicada a un ámbito social concreto, cuyos propósitos básicos, la enseñanza y el aprendizaje, se cumplen sobre todo a través del lenguaje” (p.17). Estos autores analizan respecto a las estrategias

discursivas de docentes bien valorados las condiciones lingüísticas del aula que aseguren una relación social positiva entre alumnos y docentes, y aquellas tendentes a facilitar la construcción del conocimiento y aprendizaje. Recoge la presente investigación sus aportaciones en cuanto a que definen, en primer lugar, cómo el espacio de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por una asumida asimetría de intervenciones lingüísticas, verbales y no verbales, entre los diferentes componentes personales, como se trató en los diferentes roles que asume cada componente en el centro educativo. El interlocutor privilegiado en esta asimetría, el docente, tiene la potestad, autoridad y competencia que la institución le presupone, la posibilidad no solo de evaluar, sino también de controlar las intervenciones y otorgar valor a los enunciados, regulando así las explicaciones e interacciones entre docente-alumnos y entre estos últimos, como explican:

Frente al carácter espontáneo de la conversación cotidiana, la institución está organizada desde el inicio de modo explícito, es altamente predecible, se desarrolla de acuerdo con unas normas y la desviación de estas normas es sancionable. Estructuralmente, cada sección de una intervención de este tipo supone la realización de una tarea que contribuye a la consecución de un objetivo final y común, aceptado por las partes. La asimetría de participación viene acompañada de otras, como la del grado de saber hacer institucional, la de conocimientos sobre una materia y la de posibilidad de acceso a estos conocimientos. (p.18)

Parece evidente que en este análisis del discurso la propia asimetría recoge una vinculada diversidad de personalidad, competencia, experiencia y grado de preparación de explicaciones. Livingston y Borko (1989, en Castellá et al., 2007) destacan la importancia de la capacidad de improvisar, diferencial en función del grado de experiencia, disponiendo los docentes más expertos un esquema que denominan *razonamiento pedagógico*, lleno de interconexiones de fácil acceso que permiten dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de forma adaptada, contextualizada y replanificada con destreza, respondiendo con agilidad, reconduciendo la situación o intervención al tema de interés, centrando la atención sin perder la dirección de la explicación, lo que sin duda favorecerá, en cuanto al tema que nos ocupa, cómo pueden responder igualmente a retos o demandas afectivas y de gestión de la convivencia sin que la clase se vea significativamente interrumpida, incluyendo los procesos emocionales en el propio desarrollo de la misma y proceso de enseñanza y aprendizaje. Se dispone en este estudio de una secuencia de cada uno de los discursos de aula de las sesiones en las que los docentes fueron observados en su desempeño dentro del aula, configurando cada uno una unidad que abarcó parte del primer trimestre del curso. Analizar de forma completa el discurso de las observaciones se erige como oportunidad para estudios futuros, centrándose intencionalmente esta parte en extraer los intercambios directamente vinculados al objeto de estudio, habilidades emocionales

docentes, descartando conscientemente otros aspectos, pese a reconocerlos como también muy interesantes y coexistentes con el proceso afectivo. Como recogen Castellá et al., (2007):

La reciente evolución del constructivismo cognitivo en sociocognitivo, a partir de la integración de las ideas de Vygotsky a la psicología evolutiva y a la psicopedagogía (Coll y Onrubia, 2001), favorece complementariamente la consideración de lo emotivo y lo interpersonal como factores clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que sitúa el lenguaje en una posición central, como mediador -y, en buena parte, como elemento constituyente-, tanto de la construcción del edificio conceptual individual y colectivo como de la relación social en el aula que lo permite, asiste e impulsa, o bien lo impide, entorpece y frena. (p.53-54).

Pese a la natural variabilidad de situaciones que caracterizan el sistema del aula, deben procurarse establecerse marcadores de relativa estabilidad o constancia en cómo el docente dispone las secuencias de interacción y participación, pudiendo establecerse puntos estables en el discurso emocional dentro del aula, que se desarrollan de manera transversal en otros procesos que implican elementos lingüísticos, paralingüísticos y prosódicos, como gestionar temas tratados, organizar y dar instrucciones, desarrollar explicaciones, formular y responder preguntas y realizar tareas. Como recoge la Figura 32, la gestión que un docente, en su progresiva carrera profesional e incremento experiencial, pueda hacer del equilibrio entre distanciamiento y aproximación, autoridad y complicidad, determina el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje y vínculo afectivo que logre instaurar en clase, como sintetizan Castellá et al. (2007):

Por un lado, el docente puede mantener o acentuar esta distancia, para mostrar su autoridad y sus conocimientos ante los estudiantes y ejercer un control disciplinario sobre el grupo. Por otro, le conviene atenuar la distancia adaptando su discurso a las necesidades y a los intereses del alumnado y generando una situación distendida, donde predominen la cooperación y el acuerdo (Cros,2003). (p.36)

Figura 34

Síntesis estrategias discursivas de relación social positiva en el aula. adaptado de Castellá et al. (2007, p.57).

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE RELACIÓN SOCIAL POSITIVA EN EL AULA	PARA PRESERVAR Y MODULAR LA PROPIA IMAGEN	+ Distancia	EXPLICITAR LA AUTORIDAD: invocar la competencia académica y establecer un contrato de respeto mutuo
		+ Proximidad	MOSTRAR UNA ACTITUD AUTOCRÍTICA: mostrar los propios límites y utilizar la autoironía.
	PARA RESPETAR Y VALORAR LA IMAGEN DE LOS ESTUDIANTES	+ Distancia	ATENUAR LOS ASPECTOS NEGATIVOS DE LA AUTORIDAD: suavizar las órdenes y atenuar la censura o desaprobación.
		+ Proximidad	ESTABLECER COMPLICIDAD: implicar a los estudiantes, ofrecer un feedback positivo y utilizar el humor.

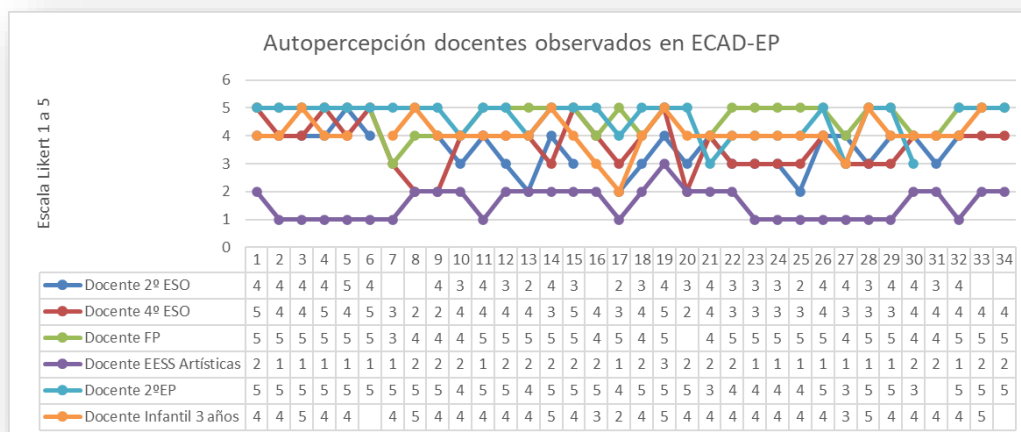
La interpretación de las observaciones está ligada al contexto y constructos de interés de esta investigación, sin pretender analizar toda la interesante realidad sucedida en clases observadas, limitando además la generalización de resultados. Trasladar ejemplos de las variables consultadas en el cuestionario visibiliza la oportunidad de práctica reflexiva y análisis conjunto de su interpretación con aportaciones de observador, observado y alumnos, incluyendo el agradecimiento como potente herramienta, que optimicen la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que del desempeño emocional docente se pueda instaurar con naturalidad, minimizando la percepción de juicio y crítica negativa sobre esta competencia *sensible*. Se parte de comprender y respetar la dificultad docente, coincidiendo con Pastor (en Marchena, 2005):

Observar lo que sucede dentro de las aulas no es una tarea fácil, sobre todo si se llega a ellas intentando comprender las perspectivas de los protagonistas, cuyos papeles están definidos dentro de lo que representa en la vida académica ser profesor o profesora y alumno o alumna, significados que, pese a tener connotaciones que pueden ser tenidas por universales, deben ser contextualizados en los escenarios concretos en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza.
(p.13)

Coll y Solé (en Coll et al., 2018) recogen las investigaciones de Mohr y otros (1999), centradas en establecer un mapa de diferentes situaciones que suelen encontrarse los profesores en las aulas. Si bien su propuesta de *episodios instruccionales de aprendizaje* tiene en cuenta la naturaleza del aprendizaje, contenido del mismo, tipo de procesos psicológicos requeridos (cognitivos y metacognitivos) y generalización exigida de los resultados de aprendizaje, sin existir mención explícita a los procesos afectivos/emocionales, se considera interesante este concepto para fundamentar la estructuración de las observaciones realizadas en la presente investigación, trazando un resumido mapa de qué interacciones afectivas, entre los muchos otros factores que condicionan, coexisten y mediatizan, se dan en la dinámica del aula. Colomina et al. (en Coll et al., 2018) destacan entre las aportaciones de Flanders (1977) sus categorías para el análisis de la interacción en el aula, donde pueden extraerse dos categorías vinculadas a la presente investigación: cómo el docente acepta sentimientos (acepta y aclara la actitud o tono afectivo de un alumno de manera no amenazante, y predice/acepta sentimientos, sean positivos o negativos) y cómo alaba o anima la acción o comportamiento del alumno, gastando bromas o chistes no ofensivos que alivian la tensión en clase o haciendo gestos afirmativos, aprobatorios y con expresiones de ánimo. Se presentan diferentes ejemplos de segmentos de interactividad emocional en el aula, transcritas por la investigadora y analizadas mediante el programa informático Atlas Ti, añadiendo las valoraciones de interés y discusión que del complejo trabajo de observación y análisis en distintas etapas educativas, materias y perfiles docentes emanan.

Figura 35

Descripción respuestas cuestionario ECAD-EP de docentes observados respecto a Factor Socioemocional.



La Práctica Reflexiva realizada con los docentes observados y las puntuaciones recogidas en los distintos ítems evidenció, en contraste con las observaciones realizadas, que todos tienden en general a responder a los ítems en función de su contenido y en relación a su intención, pero asumiendo como muy difícil separar en la práctica real la valoración de cada destreza emocional *por separado*. Se concluye por parte de la investigadora que el desempeño observado fue superior en todos los casos a la autodescripción que en distintos ítems hicieron, especialmente significativa la discrepancia en aquellos con puntuaciones más bajas en el cuestionario. La humildad con que los docentes reciben el feedback o retroalimentación de las observaciones, reconociéndose objetivamente pero minimizando la importancia de sus positivas habilidades emocionales, relacionales y afectivas destacadas, es una evidencia de este estudio empírico. Pero se debe tener en cuenta cómo incrementar la autoestima profesional y la percepción de que las fortalezas emocionales también son competencias de interés a compartir con compañeros. También los alumnos de los profesores observados contribuyeron a reforzar esta positiva valoración de la investigadora observadora. Los alumnos de infantil reconocen entre diferentes emociones de su profesora ligadas a la dinámica ordinaria del aula: alegría cuando hacen las cosas bien, tristeza cuando no están o hacen las cosas mal, rabia cuando no recogen los juguetes, hacen la asamblea mal o llegan tarde, miedo cuando no están, calma cuando está tranquila en su mesa, y generan todos muy positivas valoraciones, aprecio y cariño a la misma. Los alumnos de 2º de primaria reconocen a su docente como trabajadora, cariñosa, lista, maja, buena, graciosa, agradable, amable, siempre atenta, generosa y *la mejor*. Se sienten libres, a

gusto, con buen trato y paciencia dispensada, creen que se mueve por la clase, les ayuda cuando tienen dificultades, es firme en su gestión de la clase y convivencia, creen que les hace reír y se esfuerza por enseñarles, se preocupa y siempre resuelve si tienen problemas. Consideran su tono de voz alegre y tranquilo. Reconocen como palabras repetidas: *estás en las nubes, silencio, siéntate bien, escucha, chicos callaos*. Le dan las gracias por *enseñarnos muchas cosas, ser tan buena, explicarme y enseñarme las cosas que no se me da muy bien, todo eres la mejor profe del mundo, cuidarnos y tratarnos muy bien, darme muchas cosas que he aprendido mucho; ayudarnos mucho*. Un alumno añade: besos, otro dibuja 3 corazones. Los alumnos de 6º de primaria consideran a su tutora alegre, divertida, con gestos sonrientes, buena persona, amable, comprensiva, inteligente, una buena profesora que explica bien las cosas y hace todo lo posible por que aprendan, simpática aunque a veces se enfada con razón. Creen que manda muchos deberes, pero explica muy bien las cosas y no pone exámenes muy difíciles. Si tienen algún mal les ayuda, se implica y va por las mesas a corregirles y resolver sus problemas, les pone buena cara y trata bien. Tiene mucha paciencia, deja opinar y da oportunidades cuando se portan mal. Sus términos más recordados son *vale ya, muy bien, atento, tienes penalización, habéis entendido lo de matemáticas o tengo que explicarlo otra vez, aunque tenga que explicar algo mil veces si no lo entendemos y ponemos interés lo explicaré las veces que haga falta, venga chicos, que podéis sacar mejor nota y recuerda, autocontrol*. Le dan las gracias por *enseñarnos, hacernos sentir bien en clase, ser tan buena profesora, apoyarme, ser nuestra profesora estos años, escucharnos cuando te tenemos que decir algo, tratarme con respeto, estar cuando te necesitaba y todo el cariño que me has dado durante todo el año muchas gracias, explicarme las cosas que no entiendo y dedicarme tiempo, darnos clase tan bien, ayudarnos a aprender, te echaremos de menos en el instituto*. Los alumnos de 2º de la ESO de CC Naturales ven a su profesora maja, divertida y humilde. La consideran muy muy buena profesora, agradable, simpática, enrollada, *la mejor persona que conozco*, que siempre está de buen humor. Es inteligente, comprensiva, no se suele enfadar y valoran que soluciona los problemas sin amonestaciones. Respeta a todos y les deja opinar libremente, aunque les aconseja. Afirman que se sienten genial y cuando toca clase con ella, aunque sea a primera hora, les gusta dar clase porque es alegre y se mueve por la clase, genera confianza y les anima muchísimo. Creen que habla *como ellos* en cuanto al lenguaje, se preocupa de todo el mundo, se mueve por las mesas resolviendo dudas cuando hacen trabajos en grupo y les da autonomía aunque ayude; no soporta que se metan con los demás. Su mirada en clase es cariñosa y tierna, habla tranquila y si le cortas pide de buenas maneras que le dejes acabar o te deja preguntar sin problema. Habla en un tono normal, nunca grita, en sus clases las explica como en forma de juego y te lo pasas genial. Reconocen como

repetidos los términos *córcholis o corcho, venga chicos, por favor y mecachis diez*. Su gesto de cara es una gran sonrisa y lo comparte todo, afirman que *si le haces caso en clase seguro que apruebas la asignatura: por ejemplo muchas veces lo que ella hace es jugar a los positivos, ella pregunta y si te lo sabes bien pasas de ronda así hasta que llegas a una final y el que gana le pone un positivo en su cuaderno que lo suele dejar para que nosotros lo pongamos*. Valoran detalles de implicación como: *En el trimestre anterior yo tenía dificultades con la asignatura y ella a pesar de que tenía que hacer cosas en los recreos venía a clase y me lo explicaba*. Le dan las gracias por *todo tu apoyo y no cambies de persona eres genial tal y como eres. Ser una profesora con un gran corazón y por enseñarnos por una manera mejor. Ser como eres, por alegrarme un poco de todos los días, por dar ejemplo de una profesora perfecta. Gracias por hacer las clases divertidas siendo enrollada y amable; preocuparte por mí cuando nadie más lo hacía; por ayudarme en todo y por ser de las personas que no quedan en el mundo; ayudarme en estudiar y por estar interesada siempre en nosotros*. Los alumnos de 2º de la ESO de Educación para la Ciudadanía consideran a su docente amable, simpática, con mucha paciencia, atenta, divertida maja, graciosa, comprensiva, alegre y buena persona y profesora. Creen que solo se enfada si algo es muy fuerte. Usa palabras simples y amables, con tono de voz dulce y tranquilizador. Va siempre de muy buen humor, *y ese sentimiento, cuando entro en su clase y he tenido un mal día me lo transmite, y me dan ganas de aprender*. Consideran que tiene tono de voz agradable y lo hace todo con buen humor. Gestiona la clase sin gritar y sin enfadarse con nadie. Creen que les explica bien y ayuda cuando lo necesitan: *nos enseña lo mismo pero con palabras más fáciles*. Respeta a los alumnos, transmite tranquilidad, al hablar de hacer una actividad siempre incluye a todos, su manera de hablar inspira confianza, y creen que tiene un vocabulario *muy actual y de nuestra edad*, suele repetir *¿te callas porfis?* con una sonrisa en la cara. Se mueve bastante al explicar y hablar con humor y es capaz de castigar a alguien (malo) sin levantar la voz o enfadarse, respondiendo con tranquilidad y seguridad. Le agradecen *ser tan agradable, ayudar y explicar tan bien, estar ahí y portarte como te portas; dar las clases con alegría; ser tan agradable; aguantarnos los viernes a última, educarnos, ser tan paciente y alegre; ser así de tranquila y a veces animada; enseñarnos tan bien y ser tan respetuosa*. Los alumnos de 4º de la ESO del Programa de Diversificación definen a su docente como calmado, respetuoso, paciente, preocupado por ellos (mencionan *pesado* en términos de humor refiriéndose a muy implicado, explicando cómo está muy encima de ellos), buena persona. Consideran que se preocupa mucho por sus alumnos y muestra interés por que aprendan. Le reconocen un tono de voz tranquilo. Se recoge un comentario realista e importante que refleja en el agradecimiento la intención de abandono de estudios por parte del alumno: *haber estado*

detrás de mí tanto durante estos dos años, pero ya no me apetece estudiar ni hacer cosas del instituto. También le dan las gracias por ser como eres, y guiarnos por el buen camino; preocuparte por mí/por tus alumnos e intentar que tengamos un buen futuro; por ser directo y paciente. Los alumnos de Formación Profesional definen a su profesor como muy expresivo, un profesor genial, divertido, ameno, interesante, superculto, que lo sabe todo o casi todo. Es muy buen profesor, alegre, simpático, inteligente y amable, porque les ayuda para trabajar y estudiar, se preocupa por ellos, muestra interés, intenta que estén cómodos. Consideran sus clases amenas y divertidas pero muy preparadas y motivadoras. Se esfuerza por que todo el mundo entienda, resolviendo problemas que surgen. Pone distintos tonos de voz y les motiva en el dinamismo de clase, también les hace quitarse la vergüenza. Usa mucho los términos chiquilla, siempre hay que levantarse en positivo, y nuestro tiempo es oro. Le dan las gracias por ser tanto buen profesor como persona. Vales mucho. Por mostrar tanto interés en nosotros; ser como eres, yo creo que no he conocido persona más alegre, positiva, entusiasta que tú, siempre tienes bonitas palabras para nosotras y eso se agradece. Gracias por tu apoyo y comprensión en cada momento. Intentar ayudarnos tanto durante este curso y quitar un poco la timidez.

Se recoge una síntesis de las evidencias de buenas prácticas en los diferentes cursos, tipos de enseñanza y perfiles docentes, visibilizando una diversidad emocional adaptada a las diferentes etapas evolutivas y contextos de enseñanza y aprendizaje, que cada docente conoce y gestiona. Además de las variables de Convivencia, Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva, Dinamización grupal y Autoeficacia que han estructurado este trabajo, emergen como variables de interés para mostrar buenas prácticas emocionales las muestras de humor bidireccional, incluida la interesante y eficaz ironía respetuosa, que en secundaria se estima eficaz, estrategias de motivación y refuerzo positivo, palabras y gestos cariñosos mostrando afecto dentro del aula. Se incorporan además aspectos interesantes como la humildad con que un docente reconoce dudas y errores, su preocupación por la salud de los alumnos (ergonomía al sentarse, alimentación, seguridad, prevención hábitos nocivos), el agradecimiento, orgullo e implicación docente por su trabajo, confianza en los alumnos (dejarles el cuaderno de notas del profesor de forma supervisada para corresponsabilizarles, pedirles llenar su botella de agua si consideran que un cambio de ambiente aumentará su posterior atención...), visibilizar con respeto el papel de profesores de apoyo, profecía autocumplida, gestión del estrés compartido entre compañeros y otros aspectos de función docente: de especial interés la autoeficacia guiada que puede adquirir un alumno-maestro en prácticas, como queda reflejado en algunas situaciones que se dieron en un aula:

Tabla 30

Contenido sintetizado del análisis de contenido de observaciones de habilidades emocionales/relacionales eficaces.

Nota: por confidencialidad, se indica con guion cuando se refiere a un alumno, se indica con X la referencia al profesor.

CONVIVENCIA. Evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.
<p>"Me iba a dar.... ¿Pero te ha dado? No. Entonces, ¿cómo sabes que te iba a dar? Fomenta reflexión. ¿Te lo has imaginado? Bueno, pues cuéntame cómo lo has hecho y dí "Oye, --, no me hables así, dime las cosas bien". ¿Tú crees que está contenta ahora? ¿Y tú? ¿Y la seño? Pídele perdón y dale un abrazo (X besa a la niña, que llora)" 31:8 p 3 en El 3 años</p> <p>"Una niña intenta decirle algo pero no controla castellano y no le entiende. X le dice "No te entiendo, cariño", intentando sugerirle opciones, pero la niña no responde. X la coge, le da un beso en la cabeza y le proporciona cariño, cogiéndola de los hombros para que se relaje." 31:13 pp 5 – 6 en El 3 años</p> <p>"Sale otra alumna ¿Qué color quieres? Amarillo, elige. Nooo dice un niño. ¡Sí! El amarillo, a ella le gusta el amarillo, la defiende X, respetando su gusto y decisión y reforzando a la niña en sus gustos" 31:16 p 6 en El 3 años</p> <p>"A ver quién se va a dar un beso y un abrazo muy fuerte con un amigo- les sugiere. ¡O con la profe! ¿Nadie me da un abrazo? La achuchan, se besan (exaltación entre todos) A ver quién le da un beso a --, que se ha quedado ahí como dormido.... Al ver la cara del niño le pregunta ¿No te apetece? Dice que no. ¿Y me lo quieres dar tú a mí? X dice "no le apetece, no pasa nada" (normaliza y acepta en voz alta la negativa) Cambia de tema ¿Y las cosquillas? ¿A quién le gustan las cosquillas?" 31:17 p 7 en El 3 años</p> <p>"Hacen todos un baile con la profe ¿No quieres, --? (al niño que no quiere) ¡Vale! Acepta la profesora." 31:33 p 3 en El 3 años</p> <p>"¡Muy bien chicos, os podéis pegar la pegatina o llevarla a casa, como dice --, que ella prefiere llevarla a casa (deja libertad)." 31:53 p 13 en El 3 años</p> <p>"Explica silencio por grupos, hablar bajito, etc... (Normas). Le explican a la investigadora que desde año pasado las normas están consensuadas. Todos participan, se ponen en la pared. A veces las recuerda porque se olvidan." 30:2 pp 1 – 2 en 2º EP</p> <p>"¿Así, X? Lo bueno de hacer un paisaje es que cada uno lo puede hacer como quiera. Es SU dibujo. (recalca el su)" 30:44 p 16 en 2º EP</p> <p>"Explican que las normas las han hecho todos, que si un día no se cumplen, ¿qué pasa? Todos ¡nada! Pero si es reiterado, nota a casa, que es lo que menos les gusta, explica X. 32:5 p 2 en 6º EP</p> <p>"En su clase después encuentra dos alumnos llorando un poco, enfadados. Habla sobre lo que ha pasado con ellos, les dice que no pueden acusar sin pruebas, compara con otras situaciones parecidas a este problemilla...Ellos hablan, y también toda la clase, del problema. Se calman. Ha sido empática y neutral pero firme en la resolución "No nos gustaría que nos acusaran sin habernos visto". Se sigue en pocos minutos con la clase." 32:21 p 8 en 6º EP</p> <p>"Sabéis que X también es profesora de sexto" explica la ayuda de la profesora de refuerzo para que vean con naturalidad que una niña es ayudada. Ha dejado escuchar la explicación y trabaja con ella mientras los otros van respondiendo a preguntas de las grupales." 32:26 p 9 en 6º EP</p> <p>"X., me han robado el típex.. ¿El de líquido? ¡No digas me ha robado, di, no sé dónde está!" 32:36 p 12 en 6º EP</p> <p>"Es que esto es muy fácil! Protesta un alumno "bueno, pero algunos no lo entendían", normaliza X." 32:54 p 19 en 6º EP</p> <p>"Es que me ha dicho..." X aclara. "Es que - es así, pero te lo dice con cariño" Se ríen los dos alumnos y problema solucionado.</p> <p>"Es curioso eh, cada uno tiene diferente el cuadro, y eso quiere decir cosas eh? Le comenta X., unos lo tienen pequeño, otro... "Cada uno tiene sus maneras" añade un chico. Si!!" 28:67 p 22 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"¿Tú sabes quién es Colon? Pregunta X a alumna de Marruecos. Cristobal!? ¡El detergente! Dice alumno. Risas. ¿Te damos un aplauso de lo gracioso que eres? Le corta X. (unos aplauden bajito). Para ti es evidente, pero ella es de Marruecos." 26:15 p 12 en 4º ESO. Diversificación.</p> <p>"Si voy muy rápido me haces ta-ta-ta- da golpes en mesa- Que yo soy muy... sencillito. Le dice a --." 27:14 p 6 en FP Grado Medio</p> <p>"Tratan el tema de los porcentajes y notas. "Ya estáis en cuarto (curso) y os quiero preguntar, ya que el año pasado pedisteis participar en este asunto" Les pide que estén en clase para que no se pierdan este tipo de debates y participaciones. Les tiene en cuenta y también se lo manifiesta." 29:5 p 2 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.</p>
EMPATÍA. Evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.
<p>"Dos se enfadan. Les pide darse abrazo porque se han enfadado por un lápiz. "Pero le perdonas, verdad?" Te ha hecho daño, verdad? Le dice X. La niña llora pero en seguida se quedan tranquilos los dos. Otro de la mesa añade y sugiere el "sana, sana". El niño luego acaricia su mano." 31:7 p 3 en El 3 años</p> <p>"¿Te has dado un cosque? ¡A ver! Atiende con cariño pero sin exagerar a la niña que se queja." 31:12 p 5 en El 3 años</p> <p>"Se cae una niña y le pregunta ¿Te has hecho daño? ¡Hay que tener más cuidado --, que te puedes hacer daño!" 31:24 p 11 en El 3 años</p> <p>"(ella besa a la niña, que llora)" 31:32 p 3 en El 3 años</p> <p>"Una niña se da un cosque ligero y se acerca a X a que la mire. "No tienes nada, cariño" y le da un beso en la frente. "Es que tengo sangre" insiste la niña. "Sangre? Dice X., "yo no veo sangre" y ya cambia de tema sin problema, tras explicarles que se habrá hecho daño pero que no hay sangre." 31:56 p 14 en El 3 años</p> <p>"--.se queja. "para que veas, --, que cuando tú estás molestando molestas también" (fomenta empatía por experiencia propia)" 32:6 p 3 en 6º EP</p> <p>"En el pasillo está X. atendiendo a una alumna escayolada que llora (no es de su clase)." 32:20 p 8 en 6º EP</p> <p>"Podéis callaros un segundito, que está intentando leer una persona?" 25:2 p 4 en 2º ESO Educ. Ciudadanía y Derechos HH</p> <p>"--.!! Dice en tono alto X.. ¿Qué pasa conmigo ahora? Que me da pena que estés triste, dice X." 25:5 p 16 en 2º ESO Educ. Ciudadanía y Derechos HH</p> <p>"A la vuelta casi se cae la profesora tropezando con la mochila, se preocupan con respeto. ¡Ay va!! ¡que se me cae la X.! Dice con cariño uno." 28:59 p 19 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"Luego en la hora de tutoría cambiaremos de sitio ¡a mí me gusta mi sitio! Protesta alumna. Dos de broma medio se pican. Dice uno ¿eres tonta? X. le advierte. Es una pregunta, no afirmación, se defiende alumno. "O cambias tu manera de hablar y de estar</p>

o copias –no puedo cambiar- Le reprende. “No puedo consentir estas actitudes y palabras en clase” El alumno se ríe. ¿Cómo te sentirías si te lo hicieran a ti? “a mí me la suda” afirma éste. Mejor paz y amor aquí, no? Dice otro. Ninguno parece haberse ofendido o enfadado, pero X les reprende haciéndoles recapacitar sobre la importancia del buen trato.” 26:21 p 21 en 4º ESO. Diversificación.

“¿Qué tal te encuentras, chiquilla? Es sueño, responde la alumna. ¿Te duele algo? Las dos cosas, le dice. “Si no te encuentras en plena forma puedes irte a casa, a descansar, yo quiero que estemos bien” (le dice a la alumna, que está apoyada como si se fuera a dormir)” 27:20 p 8 en FP Grado Medio

“No les preguntará nada que no haya explicado, les dice. “porque yo lo odiaba cuando era estudiante, que me pregunten algo que no habían explicado; me parece una infamia”.” 27:40 p 18 en FP Grado Medio

“Un alumno le pregunta que si puede ayudarle con una cosa, que después se tiene que ir a casa. Le dice que sí, pero que primero va a ayudar con su duda del proyecto a esta alumna “que está pachucha” para que pueda irse a casa. “Además si tiene gripe mejor que se vaya” dice con cariño, cuando previene del contagio.” 29:11 pp 5 – 6 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

“El chico aporta ideas. Ella y los compañeros escuchan atentamente, “Es complicado”, “es complicado”, repite y acepta ella. “Pero hay que conocer la herramienta para...” Para tener buenos resultados, concluye él.” 29:19 p 11 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

“¡Que me gusta mucho quejarme, X! Reconoce riendo el alumno. ¡Y a mí me gusta... saber lo que os mueve”. Bromean un poco sobre el tema pero ella continúa: “Los profesores estamos con un agobio de cambio de herramientas... “Sí, normal! Reconoce alumno. “Si nos pasa a nosotros no os va a pasar a vosotros?? Existe así un momento de comprensión mutua. “Y también vivir”, dice X.. Sí, eso es importante, reconoce alumno (hablan sobre el tiempo dedicado a estudiar nuevas metodologías e innovar) ¿Y cómo hacemos??” 29:21 p 12 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

“Va preguntando sobre los trabajos. --, ¿qué tal lo llevas? El alumno más reservado casi no contesta ¿Y estás bien de salud ya? Bueno... contesta muy inhibido. Vuelve a dirigirse al grupo ¿Me queréis enseñar algo? Cambia de tema sin presionar a este a hablar. ¿Os ha llegado correo?” 29:23 p 12 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

“¿Qué tal, --, estás bien, que te veo serio? Le dice a un alumno. “No, estoy bien” dice alumno. “Con esto de que ha dormido poco...” dice un compañero. “No, he dormido poco pero estoy bien” insiste él. “Con calor de pecho ajeno además” dice uno, hacen bromas y se ríen. Uno imita voces de película rusa y se ríen.” 29:34 p 17 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

ADAPTACIÓN COMUNICATIVA. Evalúa sintonía existente entre profesor y sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.

“¿Y cómo dibujamos la boquita? ¿Cómo estamos? ¿Contentos o tristes? Tristes, estamos todos tristes, bromea una niña.” 31:20 p 9 en El 3 años

“¿Dónde te ha dicho que tienes que llevar los rotuladores? --, escucha, escucha, tienes que ---, repite. ¿Qué tienes que hacer? ¿Y dónde los tienes que llevar? – Estupendo, dice ante la respuesta correcta del niño.” 31:28 pp 1 – 2 en El 3 años

“Pero la cara hay que dibujarla muy bien, eh? A, ¿Te has enterado de lo que hay que dibujar? Ella repite sentada al lado del niño, utiliza gestos con dedo y asiente con la cabeza. ¡muy bien! ¡Qué bien! Y ahora la boca, ¿Estás triste o contenta? ¡Contenta! Dice la niña. ¿Que ha venido papá eh? (importancia de conocer situación familiar: su padre en constante viaje por trabajo ha vuelto a casa).” 31:21 p 9 en El 3 años

“¡Es que ya no quiero trabajar más! Dice un alumno. “Pues qué te pasa hoy? Se interesa la profesora. “Es que estoy muy cansado...! Dice con tono vaguillo. “No me digas que estás muy cansado, quieres descansar un poquito y luego sigues? Le sugiere. “No”, persiste el alumno ¿Quieres empezar con las rayitas y luego haces el otro lado? El niño acepta, ha reconducido su negativa.” 31:63 p 15 en El 3 años

“¿Nos hemos enterado??? ¡Siii! Gritan muy bajito. ¡Mirad! Dice muy bajito. Schhh ¡No, esto te lo tienes que guardar en la carpeta... Ayuda a alumna a organizarse.” 30:29 p 11 en 2º EP

“¿Quién me ha escuchado? ¡Creo que hay niños que no! --, ¿dónde estabas?, --, ¿qué estabas haciendo mientras he explicado? Yo comparto mis cosas (se escucha) Hombre, claro! Es buenísimo compartir las cosas! Refuerza X.” 30:34 p 12 en 2º EP

“--. ¿me has entendido? “Sí”. ¿entonces?? (porque no se callaba).” 30:53 p 19 en 2º EP

“Cuando estemos en silencio entonces os lo cuento... mientras tanto no, afirma. Espera parada en medio. ¿Ya estamos todos? Espera en silencio moviéndose por el medio hasta que la clase se calma...” 30:62 p 21 en 2º EP

“¡Chicos, le dais... y mirad lo que se despliega! ¿Veis la ventanita? Todos haciendo conmigo esto... Les va diciendo y guiando en grupo. ¡Venga! ¡mirad! Y le hacéis click, y mirad...” 30:72 p 25 en 2º EP

“¡Todos! ¡Todos quiero que estéis en la pantalla azul. ¿Qué es lo que no entendemos de lo que estoy diciendo?” 30:74 p 25 en 2º EP

“Mientras unos atienden otros van copiando. ¿Hasta ahí bien? Si, eso ya lo entiendo (se van relajando al resolver dudas) Ahora sí? Vuelve a explicar con paciencia y cariño a una niña. Qué difícil! Dice una voz. ¿Cómo que difícil? Afirma ella. Pues no lo entiendo! Dice. Manda salir a otra. Ahhhh! Vale!! Dice el niño que se ha sentado.” 32:18 p 7 en 6º EP

“--, yo creo que no me estás entendiendo porque no me estás escuchando. Los que no miran no escuchan, ¡allá ellos! Afirma rotunda, permitiendo que ellos perciban y reflexionen sobre su responsabilidad.” 32:27 p 9 en 6º EP

“¿Todo el mundo ha entendido esto?” 32:30 p 11 en 6º EP

“--, ¿te puedes sentar bien, por favor? --, ¿a que no te estás enterando? No mucho... A ver, dime lo que he hecho aquí...” 32:42 p 13 en 6º EP

“Vale, ya lo entiendo! Dice alumno. ¿Todo el mundo??” 32:55 p 19 en 6º EP

““pero...cielo...¿vale, --?” va comprobando ella. Usa el nombre y la palabra cariño añadida. La pregunta la hace más despacio para facilitar la comprensión. “Preparaos que ahora ya cambio, eh?? Advierte de cambio de tema. Facilita así que estén alerta a la diferencia entre dos preguntas, sigue añadiendo cariño, cielo, etc.... Ahora sí, ahora sí, --. ¿Pero seguro que ahora sí? Busca confirmación.” 28:23 pp 6 – 7 en 2º ESO CC Naturales

“Cae sobre una moñiga! Reformula el alumno. Cae sobre un excremento, corrige X con voz graciosa,” 28:61 p 20 en 2º ESO CC Naturales

“Destaca que se despiden de ella con cariño al salir.” 28:82 p 28 en 2º ESO CC Naturales. Evidencia del aprecio a la docente.

“--, tú que no lo habías hecho, ahora sí que lo entiendes, verdad? Va uno por uno viendo si lo tienen y preguntando qué tal van. Explica a la investigadora que tiene la sensación de no avanzar y no poder cumplir el temario.” 26:7 p 5 en 4º ESO. Diversificación.

"Silencio... y en bajito el alumno añade "me aburro". Le pide que corrija, ¿Lo tienes hecho? -¡sí! ¿Lo tienes corregido? Ya sé que nos puede resultar pesado y aburrido, pero al final... (insinúa que merece la pena el esfuerzo) ¡Venga, vamos a terminar! Intenta levantar ánimos de trabajo." 26:12 pp 8–9 en 4º ESO. Diversificación.

"Concreta en la pizarra tipos de versos en copla manriqueña. ¿Vale? ¿De acuerdo? ¿Sí? ¿Lo entendemos? ¡bien!" 26:25 p 27 en 4º ESO. Diversificación.

"Un alumno empieza a leer el poema. -- y -- se miraban riéndose y les manda leer a uno de ellos. Hablan de las nuevas acepciones en la Real Academia de la Lengua ¿Y papichulo? Pregunta --. No creo, pero puede ser (risas). ¿Tú te aprendiste esa canción? Pues es igual que aprenderse esta poesía..." 26:27 p 28 en 4º ESO. Diversificación.

"Se agobian, muestran miedo al examen. ¿Os da miedo el examen? Siii, contestan varias. Les habla de sus miedos, por comparar. Ellas dicen "sí, pero esto es más real". "Que el trabajo no os impresione, porque a mí me parecéis estupendas" (ofrece ver formato según resultados) ¡no lo vais a intentar, lo vamos a hacer! Les pide centrarse en el hoy, no en el examen (hablan sobre los derechos y deberes de los trabajadores)." 27:5 p 2 en FP Grado Medio

"¿Me estás entendiendo bien? Le repite a --. ofrecimiento para la tablet a la alumna con necesidades educativas especiales. Salchichón con mermelada de merluza, bromea con toda la clase, es primera hora. (risas). ¡muy bien! Vamos despertando. Respondemos a estímulos de asco." 27:17 p 7 en FP Grado Medio

"¿Qué tal hemos entendido esto? Pues esto es lo que se da en tercero de derecho. ¡sois unas maquinorras! ¡vais a salir con un máster en derecho!" 27:18 p 7 en FP Grado Medio

"Entra y pregunta ¿El jueves qué tal? Fue fiesta de la escuela de arte. Dicen que muy bien, etc... Intuyo que tuvieron alguna presentación de un trabajo. Ella dice que ha oído que muy bien. Añade un alumno: Y después de hacernos la pelota...¿Y tú qué tal? Bueno, dice ella, sonriendo, no es haceros la pelota, os pregunto qué tal por saber de verdad. Quiere mostrarles interés" 29:16 p 9 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"¿Lo veis bien? Les pregunta." 29:26 p 15 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Alguna duda -.? No! Dice esta, y en voz alta añade "intentad.." ¡-! Porque esta sigue hablando. Les explica ya en voz alta. ¡Ahh! Dice alumna, "pues nosotros hemos pensado..." "Vale, acepta X, pues si os parece bien así... de acuerdo... para que sigáis todos el mismo parámetro. Recordad ser metódicos..." 29:39 p 21 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Es la realidad, la realidad de la vida es esa! A veces un cliente no sabe lo que quiere... X. está detrás de la mesa gesticulando. ¡Yo lo siento que estéis tan desmotivados! Hacerse se va a hacer, pero se va a notar que estamos desmotivados, dice un alumno." 29:45 p 23 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

SENSIBILIDAD COMUNICATIVA. Evalúa la prevención del daño emocional al alumnado.

"Pero --- se ha equivocado!, dice un niño. Ya sabemos que se ha equivocado, la próxima vez lo hará mejor." 31:1 p 1 en El 3 años
"A ver cómo chillamos suave? Y ahora fuerte! Les pide. Hay silencio. ¿Nadie sabe chillar fuerte? ¡vaya, qué sorpresa! Les dice. Se van quitando la vergüenza y gritan un poquillo (risas). Ahora suave, pide X. "Así, así me gustan los gritos, bajitos...." Les dice." 31:14 p 6 en El 3 años

"¿Había que hacerlo así? Así se ha roto, cielo. Hay que procurar hacer las cositas bien, cielo." 31:65 p 16 en El 3 años

"Hemos dicho antes que no nos gustaban los chillidos verdad? Dice muy calmada a otro que levanta solo un poco la voz." 31:79 p 19 en El 3 años

"¡Chicos! ¡estamos elevando demasiado la voz! ¡Estamos hablando muy alto! Voy a poner música, y se tiene que oír. Habla en primera persona plural, se incluye." 30:5 p 2 en 2º EP

"Estoy esperando a ver si hay silencio. Igual en vez de salir al recreo, que estamos todos cansados, nos quedamos un poco más. Amenaza suave." 30:15 p 7 en 2º EP

"Cuando entro, X. está pidiéndoles modelando con su voz que hablen muy bajito. Saludo en el mismo tono continuando estrategia, lo que hace que algunos sonrían." 30:17 p 8 en 2º EP

"Anda, mira a ver si pones orden en la mesa! Dice a uno que está con todo desorganizado y moviendo cosas." 30:33 p 11 en 2º EP

"Si estamos en silencio nos podremos entender", les recuerda. A ver, vuelvo a repetir, si estás atento me podrás escuchar." 30:70 p 24 en 2º EP

"Ponte de pie ¡Ya te lo he avisado! (tras queja de él) Por hablar se pone un rato de pie tras varios avisos. "Y si sacas mate igual mejor" (ironía para no abroncarle pero hacerle reflexionar)" 32:17 p 6 en 6º EP

"X. está de pie con el libro en la mano y comprueba y les deja seguir el ritmo a ellos. Deja de masticar eso, --!! El chico se quita plastiquillo de la boca. --también estará de acuerdo, verdad?? -- sí... ¿En qué estás de acuerdo? El que estaba despistado contesta algo (no oigo) y debe acertar, porque X. dice "ayyysss, cómo te has librado, eh?? (reprimenda cariñosa de llamada de atención)" 32:48 p 16 en 6º EP

"Pues yo pensaba..." dice alumno argumentando idea. "No, cariño" le corrige ella." 28:10 p 2 en 2º ESO CC Naturales

"Da una palmada ¡aysssss!!! ¿Veis cómo es un poco difícil? Trata con normalidad y hace sentir bien a los alumnos ante la dificultad y un error de uno." 28:24 p 7 en 2º ESO CC Naturales

"--., que das muchas pistas, jolín" le dice echándole la bronca sobre un juego didáctico con cariño, suavemente. Él se ríe pero asumiendo error." 28:17 p 4 en 2º ESO CC Naturales

"Un alumno cercano a la pizarra explica sus datos gritando con voz "de pito". Como lo tiene al lado X. se acerca y lo toca por el hombro y brazo, mandándole bajar el tono con ese gesto sin tener que decirle nada." 28:46 p 16 en 2º ESO CC Naturales

"¡Has estado a esto --hace un gesto con los dedos- de no tenerlo bien, por una falta, a esto! Repite gesto." 28:65 p 21 en 2º ESO CC Naturales

"Pero sale en el libro! X. lo mira. ¿Lo has mirado en el libro? Pregunta X. Sí, dice con sinceridad. Le da un golpe cariñoso con el libro. ¡Pero por lo menos has sido buen chico y has dicho que lo has encontrado en el libro!" 28:87 p 30 en 2º ESO CC Naturales
"No sé si está bien..." acepta posibilidad X., hablan de que figura en el libro "huérfanos de hijo", y debaten sobre si eso será así. "bueno, igual se ha equivocado. Nosotros nos equivocamos muchas veces, ¿no? Dice. "¡yo no!" dice alumno de broma. "Bueno, luego cuando leamos y te dé corregido lo del libro verás que tú nunca te equivocas, que tienes las ideas muy claras, ironiza pero con cariño y respeto, el alumno acepta broma." 26:30 p 31 en 4º ESO. Diversificación.

"No estoy diciendo, --., que hayamos metido la pata (dice uno "que también"), pero vamos, que estas cosas reflexionadlas." 29:24 p 14 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

MEDIACIÓN. Evalúa la facilitación de toma de decisiones ante decisiones y comprensión de situaciones sociales.

"¿Te ayudo yo? Vamos... ¡muy bien! ¿Cuál es tu archivador? "No puedo" Sí puedes! Ves qué bien?" 31:4 p 2 en El 3 años

"Pilar dice "Uy, me habré equivocado yo entonces? Uy uy uyyy, tendré más cuidado entonces! ¿O te has equivocado tú? El niño dice que ella. La profesora, divertida, asume el error mientras le repite lo que debe hacer. La niña le ayuda, X le corta "No, tendrás que buscar él, y si no pedir ayuda, verdad?" 31:10 p 4 en El 3 años

"--, cariño, no puedes darle ahí que sino no funciona. Solo con el lapicero. Pilar le aplaude al final sentada a su lado." 31:15 p 6 en El 3 años

"Va una niña a dejar cosas, vuelve ¡no puedo! Le dice. ¿No puedes? (X. suele relanzar las preguntas bien estructuradas, si no lo estaban al hacerlas). Se acerca y le ayuda, explicándole el asunto que no va bien para hacerla sentir bien." 31:22 p 10 en El 3 años

"El niño sigue liado con los colores. Ughhh, ¿De qué color he dicho que hay que hacer el círculo? Rojo, dice el niño. Uhmmm, ¿Rojo? Pregunta la profesora. ¡Azul!!! Dice el resto. "Venga, haz un círculo de color azul", concreta X." 31:39 p 5 en El 3 años

"Venga, --, yo luego te ayudo un poquito, pero tienes que hacer un esfuerzo." 31:60 p 15 en El 3 años

"Ohhh, ohhh, dice X. cuando falla. ¡Vuelve a probar! Dice la voz de la pizarra (aplicación) ¡Ay, que no puedo! Dice uno. "Yo te ayudo", se presta diligente X." 31:73 p 17 en El 3 años

"Se acerca a uno: Venga! Te has perdido... Y le guía señalando el cuaderno con su mano." 30:8 p 5 en 2º EP

"¡X., X., Xxxx (alarga su nombre)! (grita) "Será levantando la mano" le corrige ella." 30:10 p 6 en 2º EP

"No me cabe --dice un niño ¿Cómo no te va a caber? Anima ella. Se acerca y le ayuda." 30:11 p 6 en 2º EP

"X. se queda ayudando al niño que tarda más cuando me voy de la clase." 30:16 p 7 en 2º EP

"Ayuda a razonar de manera individual al que pregunta ¡--, ayúdale! A la compañera, cuando va llegando al final y se ha bloqueado" 30:28 p 11 en 2º EP

"No te voy a preguntar, --, porque estás dando saltos, y para hablar no hay que estar así", le dice seria pero amable" 30:40 p 14 en 2º EP

"-- y --. juegan a empujar y molestar a una niña, que entre barullo levanta mano. X. sí la ve y se acerca." 30:52 p 19 en 2º EP

"Una niña se levanta y va a buscar a X., que le acompaña al ordenador para guiarla y ayudarla." 30:65 p 22 en 2º EP

"¿Quién ha tenido dificultad para hacer las de tres cifras? - Yo entiendo, pero lo que me cuesta es hacerla con cero en medio.." 32:1 p 1 en 6º EP

"A ver, alguien que haya escuchado no lo ha entendido bien? Organiza el aula para que se lo expliquen cooperativamente (se ayudan y explican entre ellos). Se percibe normalidad y respeto entre los que lo entienden y los que no. Se preguntan por su nombre, buscan a quién ayudar... Ella señala, mira a los alumnos, normaliza dudas y complicaciones que les van contando los alumnos." 32:4 p 2 en 6º EP

"Por favor, esfuerzo de no hacer caso para ayudarle a trabajar. "Pues un reto que se me está haciendo duro" "Ya verás cómo superas el reto" (al que estaba nervioso)" 32:10 p 4 en 6º EP

"Explica nota a un alumno que se ha liado, le mira, se acerca y gesticula hasta que le entiende." 32:14 p 6 en 6º EP

"--, vamos a ver, ya te he llamado la atención dos veces!! Lo anota en el listado de la pared (listado y registro conductual) Le dice "no lo pilló" No, no lo pilló no. No lo escucho porque esto no es de pillar, reformula X., es de escuchar, es muy fácil. A ver, callamos eh?? Sigue, para todos los que no lo habéis entendido, eh??" 32:50 p 16 en 6º EP

"A ver, van a salir los que yo he visto que no lo han entendido", dice, mientras la profesora de refuerzo espera. "--, tú regular, verdad?" "A ver... quién no lo ha entendido demasiado bien? Pregunta. "Es que hay demasiados" Se refiere al número de alumnos que podrían salir al refuerzo. ¿Qué pasa, --? ¿Crees que no quieres salir? No, tampoco es eso (dice la alumna, poniendo cara de enfadada) "Si sabes que es para ayudarte" le explica X.con paciencia. "¡Es que cree que siempre la sacas a ella! Explica otro alumno. Le permite decidir si salir o no y finalmente sale." 32:57 p 21 en 6º EP

"No quiero que te descuides, --, estamos todos pendientes de ayudarte, pero tienes que poner tú de tu parte." 32:58 p 21 en 6º EP

"-, pero qué haces (le dice un compañero al que está en la pizarra). "Tienes que aclararlo, cariño, no sé quién es quién". Le ayudan sin reírse. "...cielo..., jeso es, - cielo". Con respeto le van ayudando entre todos "muy bien, -"" 28:15 p 3 en 2º ESO CC Naturales

"añade "buena pregunta" y "cielo" para incentivar y reforzar la participación." 28:22 p 6 en 2º ESO CC Naturales

"¿Así? No te digo que no, eh? Cielo, pero ya sabes que siempre os hago dudar" 28:26 p 7 en 2º ESO CC Naturales

"Están emocionados con su rampa y cacharrito que deben conseguir deslizar con el mechero de gas? ¡No! Va corrigiendo ¡Tú verás! ¡Tú verás! Debate sobre velocidad, espacio, tiempo... Les hace reflexionar, decir la teoría asociada." 28:41 p 14 en 2º ESO CC Naturales

"Me va a mandar a freír espárragos, a la parra --, pero te falta una tilde. Me va a matar --. pero no tiene el positivo, porque no se ha fijado bien. ¿Le podemos ayudar? No, si es para el positivo, no, sino ya sabes que claro que sí, cielo. (Debatan sobre la tilde que falta) Había puesto la tilde en la A y en la u.. hay un pequeño malentendido. "Vale, lo siento --, que no lo había visto en la U. " No pasa nada y sigue el chico aspirando al positivo." 28:68 p 22 en 2º ESO CC Naturales

"Lo van intentando en un grupo que no sale. ¡Venga, venga, no pasa nada, por lo menos lo ha intentado! Relaja a un grupo frustradillo, que se ríe con desesperación muy graciosa "Su móvil parece que va demasiado rápido" --bromea cuando x.dice "es que vuestro móvil" ...parece un Ferrari" añade la alumna." 28:43 p 15 en 2º ESO CC Naturales

"¡Toma cielo" le dice a uno. El chico escayolado pregunta ¿Y yo puedo ir aunque no haga nada? No solo puedes, le dice, espero incluso que hagas algo en el laboratorio, con la izquierda puedes hacer cosas... "ya..." responde alumno a comentario, "pero cada uno..." 28:84 p 29 en 2º ESO CC Naturales

"Sigue enseñándoles cómo buscar la respuesta, señalar dónde está. -- ¿Le puedes ayudar? Sugiere a su compañero. Hay silencio y concentración ya en la tarea y en el aula. ¿Y eso dónde los has encontrado? Pregunta intentando que reflexione y localice información .. "Pues en la fotocopia esta" dice gracioso. "Dile dónde exactamente" pide, sin reírle la gracia... y ya le dice la línea. ¿Entonces qué hay que poner? Pregunta alumno. La lee otra vez, --, y ya lo ves, ¿vale? Dándole una segunda oportunidad para no decirselo él. El alumno asiente." 26:18 p 14 en 4º ESO. Diversificación.

"Este debate la verdad que me ha encantado" dice el profesor "Y a mí" Dice una alumna. "Y además te he visto participar" le refuerza el profesor." 27:11 p 5 en FP Grado Medio

"Hace preguntas sobre trabajo a turnos. "Tenemos a - que está inquieta que lo quiere decir, que lo dice..." Bromea. ¡venga, que lo estás haciendo muy bien! "Me ha encantado esta participación tuya, no sabes lo que valoro yo esto", le refuerza tras su intervención." 27:32 pp 13 – 14 en FP Grado Medio

"Él continúa y les dice si prefieren que lo haga él el ejercicio, pero acuerdan que es mejor que ellas lo hagan para practicar y para que sepan sus fallos." 27:38 p 18 en FP Grado Medio

"Bueno, que nos hemos ido de tema, yo he traído esto para hablar del *branding* (marcas). Aquí ha dicho la compañera una cosa muy interesante.. (Recapitula la idea de marca)." 29:15 pp 8–9 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Empatía cuando dice "si hay algo que me he olvidado y os parece interesante, etc... pues ahí lo podéis aportar (tema documento en drive)." 29:2 p 2 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Se sienta al lado de la chica, va hablando con ella. Gesticula y la va guiando en su trabajo "mira a ver dónde..." Vale, vale. Parece reflexionar sobre lo que la alumna puede hacer. "te vas a volver loca si no acotas" "bien, bien, lo único eso, tú céntrate en el tema y ve cómo vas a concretar ese trabajo". Sabes que hay metodología cuantitativa y cualitativa, con análisis estadístico...Yo lo haría cualitativo o mixto porque si lo haces... A nosotros la cuanti... (dice en voz bajita) Un alumno que escucha dice en voz alta "nos la suda" "No es que nos la sude, "puntualiza ella, "que también" – dice otro. Es que en nuestro campo... dicho con más educación." 29:12 p 6 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Como tenemos que elegir..." "tenemos pendiente listado de catas...yo había pensado hacerlo en común, así el análisis nos sirve para estar más documentados todavía. (relación producto/branding). "Bueno, que opinéis", casi exige. ¿Qué opinas, -? "Ya sé que estás muy enfascado en lo tuyo, pero confío en que algo de lo que he dicho te haya llegado y tengas tu opinión." 29:30 p 16 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Les va explicando estrategia en relación a la tarea. Podríamos hacerlo sobre...sugiere, o podríamos incluso...eso está por definir, si no queréis decidir nada cojo yo y lo elijo, ya sabéis, pero mejor que decidáis. El alumno habla y propone. ¡Claro! Dice ella ¡perdón! Por pararle argumentación, y hace mini explicación. El alumno sigue explicando su propuesta sobre el concurso X. y todos le escuchan mientras siguen algunos y ella mirando sus ordenadores." 29:31 p 16 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"X. sigue bastante enojada aunque sin gritar "A veces pienso que este exceso de diálogo...tanto consenso... perdemos el tiempo y no trabajamos, no me usáis como profesora, que lo soy, y luego no vais a tenerme". "Pienso que no me necesitáis, o que es simplemente desidia" Todos permanecen callados. Ella parece enfadada por el tono, postura y mirada y contenido de las frases. "Antes de las navidades me vais a dejar claro qué os gusta, para que no..." "X, es que no me gusta nada, me desmotiva..." imita ella con voz repelentilla. El tono está decepcionado y serio, casi enfadada y triste pero con voz de respeto. "Uno se cree que hace un proyecto gracioso y ya está" "Salváis las cosas pero las salváis a un nivel que jolín..." "Han ido un poco hacia abajo" "No, están experimentando y buscando referencias" Un alumno se defiende, y X. sigue su crítica grupal a la superficialidad del trabajo. Les recuerda la profundidad necesaria en cuarto curso." 29:44 p 23 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

IMPLICACIÓN AFECTIVA. Evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.

"Ahhh (lloriquea uno) "me ha hecho pupa" ¿Te ha hecho pupa? Dice ella, y pregunta al supuesto causante "Por qué le has hecho pupa?" Venga, pídele perdón (le grita al otro "--:!" que te va a pedir perdón --." Comprueba desde lejos ¿--, te ha pedido perdón --? Si, dice el niño." 31:9 p 4 en EI 3 años

"¡Alaaa! ¡Que yo no voy a hacer lo mismo que tú hagass!!! Empieza a lloriquear una alumna. Va X. a ver qué les pasa y la niña se enfurruña más con la compañera al sentirse atendida. La otra se queda pasiva y ni se inmuta, como si la cosa no fuera con ella. X. le manda recoger la pintura, que ha tirado por rabia, y luego las tranquiliza, aunque la niña dice que ya no quiere hacer nada. Mientras, otro se levanta y juega. ¡M! Le reprende con firmeza N. Vuelve a la niña ofuscada, dándole ideas para animarle a trabajar. Poco a poco se le va pasando (me ha mirado a ver qué le decía yo y ha quitado la mirada cuando la he mirado) Va dándole instrucciones a otro niño ¡Es que así tardo una hora! Se queja. ¡Muy bien! --" 30:24 pp 9–10 en 2º EP

"Un niño va a "chivarse" (-) de que -. le está molestando/pintando la mesa. Pone cara de víctima, pero al momento, cuando X. se va, después de decirle que siga trabajando, los dos sonrían tan amigos sobre la situación y siguen trabajando." 30:43 p 15 en 2º EP

"--.se queja. X dice: "para que veas, --, que cuando tú estás molestando molestas también" (empatía por experiencia propia, fomenta)" 32:6 p 3 en 6º EP

"-- y --, estáis en otro sitio menos en la clase. Surge conflicto... Qué pasa?? Que - ... mentira! Que me ha pegado una pegatina en la espalda y yo le he pegado otra. Bueno, pues ya está no? Resuelve X.. Conflicto resuelto (y sigue corrigiendo con normalidad)" 32:49 p 16 en 6º EP

"Es que me ha dicho..." Ella aclara. "Es que --. es así, pero te lo dice con cariño" Se ríen los dos alumnos y problema solucionado. "--. escupe -repite ruido- con cariño" Se ríen y todo se queda en una broma cariñosa." 28:30 p 10 en 2º ESO CC Naturales

"--. se levanta y coge sin permiso las maderas a dos grupos, que protestan. ¡Eh, eh, pídelo por favor, --!! los alumnos dicen. Dejarme por favor...dice en plan gracioso cuando ya lo está utilizando para hacer la prueba que quería. "Sí, por favor, y se lo has quitado" dice X. Se acerca, se lo quita firme pero sin enfadarse y se lo devuelve a cada grupo." 28:44 p 15 en 2º ESO CC Naturales "Comentan los alumnos la metodología de otro docente mostrando agobio. "Yo a veces me encuentro con esas cosas también", afirma, mostrando apoyo a sus compañeros. "Bueno, pues lo habláis, son cosas que se pueden hablar porque estáis a tiempo de que esas cosas tomen otro curso..." Ofrece soluciones también apoyándoles a ellos pero respetando a los compañeros de los que hablan. Ahora está sentada, les habla de cómo lo haría como alumna, entendiéndoles, pero les da punto de vista como profesora sobre el problema." 29:20 pp 11–12 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Intentar hablarlo, lo hablo yo si queréis, les ofrece X.. ¡No, no, si con -- hay buen rollo! ,dice alumno. Pues lo habláis, concluye. Mueve manos indicando apertura." 29:22 p 12 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

DINAMIZACIÓN GRUPAL. Evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.

"Les manda a trabajar los bloques de madera, distribuyendo quién mete cada color y quién supervisa cómo encargarlo. Sin discutir, eh, eh, les dice. (con voz calmada)" 31:40 p 6 en EI 3 años

"Un niño ayuda a otra. "No, pero no se lo hagas tú, dile cómo lo tiene que hacer, como hace la seño", le indica X. El niño cumple. "fíjate en esta línea" y hasta le refuerza ¡muy bien!, es gracioso ver cómo hace esta transferencia positiva." 31:52 p 12 en EI 3 años

"Pues dile gracias, que te ha dado el rotulador" – Gracias, dice una niña a otro. "La próxima vez le dejas que lo busque ella solita, ¿vale? Le sugiere." 31:83 p 20 en EI 3 años

"Se va moviendo, ayudándoles... Va calmando ambiente. Llama a los encargados de cada mesa "vas a dar esto...". Da palmadas "A verrrrrr". Están alterados de la emoción y lógica en este tipo de actividad grupal." 30:3 p 2 en 2º EP

"Los puntos se dan por buen comportamiento, cumplir normas, trabajar bien... a veces como logro individual y otras grupal." 30:6 p 4 en 2º EP

"A ver... muy bien...Va reforzándoles y guiándoles. Corrige con cariño los fallos (es tan pequeñito que... hazlos más grandes!) Los alumnos emocionados también se ayudan ¡Qué has hecho! Así no se puede!! Se corrigen y ayudan entre ellos. Cuando terminan ayudan al otro." 30:4 p 2 en 2º EP

"¡A ver este grupo que lo está haciendo muy bien! Dice al llegar a unas mesas. Refuerzo positivo." 30:25 p 10 en 2º EP

"Ayuda a razonar de manera individual al que pregunta ¡-, ayúdale! A la compañera, cuando va llegando al final y se ha bloqueado" 30:28 p 11 en 2º EP

"¿Quién lo entiende muy bien? A ver, explícaselo, por favor. ¿Le ayudas? La --. no lo ha entendido, ¿se lo explico? Dice uno ¿Se lo explico yo a --.? Añade otro. Les gusta función, a todos, de dar y recibir ayuda. "Pero al final qué pasa, ¿que no lo ha entendido mucha gente? Organiza: "tu date la vuelta y se lo explicas a los tres" 32:35 p 12 en 6º EP

"Explica y escribe en la pizarra posibles resultados de grupo, pidiéndoles que digan cuál estaría mal (o suspenso). Uno no lo entiende y en voz baja lo dice, su propio compañero se lo dice "Porque es 1,6..." en bajito, sin interferir en la clase." 28:39 p 13 en 2º ESO CC Naturales

"X. sigue en el armario rebuscando y repartiendo materiales con los alumnos, y pregunta ¿Cómo vais? ¡mal!! Grita uno. ¡Pues coge otro, cielo, coge otro! Le tranquiliza con tono calmado. Los grupos van trabajando mientras ella va pasando por los grupos. Les ayuda, se acerca a todos, les enseña material. ¿Alguien lo ha hecho?? ¡Venga! ¡muy bien! Va repartiendo ánimos y refuerzos. X, ¿puedes venir un momento? Le llama educadamente un alumno. Ella no puede oírle por el ruido de trabajo de los grupos. ¡X.! ¡X.! ¡Ven un momento, mira a ver si va bien esto! Ahora sí le oye y se acerca. ¡Si va, sí! Se acerca a otro alumno que la demanda ¡Dime, -! ¡Dale! Dice enérgica a otro. Pero -, cielo... y le vuelve a explicar el tema de la tarea" 28:40 p 14 en 2º ESO CC Naturales

"¿Qué pasa? Pregunta X., sin tener que acercarse a ver qué pasa, y continúa ayudando al grupo con el que está. ¡Muy bien, -! le dice a otra alumna desde lejos (controla clase visualmente y con frases aunque esté con un grupo) ¡Ole mi niña!! ¡Pero si es que esto es pensar!! Refuerza a la del grupo que ha hablado." 28:47 p 16 en 2º ESO CC Naturales

"Mientras se va moviendo y dando folios. ¡-, si la gente no la pide no la ve... yo quieta parada" dice tras decirles "lo primero que tendréis que saber es qué material vais a necesitar". X. se mueve enérgicamente. A un grupo le dice "vosotros lo movéis con el dedo o qué" dice irónicamente mientras les da unas pajitas. X... ¿pero cómo??? El alumno se ríe y ella también "jajaja, -, yo no te lo voy a decir, yo solamente puedo contestar sí o no, no doy pistas" dice, instando a pensar." 28:70 p 24 en 2º ESO CC Naturales

"Ay qué flechilla" dice sobre un trabajo, "si parece un pedo! Sobre el globo. Corrige un par de cosillas ¡muy bien chicos! Esto parece una tirita en la cabeza de un alumno. Hacen demostración los que faltaban. Para la clase para preguntar qué creen que han fallado. Aprovecha así para que aprendan todos y verbaliza "esto les pasó ayer a otros, y al final entendieron que ..." --!! --!! para activarlos. Que hagan el dibujo, le dice su compañera." 28:75 p 25 en 2º ESO CC Naturales

"Ay lo de las cerillas..." dice al grupo que está ya operando con fuego. Va a ayudar a otro que se pasa con la llama. Uno se pone en el suelo tumbado haciendo broma por si explota, la chica de su lado se ríe emocionada, pero X.les dice que ese globo no sirve porque es muy elástico. "No, tenéis que levantarlo, --. (nombre abreviado con cariño)" voy escuchando frases de explicación y modificación constantemente. Indica qué les falla, qué pueden hacer para arreglarlo, etc..." 28:76 p 26 en 2º ESO CC Naturales

"¿Os estáis dando cuenta de que estamos sacando una clase muy molona y participativa?" 27:8 p 3 en FP Grado Medio

"¿Qué es lo que somos? ¡unas campeonas! Responden y ríen. ¿Qué es lo que acabamos de hacer? Dicen "trabajo en equipo" entre todas." 27:19 p 7 en FP Grado Medio

"Están en círculo con la mesa en medio y se miran. X.coordina y modera, hablan sobre todo tres alumnos y ella, pero el resto sigue las intervenciones interesadísimo." 29:14 p 8 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Pensad qué hacer con --., la enóloga que está estudiando en la escuela. Tratan también la visita a la Escuela de Hostelería, combinando las dos ideas. "Puede ser cata de vino, aceite, chocolate..." Hablan de los costes. Justifica y comentan cómo justificar el introducir la cata en la asignatura: tipos de botellas, análisis de etiquetas, que ella --por la alumna enóloga- también aprenda. Les va proponiendo ideas y sugiriendo pensar. "Pienso que podría ser interesante llevarlo por ese camino, ¿qué opináis?" -- Bien --Vale --no? Va recibiendo acuerdos de los alumnos y aun así sigue justificándolo y argumentándolo. Apertura a sugerencias de vino que hacen los alumnos." 29:25 pp 14 -- 15 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Los de un grupo (3 alumnos) trabajan, otra está en su ordenador sola y X.conectada. "Hecho, vale?" Le dice X.. Vale-dice la alumna. Van comentando la plataforma, lo que pone, etc... La chica se levanta y se acerca a ver la pantalla de X. para ver dónde está el problema (no les parece algo igual) Después X.se levanta y va al ordenador de la alumna. ¿Y tú? Cambia y se apoya en mesa de la que está sola, codo en mesa y mano en barbilla, con confianza revisa su trabajo. " 29:37 p 20 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

AUTOEFICACIA. Evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.

"¿No te acuerdas de cómo se escribe tu nombre? (con sorpresa) "Venga, yo te lo escribo aquí y tú lo vas copiando. Si no sabes me preguntas (muestra disponibilidad)." 31:5 p 2 en El 3 años

"Un niño incordia a otro, que "muge" mmmm...X. interviene "deja de molestar a ---" y le explica que no se ponga a hacer ese ruido, que le diga que le molesta y le deje tranquilo (enseña así alternativa y asertividad)" 31:19 p 9 en El 3 años

"Coge a un alumno y le ayuda a recapacitar sobre el color de los círculos ante el error. Mira, este es el verde, este no sirve, tienes que hacerlo aquí, ¿vale, cariño?" 31:35 p 4 en El 3 años

"Movemos el cuillito como lo hace él, venga! ¡Y ahora levantamos las manos así, venga!" 31:49 p 11 en El 3 años

"--, con las tijeras no puedes hacer eso (las movía), le puedes cortar a algún niño sin querer"" 31:55 p 13 en El 3 años

"-. va al baño. ¡Tiene colilla! Dice de repente uno. X aprovecha para trabajar las diferencias anatómicas (pene y vulva) con naturalidad. Discriminan chico y chica." 31:81 p 19 en El 3 años

"Va organizando la clase en relación a la tarea. "Lo que sí podéis pensar es..." Guía la estructuración y planificación de la tarea por pasos. No se trata de que copiéis mi dibujo. Piensa cómo va a ser..." 30:42 p 15 en 2º EP

"Se acerca a algunas mesas para guiar "yo cortarías esas ramas..." Schhh. "apretamos poquito con el lápiz, chicos, para que podáis borrar" "No necesitamos regla" (un niño lo ha preguntado), "muy bien! Muy bien --., eso es! (le orienta, borra, aquí dejas todo como para hacer... muy bien! "muy bien"" 30:45 p 16 en 2º EP

Situación observada respecto al alumno de prácticas del Grado de Educación Primaria y su progresiva autoeficacia adquirida:

"Dos alumnos se tiran por el suelo del final haciendo tonterías. El de prácticas los recentra. "A ver, chicos..." les dice suavemente. Pero X. llega con seriedad. "Pero, ¿por qué...?" y rápidamente al verla enfadada se sientan rápidamente." 30:54 p 20 en 2º EP

"El chico de prácticas la imita y va a algún ordenador" 30:61 p 21 en 2º EP

"Dos niños cogen del brazo con cariño al de prácticas para que les ayude. "S..." él se ríe y va con resignación, mirándome." 30:64 p 22 en 2º EP

"Ella se pone delante de --. mirándole fijamente muy seria. El niño sigue cual culebrilla balanceándose con silla, pero va parando... ¡Ahora sigue con el dibujo! Le indica X." 30:56 p 20 en 2º EP

"Una niña se acerca a preguntarle algo con confianza. Las dos de pie enfrente hablan cómodamente. La niña, desenfadada y con la mano en el bolsillo atiende su respuesta, sonrío y dice "Ah, vale", volviendo a contárselo a sus compañeros." 30:77 p 27 en 2º EP

"Lo hago por pasos, venga" 32:7 p 3 en 6º EP

"--, escucha (llama su atención por despiste) Veo que cuando hacemos esto no estás escuchando, y entonces no vas a hacer bien. ¿Tú tienes dificultad en esto? – Bueno...dice la niña." 32:2 p 1 en 6º EP

"¡Paramos todos! ¡Paramos todos y miramos! ¡Una cosa, --! – levanta la mano. Hay silencio para escuchar la explicación, en unos segundos. ¡--! ¿Ahora sí? Interés por esta alumna y su comprensión muchas veces. ¡Pon otro de esos! Pide un niño. – Noooo ¡Siiii! La clase. ¡A ver, un truco! El que quiera aprender los de los divisores que mire, el que no que se calle (así deciden ellos)" 32:39 p 13 en 6º EP

"X, ahora tocaría C. Sociales! --., ahora tocaría escuchar, dice ella. ¡Ahora toca lo que toca! ¿Sabes lo que pasa, E.? Me dice, "Que los que quieren hacer la gracia, a los que menos gracia hacen es a ellos mismos. ¡Yo que he hecho ahora! Se queja el niño que interrumpía. ¿Tú? Por qué te das por aludido? Dice X. ¡si no te he nombrado! (risas del resto porque ha quedado en evidencia) Lo tienes ya tan interiorizado que te das por aludido... (reprende y exige más atención así)" 32:52 p 17 en 6º EP

"Las drogas hacen felices a mucha gente" dice categóricamente --. "Y desgraciados a muchos más" Añade X. ¡Tomaaa! Dice parte de la clase, como diciendo "la profe te ha ganado con la super frase de respuesta" 25:4 p 14 en 2º ESO Educ. Ciudadana y Derechos HH

"Un alumno le llama a solas, le pregunta una duda al oído. Le va a contestar a la pizarra, pone voz alta, con naturalidad pese al corte del alumno." 28:13 p 3 en 2º ESO CC Naturales

"Añade "buena pregunta" y "cielo" para incentivar y reforzar la participación." 28:22 p 6 en 2º ESO CC Naturales

"Cambia la tarea. Empiezan un cuadro que deben hacer en el cuaderno. ¡X., lo hago aquí o empiezo en hoja nueva? ¡Lo que tú quieras!, yo prefiero en hoja nueva para que no te líes. ¡Vale, hoja nueva! Acepta alumno sin necesitar más explicación (suena a aceptación del consejo sin dudar)" 28:62 p 21 en 2º ESO CC Naturales

"¡Eso no te dejo! ¡eso no te dejo! Le dice a uno, porque eso es poner lo mismo del libro en tu cuaderno, y quiero que lo hagas a tu manera." 28:66 p 22 en 2º ESO CC Naturales

"¿El qué...? ¿Dónde estás? Dice alumno perdido. "Dos preguntas después de cuando estabas charlando con --, eh, reprocha X., ironizando sobre que se han atascado en dos anteriores por hablar." 28:88 p 31 en 2º ESO CC Naturales

"--, los ejercicios, ¿están hechos? --- ¿No los tienes apuntados? Es que si no tenemos apuntadas las cosas se nos van. --, tienes que ponerte al día ya, porque si no...tienes un caos total. Suavemente les va mirando los cuadernos moviéndose por la clase." 26:2 p 1 en 4º ESO. Diversificación.

"X. coge un boli y parece hacer una marca señalando que es importante. ¿Qué tal vas? Estoy en el 7. ¿Todavía? ¿Ves lo importante que es hacer los deberes? ¡Si los hago casi siempre! Hemos dicho que...¡venga! Cada vez dibujas más en el cuaderno! (reproche) Es irresistible, eh??-Sí y no. - ¿O sí puedes resistirte? Es que llega a un punto... "a que te aburres" ¡Sí! "Es que llega un punto en que tienes los ejercicios corregidos ¿o qué? –ironiza X. Me explica en la posterior reflexión que como tiene el libro muy pinturrujeado igual ni sirve. Eso le desespera, es algo que aún no tiene logrado." 26:11 p 8 en 4º ESO. Diversificación.

"¿Pero qué quieren? Pregunta X.. Una tierra, eso es! (hombre, no van a estar en el espacio!) Relaciona motivos de guerras (territorios, dinero que se saca de los beneficios de esa tierra, etc...) ¿Pero no podrían llevarse bien? – Pues claro, esa es la cuestión ¿Por qué yo muchas veces tengo conflictos contigo? Porque llegas tarde, etc..." 26:14 p 11 en 4º ESO. Diversificación.

"Estamos desordenados, vamos a ordenarnos, que esto se transmite a nuestro espíritu", comienza diciéndoles con afecto al ver el desorden de material y tareas. Hablan del calendario/tabla planning de organización que les dio. "Es como si vas a trabajar..." risas, "ya empezamos" Dice uno. Introduce esto todos los días para que vean ellos que es como un trabajo." 26:16 p 12 en 4º ESO. Diversificación.

"Las contamos con los dedos, lo mejor es contarlas con los dedos" (...) Entonces lo que tenemos que hacer es...para... Les va explicando de forma concreta todo. ¿Lo tenemos así? Si no lo tenemos así lo copiamos en rojo para saber en qué nos hemos equivocado? Lo dice casi todo con tono de pregunta, sugiriendo." 26:24 p 27 en 4º ESO. Diversificación.

"Para el segundo trimestre quiero una agenda, --, y no vas a salir de clase hasta que vea que te has apuntado todo lo que tienes que hacer. Añade ante uno que se pone a hablar: "--, dime, cuéntame qué problema tienes", para que deje de hablar y saque la tarea." 26:29 p 31 en 4º ESO. Diversificación.

"Saca una moneda y se pone de pie. ¿En qué se parece a derechos y obligaciones? Que hay dos caras... ahí voy, que hay dos caras de una moneda. Lo que son para unos derechos, para otros son obligaciones." 27:6 p 2 en FP Grado Medio

"Qué pregunta más interesante. Se levanta para buscarles la información. Me encanta que me hayáis hecho esta pregunta." 27:10 p 5 en FP Grado Medio

"¡Muchísimas gracias por preguntar", le dice a la alumna. Da una palmada. Ella dice "tengo otra pregunta" (la chica ha estado estudiando, tomando nota de las dudas). ¡Más preguntas! Refuerza él, a ver, por favor. Me encanta que me hagáis preguntas. De hecho estoy aquí para que me fusiléis a preguntas." 27:13 p 6 en FP Grado Medio

"¿Qué tal hemos entendido este concepto? ¿Os estáis dando cuenta de que son conceptos un poco... etéreos? ¡Y los estáis entendiendo! Estamos dando conceptos de derecho...(...) os daréis cuenta de que esto os va a enriquecer..." 27:23 p 9 en FP Grado Medio

"X, ¿puedes venir un momento? ¡por supuesto! Me gusta mucho la actitud que estás teniendo, le dice al chico." 27:42 p 19 en FP Grado Medio

"Me voy cuando siguen con tema de dónde quieren trabajar. "todas esas cosas preguntáros las antes de decidir sobre qué hacer el trabajo" "Que no os corte las alas el tener vuestras ideas de proyecto, pero que os sirva teniendo en cuenta esto". Creo que es el mejor consejo que os puedo dar en la asignatura. El qué es importante. Pensadlo desde las tripas... Intentad ser ... en ese sentido..." 29:9 p 5 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

<p>"Una alumna explica su "lío" "a ver, que nos aclaremos" Se mueve y se pone ahora apoyada delante de su mesa, como indicando más cercanía en la escucha y explicación. Les va enumerando después tareas y a qué profesor tienen que entregar cada uno de los trabajos, para que se aclaren." 29:17 p 10 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.</p> <p>"Ya sé que estáis...No, no, no, un momento (les frena impulso de "yo voy ahora mismo" Yo estoy alucinada... os habéis relajado muchísimo. Les da toque serio sobre que deben organizarse también fuera del aula, que deben trabajar, etc..." 29:41 p 21 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.</p> <p>"Y no estáis analizando, y os fastidia, pero es importante para nosotros o para ellos?? Para todos! Hay que saber presentar información aburrida de forma no aburrida (...) Y os lo digo con conocimiento de juicio. Les va dando argumentos sobre los diferentes elementos importantes a tener en cuenta." 29:42 p 22 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.</p>
<p>OTRAS VARIABLES EMERGENTES que se recogen por su frecuencia e interés específico en el desempeño emocional docente:</p>
<p>HUMOR EN EL AULA</p> <p>"¿Habéis aprendido a dormir a un elefante? Les pregunta. ¡Sí!! Responden. Que si os traen los reyes un elefante no sabéis sino cómo dormirlo! Bromea X." 31:48 p 11 en El 3 años</p> <p>"¿Esta es mamá? No, es papá, responde (sobre un dibujo). Ahhh, perdón, dice divertida ella." 31:67 p 16 en El 3 años</p> <p>"Va pidiendo que dibuje una niña o una figura, le hace cosquillas para recordarle cada parte del cuerpo, bromea sobre si los brazos a sus figuras de referencia les salen de las orejas, como ha dibujado." 31:6 p 2 en El 3 años</p> <p>"El pollo qué es, de origen animal o vegetal?" ¡Vegetal! Dice la niña. ¿Vegetal? Pregunta. ¿Lo sacamos de la tierra, al pollo? No, dice la niña. No, confirma. El pollo es un animalito, es de origen animal." 31:86 p 21 en El 3 años</p> <p>"Bueno, pues ya tengo aquí conmigo dos amigos para el recreo, después de decirlo tantas veces..." 30:55 p 20 en 2º EP</p> <p>"Entra el orientador. Gasta broma sobre la alumna que ha repetido magisterio refiriéndose a la investigadora (fueron compañeros), se ríen todos. Explica que es broma. - dice ¡pero si ha dicho que es profesora del politécnico!!" 32:9 p 3 en 6º EP</p> <p>"Viene la policía y le avisan (por tema salida escolar en bicicleta y seguridad) "X., qué has hecho? Le preguntan de broma con mirada cariñosa," 28:4 p 1 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"Lo mismo, la masa no cambia, a no ser que te pegue un bocao (bromea)" 28:25 p 7 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"Uno de estos le dice a X. "Ya está". Ella le pide datos ¡Datos, datos! Él parece reírse porque ella dice ¡mira que cara de perrillo! El alumno no ha justificado con datos su respuesta y el final de la tarea. Se ríen, el alumno sigue trabajando con los datos." 28:45 p 15 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"X. manda callar a --, que canta. ¡Perdón, no se puede cantar?? "Es un valor a tener en cuenta, la música, pero no en este momento". "Vamos a leer ahora, si --. nos lo permite. Graciasss" Termina la ironía. No se ha enfadado ni levantado el tono. Permanece delante." 25:1 p 1 en 2º ESO Educ. Ciudadanía y Derechos HH</p> <p>"Va preguntando a todos los alumnos por su nombre. "Oye, que si necesitas venir a la biblioteca mañana a hacerlos conmigo vienes" (ironía con respeto y cariño) (risas suaves de los compañeros con respeto) – No, no hace falta, dice el alumno. " 26:1 p 1 en 4º ESO. Diversificación.</p> <p>"Qué educado ha sido. Ya me metiste una pulla el otro día con lo que de que no me callaba ni debajo del agua!" Dice X. Risas, buen humor dentro de tema serio/adulto." 29:4 p 2 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.</p>
<p>MOTIVACIÓN Y REFUERZO POSITIVO</p> <p>"¡Ah, muy bien, cariño," 31:44 p 10 en El 3 años</p> <p>"Van los niños a por cajas. La niña quiere coger dos. Coge primero una y luego la otra, no? Le sugiere P. Si no igual se te caen... La niña quiere las dos juntas. ¿Quieres llevar las dos? ¡Si! Responde. "Vale, pues si tú crees que puedes estupendo, ¡inténtalo!. La niña, feliz por el reto, coge las dos con fuerza. X. la sigue y comprueba ¿Se te cae? ¡noo! Dice la niña ¡muy bien! La refuerza ¡genial!" 31:51 p 12 en El 3 años</p> <p>"Venga, cariño.. ya sé que cuesta un poco de esfuerzo, pero te va a quedar fenomenal y luego te lo puedes llevar a casa." 31:59 p 15 en El 3 años</p> <p>"Venga, --, mirad que bien lo ha hecho --!" 31:62 p 15 en El 3 años</p> <p>"Profe, ¿Así? Si, muy bien. ¡X, así?? Muy bien, sí (continúa esta serie de refuerzos constante sin cansarse)." 30:9 p 5 en 2º EP</p> <p>"¡A ver este grupo que lo está haciendo muy bien! Dice al llegar a unas mesas. Refuerzo positivo." 30:25 p 10 en 2º EP</p> <p>"¡Muy chulo! Va felicitando a los que se acercan a enseñárselo. Qué bonitos, qué preciosos, qué creativo, ¡muy bien! (Los niños ponen cara de orgullo y satisfacción)" 30:26 p 10 en 2º EP</p> <p>"¡Venga, muy bien, qué cambio...!" 30:51 p 19 en 2º EP</p> <p>"más grande, que sino no se lee..." Vengaaaa, anima a otra alumna." 30:76 p 27 en 2º E. Primaria</p> <p>"Enhorabuena, dadle un aplauso a --, por favor. El mejor presentado que ha hecho en su vida. Se nota cuando trabaja un montón (refuerzo a la niña con tono afable) ¡Venga! ¡Pon la nota! Positiva, para la familia." 32:13 p 6 en 6º EP</p> <p>"Indica el material que tienen que traer. Les va explicando el proceso del examen ¿Vale? ¿siii? ¿Y si no te da tiempo? ¡Que sí te da!, tranquiliza." 32:28 p 9 en 6º EP</p> <p>"A ver, ¿alguien me lo explica de otra manera? Tras pausa. Venga, --, que últimamente está mucho más trabajadora y... más maja, (risas ante cariño) ¿Está más maja? Se está mejor con ella, dice uno. Se está mejor con ella, repite X. Está feliz! Dice otra voz (risas simpáticas y reconocimiento positivo)" 32:46 p 15 en 6º EP</p> <p>"¡Dilo con seguridad, no con miedo!" 32:60 p 23 en 6º EP</p> <p>"¡A ver, inténtalo!" 32:33 p 11 en 6º EP</p> <p>"Sale otra alumna y lo hace bien ¡oleeee!!! Refuerza X." 32:61 p 24 en 6º EP</p> <p>"¡Vamos, --, sin miedo! ¡Es que no se te oía! tono alegre, variable de tono. Se mueve, gesticula." 28:3 p 1 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"Ves, -? "Es que no se fía de él, por eso le he dicho que saliera, no se fía, siempre dice que lo tiene mal", refuerza así al alumno públicamente para darle seguridad." 28:20 p 5 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"¡Sí señor!" 28:18 p 4 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"¡Ese es mi niño!! ¡oleeee!!" 28:33 p 11 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"¡Muy bien, señor! Refuerza." 28:38 p 13 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>"¡Ay va, qué fenómeno!" 28:34 p 12 en 2º ESO CC Naturales</p> <p>""--, corazón de melón! --, sorpréndele!! ¡dédale con la boca abierta!" 28:55 p 18 en 2º ESO CC Naturales</p>

"Va moviéndose por la clase, coge a -. y le hace una caricia en la colleja al que le ha preguntado, animándole ¡si sí lo sabes hacer!!" 28:64 p 21 en 2º ESO CC Naturales

"Si es que sabemos más de lo que creemos -.", le anima," 26:19 pp 14 – 15 en 4º ESO. Diversificación.

"Venga, --, tú que ya te la sabes! (le anima) Que no me la sé! Dice. Pero X.anima ¡venga, que sí! Risas del alumno porque tiene vergüenza. Te la puedo leer (se ofrece otro). No, yo la quiero aprendida. --dice "no me la sé! Le anima X "venga, que si empiezas te sale lo otro!" 26:26 pp 27 – 28 en 4º ESO. Diversificación.

"¡Me encanta a mí esa iniciativa! ¡Concrétame un poquitín! Habla con suavidad pero con seguridad." 27:1 p 1 en FP Grado Medio

"Quiero profundizar más, venga... más ideas. ¡Ay! ¿Pero cómo tenemos tanto miedo? ¿Dónde tengo a estas chicas creativas?" 27:3 p 2 en FP Grado Medio

"¡Ole! jole mis chicas!" 27:4 p 2 en FP Grado Medio

"Enlaza con palmadas.. ¡venga venga! ¿Qué es concurrir? Solo con hablar de esto me entra una alegría en el cuerpo..." 27:9 p 4 en FP Grado Medio

"Os estoy metiendo conceptos complicados y me los estáis cogiendo, me los estáis explicando" (muy bien)" 27:22 p 9 en FP Grado Medio

"Lo que yo he hecho no vale para nada" Dice un alumno ¿Por qué? Obliga a reflexionar. Porque no estoy orgulloso de lo que hice. ¿Pero del proceso o del resultado? Ella sigue fomentando reflexión. "Hablo de los dos". 29:8 p 3 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Mueve las manos y les tranquiliza con voz suave y pausada. "no te preocupes, no vas a hacer otro vídeo a estas alturas..." "era para que tuvieras dos recursos distintos..." Cruza manos "no te preocupes, eso no te va a..." Dime, dime, al ver dudas en la alumna "Yo te he visto, sé que esto no viene del..." (Tranquilizando porque sabe que la alumna ha trabajado) Del sobaco, dice bromeando, provocando las risas. Bueno, igual sí!! (Reconoce así con esta broma que conoce el proceso de trabajo de la alumna, la gestación de su idea)" 29:18 pp 10 – 11 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

CONDUCTAS, GESTOS Y PALABRAS AFECTUOSOS

"Venga, cariño, espera un poquito, cariño..." 31:2 p 1 en El 3 años

"Ven aquí, señorito", jay, ay, ay, mi chico" 31:31 p 2 en El 3 años

"A ver quién se va a dar un beso y un abrazo muy fuerte con un amigo- les sugiere. O con la profe! ¿Nadie me da un abrazo? La achuchan, se besan (exaltación entre todos)" 31:43 p 7 en El 3 años

"Ahora voy, espera un poquito, cariño." 31:64 p 16 en El 3 años

"¿Te has hecho daño? Pregunta dos veces a la pequeña porque se cae por tropezarse. La segunda vez se acerca y le da unos besos." 31:82 p 20 en El 3 años

"Le interrumpe un niño que se levanta y le pide algo bajito (no le oigo). Con las manos por sus hombros le manda sentarse con cariño, sin hablar casi, y sigue explicación." 30:13 p 6 en 2º EP

"Se pone detrás de ellos, les da algún toque o golpecillo cariñoso en el brazo para que escriban. ¡Venga! ¡Ala...vamos!" 30:60 p 21 en 2º EP

"¡Que te sientes, hijo! Dice al que se levanta emocionado haciendo bufidillos y moviendo brazos con sus mini saltos." 30:35 p 13 en 2º EP

"Con b, señorita", 30:63 p 22 en 2º EP

"Están en fila para bajar. X. les va agarrando y colocando con cariño mientras esperan. ¿Me puedes soltar, eh? Dice uno de broma. "Ya, pero no quiero", responde ella sonriendo." 32:59 p 22 en 6º EP

"¿Pero cómo va a estar mal, cencerrillo?" 28:19 p 5 en 2º ESO CC Naturales

"¡Ole mi niño!!" 28:36 p 13 en 2º ESO CC Naturales

"Le pone la mano en la espalda a uno, para poder ver el resultado del trabajo, están todos formando un círculo con confianza y cercanía." 28:48 p 16 en 2º ESO CC Naturales

"¡Bueno, compañero! Le hace caricia en la cara. Le corrige "tú no me has dicho térmica, corazón..." ¡casi, casi! Pero bien, --. Le da como una tortita cariñosa cogiéndole la cabeza con las dos manos, y luego le toca la cabeza por arriba para que se siente en su sitio." 28:58 pp 18 – 19 en 2º ESO CC Naturales

"Sigue haciéndoles pensar enérgica y dinámicamente. Coge con cariño a un alumno que parece dormido, le da golpes con cariño y lo coge de los hombros "no te veo moverte", le dice con cariño." 28:72 p 24 en 2º ESO CC Naturales

"Bueno, en cuanto estos chicos lo hagan pasamos al siguiente", y agarra por el cuello tipo masaje con coquillas a una alumna, que se ríe." 28:74 p 25 en 2º ESO CC Naturales

"¿Entra, chiquis? Pregunta a otro grupo. Eh, mira... y le dice a otro que añade comentario de broma "pero qué petardillos sois" con cariño." 28:78 p 27 en 2º ESO CC Naturales

"Coge a un alumno del grupo en el que está por las mejillas y le acaricia tras algo que él le dice. ¡Muy bien chicos! Refuerza a otro grupo. "esto se merece un 11", dice un alumno. ¡Un aplauso! Dice otro. Todos quieren que X esté con ellos y les mire, ella se va "repartiendo" entre los tres grupos que lo siguen intentando. Antes había dos que se han reagrupado: en vez de quedarse quietos al acabar, ellos mismos se mueven para ver la tarea de los otros grupos motivados." 28:80 p 27 en 2º ESO CC Naturales

"Ah!! Dice, y otra cosa, chiquis, acordaos de que de las tres solo una lleva tilde..." 28:90 p 31 en 2º ESO CC Naturales

"X toca y choca su mano (evidenciando un triunfo compartido)." 27:25 p 10 en FP Grado Medio

OTROS

"Es peligroso hacer eso con las tijeras", le advierte X., porque se ha tirado ahora aposta al suelo de broma. "Recuerda, las tijeras cerradas hacia abajo" 31:80 p 19 en El 3 años

"Les dice cómo sentarse bien "para que no os duela la espalda" ¡Así! Les enseña. Dice esto con determinación, ayudándoles en cada silla a ponerse bien." 31:84 p 21 en El 3 años

"Hablan de que hay que comer con agua, no con coca cola, por sus efectos en la tripita." 31:88 p 22 en El 3 años

"Llama a los alumnos por su nombre." 30:14 p 7 en 2º EP

"¡--, estamos en clase eh? ¿tú te crees que estás bien sentado? ¡Es que...! Sigue excusándose, pero se sienta bien." 30:57 p 20 en 2º EP

"X. pasa, me mira y nos reímos entendiendo que "vaya hora intensa". 30:68 p 23 en 2º EP

"De repente un niño dice que su pantalla se ha apagado, y vemos que empieza a salir un poco de humo del monitor. X reacciona rápidamente, apaga la toma de luz y va sacándolos rápido pero con calma del aula, con la ayuda de alumno de prácticas y mía. Salen al patio y me quedo vigilando el monitor y aula hasta que llegan secretario y administrativo." 30:75 p 26 en 2º EP

"Estamos aquí, me he equivocado" Reconoce con humildad." 32:3 p 2 en 6º EP

"Recuerdo frase que ha dicho "se nota que has trabajado un montón". X. añade que también influye la creencia que tengamos (profecía autocumplida combinada con trabajo)" 32:16 p 6 en 6º EP

"Entra una profesora de apoyo, se sienta al final, al lado de un alumno. Un niño dice ¡cuánta gente! Somos famosos! (acepta encantado, muy positivamente, nuestra presencia)." 32:23 p 8 en 6º EP

"¡No te he entendido! Perdón, perdón, me he equivocado! Reconoce con naturalidad y humildad." 32:31 p 11 en 6º EP

"A ver, -, siéntate bien!! Pide X. ¡Es que no puedo! Responde alumna. "Pues te vas a sentar bien porque... tienes la espalda mal! Afirma X. rotunda." 32:56 p 20 en 6º EP

"En el pasillo le han salido a buscar, lo que es muy significativo del aprecio y motivación." 28:1 p 1 en 2º ESO CC Naturales

"Manda a un alumno a por agua, va encantado cogiendo la botella "gracias, --", le dice." 28:5 p 1 en 2º ESO CC Naturales

"X., una pregunta, y la hace. "sinceramente, no lo sé", acepta ella. "No sé para qué son, --." (sobre una cosa específica de los barcos)" 28:11 p 2 en 2º ESO CC Naturales

"Se van levantando a preguntarle, se acaba la clase y la siguen abordando, como intentando que no se vaya." 28:21 p 6 en 2º ESO CC Naturales

"Pero porque no te lo he dicho bien, perdón" acepta," 28:27 p 8 en 2º ESO CC Naturales

"¡Atentos, eh, que no se acordaba ni la X.! Dice emocionado alumno "lo ha tenido que mirar" Llevas razón, cierto, que no me acordaba, acepta ella con naturalidad al mirar un pequeño dato en libro; el alumno lo ha dicho con respeto) Se sigue la clase con naturalidad y respeto, nadie se ha inmutado." 28:32 pp 10 – 11 en 2º ESO CC Naturales

"Cuando le preguntan a una chica, X. le ayuda con gesto en la pizarra. Luego le dice al que ha preguntado, confesándose "--, le he chivado, no te voy a engañar...le he chivado una, cielo". Hay aceptación y naturalidad para las dudas y fallos." 28:57 p 18 en 2º ESO CC Naturales

"Toma, ponte positivo que está muy bien" Le da su cuaderno, demostrando confianza." 28:60 p 19 en 2º ESO CC Naturales

"Quítate por si acaso, X.!" le protege un alumno. "Eh, quítalo, quítalo, que eso salta! Dice X. Dice otro alumno "que no salta" pero justo salta. Todos sonríen tras la experiencia, X. justifica por qué lo sabía y demuestra con afecto que tenía razón." 28:77 p 26 en 2º ESO CC Naturales

"Todos los profesores acojonándome, eh.... Dice alumno. "Relaja, relaja --..." y explica profesores y fechas. Pero algunos profesores nuevos eso no lo saben. También es normal que los profesores pidan buen comportamiento, M., indica L. al alumno." 28:89 p 31 en 2º ESO CC Naturales

"¡Sí lo había dicho! Perdona, que no te había oído, le responde "juraría que no, pero bueno" Aceptando su posible error, aunque en realidad yo tampoco creo que el alumno lo haya dicho." 26:9 p 7 en 4º ESO. Diversificación.

"Le dice un alumno que ha dejado de poner una cosa. La añade aceptando sugerencia. X. aprovecha "X., has tenido un fallo, eh? Te bajo el sueldo! Bromeando pero con respeto y cariño. Venga --, que veo que te ríes ya con lo de los calvos (el alumno lo reconoce riéndose) ¡Si te leo ya el pensamiento! "Venga, lee" (le toca leer el apartado del calvinismo) --, ¿esto sí que los estás copiando, verdad?" Llama así la atención del alumno." 26:20 p 16 en 4º ESO. Diversificación.

"Reconoce su dificultad para atender a una alumna con discapacidad auditiva, pues no tiene formación ni experiencia al respecto." 27:24 pp 9 – 10 en FP Grado Medio

"Y otra cosilla, que se me ha olvidado antes" Añade un pequeño detalle, vuelve a repetir ¡que se me había olvidado, perdonad, fallo mío", reconoce con naturalidad y humildad su aceptación del despiste, coherente con la que da a las alumnas." 27:35 p 15 en FP Grado Medio

"Os lo debo todo a vosotros porque por vosotros soy profesor" Gracias a vosotros pago mis facturas. Os debo todo el respeto. Para comunicar tienes que emocionar siempre. Esa emoción hay que provocarla. "Quiero ponerle nerviosa a ---, porque quiero que venza sus nervios. Y quiero hacer sonreír a --- porque antes costaba mucho hacerte sonreír.." 27:43 p 19 en FP Grado Medio

"Nunca me acuerdo, si alguno se acuerda de cuál era para ver el monitor... se me olvidan este tipo de datos" Ya... Se quedan con la duda para poder poner el monitor. "bueno, pues yo que sé, siento mi torpeza". 29:35 p 18 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

"Añade también que tiene que haber un grado de generosidad en el aprendizaje, que se transmite lo que se aprende, y que no debería de haber miedo a compartir. Termina con una definitiva frase "yo prefiero que la gente sepa más que lo que yo sé" 29:10 p 5 en EE. Artísticas Superiores Diseño Gráfico.

Capítulo 8. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.

Estudio Empírico 4. Aportaciones de Informantes Singulares

27. Aportaciones de Informantes Singulares

Dentro del diseño de métodos mixtos en el que se fundamenta la presente investigación, completando el análisis de datos de respuesta tipo Likert referida a los ítems del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), a las preguntas abiertas que en la parte cualitativa del cuestionario se incluyen, y las observaciones de buenas prácticas docentes respecto a habilidades relacionales, emocionales y afectivas docentes, se cierra el círculo de intervenciones de recogida y análisis de datos con los aportados por informantes singulares seleccionados de forma intencional para este trabajo. Habiendo anticipado en la fundamentación del presente estudio cómo en consonancia con el paradigma pragmático utilizado por la investigadora, su experiencia profesional y su intención académica le llevaron a considerar la máxima complejidad posible en el caso objeto de estudio, con la certeza de que el desempeño docente no se limita a un aula prototípica ni solo da respuesta educativa a alumnos menores, se analizan en este capítulo las actuaciones específicas que recogen la narración de informantes singulares, experiencias de vida y desempeño docente consideradas con especial relevancia para proporcionar mayor realismo, validez, fiabilidad y alcance a esta investigación. Se dispuso con tal firmeza este propósito, que los datos recogidos en este Estudio Empírico 4 se organizaron, trabajaron, analizaron y difundieron antes de finalizar la presente tesis doctoral, considerando la investigadora que su interés y la contribución inmediata y directa que pudieran suponer en la práctica profesional, *merecía* adelantar su difusión, teniendo este trabajo una finalidad prioritariamente centrada en las humildes pero positivas mejoras que sus resultados pudieran revertir en el desempeño docente, sensibilización y acción de la comunidad educativa y decisiones de la Administración y otras entidades educativas. Esta publicación anticipada de los resultados del análisis de estos microcasos se realizó en diferentes Congresos de Inclusión Educativa y Educación Emocional; las aportaciones comunicadas son compatibles y se han enriquecido después incorporándolos al análisis global concurrente de resultados y documento final de esta tesis doctoral, con el fin de dar el sentido global a su interpretación. Proporcionando así una sistemática y académica vía de expresión con protagonismo específico a alumnos, familias y docentes considerados informantes singulares, se fortalece un prisma de inclusión educativa, inclusión emocional y formación en educación emocional vinculado a la investigación, que puede y debe visibilizar que la competencia emocional docente, y el conocimiento científico que en base a su estudio se genere, puede y debe transformar realidades sociales y educativas conforme a necesidades, derechos, expectativas y motivaciones de progreso, donde el desarrollo emocional y bienestar de la comunidad educativa se torna imprescindible para la calidad y éxito educativo. Dentro del contexto de la provincia de Soria, se incluyen como

informantes singulares a docentes de las enseñanzas de adultos que asumen funciones como maestros de Instituciones Penitenciarias, el caso de una docente de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ANEAEs), concretamente en el programa de Educación Compensatoria, y cinco casos de familias de Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) del ámbito urbano y rural. El análisis y comprensión profunda de sus aportaciones en relación a las variables estudiadas, así como otros posibles tópicos emergentes en el desarrollo de las entrevistas y grupos de discusión, pueden aportar un enriquecimiento de variables a tener en cuenta en las conclusiones y oportunidades de trabajo y mejora que emanen de la presente investigación. Además, se recogen las aportaciones de informantes docentes de otras provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, muestra coincidente con la que pudo participar en el diseño de la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012) y que ha podido participar de forma paralela en la cumplimentación de cuestionarios aplicados en la provincia de Soria. Corresponde a docentes matriculados en el curso formativo a distancia *Inteligencia Emocional: me entiendo, me quiero, crezco*, que el Centro Regional de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación (CRFPTIC) de la Junta de Castilla y León, en el que la investigadora colaboró desarrollando funciones como tutora virtual. Una vez finalizado el mismo y calificados los alumnos, se les solicitó colaboración, acompañada esta autorización por la de los responsables del centro, para utilizar sus respuestas a una de las tareas requeridas en el curso, con el propósito de generar un análisis de datos y posterior reflexión sobre la formación docente en Inteligencia Emocional, variable estudiada en la presente investigación. Flecha (FECYT, 2022), en la publicación *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito*, trata respecto a la identificación y superación de la exclusión cómo:

El programa actual de investigación científica europea, Horizon Europe, tiene dos nuevas y destacadas prioridades: la cocreación y el impacto social. La cocreación es la creación conjunta de conocimientos en diálogo entre las personas del mundo de la ciencia y la ciudadanía, sin exclusiones. El impacto social consiste en que esos conocimientos mejoren la vida de todos los grupos y personas. Así, se pone en práctica por fin el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, el derecho de toda persona «a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten». (p.21).

Esta investigación coincide con Flecha en que son los colectivos y personas que reciben las actuaciones, decisiones administrativas y recursos los que mejor conocen sus necesidades y la realidad en la que hacen sus demandas, por lo que como se ha visto anteriormente, son los docentes, familias y alumnos quienes han sido preguntados respecto a su percepción y consideración de necesidades sobre la competencia emocional docente. Pero yendo un paso más allá, se considera que hay colectivos especialmente vulnerables que no se expresen, o que

tal vez no sean suficientemente escuchados, o no de la manera completa que por derechos recogidos en normativa *merecen*, y que pueden aportar, mejorar y complementar los resultados de este trabajo. Así, y como se ha concretado en la descripción del muestreo intencional de microcasos de la presente investigación, se presenta a continuación la recogida de análisis y resultados que emanan del trabajo de investigación con los siguientes informantes:

- ✓ Dos maestros de enseñanza de adultos, concretamente de Instituciones Penitenciarias, uno en un proceso de cercana jubilación, y otro en proceso de pasar a ocupar dicha plaza vacante en Comisión de Servicios tras la jubilación del primero.
- ✓ Una docente y 8 alumnos que formaban parte de las clases del Programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico durante el curso 2015-2016.
- ✓ Dos madres de Alumnas con Necesidades Educativas Especiales de procedencia rural y escolaridad en centro urbano, pertenecientes a la muestra del IES y CEIP de Soria capital donde se recogieron datos de dinámicas y cuestionarios para la presente investigación.
- ✓ Dos parejas de progenitores y una progenitora de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de una pequeña localidad rural de la provincia de Soria.
- ✓ 32 docentes de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, matriculados en el curso de formación virtual *Inteligencia Emocional, me entiendo, me quiero, crezco*.

La elección a conveniencia de estas familias e informantes forma parte del interés de la investigadora por ilustrar situaciones específicas y menos visibilizadas de la práctica docente. Se estudia de manera específica los datos vinculados con las variables que forman parte del Factor Socioemocional de la Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida docente en Educación Primaria (Valdivieso, 2012), pero pretendiendo que afloren otras posibles nuevas dimensiones, requerimientos y valoraciones específicas que de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, competencias emocionales docentes y de la formación al respecto hagan los informantes singulares seleccionados. Considerando que la diversidad de los docentes, alumnos y familias, y las necesidades de estos, puede tener diferencias en algunos contextos interactivos educativos y personales, se constata que en el II Plan de Atención a II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (BOCYL, 2017) de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla la presente investigación se recogen objetivos vinculados a este trabajo. Fortalecer el asesoramiento y la participación de las familias en los momentos de transición de una etapa educativa a la siguiente y fomentar procesos de participación de familia y sociedad en los centros educativos, mejorando su participación en el proceso educativo de sus hijos, procurando acciones específicas como la creación de una red de escuelas de padres y madres que favorezcan y creen cauces de

participación en la educación inclusiva, de una complementaria web para formación de familias, así como realizar un documento de orientación a los centros educativos sobre cómo mejorar la comunicación con las familias referidos a la acogida, participación y formación, junto con fórmulas organizativas del centro para lograrlo. La formación es así, pero no solo dirigida a las familias, otro de los objetivos que la Administración vincula de manera directa con la mejora de la educación inclusiva, como se ha dispuesto en la normativa al respecto en el Estudio Empírico 3. Se constata que existen las mismas modalidades formativas, en mayor número incluso de oferta temática de contenidos de Inclusión Educativa que de Educación Emocional, siendo la Atención a la Diversidad una mejora consolidada dentro del progreso en Inclusión Educativa en el Sistema Educativo Español. Las necesidades detectadas por los registros formativos, unidos a las aportaciones que la presente investigación y muchas otras visibilizan, se complementan y enriquecen, generando material sobre el que pueda basarse una reflexión y responsabilidad de acción sobre un derecho, deber y oportunidad que ha de ser tenida en cuenta de manera diferencial por parte de la comunidad educativa y Administración, aplicando acciones específicas de mejora con colectivos singulares. La revisión normativa y de literatura incluida en este trabajo generó la pregunta de si los profesionales educativos disponen de adecuadas estrategias emocionales en este proceso de evaluación social y psicopedagógica y de desempeño docente. La normativa educativa recoge como un principio inspirador del sistema educativo español la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como derecho y medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Pero no consta por el momento una mención explícita al proceso interactivo que a nivel afectivo y emocional se da en la atención educativa inclusiva. Se pretende que deje de considerarse un constructo que se intuya de manera transversal al resto, visibilizando aportaciones y necesidades que sensibilicen, pero que también generen y consoliden, mediante la metodología de Práctica Reflexiva (Domingo y Gómez, 2014), la disposición de planificadas, estructuradas y evaluadas acciones de Inclusión Emocional.

27.1. Experiencia de reflexión sobre competencia socioemocional: entrevista con dos docentes de instituciones penitenciarias.

Incorporar la investigación al entorno educativo es uno de los objetivos que la administración educativa propone a través de diferentes modalidades de su Red de Formación. Montero (2009) representa a investigadores que continuaron los pasos de Lewin y Elliot, entendiendo que los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. La Fenomenología es la perspectiva que pretende

entender fenómenos sociales desde la visión de las personas que forman parte de ellos. La realidad objeto de interés son aquellos aspectos que los docentes perciben como importantes. La entrevista en profundidad consiste, según León y Montero (2012), en plantear la recogida de información cualitativa, poniendo énfasis en descubrir y describir lo particular, lo peculiar, de una manera no estructurada. La intervención coherente y positiva con alumnos internos en Instituciones Penitenciarias se torna fundamental para el éxito de un desarrollo integral y comunitario del alumno adulto desde la perspectiva de educación inclusiva y revisadas tendencias en neuropsicología del aprendizaje y vínculo dentro del aula. Dentro del paradigma ecológico de investigación en el aula que aportan Tikunoff (1979) y Doyle (1979, 1980, en Marchena, 2005), se percibe la vida en un aula como un intercambio sociocultural. Retomando el concepto de ambiente de aula de Marchena como la construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, por su forma de pensar, creencias y valores, esto es, por la cultura existente en el aula, puede constatarse cómo la docencia en una prisión y la participación como docente en la Junta de Tratamiento que evalúa y contribuye al Plan de Orientación Académica, Vocacional y Profesional de cada interno y alumno, requieren de una gestión emocional específica. Se propusieron como objetivos específicos de este estudio reconocer, reflexionar y comunicar la expresión de la competencia de dos docentes en lo que respecta a componentes emocionales, afectivos y relacionales en el trabajo educativo dentro de Instituciones Penitenciarias; sensibilizar a la Administración de la necesidad de actitudes prosociales, formación y recursos específicos que optimicen y ayuden a docentes y alumnos adultos en el proceso de afrontamiento y gestión de situaciones que precisan medidas educativas, penitenciarias, sanitarias y sociales específicas; y contribuir a la implicación de profesionales y sociedad en un modelo de inclusión emocional integral, equilibrando sensibilidad, realismo, esfuerzo y recursos con cantidad y calidad en todos los sectores de desempeño docente. Para el desarrollo y análisis de evidencias de la experiencia se propone en esta práctica un formato natural y no estructurado que parte de unos intereses temáticos planteados a dos informantes elegidos a propósito, realizando una entrevista por separado y recogida de respuestas narrativas, con el interés de visibilizar la reflexión de un docente experimentado que se encuentra en proceso de jubilación tras 37 años impartiendo clase en las prisiones de Burgos y Soria, y un docente que prepara su incorporación a la misma plaza docente en la prisión de Soria. Respecto a la trayectoria docente, circunstancia de acceso a la plaza docente en prisión y funciones significativas, el docente experimentado explica que accedió tras hacer *la mili* (servicio militar) y prepararse las oposiciones para ser maestro en Instituciones Penitenciarias, mediante una entrevista para la oferta libre de una plaza que se ofertó por una

jubilación en la prisión. Suponía por lo conocido que iba a hacer cosas no directamente ligadas a la función de un maestro. Recuerda que “había 200 etarras, no daba clase, acompañaba a los profesores de la Universidad del País Vasco. Realizaba cosas impensables que no tenía que hacer, más propias de un funcionario: repartir ropa, entre otras”. Expresa que siempre, excepto en los inicios, ha estado solo en sus funciones. Después ya sí pudo dar clase. Relata cómo debía también hacer cosas que no le gustaban pero que “había que llevar, como el papeleo, las memorias, los papeles de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)...”. Dependía anteriormente como profesor de Instituciones Penitenciarias (Ministerio de Justicia). Después pasó a depender del Ministerio y Consejería de Educación, combinando la docencia en las provincias de Burgos (2 años) y Soria (35 años) con otras variadas funciones complementarias. La historia profesional del docente novel comienza con su desempeño en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Programa de Educación Compensatoria), siendo después maestro de Educación Infantil durante 9 años. Tras esta experiencia constata su motivación de traslado a Soria capital por el deseo de un cambio y reto profesional, solicitando ocupar esta plaza libre en la Escuela de Adultos, con destino en la Institución Penitenciaria, con la certeza y tranquilidad de que si no se encuentra cómodo y/o realizado, puede volver a su plaza en propiedad en la etapa de Educación Infantil. Revisando el conocimiento de la organización de la Escuela de Adultos y de las materias y estudios de este centro penitenciario, el docente experimentado relata perfectamente la organización interna e institucional: “En la cárcel hay un Coordinador de formación. Existe la Programación General Anual de Actividades Formativas”. Explica que se coordina y depende del claustro de la Escuela de Adultos, destacando que su puesto es reconocido como de difícil desempeño por la Administración Educativa, con quien Instituciones Penitenciarias se coordina mediante una Comisión Paritaria. Expresa cómo además de él hay otros 9 profesores que van a impartir materias de 1º a 4º de la ESO, además de otros del IES Antonio Machado de Soria que se coordinan para el Bachillerato, si bien “los profesores de ese centro no suben a la prisión”, constatando que existe oferta formativa desde Alfabetización hasta la etapa de Universidad, y reconociendo que dado el tamaño de los centros y prisión “hay ventajas de estar en Soria”, aunque reconoce la dificultad propia de la obligación de ver a los nuevos alumnos y examinarlos, “aunque a veces las pruebas son injustas, no hay tiempo específico para la evaluación inicial, que se hace mientras doy clase a otros”. Según su relato, el proceso que se sigue cuando un interno entra en prisión consiste en la evaluación de sus estudios previos, nivel de competencia curricular y antecedentes vitales, una valoración de su motivación y toma de decisiones, junto al seguimiento y posible redención de pena por estudios y/o titulación, lo que es un dato significativo que puede contribuir a su motivación. Incide en la

importancia de la mencionada Junta de Tratamiento, “un equipo en prisión que forman director, subdirector, psicólogo, jurista, educador, asistente/trabajador social y un funcionario”. Explica que desde que pasó a depender de educación él ya no forma parte directa de esta Junta, aunque sí colabora: “Ahí hacen como un claustro, individualizan el tratamiento y diseñan un programa para cada interno. También se hace un reconocimiento, por parte del médico, asistente/trabajador social y yo como docente”. “Interviene también Cruz Roja (CAD, Centro de Atención a Drogodependientes) para hacer actividades. La formación en actividades es prioritaria, se intenta respetar sus preferencias: economato, lavandería, cocina...”. Constata la adecuada planificación educativa en Instituciones Penitenciarias y la necesaria coordinación con la Escuela de Adultos y Dirección Provincial de Educación de Soria. En el momento de la entrevista, el docente novel desconoce la organización de estudios, recursos y ubicación del aula, aunque sonríe expresando “no creo que sea tan rara”, destacando su duda respecto a si habrá luz natural, algo esencial para las actuales corrientes neuropsicológicas que estudian la vinculación entre condiciones del aula y motivación por el aprendizaje; “supongo que será más normal de lo que se piensa todo el mundo”. En lo que respecta a expectativas y relaciones de pertenencia con el centro de referencia, compañeros y Administración educativa, el docente experimentado dice sentirse apoyado y valorado:

Aunque casi siempre estás solo, esto marca, y a veces triste porque no puedes hablar. Sí he tenido alguna vez un poco sensación de desamparo o soledad, cuando tenías un problema y no sabías qué hacer. Los funcionarios a veces son un poco más negativos y no hacen nada, aunque sí tengo dos reuniones al año coordinadas por subdirector y director, con el Área de Programas Educativos, Inspección Educativa, etc.

El docente novel muestra mayor incertidumbre pero positivas expectativas: “no conozco a nadie, espero empezar bien. Creo que voy a pertenecer más a la prisión que a la Escuela de Adultos. La Administración, si hace falta, sí estará ahí”. Respecto a la importante variable para la presente investigación de Formación, siendo ambos informados del Modelo de Competencias Profesionales Docentes del Centro Superior del Profesorado y consultados sobre posible formación previa reglada en Competencia intra e interpersonal y su motivación por trabajar Educación Emocional, el docente experimentado afirma haber sido autónomo, sin recibir ninguna formación reglada. La considera no obstante esencial, confirmando la importancia que da a la Competencia Intra e Interpersonal. Sobre cómo les sirve después en su vida:

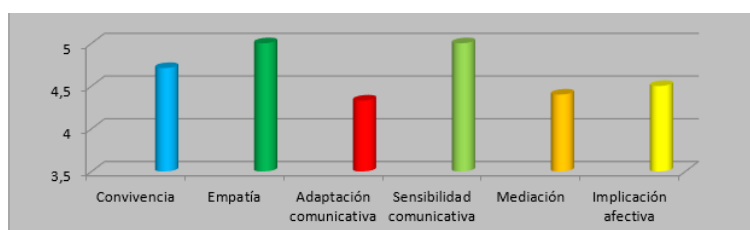
Se sale con educación. Muchos no creen en esto, pero sí, esta gente no sabe vivir en la calle. En la cárcel sí tienen tablas. Luego no hay seguridad, les cambia la vida y me preocupa, pero no se puede hacer un enlace, aunque yo lo he propuesto, poder enseñar este cambio/progresión.

El docente novel, más joven, lo que constata el progreso que en los últimos años se ha dado en la temática emocional de oferta formativa, sí traslada más formación en emociones por parte de la Administración. Informa que ha recibido formación en Educación Emocional reglada de 4 años, mediante cursos variados y siendo participante de un Grupo de Trabajo de Educación Emocional para docentes de la provincia de Soria (Soria-Aldavero, 2017), afirmando, motivado por la continuación de su formación práctica, cómo “este trabajo es un nivel nuevo de Educación Emocional”. Añade que para trabajar con los alumnos esta sensible temática primero hay que evaluar la predisposición de los internos, pero sí se encuentra motivado y formado para hacer con ellos alguna actividad o proyecto relacionado con la Educación Emocional. Solicitando a ambos participantes su valoración sobre la importancia de la Competencia Emocional docente en Instituciones Penitenciarias, y sus expectativas de agradecimiento de los internos, el docente experimentado destaca las Competencias Intra e Interpersonal, de Gestión de la Convivencia y Social Relacional como fundamentales y necesarias en la docencia dentro de prisión, confirmando que algunos internos muestran agradecimiento por la cultura tras la clase. Al respecto, el docente novel expresa que “siempre dicen que hay que tener más cuidado con la implicación personal”. Cree que sí habrá reconocimiento por su trabajo “al final yo no he hecho nada a ninguno ni soy el juez; voy a enseñarles y supongo estarán agradecidos”. Considera no obstante que “a sociedad no le importa mucho esto, pero bueno...”. Entrando en el final de la entrevista, la investigadora pregunta sobre su motivación y emociones actuales respecto a la situación profesional, tan significativa pero diferencial en cada uno. El docente experimentado se considera muy motivado, relatando que da charlas, discursos de motivación a los alumnos, porque es “mi ley de vida, crees en la gente y se lo tienes que hacer ver (y no dejar de creer)”. Expresa cómo los alumnos internos le dicen “vengo por usted”, y él dice “no, por vosotros. Es lo único que os vais a llevar de aquí, conocimientos, etc...”; “siempre se lo he dicho, siempre tienen tiempo”. Dice estar contento, tener “la sensación de que ayudo a la gente”. Reitera que sí se siente valorado por su centro y la Administración. El docente novel refiere ilusión, miedo e incertidumbre a un ámbito desconocido. También siente tristeza por dejar su centro y alumnos de Infantil. Cree que la experiencia le beneficiará emocionalmente: “me enseñará a aprender más de mí mismo, crecer, valorar más unas cosas y dar menos importancia a otras”. Explica entre sus posibles preocupaciones: “estoy motivado, el desgaste será si no me veo capacitado con las relaciones y sea duro estar encerrado unas horas... empiezan a cerrar puertas y ahí te quedas”. Por último, la entrevistadora pregunta a ambos, *¿Qué le dirías al otro compañero entrevistado?*, respondiendo el docente experimentado con una sonrisa: “Que son pesaditos, que este trabajo a veces cansa, porque siempre están con lo mismo. Pero me gustaría conocerle, animarle.

Quiero pedirle que tenga ilusión, y tranquilizarle, porque lo más importante es creer en lo que hace”. El docente novel, con mayor preocupación, pero con la naturalidad y seguridad propia de quien ha solicitado esta plaza en Instituciones Penitenciarias de manera voluntaria, responde “Me gustaría preguntarle muchas cosas y pedirle consejos personales de su experiencia, pero también quiero descubrir las cosas por mí mismo”. Pidiendo además al docente novel que se autoevalúe (0-10) según el Modelo de Competencias profesionales propuesto por el Centro Superior del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (CSFP) anteriormente descrito, recoge un 7,5 en Competencia Científica; 6 en Competencia Intra e Interpersonal, de relevancia esencial en la presente investigación; 7 en Competencia Didáctica; 9 en Competencia Organizativa y Gestión del Centro; 7 en Competencia para la Gestión de la Convivencia; 8 en Competencia de Trabajo en equipo; 7 en Competencia de Innovación y Mejora; 5 en Competencia Lingüístico-comunicativa, añadiendo el comentario “igual es lo que más me va a costar al principio, pero espero llegar al 8”; y 9 en Competencia Digital. Cumplimentó además el cuestionario con Escala Likert (1 muy en desacuerdo-5 muy de acuerdo) que se había aplicado a la muestra general de docentes, para obtener información sobre las variables objeto de estudio de una forma sistemática del Factor 1, Área Socioemocional, de la *Escala ECAD-EP*, quedando representado en la figura el resultado del análisis de los ítems:

Figura 36

Autoevaluación docente novel IIPP en Factor Socioemocional, Escala ECAD-EP. Fuente: elaboración propia.



El docente novel consultado obtiene con sus respuestas los mayores índices en Empatía y Sensibilidad comunicativa, ambos con la misma puntuación de 5; le sigue 4,71 en Convivencia, 4,5 en Implicación Afectiva, 4,4 en Mediación, y 4,33 en Adaptación Comunicativa. Son todas puntuaciones altas, lo que confiere al docente novel una positiva autopercepción en las variables del Factor Socioemocional antes de incorporarse al puesto de difícil desempeño en Instituciones Penitenciarias. Siendo además consultado sobre en qué orden considera más importantes los factores presentados y posibles observaciones al respecto, refiere en primer lugar Convivencia “creando un buen grupo-clase”, en segundo lugar Empatía, “poniéndonos en su lugar”, en tercer lugar Implicación Afectiva, “conectando con ellos/as”, en cuarto lugar Sensibilización Comunicativa “teniendo en cuenta a cada uno”, en quinto lugar Adaptación Comunicativa “ajustada a su nivel”, en sexto lugar Mediación, “resolviendo de manera justa”, en séptimo lugar

Dinamización Grupal, “mejorando el grupo clase” y en último lugar Autoeficacia, “controlando todas las situaciones”. Realizando un análisis comparativo entre las respuestas que el docente experimentado y el docente novel trasladaron en sus respectivas entrevistas por separado, se realiza la reflexión y conclusiones emergentes, desde la perspectiva de cada uno de estos subfactores de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012). En *Convivencia*, que evalúa el respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos, el docente experimentado considera que “es buena”. Explica que solo hay alumnos masculinos en las Instituciones Penitenciarias en las que ha trabajado y no ha tenido conflictos en el aula: “Hay grupos pequeños, de 7 u 8, que te llaman por el nombre aunque con comienzo respetuoso. Ellos te dirían que bien”. Refiere que toman café, aunque a ellos no les dan, pero se crea un ambiente ameno en esos momentos de descanso. Afirma con rotundidad valorando positivamente que “lo mejor que me llevo de este trabajo es las relaciones con ellos”. El docente novel, en *Convivencia*, reconoce que no sabe si está preparado para trabajar en la cárcel porque Infantil, etapa en la que ha trabajado en los últimos años, es diferente, “pero creo que se aprende poco a poco”. Afirma que sí se siente preparado para crear buena convivencia y gestionar las relaciones, y además “me he imaginado alguna pelea, pero esto estará muy controlado y si el tema se pone mal habrá seguridad”. En *Empatía*, que evalúa el interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado, el docente experimentado explica: “Hablo mucho con ellos, más que clase hay contacto, les llevo a tener cariño, ya me echan de menos en el aula, me gusta mucho”, lo que constata cómo las clases en este entorno no se limitan a impartición de contenidos, evidenciando interés y escucha a los alumnos internos. La misma positiva disposición muestra el docente novel, que expresa no tener expectativas de gran motivación académica por parte de los internos (aunque valora que tal vez sí les den puntos por estudiar, lo que puede aumentar su interés), y muestra una clara disposición a esta escucha con la siguiente expresión: “Mi objetivo en la cárcel es escuchar más que hablar. Entenderles, conocerlos e intentar trabajar sin prejuicios”. En *Adaptación comunicativa*, que evalúa la sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado, el docente experimentado afirma que los alumnos y él hablan, pero sobre todo escucha, porque para ellos es muy importante, “están hartos, si les das carrete hablan”. Considera que es franco con sus alumnos intencionalmente, porque “no se les puede engañar, como en su vida”. El docente novel considera respecto a la soledad profesional y personal que pueda encontrarse en un contexto educativo tan complejo: “creo que no habrá problema, en realidad puede ser donde más y mejor se habla y más se hacen relaciones, aunque

igual no se debe". Ante las posibles ausencias de sintonía, reconoce como limitada expectativa que "con el que no ponga de su parte, pues nada, tampoco es el objetivo convencerles de más". Para *Sensibilidad comunicativa*, que evalúa la prevención del daño emocional al alumnado, el docente experimentado considera muy importante la motivación, pues existe el problema de valorarse como "agentes desechos de la sociedad sin un hábito", y valora por ello como fundamental animar a los internos a aprovechar para estudiar. Al respecto indica cómo "viven el presente, no piensan en el mañana. No siempre se motivan, cada tres meses hay valoración y si es negativa no tienen permisos. Cuando les queda poco sí lo hacen". Afirma que puede decirse que hay "prototipos" de alumnos, "que luego salen a la calle". Recuerda un caso que consiguieron que se formase como técnico de electricidad, "le piqué y lo consiguió ya estando en libertad". "Ahí (la cárcel) es un sitio de paso, al que van por errores, por circunstancias, pero la mayoría no son después en la vida delincuentes. Empezó yendo con el educador, con el director... al poli" (IES Politécnico, centro educativo-muestra de la presente investigación); "Luego venía desde el pueblo para continuar". Muestra su satisfacción por casos como éste, aunque reconoce que son pocos. Considera relativo el carácter voluntario de los estudios:

Rige el código penal, el reglamento. Alfabetización es prioritario. En la práctica a veces se van a la cocina por interés laboral y económico. La realidad es que las instituciones complican la implicación en los estudios, porque tienen en general una vida ajetreada, con gimnasio, trabajo...

No hay intimidad ni condiciones, es difícil estudiar. El tiempo libre es relativo.

El docente novel, coincide afirmando la importancia de esta variable, pero la enfoca en su filtro personal cauto a la hora de expresarse, considerando con su respuesta ligada a la prudencia que "por el miedo a lo que es la cárcel seguro que me callo más de lo que hablo, en otros entornos hablas demasiado, creo que aquí no pasará eso". En *Mediación*, que evalúa la facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales, el docente experimentado recuerda que en la prisión hay normas y se cumplen, como el no fumar. "Hay buen rollo conmigo porque soy el profesor". Cree que los alumnos sí cumplen las normas, existiendo pocos problemas al respecto, y traslada su percepción de la realidad al respecto: "son legales, su filosofía es -estoy pagando y cuando pague me voy-". El profesor novel sí expresa al respecto, desconociendo la situación real, su expectativa de preocupación, pero su adecuada disposición de mediación: "será un trabajo bastante difícil, habrá que concentrarse en que en esa aula no son delincuentes, somos todos igual". Para *Implicación afectiva*, que evalúa la implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos, el docente experimentado cree que los alumnos internos tienen bajones intrapersonales, especialmente en periodos sensibles como navidad o verano si no tienen permisos para salir. También expresa

que “con los grupos es complicado, porque hay piques entre ellos, como por el fútbol”. Considera que expectativas y esfuerzo van unidos, reiterando cómo si no hay permisos, “se hundan”. Pidiéndole que describa alguna experiencia significativa que haya tenido en clase con implicación emocional alta, afirma que ha perdido presos, se lleva algunos disgustos por sus muertes. El ejemplo del interno que terminó los estudios también le dio mucha satisfacción positiva. Alguno le ha escrito o mandado saludos, y en algún caso después ha habido amistad. Le llaman “Don”, y percibe respeto. El docente novel expresa su predisposición ante los problemas, en relación con la variable anterior: “habrá que mediar y resolver los problemas de forma correcta. El motivo por el que están allí ya no nos incumbe”. Pese a que reconoce no saber cómo va a poder controlar ese aspecto, sí expresa que hay que ser siempre neutral en todos los aspectos, concluyendo cómo “hay que tener más cuidado con la implicación personal, aún no me han dado consejos. Igual cuando los conoces te implicas más con alguno”. Para *Dinamización grupal*, que evalúa el fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas, el docente experimentado dedica tiempo a valorarlo positivamente, significando especialmente su recuerdo de cómo en 2010 hicieron el Camino de Santiago 10 alumnos, la subdirectora del centro y él. El viaje duró una semana y no hubo problema alguno, para el desplazamiento y apoyo fueron también un educador y dos curas en furgoneta. Valora que “Fue una experiencia buenísima. No alcohol, mochila a cuesta, excursiones...”. Explica que en este momento se hace alguna salida pero de día, como al Monasterio de Piedra, o a veces se unen a las actividades programadas por la Escuela de Adultos de Soria. El docente novel mantiene una prudente respuesta que implica una expectativa de dificultad ante la resolución de los conflictos entre adultos: “habrá que ver si se llevan bien, mal, regular... estos no son como los de Infantil, que hay que enseñarles las cosas; si no se llevan bien no se podrá solucionar”. Por último, en *Autoeficacia*, que evalúa la seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado, el docente experimentado afirma sentirse seguro tras 37 años de docencia, sobre todo por su larga trayectoria y el aprendizaje que ha tenido en las diferentes situaciones vividas. Respecto a cómo cree que la sociedad conoce y valora su trabajo en la Institución Penitenciaria, cree que “la sociedad lo desconoce bastante, la gente no sabe lo que pasa. Sí sería bueno que se supiera. Se sale, se puede estudiar...”. Relata que algún programa de radio ha ido a hablar y se han hecho mesas redondas en la cárcel. Visibiliza también cómo ahora también hay iniciativas como el Festival de Cortos de la Ciudad de Soria, que tiene acción específica con el colectivo de personas de la Institución Penitenciaria. Contrasta de manera significativa con la autopercepción del docente novel, que desconoce cómo será su desempeño, pero expresa seguridad y confianza

pese a la inexperiencia, “me suelen gustar estas experiencias y no se me suelen dar mal”, y voluntad de formación y mejora: “me veo lo justo para ir y empezar aprendiendo”.

Como discusión, concluir que la interpretación fenomenológica que se desprende de las entrevistas perfila la Sensibilidad comunicativa y la Empatía como los factores emocionales más destacados por los docentes para el trabajo en la Institución Penitenciaria. Se considera después importante la Mediación y Gestión de la convivencia, y se valora como más dependiente de la experiencia, tiempo y confianza factores más personales como la Sintonía e Implicación afectiva. Ambos docentes consideran imprescindible la formación y gestión emocional, junto con la motivación que elegir libremente una plaza docente que implica mayor reto y compromiso. Esta experiencia de entrevista a docentes que asumen su tarea en un contexto específico de enseñanza y aprendizaje considerado de difícil desempeño visibiliza la Cultura del Cuidado como la actual forma de entender la Inclusión desde el ámbito social y educativo. El total de la comunidad educativa y social debe cuidar éticamente de sus integrantes y responsabilizarse de cuanto ocurre en el día a día del entorno escolar, que en ocasiones se ubica en instituciones penitenciarias, entorno educativo en general desconocido. La óptima y estrecha coordinación entre Administraciones educativas, penitenciarias, sanitarias y sociales se perfila en este estudio como otra estrategia a mantener y optimizar, como garante del cuidado a los integrantes de la comunidad educativa y entorno social. La existencia de Escuelas de Adultos, y la docencia que asumen en centros penitenciarios, es sensible y responsable en la atención específica y recursos humanos que desde la Administración se disponen, también en formación, visibilizándose con esta experiencia su trabajo y cómo la Inclusión Emocional es necesaria en todos los entornos.

27.2. La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión emocional de dos familias de alumnas con necesidades educativas especiales.

Robert Stake, director del Centro de Investigación sobre Instrucción y Evaluación del Currículum (Universidad de Illinois), defiende la metodología de Investigación Cualitativa mediante Estudio de Casos. Consiste en una investigación descriptiva que se desarrolla analizando una única unidad muestral. Entendiendo por caso en el presente estudio la expresión de la situación emocional de dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales, el trabajo realizado asume además un planteamiento de Investigación Acción Participativa, en el cual, coincidiendo con Stake (2006) y Domingo y Gómez (2014), la experiencia se adquiere sobre todo con la Práctica Reflexiva. Lewin (1988) acuñó el término *Investigación Acción*, exponiendo en 1946 que la mejor caracterización de la investigación necesaria para la práctica social es una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de diversas formas de acción social y

una investigación que conduce a la acción social. Elliot (en Montero, 2009) amplió esta concepción, aplicando estas intervenciones agentes expertos externos, continuando Montero representando una importante corriente que visibiliza cómo los profesores pueden adquirir un papel investigador desde dentro de la comunidad, aprovechando su conocimiento y trabajo en el sistema. Se consolida así la importancia de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad, enmarcándose este Estudio de Caso en el modelo de Investigación Acción Participativa. Enmarcada en el concepto de Escuela Inclusiva definido por Ainscow et al. (2006), movimiento educativo apoyado por la UNESCO (2021) dentro del programa Escuela Para Todos, y por los principios que en la Comunidad de Castilla y León recoge el Acuerdo 29/2017, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022, esta experiencia de aprendizaje colaborativo entre docente-investigadora y dos madres de alumnas, asume y visibiliza la Cultura del Cuidado como la actual forma de entender la Inclusión desde el ámbito social y educativo, con la filosofía de que el total de la comunidad educativa debe cuidar éticamente de sus integrantes y responsabilizarse de cuanto ocurre en el día a día del centro escolar. La tendencia actual en neurociencia y la investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso. No solo es mediador en el proceso de aprendizaje de contenidos, sino elemento fundamental en el aprendizaje de gestión de emociones, comprensión y resolución de situaciones y vivencias de aula y centro, que cada alumno, docente y familiar observa, vive y siente, generando resiliencia. La profesional colaboración coherente y positiva con las familias se torna fundamental para el éxito de un desarrollo integral y comunitario del alumno. El reto educativo actual, según el informe de la UNESCO de Delors (1996), incluye para el alumno aprender a Conocer, Hacer, Vivir Juntos y Ser. También las diez competencias profesionales del profesorado definidas se clasifican dentro del modelo europeo, identificado los ámbitos del Saber, Saber Ser, Saber Hacer Qué, Saber Hacer Cómo y Saber Estar. Parece evidente que dentro de las funciones y salario como profesionales de los docentes está el gestionar su Competencia Emocional en la atención a alumnos y sus familias, favoreciendo la calidad y equidad educativa. Los objetivos específicos de investigación, docencia, aprendizaje y comunicación con familias que caben en esta experiencia de aprendizaje colaborativo y reflexivo, son: visibilizar las emociones de dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales en el proceso educativo y desarrollo personal, optimizando la empatía de los profesionales hacia las familias; replantear funciones docentes y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y coordinación con las familias; contribuir al desarrollo de

docentes reflexivos, interesados en investigar, aprender y mejorar sus competencias profesionales y personales desde dentro de la comunidad; sensibilizar a Administraciones e Instituciones de la necesidad de recursos que optimicen y ayuden a las familias en el proceso de afrontamiento de situaciones que precisan medidas educativas, emocionales y sociales específicas; implicar a toda la sociedad y profesionales en la práctica de un modelo realista de inclusión educativa, emocional y social, a través de sensibilidad y esfuerzo práctico individual; optimizar, formar y modelar habilidades lingüísticas –verbales/no verbales- y de interacción social y emocional requeridas para comunicarse en el ámbito personal y profesional, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado; y difundir la experiencia realizada, incluyendo valoración y oportunidades de mejora tras el desarrollo y evidencias de esta experiencia.

Siguiendo las sugerencias de Stake (2006), el plan de investigación incluye la selección y definición del caso, consistente en la *expresión de la situación emocional percibida por dos madres de alumnas con Necesidades Educativas Especiales*. Las dos situaciones se han elegido atendiendo a un criterio instrumental, teniendo un propósito determinado por la especial relevancia que tiene visibilizar la experiencia de dos madres para reflejar una parte importante de las habilidades y competencias implicadas en la educación emocional de los docentes, y por un criterio múltiple, eligiendo dos casos para ilustrar variabilidad de tipos de familias. Entre la elaboración de preguntas para la investigación destacan las siguientes: ¿Visibilizar las emociones familiares puede aportar contenido a la reflexión y mejora de competencias profesionales? ¿La adecuada competencia emocional entra dentro de las obligaciones y funciones docentes? ¿Administraciones e Instituciones son sensibles y aportan suficientes recursos de formación y afrontamiento a familias con problemas? ¿Los docentes son sensibles y se esfuerzan en la práctica para lograr una inclusión educativa, emocional y social? Para responder a estas preguntas, se trabajó mediante dos entrevistas independientes realizadas en 2016, en las que se pretendía reflejar lo peculiar de cada situación, de ahí que sean no estructuradas, ofreciendo una temática e inicio que guíe los contenidos, permitiendo libertad en temas que progresivamente surgen, procurando ligarlos a objetivos y contenidos de la presente investigación. En 2017, unos meses más tarde de las entrevistas independientes, se realizó un pequeño grupo de discusión, consistiendo la dinámica en presentar la investigadora a las dos madres y reunirse para debatir de forma no estructurada, pero a través de la lectura del contenido de las entrevistas realizadas el curso anterior (permitiéndoles reajustar, modificar o eliminar contenidos que no quisieran publicar), sobre emociones relatadas y posibles novedades asociadas al cambio de etapa y centro educativo de sus hijas. En esta fase de discusión se favoreció la libertad ante opiniones divergentes que enriquecieran el diálogo y trabajo de

interpretación. Esta interesante sesión procuró generar confianza y eliminar inhibiciones y bloqueos, siendo unos interesantes y especiales noventa minutos de aprendizaje humano y profesional, que terminaron con un café como experiencia de conversación agradable tras compartir tan enriquecedor pero delicado contenido. Respecto a la localización de las fuentes de datos, las madres son una muestra elegida a propósito, dado el interés de la investigadora por su perfil, escolarización de sus hijas en los centros participantes en la investigación y posibilidad de acceso y aceptación. Poniéndose en contacto con ambas progenitoras, y tras pedirles y aceptar una reunión por separado para entrevistarlas, se comienzan las entrevistas individuales agradeciéndoles su asistencia y disposición generosa a compartir con la investigación sus pensamientos y sentimientos. Se les explica el propósito dentro de una tesis doctoral sobre Educación Emocional de los Docentes. La investigadora insiste en el agradecimiento, práctica de ética común en este trabajo pero especialmente relevante en esta recogida de datos, referida a una situación donde se intuye que es más complicado abrir la puerta a intimidades familiares. Se les pide que libremente expongan en el orden deseado su circunstancia como madres, sugiriéndoles algunas temáticas. Se presenta a continuación el análisis de resultados de ambas entrevistas, uniendo sus contenidos con las aportaciones del grupo de discusión posterior, dado el interés de difundir e interpretar ambas informaciones conjuntamente. Figuran entre comillas frases de las participantes, añadiendo interpretaciones de la investigadora respecto a las variables del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012), resultado de metodología de Práctica Reflexiva.

Entrevista con madre de alumna con trastorno del espectro autista (T.E.A)

Comienza hablando de su hija. Cursa 4º de ESO (en el momento del grupo de discusión, Ciclo Formativo de Grado Medio, que supone una carga excesiva de trabajo para la madre en apoyo educativo a prestarle, aunque está satisfecha con la implicación docente en el centro). Explica los problemas de la alumna para comunicarse con los demás, también con los profesores. La madre considera que se comunica selectivamente, según sus intereses: “normalmente en casa no habla de profesores. Alguna vez sí ha mencionado algo, pero sobre todo cuando se ha enfadado con alguno y cree que hay agresiones”. La madre las considera relativas, dado que puede haber distorsión perceptiva. La investigadora considera que la madre es coherente, expresando y reconociendo que a veces no entiende lo que su hija quiere decirle, y la propia niña le dice “es que no me entiendes”. Es ella quien más le pregunta, que lo que su hija cuenta espontáneamente. Por ejemplo, cuando hay algún altercado, la madre pregunta “¿qué ha hecho la profe?” y aplica un filtro a la respuesta de su hija, que considera real para ella pero no ajustada del todo a lo que ha podido pasar en realidad, objetivamente. No obstante, siempre lo comunica

al centro por si acaso, “lo pongo entre comillas”, pero lo comunica y habla. Se considera que esto demuestra colaboración y confianza de la madre en el ámbito educativo para contrastar hechos relativos a Convivencia, Mediación e Implicación Afectiva. La progenitora considera que a veces existe “bullying familiar”, existe problemática propia en casa, que hace que el trastorno, cuando se incrementa la edad, repercuta en la familia. Afirma que con la edad debe haber más exigencia en el ámbito del hogar, y eso hace que a veces pierda el respeto, sobre todo en los estudios, dado que la niña se pone nerviosa. Haciendo memoria, la participante relata una experiencia problemática que tuvo con una profesora de infantil que le expresó muy negativamente, mostrándole una tarea escolar defectuosa: “esto sabe hacer tu hija”, una grave falta de Empatía que le supuso un impacto muy negativo. Cuando intentó en ese curso que la profesora comprendiera y atendiera las necesidades de su hija, la respuesta fue “yo de esto no sé”. Esto supone un claro ejemplo, tanto respecto a la madre pero también respecto a la alumna, de inadecuada Empatía, Adaptación Comunicativa y Sensibilidad Comunicativa, de falta de Implicación afectiva y Dinamización grupal por cómo un docente puede transmitir expectativas negativas y no asumir su deber o necesidades de formación, ignorando esa obligación de atender la diversidad de todos los alumnos desde un prisma de responsabilidad, evaluación de autoeficacia, formación, esfuerzo y mejora en inclusión educativa y emocional. Respecto a la comunicación con los profesores, cuestión de importancia en la presente investigación, afirma: “tú vienes a hablar con la tutora, pero menos de lo que te gustaría, por no ser pesada. Ahora hay mucha implicación”. Con la especialista de Pedagogía Terapéutica y Orientadora Educativa sí habla cada trimestre. Con los otros profesores cuando hay algún problema concreto de relaciones o necesidad específica (ejemplo de adaptaciones significativas en matemáticas). Afirma que se ha sentido comprendida pocas veces. Si le tratan bien, siente que otros le insinúan que “parece que es la única que tiene problemas”. Respecto a la Autoeficacia, cree que los profesores no tienen conocimientos sobre la problemática de su hija: “además de nociones básicas es fundamental la actitud. Algunos no saben pero se han informado”. Cree que hay dos perfiles o tendencias, sin que exista término medio: “el profesorado que está implicado está muy implicado, y el que pasa, pasa olímpicamente”. Es significativo que en el grupo de discusión, la otra madre asiente y comparte esta perspectiva. Continúa la progenitora su exposición, afirmando que a éstos últimos, que su hija esté en sus clases “le molestará, lógicamente”, existiendo un mínimo trato personal. Cree que pensarán “que se vaya cuanto antes que es lo mejor”. Afirma cómo evidentemente esto no se lo dicen, “pero me llega el comentario o sensación subjetiva de –qué hace esta niña aquí–”. La madre argumenta que piensa “si tuviera un sitio más adecuado, ¿tú crees que mi hija estaría aquí?”. Cree que “ni está para un Centro de

Educación Especial, ni para estar en un ordinario”. Considera que no hay encuentro al respecto y afirma con pesar y resignación: “¿se creen –porque tendrán hijos- que les gustaría que hablaran solos por los pasillos?”; “Lo que no se traga se traga, no lo van a tener en casa”. Expresa su frustración y dolor; es una importante enseñanza que aporta esta entrevista: demuestra la falta de empatía e injusticia que muchas veces esta madre ha soportado, sin que en ese momento se haya sentido con fuerzas, recursos emocionales o capacitación para actuar, lo que le genera una doble frustración de carácter actual y también retrospectivo. Respecto al apoyo social que tiene, explica que “en la calle no hay trato con gente. Aquí en el IES tiene más por los compañeros. Fuera del centro, con la familia, que en general la trata como a una niña pequeña, o familias de la asociación (que tienen problemáticas asociadas al Trastorno del Espectro Autista). Se torna fundamental como discusión en este punto la importancia de una red social inclusiva para aliviar cargas familiares y favorecer un desarrollo integral y social dentro de la comunidad para el futuro de los alumnos. Siendo consultada por la investigadora sobre los inicios, recuerda cómo “con dos años ya veía que pasaba algo. Fui al pediatra y me derivó al de otra ciudad, también recibió en el Centro Base Logopedia y Estimulación”. Refiere que acudió también a otra provincia, pero no le gustó el trato, pues la psiquiatra realizó la entrevista comparando a la niña con su nieto, lo que le pareció doloroso e indignante. También fueron a un médico privado “a por un diagnóstico”, añadiendo al respecto: “pero yo no voy a volver a ver a esa señora”, “te tropiezas con cada cosa...” expresa con resignación. Las dos madres relatan expresiones indignantes y culpabilizadoras de profesionales del ámbito sanitario, como “a esta niña lo que hay que darle es un hermano”, “no has sabido ponerle normas correctas”, etc. Esta es una clara descripción que la otra madre comparte sobre el periplo que han sufrido en este proceso inicial de diagnóstico algunas familias, y la importancia e impacto emocional, psicológico y de colaboración/disposición que puede crearse hacia los profesionales de todos los ámbitos según el trato personal de éstos. Continúa relatando cómo “a veces se buscan recursos personales de todo tipo, como un curandero, con el que había ciertas expectativas de que se fuera a curar”. La investigadora visibiliza en este sentido cómo la preocupación y soledad de las familias les puede hacer llegar a confiar y probar distintas opciones, incluso algunas de gran coste económico, aunque no sean científicamente contrastadas. Como continúa explicando la madre, en el momento de la entrevista acudían a la Asociación de Autismo de otra Comunidad, donde pagaban una cuota, disponiendo ya cuando se realiza el Grupo de Discusión de una asociación en Soria capital. En otra ciudad hace años, la madre refiere que le dijeron “esto es para los de aquí, aquí no pinta nada”, expresando cómo “te sientes solo y aislado en el mundo”. Sí le parece interesante el conocimiento de más padres y niños. Asistir y tener que pagar

servicios privados le merece la pena dado que, como indica con pesar, “por lo menos te aceptan”. Considera fundamental el apoyo profesional a las familias, ya que “está la niña, pero detrás están los padres con una angustia”. La investigadora visibiliza con esta robusta frase de esta madre la necesaria oportunidad de mejorar los recursos mediante más sistemas gratuitos de grupos de apoyo, formación, ayuda e información a familias. Respecto a la conciliación y atención a su hija, detalla en su relato cómo ha viajado al tratamiento de profesionales desde su pueblo hasta las diferentes ciudades con lluvia, con nieve en carretera...con condiciones y días duros física y emocionalmente. Existió como reconoce una entrega total pese al enfado de la fase de afrontamiento, recordando la motivación que le generaba la pregunta “¿por qué mi hija no va a salir de esto?”, con la consiguiente frase de “pero luego ves que de esto no se sale”. Siendo preguntada por la investigadora, no puede concretar las múltiples emociones que vivió en esa época, “porque se me juntan muchos temas, madre con 94 años, marido trabajando (profesional ganadero en zona rural con poco tiempo libre) que “todos los días, dos veces va a darles de comer, lo que condiciona sus horarios. Nuestra vida familiar es complicada, residíamos en una localidad rural y juntamos todo con –una enfermedad grave que afectó a la madre-”. La investigadora considera el dato de mayor impacto de esta entrevista cómo la progenitora explica que durante sus tratamientos para esta seria enfermedad alquiló un piso en la capital, porque no quería que su hija tuviera que quedarse a dormir en la Escuela Hogar, centro educativo en el que su hija podría haber residido. Puntualiza que no es que no quisiera, sino que cree que su hija no podría residir allí por sus características y necesidades de atención, que no quiso solicitar/exigir. Coincide esta evidencia con otra de la siguiente entrevista, visibilizando cómo los progenitores no quieren ser una carga o generar un problema añadido al que ya vivencian, en muchas ocasiones como esta, en silencio y sin pedir ni recibir apoyo. Hicieron la mudanza y un cambio tan drástico de organización familiar mientras la progenitora recibía tratamiento en otra ciudad. El matrimonio dejaba a la niña en el instituto por la mañana, se trasladaba a otra ciudad y volvían en cuanto salía del médico. Su madre –abuela de la alumna- era muy mayor y se quedaba con la niña, pero al menos la progenitora sentía que había alguien en casa por si pasaba algo: “ella nunca supo nada de la enfermedad”. Esta robusta e impactante explicación visibiliza dificultades, resistencias a pedir ayuda (posiblemente por la indefensión aprendida previamente generada) y situaciones que deberían contar con más recursos de seguimiento y apoyo, sin necesidad incluso de que sean solicitados activamente, considerando el riesgo de la menor con discapacidad, de la persona mayor a su cargo y la enorme preocupación con que vivirían estos padres esos desplazamientos y tiempo fuera de su casa y ciudad, junto a su propia vivencia física y emocional de una enfermedad y duro tratamiento médico. Tras preguntarle por su vida social,

la madre explica a la investigadora que no tiene amigas, vino a esta ciudad al casarse, procediendo de fuera de la provincia de Soria. Ha tenido una total dedicación a su familia. Con relaciones sociales contadas, ha sufrido lo que define como “un terremoto vital”; “te vas aislando y te centras en tu problema; en nuestro pueblo al menos saludaba a la gente, pero en la capital ni siquiera eso”. Al respecto de la vida social y apoyo, afirma que “eso no se busca, ni se compra”. Tampoco va a actividades de tiempo libre; su marido si se organiza puede tener un día de fiesta a la semana. Pueden salir pero siempre con su hija, algún sábado por la noche. Intentan tener un poco de espacio de pareja; cuando su hija duerme, si no tienen sueño, ponen música y hablan. Las dos madres, al respecto de la vida social, hablan y confirman que muchas veces no acuden a reuniones sociales por no “causar problemas”. Es un importante dato emergente que debe tenerse en cuenta desde un punto de vista inclusivo en sociedad. Llegando al final de la entrevista, y respecto a la conclusión de sus aportaciones, la progenitora manifiesta que “la niña necesita ayuda pero los padres también. La experiencia ayuda, si me encontrara con esa profesora de infantil ahora, no sería igual, yo hoy no consiento un profesor así”. Esto constata que la reflexión y experiencia también optimiza la actuación como padres. La investigadora considera y visibiliza con estos datos que las familias son también víctimas de su inexperiencia, cuando los niños son muy pequeños, y se torna como una injusticia que además de sus problemas, deban asumir la responsabilidad de tener que ser exigentes y firmes con los diferentes profesionales para lo que es justo, cuando en base al cumplimiento de diferentes normativas y acuerdos anteriormente descritos en este trabajo se les debería garantizar y ofrecer adecuada profesionalidad y recursos de apoyo, incluso aunque no los pidan, pudiendo ser esta ausencia debida a su indefensión, vergüenza, desconocimiento, baja autoestima, miedo, evitación de más problemas y gestiones u otros motivos. Esta madre demanda “que los profesores se enteren de los problemas que van llegando a las clases (cómo dar clase, qué problema concreto tiene cada alumno, solución con cualquier dificultad que surge de otro tipo)”; “Que no tengan la actitud temporal y desentendida del -este año y se va a este curso-”. También pide visibilizar en la presente investigación referida al entorno educativo su demanda de “paciencia, porque somos pesadas porque tenemos un problema. Y tenemos que venir a solucionarlo aquí”. Tal vez esta última frase resuma la necesaria optimización de la empatía e inclusión emocional como clave emergente de la relación entre profesionales y familias.

Entrevista con madre de alumna con discapacidad intelectual

Su condición como miembro de AMPA da también relevancia a su figura, destacando su participación directa para el progreso inclusivo del centro. Cuando se desarrolló la entrevista individual la alumna cursaba 6º Educación Primaria; en el momento del Grupo de Discusión se

encuentra escolarizada en un Centro de Educación Especial, donde su madre también ha asumido responsabilidades directas en AMPA. La progenitora explica que comenzó dado que “el equipo directivo tuvo problemas por mezclar clases, y se avecinaba la jornada continua. La Junta dimitió. Una chica que se quería presentar buscaba gente, me presenté de vocal”. Cogieron la directiva, sin tener experiencia y como reto, “a ver si era capaz”. Explica que está contenta, renueva en su octavo año. En Convivencia se siente bien: “me gusta tener relación. Es importante que vayamos todos por el mismo lado. Antes estábamos un poco tirantes porque no se nos valoraba como tal (fiestas, carnavales,...); lo hacemos todo la AMPA”. Explica que había gente tajante, “hay que ir todos a una”. Cree que el centro va a tener cambios a mejor con los cambios que se avecinan, “por eso nos hemos quedado”. Considera, siendo preguntada por un aspecto de relaciones fundamental en la presente investigación, que hay en general buena relación entre los miembros de la comunidad educativa, aunque “también hay cosas puntuales de personas puntuales”. Con los profesores afirma que la relación suele ser muy buena, sí observa Adaptación y Sensibilidad comunicativa hacia los alumnos. Cree que debe haber más diálogo, los padres ahora enfocan la educación sin apoyar tanto a los profesores; dice que todos han de esforzarse: “educar, no *subir* más al niño. Eso se ha perdido mucho, el respeto al profesor, algunos padres dicen: *ya cobran, ya se lo ganan*”. Considera que entre los padres se llevan bien, pretendiendo: “que la gente esté a gusto para que entren al AMPA (la puerta siempre está abierta)”. Tiene relación con muchos porque quedan para hablar, “lo que necesitamos” (cuando lleva a los niños), “eres tan de casa”. Hubo algún desencuentro entre AMPA y Equipo Directivo del AMPA pero se arregló. Reconoce que estar ahí puede haberle ayudado a tener más relación con los profesores, pero también había desventajas: “los profes se lo pueden tomar peor o mejor, pero no existe problema”. Sí explica una situación muy dura emocionalmente, en la que unos padres escribieron una carta a la Dirección del centro manifestando quejas sobre su hija, con necesidades educativas especiales, porque “llevaba demasiados años compartiendo clase con sus hijos”, y había algunas complicaciones de convivencia. La madre sufrió mucho durante la gestión de este conflicto, sintió falta de Empatía e inadecuada Mediación, y añade que “no va a cumplas porque no quiero jaleos”. Esta afirmación demuestra de nuevo las limitaciones autoimpuestas por no existir un entorno social inclusivo y comprensivo, y aparecer una posible situación de inadecuada Implicación afectiva, Dinamización grupal y Autoeficacia ante el alumnado. La progenitora explica que por su trabajo de ayudante en la cafetería ha tenido relación muy buena con los profesores. Considera que hay una relación más distante con los de Educación Secundaria. Los ve más lejanos, y a los de su colegio más cercanos. Cree que las tutorías son diferentes, el trato no tiene nada que ver, “lo dice la gente”. Aunque también afirma

que ve a gente muy involucrada con los niños. Los ve bien a los profesores, sin demasiado estrés: “sí hablan del trabajo, sobre todo el Departamento de Orientación”. Siendo preguntada por los inicios, explica con pesar: “Me costó mucho cuando lo de la niña. En la guardería dijeron que no hacía cosas. También intervino el Centro Base. Hicimos el cambio al colegio, el diagnóstico fue muy lento, también fuimos a una neuropediatra de fuera para contrastar opiniones”. Psicológicamente dice haberse hecho fuerte, “pero cuesta”. Sintió culpabilidad. Se emociona y llora cuando habla del tema. Sobre sus otros dos hijos reconoce que “No los educas igual. A cada uno intentas darle lo que necesita”; “Ellos no lo perciben, los tres se ven iguales, aunque el mediano ha tomado el papel de hermano mayor”. Relata la importancia y apoyo positivo de los hermanos de la alumna en la comprensión y gestión de la problemática familiar. Cuando la investigadora sugiere el tema del apoyo prestado y/o percibido, afirma que sí siente que recibió atención, pero también se sintió desprotegida, “y los niños huyen un poco de estos niños”. Añade que una amiga suya es Orientadora Educativa, también su cuñado y amigos le ayudaron a asumir y gestionar el proceso y toma de decisiones. No han querido estar en un psicólogo o asociación porque han estado muy arropados. El ambiente en el pueblo ha sido muy positivo por estar tan acompañados y en familia. Se relacionan mucho con gente y están muy ocupados. Esta es la principal diferencia de red de apoyo presencial con la otra familia, que ambas madres coinciden en diferenciar como un factor significativo, la esencial percepción de apoyo social. Llegando al final de la entrevista, y respecto a la conclusión de sus aportaciones, la progenitora manifiesta que le habla a su hija con naturalidad: “le dejo su espacio, su canto... es su mundo. No le puedo exigir más”. Demanda potenciar los valores: “que los profes pueden tener más sensibilidad hacia los niños”, añadiendo con intención de corresponsabilización que “también a veces los padres vamos muy... saltamos y nos molesta cuando nos dicen algo de nuestros hijos”.

Figura 37

Síntesis procesos implicados en el trabajo colaborativo con familias. Fuente: elaboración propia



La interpretación de la expresión emocional de estas dos madres supone una conclusión reflexiva sobre los aspectos implicados en las fases de afrontamiento de necesidades personales y educativas especiales, y el cómo las familias aumentan su resiliencia y aprendizaje gracias a su mayor motivación: luchar por el progreso educativo, personal, emocional y social de sus hijas. Sensibilizar a los agentes implicados de la dureza de su situación y dotar de más recursos de apoyo y adecuadas habilidades comunicativas y emocionales a los profesionales en sus deberes se torna fundamental, para que la inclusión educativa y emocional no dependa, como perciben ambas madres, de la suerte de las familias con la *buena voluntad* de implicación profesional. Puede concluirse con la idea de que la participación y comunicación con las familias optimiza la profesionalización docente y sustenta programas innovadores de investigación y formación continua. Enriquece al sistema educativo hablar con ellos, aprender de ellos y vincular emocionalmente a los profesionales, dentro de los oportunos límites y horarios, con la realidad cotidiana que los sensibilice y convierta en mejores, más competentes profesionales. Dentro de las funciones y obligaciones docentes recogidas en la normativa y acuerdos previamente mencionados, se constata que aprender con la experiencia beneficia a profesores, familias y alumnos, destinatarios últimos de los esfuerzos en investigación y formación. Se evidencia con este estudio la necesidad de respetar y reconocer el tiempo de lucha, valentía, humildad, sinceridad e interés de las familias, compartiendo el esfuerzo diario por ser personas, profesionales, centros y entornos sociales de verdad justos e inclusivos.

27.3. Reflexión sobre grupo de discusión entre docentes y familias: gestión emocional de necesidades educativas especiales.

Esta entrevista grupal o grupo de discusión se mantiene, en coherencia con los estudios de casos anteriormente descritos, en un modelo de Investigación Acción Participativa, donde participan como responsable una docente e investigadora principal y un docente colaborador de Educación Infantil. La entrevista planteada a estas tres familias es de tipo no estructurado y se mantiene una composición heterogénea, controlando gracias a la confianza existente entre investigadora y participantes, con positiva relación profesional y personal previa, inhibiciones o bloqueos. El tamaño manejable del grupo, y la motivación de las familias por contribuir a la investigación hace aún más valiosas sus aportaciones, junto a su sinceridad, valentía y generosidad por compartir una faceta familiar íntima en pro de la inclusión educativa, emocional y social. Los objetivos específicos son visibilizar las emociones de tres familias de alumnos en el proceso educativo y desarrollo personal, optimizando la empatía de los profesionales; replantear y reflexionar sobre funciones docentes, responsabilidades de las Administraciones y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y

coordinación con las familias; contribuir al desarrollo de docentes reflexivos, interesados en investigar, aprender y mejorar sus competencias profesionales y personales; sensibilizar a Administraciones e Instituciones de la necesidad de actitudes prosociales y recursos que optimicen y ayuden a las familias en el proceso de afrontamiento de situaciones que precisan medidas educativas, sanitarias y sociales específicas; implicar a toda la sociedad y profesionales en la práctica de un modelo realista de inclusión educativa y social, a través de sensibilidad y esfuerzo práctico individual; optimizar, formar y modelar habilidades lingüísticas –verbales/no verbales- y de interacción social y emocional requeridas para comunicarse en el ámbito personal y profesional, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado; y difundir la experiencia realizada, incluyendo valoración y oportunidad de mejora. Se procede al desarrollo y evidencias de la experiencia. En primer lugar se realizó una selección y definición del caso en función de los objetivos de la investigación, seleccionando a la localidad y familias que la investigadora conocía por haber desempeñado en ese colegio funciones como maestra de pedagogía terapéutica, realizando así una selección intencionada del perfil de las familias. La elaboración de las preguntas fue no estructurada, pues se preparó un guion que cubriera los temas de interés, pero dando flexibilidad y libertad a todos los elementos que pudieran surgir, como se informó a las familias junto al agradecimiento inicial y explicación del proceso. El análisis de la transcripción de una hora y veinte minutos de entrevista grupal recoge una síntesis de los aspectos de mayor interés, siendo muy enriquecedora la sosegada pero motivada participación y firmes demandas de las familias, que al conocerse entre sí compartieron de manera fluida, valiente y completa sus impresiones y emociones. La participación de los dos docentes (investigadora y colaborador tutor de infantil, coincidente en la persona del docente novel entrevistado posteriormente por su siguiente desempeño docente en una Institución Penitenciaria, una circunstancia casual pero de gran valía para este trabajo, visibilizando una variada carrera profesional docente) complementa la visión familiar, participando en aquellos momentos oportunos e introduciendo puntos de discusión en representación del colectivo. La primera evidencia a tener en cuenta es que la diversidad es inherente a los alumnos, pero también a sus padres, hermanos, compañeros, docentes, centros, familias y personas que conforman su entorno social y se relacionan con ellos dentro y fuera del colegio. Del grupo de discusión realizado destacan como relevantes numerosos datos. En el momento previo al parto ninguna de las familias conoció una posible problemática antes del parto, ni siquiera la madre del alumno con Síndrome de Down, que fue madre a una edad algo avanzada y procuró conocer los riesgos existentes. En el momento del nacimiento destaca como significativa una ocultación parcial o total de la realidad en un primer momento por parte de los profesionales: informan al padre en el hospital en los

tres casos del problema, y estos tuvieron que trasladar la noticia decidiendo solos cómo y cuándo hacerlo, asumiendo esa dura responsabilidad. La noticia supuso para todos los participantes un enorme y duro impacto emocional: las madres refieren tristeza por lo que había pasado, ira por los comentarios ajenos de algunos profesionales que sin mostrar Sensibilidad Comunicativa ni Empatía hablaban como si no estuvieran escuchando: “esta es la del ciego”, y dos de ellas mostraron rechazo al bebé, lo que reconocen con pesar contextualizando la situación. Una madre se negó a ver a su hijo, vencida por la angustia e incertidumbre del momento. Un padre pidió ayuda psicológica para ese primer momento, pero cuestiona si no existía o simplemente no le proporcionaron ese recurso, mientras aportan frases como: “es muy duro”, “hay que asimilarlo”, coincidiendo todos en que pasaron noches sin dormir, “te sientes rara”, y tuvieron pensamientos de culpa como “qué tengo yo dentro para que mi hijo haya salido así”. Una madre afirma que esa angustia aún se mantiene. Existió rechazo parcial y falta de atención a otra hija en uno de los casos de nacimiento de mellizos, contextualizando la situación en que “es como una película, no te haces la idea de que te está pasando a ti”. En un caso de niño con discapacidad visual, el impacto fue más fuerte para los padres, porque les dijeron antes que todo había ido muy bien. La principal emoción que refiere la madre fue miedo y pensó “ya se me llevan al niño, porque habrá que llevarlo a un colegio especial”, por el recuerdo de internado que aún tenía como referente de su infancia. En momentos posteriores, de atención en primeras etapas, todos los padres coinciden en una intensa búsqueda de información médica y una autoformación no especializada sobre las características de sus hijos. Refieren una variada visita a especialistas de distintos centros. Cada padre o madre dentro de una pareja lo vive de manera también diferenciada, junto al resto de la familia, pero en general coinciden en el mantenimiento de la preocupación “como en cada etapa hay un problema, la angustia perdura” y “el qué pasará siempre se mantiene”. Refiere una madre una cierta resistencia al inevitable crecimiento, pidiendo con una sonrisa acompañada de preocupación “que se quede así”. Los padres reconocen que asumen con resignación su situación, y hablan de otros casos con finales tristes que les ayuden a sentirse algo más afortunados, expresando cuando la investigadora trata y revisa con ellos las fases de afrontamiento, la inherente variabilidad pero los elementos comunes de todos ellos: “yo lo asumo, pero no lo acepto”, “a mí me cuesta mucho, me duelen muchas cosas”. Respecto a la situación reciente y actual en el centro educativo, las familias coinciden en que existe una evidente diferencia en el trato más “normalizado” que sus hijos reciben por parte de los profesores, frente al trato diferenciado que reciben en la calle, pese a la buena intención con la que se suele ejercer la relación social. Lo más difícil para estos padres, según explican, es el momento de juegos e interacción social, pues el equilibrio entre seguridad,

dependencia y autonomía no es fácil de lograr, y alguno de los niños no es recibido con agrado o comodidad por los compañeros en los juegos espontáneos o relaciones por el pueblo, dadas sus carencias y dificultades de comunicación, locomoción, motricidad para jugar con el balón, etc.. Una madre refiere por ejemplo mucho sufrimiento cuando su hijo le comunica “no me echan el balón”. Las familias debaten sobre si sus estrategias infantiles de compensación y resiliencia les ayudarán a ser felices pese a estos momentos, y dudan de si serán conscientes, mientras la madre insiste con la expresión “pero duele”. El docente interviene para manifestar su opinión, proporcionando un cambio de perspectiva: “estáis viendo el problema en vuestros hijos, pero el problema lo tienen los demás; se llama aceptación de todos”. Surge con el ejemplo que pone una madre el recuerdo de cómo algunos de estos padres reconocen trataban de la misma manera algo discriminatoria al “diferente” en sus tiempos de escolaridad..., expresando con pesar “ahora lo entiendo”. El docente insiste en que “eso hay que trabajarlo en clase; es lo que trabajamos en la Educación Emocional ahora” (refiriéndose al grupo de profesores de *Formación en Educación Emocional de los Docentes* en el que participa y que la investigadora coordina); “eso en mi clase ha cambiado”, “no vais a ver eso nunca en mi clase”, afirma con seguridad, pues él fue tutor en la etapa de Infantil de uno de los hijos de los participantes, y lo es ahora de otro. Las familias muestran su agrado y acuerdo con las aportaciones del docente. Entrando en el tema de la situación reciente y actual en el entorno social y familiar, y cómo los hermanos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales han gestionado la situación, las familias insisten en que en la calle perciben más problemas: “ay, qué pobre”, suelen escuchar. La madre que manifestó miedo por si se llevaban a su niño interno a un centro especial, con el pensamiento que tenía de “me he quedado sin hijo”, afirma que logró recuperar la fortaleza tras el parto porque “pensé: yo tengo que estar bien porque tengo otros tres hijos y no se merecen que esté (silencio, se emociona)...; eso me hizo fuerte”. Es esta otra robusta aportación que visibilizar con esta entrevista. La intención y prioridad de atender a la familia (especialmente otros hijos, en ocasiones *olvidados* por los recursos de las Administraciones) incluso en condiciones difíciles, debe contar con más y mejores recursos de apoyo de diferentes administraciones para proporcionar un anclaje emocional, de conciliación familiar y salud, entre otras necesidades, también a los progenitores y hermanos. En referencia a la explicación a los hermanos que pregunta la investigadora, coinciden en que ha sido muy natural y fluida según todos los participantes, consideran que no ha sido necesario hacerla explícita porque han crecido en casa con ello, excepto recientemente a la hermana melliza del alumno con Síndrome de Down, que preguntó tras ver una imagen en la tele sobre si era “lo mismo que le pasa a mi hermano”, y que los padres aprovecharon para iniciar una explicación del tema. Esta niña sí

manifiesta cierto inconformismo y algunas molestias por el trato diferencial con su hermano en el momento evolutivo que atravesaba cuando se realizó la entrevista, con expresiones como “pero trátame como a mi hermano”, buscando su espacio y momentos de atención, compatibles con el excelente trato, ayuda y cariño que siempre dispone y se aportan ambos. Las familias coinciden, valorando el apoyo familiar, en que solo existe problema en las relaciones sociales de la calle, y esto también afecta y preocupa a los hermanos, que son conscientes, pues como ya se ha manifestado, la dependencia impide la espontaneidad y la motivación de otros niños por jugar con estos alumnos, si no existe guía o supervisión de adultos que favorezcan la relación lúdica y social. Existe una coincidencia entre los participantes respecto al intenso trabajo que las familias llevaron a cabo para estimular precozmente en casa, pues les dijeron “hay que darle cuanto antes estimulación”, junto a la búsqueda de información con especialistas y con otras familias afines en problemas que iban conociendo. Una madre indica que sentía hasta culpabilidad por lo que hacía solo por este hijo “ay, que con las otras no he hecho nada, que desgraciada, pobrecitas”. Insisten todos en la importancia del trabajo en casa, porque “lo que hacen los padres no lo va a hacer nadie”; “La escuela enseña, pero los tienes que educar tú”, refiere un padre, que recibe el acuerdo de todos. Preguntando la investigadora por el proceso del comienzo de escolarización, la madre que refería anteriormente miedo ante esa etapa indica una enorme alegría cuando le dijeron que su hijo “iría a la escuela con sus hermanos”. En general hay acuerdo con el buen trato e información recibida en el Centro Base (actualmente Unidad de Valoración y Atención a las personas con Discapacidad, de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, que proporciona el tratamiento a los niños desde el nacimiento hasta el proceso de escolaridad, además de posterior seguimiento en aspectos precisos de valoración): “con dos meses ya estaba en el Centro Base, gente muy maja que enseguida le atendieron”, explica una progenitora. Pero constatan al comparar sus experiencias una diferencia de recursos y ventajas en función del tipo de problemática, evidenciando que los casos de deficiencia visual tienen más apoyo al contar con personal específico de la ONCE con expresiones como “los de la ONCE tenéis más suerte”, indica la otra madre, que explica que tuvo que dejar de trabajar porque la conciliación fue imposible “desventajas del entorno rural”. Una madre refiere estar muy contenta con las orientaciones del Equipo de Atención Temprana de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en el momento de iniciar la escolaridad en el centro educativo “con toda la atención que hemos tenido, de maravilla”, mientras que otra describe un problema que tuvo con la provisión de recursos “en el Dictamen de Escolarización indicaron necesidad de Ayudante Técnico Educativo (ATE), pero no se le proporcionó ese recurso”; “Yo sigo diciendo que la culpa es de la Administración”, “he visto que en otros países tienen a alguien

de apoyo constantemente”. La madre explica que con este problema lo pasó muy mal, pues el centro educativo le acusaba de dañar su imagen y hablar mal de los docentes “cuando no iba por ellos, solo reclamaba un recurso a la Administración”. Se sintió acorralada en una reunión en el colegio donde la acusaron de todo esto, y tuvo que ir a diario a cambiar a su hijo cuando no controlaba esfínteres. A la pregunta de la investigadora de si estuvo sola en este proceso, afirma que no: “lo bueno es que hay mucha gente buena que te ayuda”, aunque sí se sintió desprotegida por el personal educativo que era responsable de estos temas. Años después, cuando se ha proporcionado ese recurso de ATE a otro niño del colegio, la madre reconoce que no le sentó nada bien, pues reitera la vivencia de su injusticia y el enfado que alguna situación le sigue provocando, cuando ve que la legislación específica permite atender a algunos alumnos por una “etiqueta” pero no a otros, sintiendo que su hijo con Síndrome de Down sale peor parado en cuanto a derechos de recursos. Los participantes le muestran su apoyo con la expresión “pero es que tú has sido la primera”, indican tras estas verbalizaciones, reconociendo su esfuerzo de lucha, cómo les ha abierto el camino y ayudado, y su empatía hacia su enfado, tristeza y frustración. Surge un debate sobre las funciones de los Ayudantes Técnicos Educativos (ATEs), reconociendo su implicación e importancia. Las familias asumen miedo, muchas dudas que tenían para preguntar en todos estos procesos. Como especialmente difíciles recuerdan las dudas médicas. Una de las participantes recuerda cómo un profesional sanitario le dijo “vais a tropezaros con gente de todo, gente que ayudará, que pasará...”. Las familias coinciden en que es así, pero “como con todos los demás niños y sitios”. Aunque un padre añade “pero con estos niños los buenos son muy buenos y los malos muy malos”. Se evidencia así la diversidad profesional y humana, con la que todos los participantes coinciden. En cuanto a las Habilidades emocionales y relacionales del profesorado hacia los alumnos, tema central de la presente investigación, una madre indica que su hijo no es capaz de expresar si los profesores le tratan mejor o peor. Recuerda y explica cómo solo en un caso de enfado y trato severo de la profesora hacia el niño éste lo contó en casa, lo que supuso posteriores reuniones y una situación violenta entre tutora y madre, con acusaciones de la primera, culpabilizando al niño en un momento de nervios y pérdida de control de un problema médico que la docente sufría, sobre lo que la madre recuerda “sentí que no supe defender a mi hijo, me callé como una pava”. Surge el tema del estrés del profesorado y la necesaria formación que algunos no reciben, aunque es ofertada gratuitamente. También de las mejoras que puede haber en la Universidad: “a estos profesores no habría que obligarles a atender a este tipo de niños”, dice una madre. Se debate ante el desacuerdo mostrado por la mayoría sobre si es mejor hacer cumplir la ley y que los docentes asuman su responsabilidad inclusiva, o es mejor que sea atención voluntaria por parte de

docentes motivados por la inclusión, inclinándose por la necesaria primera opción para garantizar la equidad e inclusión en cualquier entorno y circunstancia. Las familias coinciden en que afortunadamente, en general “se han portado todos los docentes bien”. Otra madre explica que sabe cómo le trata cada profesor a su hijo por cómo habla de él/ella, y según esté motivado en su tarea “no deja la asignatura de lado, pero es de las últimas que coge si el profesor le cae mal”. Se reflexiona sobre la diversidad de los docentes y la sobreprotección que en aulas y calle se da en algunos casos. Pero en general todos los participantes están muy satisfechos, y reiteran que el trato es mucho más inclusivo en el centro que en el entorno del pueblo. Se evidencia así como la sensibilidad, inclusión emocional y formación social inclusiva también deben mejorar. El grupo de discusión finaliza agradeciendo la investigadora la implicación y participación generosa de todos, y sintetizando unas pequeñas conclusiones y demandas. La entrevista perfila el momento del nacimiento como el más duro, siendo el impacto más negativo el contenido y forma de recibir la noticia. Se constata una necesaria mejora de inclusión en el entorno clínico y social, con más formación y sensibilización, así como mayor provisión de recursos personales en los centros educativos que prevengan el estrés/desmotivación/cansancio del docente y favorezcan medidas de atención educativa en casos de Necesidades Educativas Especiales. La importancia del liderazgo inclusivo de la Administración se incluye también como aspecto esencial. La interpretación de la expresión emocional, manifestaciones y demandas de estas familias supone una conclusión reflexiva sobre aspectos implicados en las fases de afrontamiento de necesidades personales y educativas especiales, y el cómo las familias aumentan su resiliencia y aprendizaje gracias a su mayor motivación: luchar por el progreso educativo, personal y social de sus hijos. Constatan cansancio y no deseo de sentir que es una “lucha” como enfrentamiento, sino que buscan una respuesta y recursos que consideren justos. Sensibilizar a los agentes implicados de la dureza de su situación y dotar de más recursos de apoyo y adecuadas habilidades comunicativas y emocionales a los profesionales se torna fundamental, para que la inclusión educativa no dependa, como perciben en parte las familias, de la *suerte* con la *buena voluntad* de implicación profesional y la formación que de cada caso pueda tener un docente. El pequeño entorno rural dificulta aún más la utilización de recursos, pues tenerse que desplazar entre semana para horas de tratamiento no permite una adecuada calidad de vida, y aunque vivir en un pueblo pequeño favorece la interacción, también limita las oportunidades de relación social elegida, facilitadora, inclusiva y comprensiva. Se concluye y reitera la evidencia de que la participación y comunicación con las familias optimiza la profesionalización docente y sustenta programas innovadores de investigación y formación continua. Enriquece el desempeño docente hablar con ellos, aprender de ellos y

vincular emocionalmente la profesión con la realidad cotidiana que sensibilice y convierta en más competentes profesionales, contribuyendo para la consolidación de la calidad de centros y entornos sociales, que sean de verdad justos e inclusivos, también emocionalmente.

27.4. Habilidades relacionales y afectivas eficaces en docentes: inclusión emocional en el programa educación compensatoria

El Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017-2022, asumiendo el principio de inclusión (Ainscow et al., 2006) y el movimiento educativo apoyado por la UNESCO dentro del programa EPT (Escuela Para Todos), visibiliza y sistematiza el derecho y deber para la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. En cumplimiento de los Artículos 78 y 79 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, referida concretamente a los *Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*, dispone la existencia de programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas y/o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente, haciendo constar explícitamente que estos programas serán en todo caso simultáneos a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. El Programa de Educación Compensatoria, desarrollado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, es un recurso organizativo, docente y metodológico de atención a la diversidad que ofrece oportunidades de aprendizaje en diferentes contextos educativos, en especial a la población escolar de alumnos más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social y/o educativa, que presente Incorporación tardía al sistema educativo español (alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma y/o desfase curricular, o alumnos españoles con desconocimiento del castellano y/o desfase curricular), especiales condiciones geográficas, sociales y culturales (minorías, ambiente desfavorecido, exclusión social, temporeros/feriantes y/o con aislamiento geográfico) y especiales condiciones personales (convalecencia prolongada, hospitalización, situación jurídica especial, alto rendimiento artístico y/o alto rendimiento deportivo). Estas últimas categorías contribuyen especialmente a visibilizar las diferentes casuísticas que pueden darse en todos los alumnos de manera temporal y/o permanente, contribuyendo a disminuir cierto estigma negativo y vinculación a pobres resultados escolares con el que tradicionalmente se ha visibilizado a los “alumnos de compensatoria”. Habiendo explicado previamente cómo las evidencias científicas avalan que emoción y motivación dirigen el sistema de atención, y cómo las tendencias en neurociencia e investigación sobre emociones y educación resaltan el papel fundamental del profesor en el

proceso de interacción personal y logro de un ambiente positivo en el aula y centro como condicionantes de un aprendizaje exitoso, el Programa de Educación Compensatoria exige una motivación, formación específica y cuidado prioritario de la competencia emocional docente para el éxito de estos aprendizajes, dado el específico perfil de alumnado con el que se trabaja. El reto educativo actual, según el informe de la UNESCO de Delors (1996), incluye para el alumno aprender a Conocer, Hacer, Vivir Juntos y Ser. También las diez competencias profesionales del profesorado definidas dentro del Modelo de Competencias Profesionales Docentes en el que se fundamenta este trabajo se clasifican dentro del modelo europeo, identificado los ámbitos del Saber, Saber Ser, Saber Hacer Qué, Saber Hacer Cómo y Saber Estar. Se constata así la importancia de asumir por parte de los docentes que dentro de las funciones y salario profesional está el gestionar la Competencia Emocional en el tratamiento y atención a los alumnos y sus familias, no solo en el Programa de Educación Compensatoria o por parte de los docentes especializados en atención a la diversidad que pueda tener un centro, sino en la atención ordinaria inclusiva del aula por parte de todos los componentes del equipo docente, aspecto esencial hacia el que actualmente se dirigen los mayores esfuerzos formativos del Sistema Educativo Español, favoreciendo la calidad y equidad educativa. Numerosos investigadores en neurodidáctica coinciden en concluir, estudiando de forma concreta procesos de atención, memoria y aprendizaje, que la adquisición de una habilidad cognitiva o proceso competencial puede vincularse con el sentimiento sobre la manera de realizar la tarea, entendiéndose que se dispone mayor atención y se aprende mejor en un ambiente de disposición emocional positiva. Ibarrola (2013) coincide con investigaciones revisadas en apuntar como factores para un programa de aprendizaje exitoso la confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicación y cooperación. Las innovadoras corrientes pedagógicas y metodológicas, como el aprendizaje basado en proyectos y tareas colaborativas en entornos presenciales y virtuales, consideran esencial trabajar los diferentes componentes de la inteligencia para lograr un aprendizaje basado en competencias, y no debe obviarse que profesores y familias participan de este aprendizaje, especialmente, siendo de especial interés para el presente trabajo las Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Interpersonal, en coherencia con el término de Inteligencia Emocional propuesto por Salovey et al. (2004), contribuyendo a reconocer la importancia de la gestión que cada uno haga de sus emociones, y de cómo actúe respecto a ellas en su comprensión e interacción con las de los demás. Ayudar al alumnado del programa de Educación Compensatoria en esta tarea es fundamental, y se presenta como una interesante oportunidad poder desarrollar de forma práctica el término de Investigación Acción (Elliot, 1993, en Montero, 1998) en una comunidad

concreta y de manera contextualizada a las necesidades de alumnos y docentes. Esta experiencia como investigadora y docente en el centro de Educación Secundaria que aporta parte de la muestra para la presente investigación se enmarca en este modelo de investigación acción participativa, estudiando algunas habilidades emocionales necesarias y eficaces en la docencia de una medida tan específica como el Programa de Educación Compensatoria en la etapa de Educación Secundaria. Las diferentes leyes educativas con las que progresa el Sistema Educativo español, así como los informes internacionales previamente revisados en el presente trabajo reafirman la importancia de la flexibilidad y permeabilidad entre diferentes tipos de estudios y la prevención del absentismo y abandono escolar, motivando a los alumnos y procurando habilidades para un proyecto personal y profesional y una convivencia positiva e inclusiva. Se considera fundamental para esta propuesta de investigación el asumir y trabajar de forma responsable los objetivos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (los alumnos de compensatoria suelen presentar desfase curricular más o menos significativo en la mayoría de materias, especialmente en las instrumentales de lenguaje y matemáticas), potenciando áreas de conocimiento teórico-práctico cuyo objeto es la adquisición de competencias académicas, personales, sociales y emocionales, procurando que se incorporen a la vida activa con madurez, responsabilidad, autonomía y bienestar. El concepto *Diversidad* no sólo alude a alumnos, también a equipos docentes, centros, familias y contextos. Cada decisión formativa del docente y cómo la traslada a su aula debe ser competente, segura y funcional, adaptada a las características y cambios del entorno, recursos y situación, para que la educación inclusiva no mire solo en dirección al alumnado. Se constata que dentro de la diversidad de perfiles docentes, asumiendo las dificultades inherentes a cada puesto de trabajo, el desempeño docente en el Programa de Educación Compensatoria no es de fácil desempeño en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, estando escolarizados en el mismo alumnos que en muchos casos de desmotivación esperan alcanzar la edad suficiente para *poder* abandonar legalmente los estudios. Martínez et al. (2002), afirman que ya en general, los profesores se enfrentan a diario a demandas muy exigentes y condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en el trabajo. Las diferencias individuales de los docentes en muchas ocasiones están asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y docencia u otros rasgos de personalidad que no tienen por qué suponer un obstáculo, sino un condicionante a tener en cuenta en el proceso formativo. Parece interesante propiciar y difundir la idea de que la inclusión y la formación en la gestión de los procesos afectivos que se dan en el aula, entendida como escenario interactivo, corresponden a todos, siendo un principio que asumir y respetar en cualquier etapa, sea cual sea el nivel de competencias y las necesidades formativas que puntual

o permanentemente se detecten. El concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (2005) y sus propuestas Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal coincide con el modelo de Competencias docentes revisado. La mejora de las Competencias Intrapersonal e Interpersonal, Social relacional y de Gestión de la convivencia en docentes es esencial para promocionar interacciones positivas e inclusivas entre alumnos, profesores, padres y comunidad educativa, pudiendo prevenir y minimizar conflictos de distinta gravedad en el Programa de Educación Compensatoria. Utilizar materiales de educación emocional puede optimizar la interacción docente-alumnos y alumnos entre sí, así como la relación con las familias, mejorando la identificación, expresión y gestión de emociones que surgen en un contexto interactivo de alta exigencia, optimizando el bienestar profesional y personal. Un ejemplo de este tipo de experiencias positivas que puede replicarse y adaptarse a cualquier especialidad de Formación Profesional es la realizada de forma colaborativa y presentada por la docente del Programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico de Soria, junto a docentes y alumnos de los estudios de Formación Profesional Básica y de Grado Medio de la familia profesional de Imagen Personal, titulada *Inclusión emocional de docentes y alumnos: colaboración entre Educación Compensatoria y Formación Profesional* (Soria-Aldavero, 2017). El tradicional modelo de constructivismo de Vygotsky centra el foco del aprendizaje en el alumno y sus procesos internos. Partiendo de sus propios modelos mentales, incorpora nuevas informaciones obtenidas de la experiencia, reorganizando y dando nuevo significado y sentido al conocimiento y competencias adquiridas. La mayoría de los alumnos del programa de Educación Compensatoria de la etapa de Secundaria que no optan por el abandono escolar continúan con estudios de Formación Profesional Básica. La propuesta de aprendizaje colaborativo entre ambas etapas puede predecir una percepción positiva de las expectativas de estudio, motivando a los alumnos y procurando habilidades para un proyecto profesional y una convivencia positiva e inclusiva, pudiendo continuar después los estudios con mayor madurez e implicación. Se considera fundamental para esta propuesta de investigación acción participativa el asumir y trabajar de forma responsable los objetivos y competencias de la Educación Secundaria Obligatoria y de los estudios de la familia profesional *Imagen Personal* que oferta el IES Politécnico de Soria, ambos constituidos por áreas de conocimiento teórico-práctico cuyo objeto es la adquisición de las competencias académicas/profesionales, personales y sociales, y de las competencias del aprendizaje permanente, procurando que los alumnos se incorporen a la vida activa con madurez, responsabilidad, autonomía y bienestar emocional. Esta experiencia es realista y asume que la coherencia organizativa entre horarios, recursos personales, espacios, necesidades y expectativas que el centro ofrece dentro de su Proyecto de Autonomía, es

fundamental para que el equipo docente la perciba como exitosa y la mantenga dentro de su programación anual en cursos posteriores. La docencia en el Programa de Educación Compensatoria y en Formación Profesional asume la inclusión educativa como seña de identidad, convirtiendo las clases en grupos y espacios de aprendizaje, donde todas las competencias e inteligencias, especialmente la intrapersonal y la interpersonal, tienen cabida e importancia en las actividades desarrolladas, tanto en el marco del instituto como en el del entorno de los alumnos. La fusión coherente de los objetivos de la ESO y los estudios de FP del IES Politécnico de Soria, junto a los propósitos del Plan de Atención a la Diversidad y Plan de Convivencia recogidos en el Proyecto Educativo del Centro, resulta en la propuesta de los siguientes objetivos específicos, que se lograron mediante el desarrollo de cuatro fases consistentes en el Contacto con la comunidad (equipo directivo, docentes, alumnos y familias, solicitando autorización explícita, algo éticamente imprescindible para por ejemplo el acto concreto de lavar y peinar a una alumna menor que llevaba velo, evitando un posible conflicto cultural y religioso con su familia); elaboración del plan de acción; implantación del curso de acción; y evaluación. La valoración muy positiva de la experiencia de trabajar habilidades sociales y emocionales en un ejercicio práctico con ejemplos de simulación llevado a cabo en el aula de peluquería por parte de profesoras y alumnos de distintos grupos de un centro y etapas, evidencia y apoya la prioridad de enseñar a los alumnos a implicarse en estrategias y tareas de aprendizaje colaborativo positivo que desarrollen sus variadas posibilidades e inteligencias de forma personalizada. Guiando pero responsabilizando a los estudiantes de sus decisiones respecto a sus habilidades sociales y emocionales, pueden experimentar beneficios inmediatos del proceso de investigación acción participativa dentro de su entorno escolar ordinario, estableciendo aprendizajes y vínculos afectivos positivos entre alumnos y docentes, ampliados a la positiva percepción y valoración de la comunidad educativa y estudios, incrementando así la probabilidad de que deseen permanecer en el sistema educativo. Los objetivos específicos consisten en presentar la docencia en el Programa de Educación Compensatoria como una responsabilidad específica de asumir la inclusión educativa como seña de identidad, convirtiendo la clase en un grupo y espacio de aprendizaje, donde todas las competencias e inteligencias, especialmente la intrapersonal y la interpersonal, tienen cabida e importancia en las actividades desarrolladas, afectando y recibiendo influencia del contexto del instituto y del entorno social y familiar de los alumnos; contribuir al desarrollo de docentes críticos y reflexivos, interesados en aprender y mejorar sus competencias profesionales a través de la difusión de esta experiencia y materiales empleados, ejemplificando con dos actividades de educación emocional una mejora en la gestión de la convivencia y un ambiente positivo de aprendizaje;

prevenir el absentismo y abandono escolar, mediante el fortalecimiento de la motivación, esfuerzo y experiencias felices en el centro entre profesores y alumnos; desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo para alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades personales y objetivos establecidos para los alumnos; y formar al alumnado en identificación, expresión y gestión de procesos afectivos, prevención y resolución pacífica de conflictos, con especial atención a la violencia de género y acoso escolar, afianzando habilidades lingüísticas –verbales y no verbales- y de interacción social requeridas para una positiva comunicación y convivencia. El desarrollo y evidencias de esta experiencia de Práctica Reflexiva docente forma parte del Programa de Educación Compensatoria del IES Politécnico de Soria, donde 8 alumnos de 1º y 2º de la ESO, procedentes de diferentes clases, cursan juntos en pequeño grupo y de manera adaptada y personalizada a distintos niveles de competencia curricular y estilo de aprendizaje las materias de matemáticas, lenguaje e inglés con una misma profesora de referencia, docente específica del Programa de Educación Compensatoria, quien ha recibido en los últimos años por iniciativa propia (no siendo un requisito ni una opción formativa específica que el sistema disponga para este tipo de plazas) formación como docente en educación emocional, realizando en ese curso escolar su tesis doctoral sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas percibidas como necesarias y eficaces en la estrategia docente. Se asume y comparte en este programa de manera firme la Cultura del Cuidado, disponiendo esfuerzos y mecanismos de coordinación intencionales y rigurosos, responsabilizándose de los alumnos todos los docentes del grupo de referencia en el que están escolarizados y del Departamento de Orientación, manteniendo los tres principios inclusivos: *Presencia*, estando escolarizados en el centro y aulas ordinarias; *Participación*: formando parte de la actividad del centro y aula ordinaria, y *Progreso*: participando para mejorar, para aprender (no todos lo mismo y a la vez, cada uno en su nivel, superándose y fomentando un desarrollo integral de todas las competencias). Se presentan evidencias de tres ejemplos sencillos, además de la experiencia en la peluquería antes referenciada, con el fin de incrementar el sentido de realismo, funcionalidad y motivación de replicabilidad, de los muchos materiales utilizados. La primera actividad consiste en solicitar la docente a los alumnos la identificación y expresión personal escrita de emociones, a través de una exposición de imágenes del libro *Feliz*, de Van Hout (2016), la segunda un ejercicio de reconocimiento empático de las emociones docentes y la tercera de un análisis de contenido de fragmentos de un Diario de Emociones que aprendieron a realizar de forma guiada. Estas actividades pueden motivar la formación de los docentes en competencia emocional, y la posibilidad de adaptar materiales sencillos pero de calidad al contexto de ejercicio docente, mediante metodologías favorecedoras del compromiso e implicación afectiva en el aula.

Actividad de identificación y reconocimiento individual de emociones: peces y expresiones

Los alumnos observan, reflexionan y escriben sobre diez fotografías expuestas, consistentes en peces con expresiones emocionales que han de identificar (trabajando la percepción, valoración y expresión emocional con lenguaje específico, complejo en casos con desconocimiento del idioma) y asociar a vivencias y sensaciones, trabajando facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de emociones propias y ajenas, y empleando este conocimiento emocional para la regulación reflexiva de emociones, según Modelo de Mayer y Salovey (1997). Este trabajo de crecimiento emocional e intelectual asociado a afectos propios y ajenos se torna fundamental en Compensatoria, dada la significativa coincidencia de diversos orígenes y situaciones sociales, personales y familiares, en muchos casos sumidos en problemáticas, que precisan atención y prevención específica para evitar o minimizar los siempre naturales pero en este programa más frecuentes alteraciones de la convivencia positiva que pudieran darse.

Imagen 24

Fotografías seleccionadas del libro de trabajo y producción del alumnado. Fuente: Van Hout (2016) y propia.



Se presentan en la siguiente tabla los resultados recogidos en producciones del alumnado, sin modificar su versión original pese a faltas de ortografía o dificultades gramáticas en la redacción (se indican en cursiva los términos correctos en los casos más confusos), con el propósito de visibilizar la situación y necesidades reales sin que se conciban como una barrera para este trabajo emocional. Se mantienen también intencionadamente aquellas expresiones que puedan citar explícitamente a la docente del programa, en este caso, describiendo presuntos *gritos* y estado *histérico*, con el fin de comprender y visibilizar que el riesgo de trabajar un tema sensible como son las emociones implica que los alumnos expresen sus quejas hacia los docentes que en el día a día les exigen trabajar y comportarse adecuadamente, con más o menos realismo y *dureza* en sus valoraciones públicas. La experiencia de reflexión al respecto recoge no obstante cómo la percepción que cada docente tiene del vínculo emocional con sus alumnos, el sentido del humor y posibles bromas permitidas dentro de unos firmes límites de respeto y funciones, y la valoración positiva del hecho de que los alumnos acepten participar, escribir, expresar sus dificultades emocionales y abrir la puerta a la resolución de los conflictos, por encima de estos detalles “hirientes” (compartidos seguramente con familiares de adolescentes, signo en ocasiones frecuente en esta etapa evolutiva que debe trabajarse), puede aceptar entre las producciones del alumnado estas críticas como un material más de análisis con el grupo. Se

puede incluso priorizar y valorar positivamente esta disposición de diálogo, frente al posible absentismo escolar, pasividad, negacionismo a trabajar, leer y/o escribir como conductas anteriormente generalizadas en este grupo, lo que hace que, al menos en este caso, se torne como oportunidad que merece la pena el afrontar con madurez un comentario o crítica que los alumnos puedan dirigir a su figura docente de referencia. Se insiste en la oportunidad de recoger el mismo, y afrontar, trabajar en voz alta con ellos estas posibles críticas, posibles exageraciones o alteraciones de la realidad, reenfocándolas dentro del vínculo alumnos-docente y propósitos de mejora para con los mismos respecto a sus competencias y hábitos de autonomía, en línea con las teorías presentadas en este trabajo. Se torna además como potente material funcional de progreso, así como también de autocrítica y mejora docente, extendiendo así la cosmovisión de esta investigación, siendo positivo consultar, escuchar a los destinatarios del desempeño docente, y extraer los necesarios aprendizajes al respecto y sobre sus problemas personales.

Tabla 31

Evidencias de la producción del alumnado sobre las imágenes proyectadas. Fuente: elaboración propia.

PEZ	EMOCIÓN IDENTIFICADA	ESTOY ASÍ CUANDO... Reconocimiento y expresión emocional propia
1	ENFADADO	Cuando me pasa algo malo. Cuando no tengo dinero o alguien mía (<i>me ha</i>) rallado. Estoy enfadado cuando X (profesora) me da la chapa. Estoy así cuando empieza a gritar como una loca y estérica (<i>e histérica</i>). Cuando me enfado con mi hermano. Cuando me gritan mis padres.
	ENOJADO	Cuando mi padre no me deja sacar las motos.
	ENFADADO-TRISTE	Cuando me pasa algún problema.
2	CONTENTO	Cuando me dan regalos. Cuando me dicen algo muy bueno o gano algo. Cuando salgo con mis amigos por allí. Cuando estoy con la novia y los amigos.
	FELIZ	Cuando estoy con mis amigos en la feria. Cuando tengo dinero y alguien me da algo o mi dice algo bonito.
	Está feliz porque su padre le compró una <i>play</i> .	Estoy feliz cuando juego al fútbol mente fría.
	ALEGRE-CONTENTO	Cuando me pasa algo bueno.
3	GRITA	Cuando grito a alguien. Está como X (profesora) gritando como siempre.
	CHILLANTE	Cuando mi hermana me enfada o me hace gritar.
	MUY CABREADO, RABIOSO	Cuando me gritan.
	FURIOSO	Cuando me enfado.
	MUY MUY ENFADADO	Cuando me enfado con alguien.
	Está enfadado porque Esther no está sonriendo.	Cuando estoy enfadado.
4	TRISTE	Cuando mis padres me echan la bronca.
	TRANQUILA	Cuando estoy sola.
	PEQUEÑO EN EL MUNDO	Cuando estoy solo en casa aburrido.
	Se siente muy raro de los demás porque es pequeño y los demás grandes, i marginado.	Cuando estoy solo.
	CONTENTO	Cuando era pequeño.
	Pequeño en un lugar que está con sus amigos.	Yo no tengo de nada y mis amigos sí y yo mi siento poquino.
	Está pequeña y está solo dentro del agua asustado aun tiburón.	Estoy muy mayor.
	Se siente muy solo en el mundo, marginado social, sin amigos.	Cuando los chicos se meten con otro pequeño.
MARGINADO.	Cuando no tienes amigos.	
DORMIDA	Cuando me canso en clase o duermo.	
GRANDE /CON PODER	Cuando mis amigos me protegen.	

5	CONTENTO, ALEGRE, ENAMORADO	Cuando me gusta algo.
	Es grande y está contento	Así me siento yo cuando me siento mayor.
	GORDO	Molestando los demás.
	Está muy muy fea que las profesoras	Estoy muy guapo.
	---	Nada por falta de imagenación. (Imaginación)
6	CONTENTO	Cuando estoy con la familia.
	MUY FILIZ (feliz)	Cuando bie (viene) alguien de me familia. Cuando me compran el móvil.
	BLANCO-RELAJADO	Cuando estás en casa en mi cama escuchando música.
	ALEGRE, CONTENTO	Cuando algo me sale bien. Cuando apruebo un examen y mis padres me felicitan.
	Está contento porque es más grande que los demás y tiene más fuera (fuerza)	
	RARO	Cuando voy a una fiesta el primer día de blancos.
	Está son drien por que abisto su padre y su madre asiendo sus cosas.	Estoy son driend (sonriendo).
7	MALO	Cuando no duermo.
	ABURRIDO	Cuando estoy en casa y no tengo nada que hacer.
	DESTROZADO, TRISTE, MARGINADO	Cuando hago muchas cosas, cuando tengo problemas.
	CANSADO	Cuando madrugo mucho. Cuando me aburro en clase.
	PASOTA O CANSADO	Mi siento ..
	Estaba nadando y se cansó	Estoy nadando.
	Tiene sueño	Estoy así cuando no doermido.
8	AYUDA	Cuando no intiendo los deberes.
	CHILLANTE-LOCO	Cuando estoy con la moto a toda hostia.
	SORPRENDIDO	Cuando me toca algo bueno.
	AMBRIENTO	Cuando tengo hambre.
	Está enfadado y quiere morder a alguien	Estoy enfadado.
9	EMOCIÓN	Cuando me toca algo.
	CALLADA	Cuando no me ablen .
	RELAJADO-CONTENTO	Cuando estoy en clase a última hora el viernes. Cuando estoy en casa viendo la tele.
	TRISTE, ABURRIDO	Cuando estoy en clase.
	CONTENTO, CONTENTO	Cuando me pasa algo bueno.
10	Está chillando a sus amigos en su casa	Estoy ---
	FELIZ	Cuando estoy con mis hermanos.
	---	No contesta.
	TONTITO	Cuando X (alumno) me cuenta sus historias del Mercedes (coche) entonces apago mi motor.
10	CONTENTO, FELIZ	Cuando estoy bien. Cuando me pasa algo bueno. Cuando juego con mis amigos.
	NORMAL	Cuando estoy en la biblio.
	Está viendo hacia delante y está olvidando el pasado.	---

Actividad de identificación y reconocimiento de emociones docentes

En esta segunda actividad, y dentro de las propuestas y material diseñado para la recogida de datos con alumnos de infantil mediante las preguntas hechas a través del libro de literatura infantil *El Monstruo de Colores* (Llenas, 2014) se probó la misma actividad con alumnos de Secundaria, con el fin de recoger su capacidad de reconocimiento, identificación, expresión y posible optimización de la competencia emocional docente, en aspectos relativos a la relación establecida en el aula. Se visibiliza así cómo utilizar puntualmente un libro de literatura e ilustraciones infantiles con alumnos mayores de secundaria tiene sentido práctico inmediato, permite con rapidez y facilidad introducir un contenido, ambiente de trabajo e inspiración

creativa y agradable con sus imágenes, despertando y disfrutando una emoción como la *ternura* con ellos, lo que la experiencia demostró aceptan y también necesitan. La intención de provocar reflexión mediante la introducción motivadora de preguntas sobre si su docente siempre se encuentra igual, si son conscientes de los diferentes estados emocionales que atraviesa en un mismo día o en los de una semana, provoca una lluvia de ideas y reflexiones grupales que se aportan en voz alta, y que la investigadora recoge de manera narrativa. Este material es de suma importancia como herramienta de trabajo para generar un comportamiento consciente en aquellos momentos en que tanto alumnos como docentes pueden descubrir el efecto causado en los demás por su comportamiento, así como motivarse y responsabilizarse por gestionar adecuadamente diferentes procesos emocionales y conflictos. Preguntando a sus alumnos cuándo creen que ella como docente experimenta cada una de las emociones del libro, finalizando con una imagen donde se recoge la emoción del cariño y agradecimiento, se aportan las siguientes evidencias, uniendo las respuestas que libremente dieron los 8 alumnos:

Alegría: al final de curso. Cuando estamos contentos, cuando hacemos deberes no te enfadas.

Cuando estamos bien en clase, cuando miras que algunos están en clase bien, aprueban, no molestan. Cuando hacemos trabajos grupales en clase. Cuando hacemos fiestas. Cuando se hacen fotos. Si nosotros estamos contentos tú estás contenta, todo depende de nosotros.

Tristeza: todos los días. Cuando estamos haciendo el tonto. Cuando alguien interrumpe. Cuando leo y X (alumno) me echa la bronca. Cuando se cayó X (alumno que había consumió droga y perdió el conocimiento en clase) y estabas preocupada. Cuando alguien habla y hace el tonto y disimula. Ninguna vez. Un día que has faltado y dijiste que era por un problema familiar.

Rabia: con nosotros siempre (siempre no, *puntualiza otro*). Cuando vienes contenta y ves a alguien haciendo el gilipollas/el tonto. Cuando no hacemos los deberes y los hacemos en clase. Cuando la gente no se calla. Ahora mismo cuando has entrado en clase. Cuando echas a X (nombre de alumno) de clase. Cuando X (nombre de alumno) repite muchas veces “mente fría”.

Miedo: de que le pasara algo a X (alumno que perdió conocimiento). Cuando fuimos a Hostelería y fuiste por el camino advirtiéndonos de la carretera como una madre pesada gritándonos como una loca pero con cariño. Cuando fuimos al Pico Frentes porque algunos estaban tocando cosas. Cuando arreglé la persiana, por el miedo a la ventana. Cuando nos pegamos. Cuando tocamos el esqueleto. Con las escaleras. Cuando estamos mal sentados y balanceamos la silla.

Calma: cuando echas la bronca y después te quedas callada y te pones a respirar. Cuando estás en el despacho relajada. Cuando hacemos actividades con música, de hojas rotas y con piedras (*dinámicas realizadas de educación emocional, relajación, etc*). Cuando nos echas la bronca en un minuto (piensas no hagas nada, no los voy a matar, etc...). Cuando estás de vacaciones o en un balneario. Cuando vamos de excursión. Cuando estábamos comiendo en hostelería.

Gracias por: porque vas a ponerme un informe positivo. Porque eres buena ayudándonos en las cosas que no sabemos. Porque quieres que consigamos una vida, un futuro, lo mejor para nosotros. A veces te quiero, a veces no. Te aprecio porque te preocupas por mí y mis estudios y que tenga un buen futuro. Nos ayudas cuando nos necesitamos y estamos en apuros. Me haces sufrir en matemáticas. Porque paso más tiempo contigo que con mi madre. Te preocupas por nuestro futuro, eres muy maja. Sí, mucho porque te preocupas por nosotros porque nos mandas deberes para tener un informe positivo y que tengamos futuro. Porque cuando me dio un blanqueo te preocupaste por mí. Sí, eres rara, eres maja. Una tía encantadora no. Es una historia muy larga, últimamente estoy pensando mucho en ella. No porque me des la chapa y me has puesto amonestación, pero has llamado a mi padre para decirle cosas malas, me has amenazado con cortarme tú las uñas y no ir sino al CRIE.

Actividad de expresión de procesos afectivos: cuaderno diario de emociones

Imagen 25

Fotografía de portadas y ejemplo de producción del contenido del diario de emociones.



Se comienza la actividad explicando y fundamentando la actividad, por medio de una cita decorativa de motivación pegada en la primera hoja de cada cuaderno y un mensaje de agradecimiento anticipado a su sinceridad e implicación seria en cada cuaderno entregado/regalado (cuestión metodológica y organizativa importante el disponer un cuaderno específico que la docente guardaba en un cajón con llave, respetando su intimidad y evitando además que los alumnos lo descuidaran, perdieran, deterioraran o pudieran olvidar, teniéndolo así siempre accesible para su cumplimentación): *Tu colaboración es muy importante para que profesores y alumnos futuros den importancia a las emociones en los centros educativos. GRACIAS por tomarte en serio este trabajo y por tu sinceridad. Seguro que a final de curso comprobas que ha merecido la pena poner un poquito de orden en tu cabeza y en tu corazón, y tú también te alegras de haber dedicado un tiempo bonito a escribir en este cuaderno de emociones.* Los alumnos fueron reflejando sus emociones cuando se les guiaba y daba tiempo para ello, trabajando así de manera incidental, positiva y útil su competencia lingüística a lo largo de diferentes días, en momentos en que quedaban unos minutos al final de alguna clase o se realizaba actividad emocional en distintas asignaturas impartidas. Se destacan de 7 cuadernos (un alumno presentó absentismo casi total y no lo cumplimentó) estos fragmentos originales:

Tabla 32

Ejemplo de producción del contenido del diario de emociones. Alumnos Programa de Compensatoria.

Hoy ha sido un día regular porque he ido a comprarme un bocadillo y por el camino me encontré a una persona que me cae mal.
Me siento mal porque he sacado un 5,7 en el examen de mates y creo que puedo sacar una nota más alta. Espero que haya recuperación y saque una nota más alta.
Yo pienso que hoy es un día muy malo porque a un alumno le ha desaparecido un MP3 y están echando la culpa a X y X dice que no. Más tarde en otra clase X y X estaban haciendo el tonto y la profe nos ha echado una bronca de 45 minutos y hemos estado de mal humor todo el día. Solución para que X encuentre su MP3, no juzgar a nadie sin que lo haya visto, y ahora tenemos que encontrar el MP3 o pagarlo. Si no lo hacemos se tomarán medidas de poner amonestaciones. La profe ya nos avisó de no traer cosas de valor a clase.
Emociones. Opinión: opino que este libro es bueno para que aprendamos nuevas emociones (dibuja carita 😊)
Yo creo que son los padres que dan mal ejemplo a los niños por eso la niña del vídeo era así, a mí me ha hecho sentir mal por los padres no por la niña.
Resolución de conflictos. Yo iría con el compañero que me empujó y le explicaría a mis amigos que no he sido yo el que le ha roto el juego y que el que me ha empujado se fuese a disculpar a mi amigo y a mí.
Pues bien el día espero sin peleas ni enfados, ni amonestaciones y eso espero estudiar algo más que el año pasado y que siga así todos el trimestre y con amigos y profesores alguno y no todos porque me caen mal y al día siguiente que me recuerdo que traiga un bocadillo porque tengo mucha hambre.
Estoy malito yo no vuelvo a salir con pantalón corto y camiseta corta.
El examen de ayer ha sido difícil pero lo hice mal porque no estaba atento y al próximo intentaré estar mejor y estudiar más.
El insti es una mierda y no quiero estudiar más por eso no voy a venir más a clase y que les den a todos. Y el día ha sido una mierda y a mí no me gusta que me echen broncas.
Corto lava. El corto ha sido muy interesante y me he emocionado. Y el chico no sabía que había un volcán no le gustaba y lo subió y lo perdió. <i>Children see, children do. Make your influence positive.</i> Que todo lo que vimos de nuestros mayores a veces es bueno y a veces es malo. Y no hay que enseñar a los niños cosas malas.
Película El verano de kikujiro. Trata de un chico que no tiene familia solo a su abuela. Y un día empieza el verano y él quería irse de vacaciones pero no podía. Me ha hecho sentir muy bien, me ha hecho mucha gracia.
Resolución de conflictos. Bueno, eso depende de la chica. Si me cae bien pues la ayudo. No me gusta el final que no ha hecho nada y se mete con otros.
Hoy estoy muy bien porque he estado en el recreo jugando al fútbol con mis amigos y estoy también los clase con los profesores estoy agusto en el politécnico este año voy aforzar (<i>esforzarme en</i>) estudiar para saca buenas notas
Hoy estoy muy contento porque hemos ido a los ordenadores con mi profesora X y mis amigos estoy bien.
Hoy estoy un poco molesto con X (alumno) porque me llama negro a mí no me gusta que me llaman negro me pongo furioso eso es malo he aprobado educación física.
Yo cuando he visto mi examen me he quedado flipao he sacado cuatro con siete.
Yo estoy muy cabreado porque yo no he sido quien ha robado a X no se quien ha sido pero yo no he sido casi estoy como un fuego morir y matar soy mente fría el hombre salvaje si me ponen amonestación que no ha sido yo y ha sido otra persona me lo como. (Incluye frases-cliché de serie televisión que suele repetir en clase).
Me ha gustado la excursión porque en el IES Antonio Machado porque hemos ido hasta su clase y hemos ido al río Duero yo estaba muy agusto con mis compañeros y con X mi profesora de compensatoria hemos ido a san saturio es muy bonita como mola excursión me gustan las excursiones porque es algo que aprendes cosas muchas cosas. Y como la vida de Antonio Machado es muy triste. Y leones (escribe frase-cliché de serie televisión).
Siria tema de guerras me cae muy mal porque allí hay gente que mueren por nada y los países están gastando dinero para las armas no me gusta que la gente muere por nada que mal la vida es dura.
Corto: botas de oro. Es un niño que no tiene dinero para comprar unas botas de fútbol y viene un niño y le da sus botas. Esas botas le había regalado su padre cuando el niño iba a la misa vio que el niño le habían atropellado el corto es muy bonito y triste.
Siria y el terrorismo. Nosotros estamos tranquilos pero en el mundo están muriendo mucha gente por culpa de otros la gente no tiene culpa de nada. Papas y mamas. El corto trata la violencia de género es una niña que está jugando con su muñeca como le hacía su papá a su mamá la niña le reflejaba la pelea con la muñeca.
En el primer día estaba muy triste porque he cambiado de instituto y otros alumnos y profesores nuevos y no me lo se nadie pero ahora estoy contenta porque estoy en una clase no tiene muchos alumnos y tengo amigas en él y la profesora es buena y maja y me gustaría quedar en esta clase.
Hoy me fue muy bien salí con mis amigos y estaba en clase callada y puesto los deberes y estaba bien porque la profesora nos trata bien y luego fui al recreo con mi amiga y luego estamos en la clase de informática. Me hace sonreír mis amigos porque hablan de cosas tonterías.
Ayer hemos hecho un examen de mates es fácil y mi nota está bien pero tengo que esforzarme más para los futuros exámenes y nos ha dado la profe mucho tiempo para el examen.
El verano de kikujiro. Esta peli me da sentir la vida no es fácil puedes hacer muchas cosas sin padres pero ayuda de alguien y cuando la persona encuentra amigos es bien, pueden ayudarte en cosas pero (---) este niño no tenía que viajar con el hombre porque en el primero no sabía nada de él pero entendido que las personas no son iguales.

Sobre el examen me siento un poco mal porque ayer lo estaba haciendo y cuando tocó el timbre me lo llevé a casa y la profe no me lo corrigió.
Me siento mal porque a un amigo le han robado un mp3. Lo que hay que hacer es averiguar quién lo tiene tenemos que mejorar mucho en el comportamiento en compensatoria algunos interrumpen la clase la profe se enfada. Y no está bien tenemos que comportarnos mejor y llevarnos bien entre todos nosotros.
Siria y el terrorismo: esto lo de la guerra no solo hay que pensar en lo sucedido en París hay que pensar en la gente que muere casa día en Siria. Me siento mal.
Camino a la escuela. La película va de las personas que quieren estudiar. Para ir a la escuela tienen que ir andando y hacer muchos kilómetros. Hay gente que vive mejor que otra pero la gente que vive bien no piensa en la gente que vive mal. Hay que ayudar a la gente que lo pasa mal.
Papas y mamas. Me ha hecho sentir que no hay que pegar a la mujer, insultarla, porque los niños lo aprenden. Y no hay que decirle a la mujer cómo debe vestir, salir, etc...
Hoy ha sido un día muy emocionante. Por ser mi segundo día hoy ha sido un día maravilloso he leído un cuento y ha sido emocionante no he pasado enfadada, este día ha sido muy largo pero bonito he hecho nuevos amigos.
Hoy ha sido un día lleno de estrés me siento un poco mal porque he hecho un poco mal el examen.
Pues me sentí muy bien me sentí alegre me ha gustado mucho porque nos hemos divertido mucho. Porque íbamos contentos al colegio Antonio Machado a la casa de los poetas y a la ermita de san saturio y leímos poemas de Antonio machado cuando íbamos.
De camino a la escuela. Pues me ha hecho pensar que nosotros tenemos la oportunidad de viajar en coche y ellos no porque tienen que caminar dos horas y nosotros ni una hora tardamos para venir al colegio y que todos tenemos derecho al estudio (dibuja una cara triste)
¿QUÉ ME HACE FELIZ?
1. ¿Qué es felicidad para ti? La felicidad para mí es cariño, amor, ternura y muchas otras cosas. Un sentimiento o estar muy bien conmigo mismo. A mi felicidad para mí es algo que hacer con tu familia felicidad es hacer cosas buenas algo que te hace feliz. La felicidad para mí es salir a correr, salir con mis amigos, estar junto a tu familia.
2. ¿Qué te hace feliz? ¿Por qué? Me hace feliz el cariño de mis padres, porque ellos me aprecian mucho y me ayudan en las duras y en las maduras. Me hace feliz salir a correr porque me siento bien, conducir porque me gusta, salir con mis amigos o amigas porque me lo paso bien. Conducir un coche, dormir mucho y ver la tele, no venir al insti, estar con mis amigos, con mi novia, hablar con mis amigos y contarnos todo, jugar a la play. Me hace feliz cuando pienso a mi madre me hace cuando llego en casa a comer y hablar con mi familia con mis hermanos, cuando juego al fútbol.
3. ¿Cuándo te sientes infeliz? Cuando no estoy en mi casa, cuando no tengo mis cosas, cuando mis padres no los veo. Cuando estoy en clases cuando no tengo dinero cuando me deja mi novia cuando mis amigos no me escuchan. Estoy infeliz cuando no hago vacaciones con mi familia estoy infeliz cuando no juego al futbol y no juego a la play. Cuando me deja la novia cuando me salga algo mal.
4. ¿Qué consejos darías a los mayores para ser más felices? Pues les diría que la felicidad pasa y cuesta que vuelva. Pues jugar más y no preocuparse de las cosas malas. Que no solo hay que ser feliz con lo que tienes.
5. ¿Qué palabras o frases te hacen más feliz? Me hace feliz mi familia, me hace feliz mi maestra, mis amigos, mis vacaciones. Toma dinero, puedes quedarte más viendo la tele. Cuando me dicen te voy a comprar un coche o una cosa muy grande. Te quiero, majo, guapo.
6. ¿Qué cambiarías en tu vida para ser más feliz? Nada. Ser más mayor, tener trabajo, casa, coches. abiría nacido en España para jugar. Tener más dinero, ser más guapo etc.. tener el carnet de conducir, ir a un trabajo.
Resolución de conflicto. solución. Pues tengo que aprender a ser obediente con tus padres para que te dejen jugar con tus juguetes nuevos y tienes que aprender a hacer tus propias reglas y entiendes que tus padres llevan razón sobre lo que te dicen.

Esta experiencia ha pretendido mostrar, en coincidencia con Ibarrola (2013), que no son las competencias cognitivas las que están en el centro de los procesos de aprendizaje, sino las emocionales. Los alumnos del programa de Educación Compensatoria están sumidos, no siempre pero sí frecuentemente, en diferentes problemáticas personales, familiares y sociales, asociadas o vinculadas generalmente a una historia de fracaso escolar que disminuye su autoconcepto y autoestima. Muchas de estas situaciones coexisten o desembocan en alteraciones de comportamiento, desmotivación, falta de esfuerzo y difícil recuperación y autogestión de cambio a mejor en su progreso académico, personal, emocional y social.

Destacan expresiones como “estoy malito, ya no vuelvo a salir con pantalón y camiseta de manga corta”, que reflexiona sobre autonomía; “el examen de ayer era difícil pero lo hice mal porque no estaba atento, el próximo intentaré estudiar más”, que incrementa autocrítica, atribución interna y responsabilidad académica; “el insti es una mierda y no quiero estudiar más y por eso no voy a venir a clase, que les den a todos, no me gusta que me echen broncas”, que constata desmotivación, atribución externa a los conflictos y ausencia de asunción de responsabilidades además de un posible abandono escolar temprano; “me siento triste por las personas que pasan por esto” refleja empatía tras un corto proyectado sobre terrorismo; “Estoy molesto porque X me ha llamado *negro*, me pongo furioso”; “Estoy cabreado porque yo no he sido quien ha robado el MP3 de X., estoy como un fuego, si me ponen amonestación, que no he sido yo, me lo como”, como ejemplo de ira y su necesaria gestión, además de posibles conductas xenófobas que también se dan entre los propios alumnos de procedencia extranjera. Destacan como temáticas más repetidas la importancia dada a las relaciones sociales, la nostalgia ante la ausencia de familiares en alumnos de procedencia extranjera, felicidad ante aprobados y frustración en suspensos, culpabilización y crítica al profesorado (a veces en clave de humor), asunción de responsabilidades e intención de mejora y esfuerzo, metacognición sobre emociones, inseguridad en relaciones sentimentales, sorpresa ante castigos y no asunción de responsabilidad directa en algunos casos, entre otros. La discusión y experiencia de reflexión de la investigadora, docente con experiencia de varios años en este programa educativo específico, aporta una conclusión personal firme. Los alumnos del Programa de Compensatoria precisan guía, firmeza, competencias docentes exigentes y específicas habilidades emocionales, relacionales y afectivas que procuren una prevención e intervención primaria y secundaria en los diferentes grados de los naturales conflictos que la propia interacción entre alumnos y de estos con los adultos generan, especialmente respecto a normas, límites, exigencia de trabajo y actitud de respeto a los docentes pero también a sus iguales. Con esta guía son capaces de optimizar todas sus competencias e inteligencias, específicamente la intra e interpersonal, como garantía y necesaria puerta de acceso a una posterior mejora del trabajo en el aula y sus consecuentes procesos de aprendizaje e inserción profesional. Además del propio beneficio académico y de convivencia diaria, la significativa e interesante información que a nivel personal y social se obtiene de cada alumno en este tipo de producciones y experiencias de éxito emocional, como puede inferirse de las evidencias recogidas en la tabla antes presentada (soledad, baja autoestima, ausencia de recursos económicos, baja tolerancia a la frustración, desmotivación por los estudios y priorización de las relaciones sociales, desestructuración y/o separación familiar, ausencia de experiencias positivas y éxitos, hábitos de nutrición, aseo y

descanso descuidados, percepción de exclusión racial y/o rechazo social, entre otros), nos ayudarán a diseñar un adecuado plan de intervención individual intencionado para sus necesidades académicas, personales, emocionales, sociales y familiares, favoreciendo así su desarrollo integral y bienestar y estableciendo el necesario vínculo afectivo entre alumnos y docentes. En muchos casos, el rol docente compensa la ausencia de figuras de apego implicadas en el hogar y proporciona una referencia motivacional positiva que exige, alienta, acompaña y refuerza, mejorando su autoconcepto y autoestima en un proceso de profecía autocumplida positiva, sin olvidar el periodo evolutivo en que los alumnos se encuentran y sus naturales necesidades asociadas. La motivación, implicación, y formación del profesorado en procesos afectivos y de gestión de la convivencia; trabajar la identificación, expresión y regulación de emociones primero en uno mismo como docente y después en cada uno de los alumnos y grupo (diferenciando y combinando así la tutoría individual con la grupal), junto a una cuidada selección y preparación sistemática y contextualizada de materiales y actividades de gestión emocional en clase, parece predecir una mejor interacción y relaciones de convivencia positiva en aula y centro, favoreciendo el éxito, inclusión y calidad educativa para alumnos y docentes.

27.5. Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance, ubicación y agentes implicados en la educación emocional.

La Red de Formación de la Consejería de Educación de Castilla y León apuesta entre sus estrategias de innovación por una amplia oferta de actividades de formación presencial y virtual. Los anteriormente explicados Centros de Formación e Innovación Educativa provinciales y los centros específicos de formación regionales responden a necesidades de formación de los docentes, y a expectativas que el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado, genera en dicha Comunidad Autónoma. Entre ellas, las Competencias Intrapersonal e Interpersonal, Social relacional y de Gestión de la convivencia, junto a competencias que se espera desarrollen los alumnos a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, son esenciales para favorecer interacciones positivas e inclusivas en la comunidad educativa. El Centro Regional de Recursos y Formación del Profesorado en Tecnologías de Información y Comunicación (CRFPTIC) ofertó en el primer trimestre del curso 2016-2017 el curso virtual titulado “Inteligencia Emocional: me entiendo, me quiero, crezco”. Esta experiencia reflexiona sobre el aprendizaje virtual de distintos contenidos, sintetizando opiniones que 32 profesores de Castilla y León han aportado voluntariamente para el desarrollo de la presente investigación sobre Educación Emocional de los Docentes. Se considera esencial disponer información sobre cómo el colectivo docente percibe el alcance, ubicación y agentes implicados en la Educación Emocional, dado que

son quienes, junto la familia, más relación e influencia tienen en el proceso de identificación y gestión emocional del alumnado, como se ha descrito en la revisión de literatura. Esta recogida de opiniones se perfila como una adecuada manera de trabajar la Inteligencia Emocional con calidad, éxito e intervención coherente en la comunidad educativa. Se plantean como objetivos específicos realizar un trabajo descriptivo e interpretativo sobre las opiniones de docentes en un proceso de formación sobre Educación Emocional; replantear funciones docentes y competencias personales, comunicativas y emocionales implicadas en el trabajo diario y coordinación con la comunidad; fomentar y aumentar la percepción de satisfacción y mejora de la actividad docente y calidad educativa inclusiva a través de la mejora de la competencia emocional, normalizando la diversidad de la comunidad educativa; reflexionar sobre las comunidades virtuales de aprendizaje en relación a la formación en competencia intra e interpersonal del profesorado; contribuir a la mejora de contenidos y modalidades de formación relacionadas con emociones, formando al profesorado para que revierta con su modelo al alumnado, beneficiándose ambos; difundir las modalidades formativas que en materia de educación emocional oferta virtualmente la comunidad de Castilla y León, junto a buenas prácticas y materiales recogidos en la Revista Digital y Centro de Recursos On Line (CROL), visibilizando que el término innovación también está asociado a competencias emocionales; participar de forma activa en la mejora de la convivencia y bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa; contribuir al desarrollo de docentes críticos y reflexivos, interesados en mejorar sus competencias profesionales y personales desde la comunidad; potenciar un trabajo de investigación y reflexión compartida cuyos beneficios grupales se extiendan a los centros, contribuyendo y motivando al profesorado en su formación y orientación para la mejor gestión de la Competencia Intra e Interpersonal, mejorando su desempeño profesional y bienestar personal; y difundir la experiencia, incluyendo valoración y oportunidades de mejora. La primera actuación contempla una recogida de opciones formativas en la provincia de Soria en el momento de la recogida de datos, ya incluida en el Estudio Empírico 2. Se eligió el curso virtual ofertado por el Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC, con sede en Palencia (Castilla y León), denominado “Inteligencia Emocional: me entiendo, me quiero, crezco” para fundamentar este trabajo. La plataforma de trabajo virtual colaborativo incluye materiales para cinco unidades didácticas, así como foros de comunicación, envío de correo, chats, sección de enlaces y archivos para facilitar el trabajo y acceso al aprendizaje en la comunicación entre alumnos y tutores. Entre los contenidos de dicho curso, la unidad 5 recoge un trabajo obligatorio sobre la temática “Inteligencia Emocional más allá de la escuela”: Las preguntas, que corresponden al trabajo de la última unidad del curso virtual, consisten en responder a partir de

la lectura de dos artículos (uno referido a la Fundación Botín, especializada en Educación Emocional y que desarrolla el Programa Educación Responsable, y otro referido a la materia de Educación Emocional que con carácter estructurado se imparte en la Comunidad Autónoma de Canarias) a las siguientes preguntas: “¿Crees que sería interesante que la educación emocional tuviera un espacio propio en cada ciclo educativo académico?”; “¿Sería mejor establecer la Educación Emocional como asignatura transversal?” y “¿Qué agentes deberían recibir información sobre Educación Emocional para que la implantación escolar tuviera sentido y probabilidades de éxito?”. Domingo y Gómez (2014), argumentan que actualmente la Práctica Reflexiva se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se utiliza como metodología para que éstos y otros profesionales aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros. Los foros existentes en este curso virtual han supuesto una práctica reflexiva compartida. Dado que la investigadora era en diciembre de 2016 tutora virtual de este curso, solicitó, cuando ya había finalizado (procurando así con esta actuación ética no condicionar ni asociar el interés y autorización de cesión de datos a la calificación de su formación), que aquellas personas que voluntariamente quisieran colaborar le comunicaran su autorización para incluir las respuestas dadas a sus trabajos en esta investigación, que no conocían previamente. Se pretende enriquecer la investigación difundiendo y compartiendo el análisis de la valoración de 32 profesores (22 mujeres y 10 hombres) sobre la formación y aplicación de la Educación Emocional y los agentes implicados en esta, presentando la síntesis de resultados en relación al análisis de contenidos de las respuestas recogidas en una tabla de trabajo interno cualitativo, dado el interés por interpretar ambos aspectos conjuntamente. Se incluyen algunas citas de aportaciones para ofrecer ejemplos del contenido interpretado.

Pregunta 1. ¿Crees que sería interesante que la Educación Emocional tuviera un espacio propio en cada ciclo educativo académico? La mayoría del profesorado coincide en afirmar que es no solo interesante, sino necesario, trabajar la Educación Emocional en centros educativos, diferenciando por etapas los contenidos y procesos. Dos profesores creen no obstante que existen muchas dificultades de formación y competencia para hacer esta función en el aula, y que dada la ausencia de recursos especializados, deberían trabajarse fuera de las materias comunes o centro. La mayoría de profesores comparte que la Educación Emocional ha de ser global, trabajada en diferentes momentos y materias, dada su implicación en cualquier proceso educativo y de desarrollo personal, aunque sí consideran que Infantil por su metodología, y Educación Secundaria por tener tutorías, facilitan esta tarea, incluso considerando que en esta etapa, la adolescencia supone más demanda de intervenciones por conflictos entre alumnos o necesidades personales individuales que precisan trabajar la conciencia, expresión y gestión

emocional interna y en sociedad. Los argumentos que apoyan el espacio de la Educación Emocional en los diferentes cursos son su contribución para el desarrollo integral del alumno y permitirle tener atención y bienestar para la adquisición de contenidos. Creen que mejoraría la convivencia y serviría de prevención para el acoso escolar personal o virtual, trabajando la gestión necesaria para evitar el descontrol conductual y/o verbal que muchas veces surge en el aula y dificulta la tarea del profesorado. Todos los docentes coinciden en la fundamental implicación que tienen las emociones en la interacción profesor-alumno propia del proceso de enseñanza y aprendizaje, generalizado al resto de comunidad educativa y sociedad. Algunos docentes aportan datos sobre evidencias científicas de la importancia de las emociones en el aprendizaje, relacionando los valores y problemas de la sociedad actual y algunas situaciones tecnológicas de despersonalización, que incrementan la necesidad de reflexionar y trabajar con tiempo las situaciones cotidianas que surgen en las aulas. Creen no obstante que la sociedad y las Administraciones tienen cada vez mayor conciencia y recursos formativos en esta materia emocional, porque además la ley recoge la importancia del desarrollo integral, aunque siguen demandando mejoras públicas en inclusión educativa y emocional, y que en la etapa de Primaria exista un tiempo específico de tutorías. Dos profesores consideran que debería existir algún profesional en los centros experto en esta materia. Más del 50% destacan entre sus opiniones la necesidad de que en los planes de formación del profesorado se incluyan contenidos específicos de Educación Emocional. Son ejemplos de respuesta a esta pregunta consultada:

“Por supuesto. Empezando en Infantil y continuando hasta acabar la enseñanza obligatoria. Desde que los niños entran en la escuela hasta que salen, solo reciben un modelo inalcanzable, las más de las veces, la perfección que no existe ni en sus profes ni en su entorno familiar. Es una carrera loca hacia el precipicio emocional. Educamos en el fracaso personal. La complejidad de los contenidos impuestos por los diferentes programas educativos tan solo contemplan el crecimiento del armario de los saberes que harán de ellos hombres y mujeres “con futuro”. Cada vez hay menos espacio, a pesar de hablarse de competencias y estándares de aprendizaje relacionados con ellas, para educar realmente las emociones. Muchos alumnos llegan a Bachillerato tras repetir en la ESO y se descubren a sí mismos. Llegan como “fracasados” y en un esfuerzo titánico, reforzándose a sí mismos, comprenden que su fracaso no fue suyo realmente, sino de todos los adultos. Un fracaso social”.

“No solo creo que es interesante, creo que es necesario. La evolución de las nuevas tecnologías está suponiendo un desapego hacia lo personal. El creciente uso de las redes sociales hace pensar que socializamos a través de la red y en muchos casos lo que sucede es que se produce una retroalimentación de “yo conmigo mismo”. La apariencia ante los demás cobra un gran protagonismo y las emociones y los sentimientos quedan en un segundo plano. En la escuela en

concreto estamos viviendo un momento delicado con respecto al bullying y observamos cada día cómo a pesar de que los niños reciben clases de expertos sobre el uso de las redes sociales se vuelven a producir conductas peligrosas una y otra vez. Creo que hemos de ayudar a gestionar las emociones en la persona misma para que después tenga habilidades en otros ámbitos.”

“Tener un espacio propio en el horario escolar da pie a que además se pueda utilizar como eje transversal el resto de las horas, es decir, los conocimientos que van adquiriendo los alumnos y las aptitudes en materia emocional las usarán tanto dentro como fuera de la escuela; aunque las técnicas y estrategias más concretas las desarrollen durante ese tiempo dedicado a la Educación Emocional. Por otra parte lo mismo que las personas evolucionan, crecen, maduran a lo largo de su vida, sus emociones también. Por ello, creo necesario que este tipo de temas se traten en todos los ciclos académicos, ya que no tiene nada que ver lo que sienta un niño de 3 años en relación a una situación concreta, que lo que pueda experimentar uno de 17. A parte que las inquietudes y estados emocionales cambian también”

“No sólo lo considero interesante, lo considero casi imprescindible. En la zona donde trabajo hay gran rotación de profesores, me encuentro con maestros desbordados por conductas y problemas de convivencia de algunos alumnos y todos argumentan lo mismo: falta de preparación emocional y en gestión de conflictos de alumnos. Por tanto, creo que si la EE se incorporara de manera fehaciente a proyectos educativos de cada centro, podríamos garantizar su desarrollo en toda la etapa educativa de un menor. Cada ciclo educativo tiene connotaciones emocionales específicas que, tarde o temprano, aparecerán en la vida de nuestros chicos y debemos dotarles de estrategias y herramientas para poder crecer personal y socialmente”.

“Hoy en día, desde mi experiencia y punto de vista, una de las dificultades que encontramos en las aulas no son alumnos con necesidades educativas concretas, sino más bien alumnos con carencias afectivas o emociones descontroladas que hacen que el clima del aula sea incómodo y que dificulte su desarrollo y aprendizaje. Los padres de hoy apenas tienen tiempo para estar con sus hijos, cuando lo hacen están cansados o no hay tiempo para jugar, dialogar, etc. Otro factor a tener en cuenta tal vez sea la enorme carga de responsabilidades o tareas de los niños de hoy, no han salido del cole y ya están en karate, inglés, manualidades o cualquier taller que ocupe su tiempo o que le haga ser los mejores en todo y saber de todo. Estamos olvidando que somos seres sociales y que necesitamos de ese tiempo social de disfrute, de conversación, de aburrimiento, de lectura y solo queremos hacer y hacer y hacer...sin una carga emocional o sentimental, queriendo únicamente unos resultados numéricos. No importa tanto el problema o la alegría que se ha tenido en el cole como la nota del examen o las tareas pendientes”.

“Es clara la proliferación de charlas, cursos y seminarios que con esta temática de la Educación Emocional, ha autorizado y organizado la Administración Educativa. Se hace evidente que hay que ofrecer una respuesta educativa a un problema que surge en las aulas, esto es, el descontento que existe entre los alumnos, profesorado y en general una convivencia escolar

mejorable. (...) Considero que la Educación Emocional debería contar con una normativa legal que la ubicara dentro del sistema público de enseñanza y diera así entrada a nuevos perfiles profesionales en las aulas. La Administración Educativa podría invertir en la prevención de conflictos y el abandono escolar dando protagonismo a los aspectos emocionales en la Convivencia Escolar. Los beneficios a corto, medio y largo plazo serían enormes tanto para los docentes como para el alumnado y sus familias. Crear puestos de trabajo especializado en Habilidades Sociales, Terapias de Grupo, Participación de Familias en los centros etc.. La Inteligencia Emocional sería fundamental a la hora de motivar al alumnado hacia el estudio, las tareas escolares y el gusto por la continuidad en sus aprendizajes, aspirando a altas metas tales como, acudir a la Universidad o crear su propia empresa (...); facilitar al alumnado herramientas para la reflexión y comprensión de las emociones, los afectos y las conductas tanto las propias como las de los demás. Ayudarles a no caer en conductas violentas, en drogas o en la depresión infantil y juvenil. De gran utilidad sería introducir materias como la Psicología Evolutiva, la Educación Social, Antropología básica o la Filosofía para niños y adolescentes, coaching, etc.; compensar los déficits importantes que se detecta en muchas familias a la hora de educar a sus hijos, bien por falta de tiempo, por horarios incompatibles de trabajo, por situaciones de desestructuración familiar, falta de modelos maternos y paternos, etc.. (...)"

Pregunta 2. ¿Crees que sería mejor establecer la Educación Emocional como asignatura transversal? Existe en esta cuestión mayor divergencia de opiniones. En lo que sí coinciden todos los profesores es en que los componentes de la Educación Emocional impregnan cualquier materia o situación de aulas y centros. Unos pocos consideran que debe trabajarse de manera transversal, dado que ven complicado perfilarla como asignatura por la insuficiente formación de los docentes y las complicaciones que su evaluación supondría, creyendo que debe ser un trabajo y contenidos individualizados a cada persona, grupo, centro y entorno. Sin embargo, una amplia mayoría cree que daría mayor rigor y seriedad incluirla en el currículo y leyes como contenido obligatorio, recibiendo los docentes formación. Coinciden en afirmar que tener un horario específico aseguraría esa enseñanza con continuidad, sin que deba depender de la buena voluntad o interés del profesorado, como creen sucede en los temas transversales, que suelen abarcarse solo puntualmente. No obstante, los que apoyan su carácter específico expresan que aunque fuera asignatura, debería generalizarse también esa enseñanza y competencias al resto de áreas, espacios y momentos del centro, porque sí la consideran transversal, aunque promuevan su enseñanza específica. Visibilizan además como limitación la consensuada forma de proceder a la evaluación esta si se estableciera como materia. Los profesores también resaltan la importancia de la familia en este proceso de enseñanza de la Educación Emocional, y su propia necesidad de formación. Igualmente, reclaman más horas de

trabajo al respecto para orientadores y coordinadores de convivencia. Y muchos reiteran la necesaria formación previa que los docentes deben hacer respecto a su propia gestión emocional, favoreciendo un modelo y técnica de modelado positiva ante el proceso de gestión emocional de los alumnos. Algunos ejemplos de respuesta dadas por los profesores son:

“No. La transversalidad desde cada materia está bien, pero al final se queda en “el día de”. No se afronta nada en profundidad. En cambio, si desde pequeños nos van o vamos educando las emociones, el ser emocional estará siempre presente y será más fácil la adaptación desde el currículum. Debería ser una asignatura con entidad propia, ya que si es solamente transversal, su desarrollo sería muy pobre y deficiente”.

“Lo ideal sería hacerlo de forma combinada, tener una asignatura llevada a cabo por profesorado especialista o con formación básica (como se necesita para impartir inglés o educación física) y por otro lado llevarla a cabo de forma transversal en todas y cada una de las asignaturas. Para ello necesitaríamos maestros con buena formación en Inteligencia Emocional, yo al menos, solo me sentiría capaz de hacer pequeños bocetos. Desde mi punto de vista dejar algo transversal en manos de profesores sin preparación y con currículo extenso que impartir, es un error”.

“Pienso que es trascendental que exista una legislación en particular sobre este tema, para que haya un cambio a nivel sistemático y sustentable. Para lograr un verdadero cambio de comportamiento en la sociedad, la EE debe ser una estrategia sistémica, abordando y llegando a niños, padres y docentes. Del mismo modo, la EE debe ser una estrategia y una práctica permanente, con un compromiso sostenido en el tiempo, estableciendo hábitos saludables que se instalen en la sociedad y que vayamos observando y recapitulando como exitosas”.

“Creo que tiene sus pros y sus contras. A favor el que las emociones lo impregnan fuertemente todo, desde mi punto de vista, sería más natural el que fuese un eje transversal a todas las materias. Sin embargo esto supondría que todo el profesorado debería implicarse en la formación y aplicación de la Educación Emocional, lo que complicaría su implantación. Del otro modo, considerando la materia como algo propio y estanco del resto de asignaturas, solo serían necesarios unos pocos especialistas bien formados lo que aseguraría la buena práctica y simplificaría la aplicación. Pero se correría el riesgo de que esa asignatura no fuese tomada demasiado en serio, lo que llamamos vulgarmente una “maría”. Podría establecerse una fórmula intermedia que podría consistir en que hasta que no se extienda la formación a un elevado porcentaje del profesorado hubiese una asignatura específica”.

“Desde la Universidad es necesario incluir en los currículos de formación para el profesorado éste área como asignatura común a todas las especialidades”.

“Yo me decanto más ante la idea de incluir una nueva asignatura en todos los niveles escolares destinada a la formación de la personalidad desde el conocimiento, valoración y control de las emociones y de los sentimientos tanto propios como de sus compañeros. Sin embargo debo decir

que la evaluación de la asignatura es donde veo un escollo importante y que llevaría a un arduo debate sobre la forma de hacerlo de forma eficaz”.

“Cuando hablamos de EE, hacemos referencia a una serie de capacidades que los maestros han de desarrollar en sus alumnos, pero sin llegar a plantearnos: ¿tiene desarrollado el maestro en sí mismo esas capacidades que ha de inculcar?, ¿hasta qué punto puede incluirlas en su programación y trabajarlas de forma sistemática y reglada? Por ello, el primer paso antes de incluir la EE sería la formación del profesorado. No podemos exigir a una persona que de lo que no tiene o que trabaje con algo con lo que no ha sido formado. En conclusión, sólo los maestros que sean inteligentes emocionalmente serán capaces de ayudar a sus alumnos a desarrollar su inteligencia emocional y utilizar sus materias para educar a la vez emocionalmente”.

Pregunta 3. ¿Qué agentes sociales debería, según tu punto de vista, recibir formación sobre Educación Emocional para que la implantación escolar tuviera sentido y probabilidades de éxito?

Expresado de una manera más o menos completa y similar, existe acuerdo absoluto entre el profesorado sobre la importancia de que todos los componentes de la comunidad educativa, cada uno en su ámbito, nivel y sector laboral o educativo, reciba formación en Competencia Emocional. En cuanto al ámbito escolar, coinciden en reconocer que todos son agentes y a la vez destinatarios de una mejor o peor gestión emocional, por lo que es un interés compartido que tiene como intención final el desarrollo integral y saludable de los alumnos y su incorporación positiva a la sociedad. Muchos profesores recuerdan la importancia de incorporar contenidos de Educación Emocional en los estudios universitarios, no solo en los estudios ligados directamente a la educación, aunque éstos lo requieran de forma imprescindible. Hay unidad entre los participantes al considerar que los políticos y la Administración Educativa deben formarse y liderar el cambio e incorporación de estas Competencias Intra e Interpersonales, y favorecer que otros componentes de la comunidad con enorme impacto cotidiano directo (cuidadores de comedor, conductores de autobús, monitores, personal de limpieza y administración, entrenadores, etc.) reciban formación y tengan una adecuada gestión y comunicación emocional eficaz, como personal no docente. Muchos participantes citan y depositan sus expectativas de cambio en las autoridades educativas, tanto nacionales como regionales, como oportunidad y anclaje para un real y efectivo movimiento específico respecto a la Educación Emocional, desarrollando programas específicos como solución y herramienta que contribuyera no solo a la mejora en los centros, sino a una implementación de gran impacto para lograr un estado de bienestar personal y social. Se destaca la necesidad de optimizar la formación de las familias para favorecer una adecuada coordinación y colaboración coherente entre centro y casa. Algunos profesores nombran el sistema de salud mental como implicado en estos aspectos para casos más complicados y específicos. Existe también alusión a los medios

de comunicación y su responsabilidad en la difusión ética de actuaciones positivas y promoción saludable de la convivencia en sociedad. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

“Todos aquellos que se relacionan con el mundo educativo. Debería estar sistematizada la formación del profesorado para que pudiera llevarse al centro. Probablemente como asignatura propia que debería profundizarse en los cursos del grado. En los colegios todos los docentes deberían tener esta formación a fin de trabajar en sus clases desde esta perspectiva. Para los alumnos sería necesario que llegara a todas las áreas, pues en todas es necesaria al mediar el aprendizaje. También sería necesario formar a los padres a fin de que tomen conciencia de su importancia como herramienta de autoconocimiento y desarrollo personal propio y de sus hijos”.

“Todo miembro de la comunidad debería tener formación en EE: familias, educadores, personal laboral, alumnos, etc. Nadie debería estar exento de formación tan útil para cualquier ámbito de la vida. Las probabilidades de éxito aumentan sí todos participan de la experiencia. De nada serviría educar emocionalmente a los alumnos si en los hogares no se tiene en cuenta esta parte de su persona. Una formación conjunta de profesorado y familia en un primer momento y luego una específica para cada grupo según el rol y las responsabilidades diferenciadas de ambos. Por último, el resto de los agentes que forman parte de la escuela, incluso abrir los talleres a otras personas cercanas que quieran participar del proyecto y estén interesadas en formarse”

“En primer lugar, pondría a las Autoridades Educativas ya que son ellas las que tras recibir formación podrían, sin duda, implicarse en su implantación y “pelear” por los medios necesarios para implantarla con la mayor probabilidad de éxito. Y por supuesto los profesores que somos quienes podemos ayudar de manera definitiva a que la EE pueda llegar a ser una realidad en nuestra sociedad y será precisamente la sociedad en su conjunto la que se beneficie de ella. Qué necesitados estamos de ese tan nombrado pacto por la educación, que nos permitiera dedicar más tiempo a temas como el que nos ocupa y racionalizar los contenidos que se deben tratar, aunque no sé muy bien si nuestros políticos están realmente por esta labor.”

“Según mi punto de vista, las instituciones educativas, familia, medio social cercano y medios de comunicación, son los agentes sociales que deberían recibir esa información, para participar de manera activa en el desarrollo de una formación integral y completa del individuo; lo que supondría la implantación de una educación emocional con sentido y éxito. Para que esto se diera con éxito, todos los agentes sociales deberían ir en la misma dirección, sentir y percibir los beneficios que aporta la EE, implicarse de manera activa, estar en conexión, sensibilizarse, complementarse y completarse, para poder llegar a todos y cada uno de los individuos”.

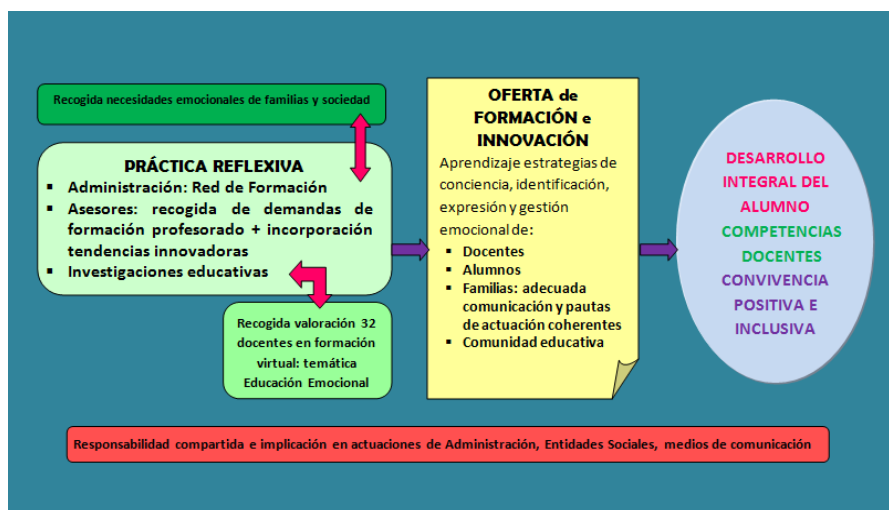
“Sería muy conveniente que las autoridades de la política educativa de nuestro país, también recibiese una buena Educación Emocional. Si en un centro escolar, el que primero tiene que cambiar es el docente, en un país, el que debe aceptar en primer lugar el cambio, es el dirigente político en cuestión. Por tanto, si desde arriba no se fomenta este cambio, nosotros también nos podemos sentir “solos” e incluso a veces, valga la expresión, predicando en el desierto. Pero

insisto, muchas veces si el docente quiere cambiar, el alumnado se va a empezar a empapar de esta educación emocional, que tanto está demandando nuestra incierta sociedad de hoy”.

Los Centros de Formación e Innovación Educativa son la principal referencia en formación permanente, tanto en detección de necesidades como en gestión y realización de actividades formativas, con funciones de asesoramiento en desarrollo profesional y curricular, implantación de programas educativos, promoción de innovación, investigación e intercambio de experiencias y relaciones inclusivas con la comunidad educativa y entorno. Partiendo de un curso de formación con temática de Educación Emocional en modalidad virtual, se ha obtenido el beneficio de un aprendizaje colaborativo entre profesores de las nueve provincias de la comunidad a través de los foros, que ha finalizado con una recogida de valoraciones y aportaciones sobre tres cuestiones específicas en relación a la Educación Emocional. Habiendo revisado y acordado una amplia mayoría de los profesores que la Educación Emocional es esencial en los centros y específica a trabajar en cada etapa, opinando la mayoría que de forma concreta como materia, y que los centros educativos y las personas que están en ellos forman parte de un entorno comunitario con responsabilidad compartida y necesidad de coherencia de actuaciones, se encuentra entre el proceso ético de esta investigación el agradecimiento manifestado a estos profesores participantes voluntarios, por su generosidad al compartir sus opiniones. Se permite así, de forma sintetizada, visibilizar que la Educación Emocional se perfila como contenido esencial de formación para alumnos, docentes, familias y sociedad. La continuidad de los recursos formativos presenciales y virtuales, o la combinación de ambos para un proceso de generalización saludable, se constata como una adecuada manera de garantizar el desarrollo integral y saludable de todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo a optimizar la calidad y constructo consolidado de Inclusión Emocional.

Figura 38

Componentes formativos implicados en el proceso de investigación sobre formación EE. Fuente: elaboración propia.



Capítulo 9. CONCLUSIONES

Conclusiones

Existen diferentes aproximaciones para estudiar el concepto de *docente eficaz* y las variables intervinientes y coexistentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente en lo que respecta a la interacción emocional dentro del aula y centro. Debiendo limitar con humildad, realismo académico y pragmatismo la aproximación de la presente investigación, se ha procurado explorar, describir, comparar y comprender de forma contextualizada cómo construyen y explican docentes, alumnos y sus familias la percepción de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas docentes. Constituyen sus perspectivas un elemento de gran valor para definir cómo interpretan el proceso interactivo del aula, ese humano proceso de enseñanza y aprendizaje con vínculos afectivos sobre el que posteriormente se definen estrategias de intervención, formación, y consecuente mejora en competencia socioemocional docente, transformando las evidencias en oportunidades de buenas prácticas. Coincidiendo con Greene (2007) en que la convergencia, confirmación y corroboración de datos provenientes de diferentes métodos puede estar sobrevalorada, se afrontó esta investigación con la naturalidad, expectativa y tranquilidad de que también pudiera existir una muy posible discrepancia entre lo que los docentes podían comunicar, desde un punto de vista intencional, incluso realista, de su percepción de práctica docente, y lo que sus propios alumnos y las expectativas de sus familias pudieran opinar y valorar al respecto. Esta posibilidad, y la consecuente interpretación, generan nuevas preguntas: ¿realmente existe discrepancia y los profesores no hacen lo que dicen que hacen?, ¿O es que los alumnos no ven, no aprecian las competencias emocionales que los docentes desempeñan con gran esfuerzo respecto a ellos?, ¿Es válida la opinión de las familias, que no están en clase, realista su expectativa, y coherente su demanda con lo que ellos parecen hacer en casa? Son preguntas que tienen cabida en el marco humano y pragmático en el que se ubica esta investigación, recordando que la aproximación científica y sistemática a la realidad, nunca podrá determinar con exactitud la cambiante realidad interactiva que se da en un aula, centro y sociedad, y los factores que pueden impedir que una intención se vea materializada. Sin embargo, sí puede darnos valiosa información, incluso dentro de estas limitaciones y naturales debates, a tener muy en cuenta pero de forma unida y comprensiva entre colectivos, con el respeto y aceptación que el diseño de la presente investigación consideró imprescindible. Conocer las perspectivas, intereses y necesidades de todos los colectivos implicados es clave para las posibles mejoras en el desempeño, y en la difusión del mismo, que se procure optimizar, vinculándose el bienestar y progreso educativo integral del alumnado. Con esta honestidad académica, profesional y personal se enfocó la recogida, tratamiento y análisis de datos, con los diferentes procesos de discusión que se han ido desarrollando en cada estudio empírico. Con

esa tranquilidad y perspectiva de mejora positiva y cooperativa se proponen las siguientes conclusiones, considerando que este *puzzle empírico*, concepto utilizado por Cook, (1985, en Fontana et al. 2021) ha pretendido, simple pero complejamente, determinar las diferentes perspectivas, necesidades e intereses de los colectivos más estrechamente implicados en las relaciones interactivas afectivas en el contexto educativo, concluyendo tanto convergencias como discrepancias, valoraciones positivas y críticas negativas que de los datos emanan, entendiendo que precisamente de esta combinación de piezas emerge la conclusión y respuesta a las diferentes preguntas de investigación planteadas en su origen, que ayuden a seguir mejorando un progresivo cambio que interesa precisa y parece que acepta el sistema educativo:

1. *¿Existen vacíos, interés y oportunidades de mejora respecto al constructo y problema de investigación planteado en el contexto real de recogida de datos y desempeño docente?* Si bien se constata un progresivo incremento de la consideración de la esfera socioemocional en el ámbito educativo, esta tendencia se centra documental y normativamente en el alumno. Valorándose muy positivamente desde la perspectiva de esta investigación su explícita consideración en normativa curricular, se concluye una incrementada distancia e incoherencia entre lo que al docente se le exige trabajar y desarrollar con el alumnado y la preparación sistemática que tanto en su formación inicial como en el acceso a la carrera docente se le ofrece, exige y asegura competencialmente, atribuyendo la responsabilidad de formación en este sentido a la formación permanente. Si bien esta es considerada positiva y necesaria, vinculada a modelos de competencias profesionales en constante actualización que las administraciones regionales diseñan, no es suficiente, generalizada ni garantía de que todos los docentes partan con una base formativa y competencial en las necesarias habilidades socioemocionales para guiar y liderar el trabajo emocional, ni en cada materia ni transversalmente, siendo menor incluso la formación de docentes de secundaria, disponiendo de menos oportunidades de éxito. La competencia emocional docente es un aspecto subjetivo, diluido, confiado a un colectivo, con las específicas características de diversidad, sensibilidad y dificultad que tiene y la significativa influencia referida tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en el desarrollo integral de un ser humano, que la administración educativa contempla como importante, pero que no afronta de forma sistemática ni recoge en las leyes educativas, normativa reguladora ni procedimientos de acceso y permanencia en la carrera docente. Este vacío es el que esta investigación pretende visibilizar, demandar a las Administraciones Educativas, ofreciendo fundamentación, mecanismos y contenidos de reflexión, evaluación, formación y mejora, como oportunidad inmediata para el diseño y optimización de la competencia docente y consecuente mejora del ambiente afectivo y relacional en las aulas, centros, comunidad educativa y sociedad.

2. *¿Tiene soporte teórico, normativo y curricular el constructo y problema de investigación planteado?* Se evidencia que existe suficiente soporte teórico, habiéndose dispuesto un complejo campo de teorías interrelacionadas que dan cobertura conceptual a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas en la estrategia docente, para el posible modelamiento y moldeamiento de la competencia personal, social y de aprender a aprender que se espera desarrolle el alumnado. Se ha destacado en la revisión realizada la importancia de conocer la situación actual del Modelo de Competencias Docentes en Educación, teniendo como referencia en el contexto de estudio el Modelo de Competencias Profesionales Docentes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2011), en el que destacan por su especial vinculación la Competencia intra e interpersonal, Social Relacional y de Gestión de la Convivencia. Se consideran además teorías e investigaciones vinculadas a Inteligencia, Competencia y Educación Emocional, destacando el interés por considerar además del Modelo de Salovey y Mayer (1997) que faciliten la estructuración de la comprensión y trabajo emocional que los docentes realicen, modelos mixtos donde tengan cabida otras variables abiertas y complementarias a las inicialmente consideradas vinculadas, contemplando procesos afectivos que recientes investigaciones educativas evidencian como eficaces en educación (psicología positiva, humor en el aula, autoconcepto, autoestima, entre otras). Las teorías de psicología evolutiva y desarrollo afectivo se consideran imprescindibles para que los docentes de distintas etapas educativas conozcan y consideren, dentro de la diversidad inherente al desarrollo humano, los periodos de mayor significatividad, necesidades de apego y posibilidades de comprensión y expresión afectiva en cada momento evolutivo, así como periodos sensibles y necesidades socioemocionales a tener en cuenta para el tratamiento y gestión emocional y de la convivencia dentro del aula, en coordinación con las familias. El estudio de investigaciones sobre neuroaprendizaje, neurodidáctica y neurociencia afectiva se ha sintetizado con las aportaciones de relevancia que puedan optimizar no solo la consideración del aprendizaje de los alumnos vinculado a procesos cerebrales emocionales, sino factores que pueden mejorar el desempeño docente fortaleciendo su capacidad emocional en la gestión y desarrollo de contenidos curriculares y gestión de la interacción afectiva en el aula, conociendo los beneficios en motivación, atención, memoria y otros procesos cognitivos. Se revisa también el concepto de diversidad y educación emocional, visibilizando los valores y principios emocionales de cada alumno, docente y familia como diversos, junto a otros factores a su vez diferentes, concretando cómo el modelo de Escuela para Todos de la UNESCO asume la Cultura del Cuidado de todos los integrantes de la comunidad educativa, debiendo hacer realidad los principios de equidad, inclusión, accesibilidad universal y diseño para todos, considerando de manera específica a los

colectivos más vulnerables, entre otros los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y sus familias. Se han revisado teorías sistémicas, entendiendo la importancia de que el colectivo docente conozca cómo se construye y gestiona el ambiente del proceso de enseñanza y aprendizaje en relación a otros sistemas de relevancia para alumnos y adultos, procurando una síntesis de las propuestas sobre recomendados estilos de enseñanza eficaz, visibilizando la complejidad de factores y relaciones que conviven en el sistema de aprendizaje y cómo la formación específica es necesaria para la combinación emocionalmente competente de estos. Se erige como fundamental para esta gestión de la interacción entre iguales, entre profesor-alumno y de la disposición positiva hacia las tareas, la existencia de prácticas de interacción basadas en la comprensión, donde la estrategia docente incluya personalización, valoración, flexibilidad y humor compartido en la interacción profesor-alumno. Se finaliza la revisión teórica y conceptual con un repaso a las variables que estructuran a priori esta investigación, acotando el estudio de la competencia docente pero con apertura a otras variables emergentes; se revisan las variables del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012), actualizando su fundamentación también respecto a las creencias, representación y autopercepción docente, fundamental desde el prisma de esta investigación, centrada en cómo los docentes pueden disponer motivación por autodescribirse, evaluarse, formarse y mejorar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se describan como necesarias y eficaces. Convivencia, Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva, Dinamización Grupal y Autoeficacia son así anclajes conceptuales sobre los que se han elaborado los análisis de datos del presente trabajo y la discusión que se ha realizado en cada Estudio Empírico desarrollado y comentado.

A nivel normativo, se ha revisado la fundamental documentación educativa que sirve de referencia en el desempeño docente de los participantes de la presente investigación. Los diferentes Tratados internacionales y Leyes educativas mencionan explícitamente el derecho del niño a desarrollar sus capacidades emocionales, que el sistema educativo ha de contemplar junto al resto de áreas de desarrollo integral, no existiendo duda alguna de la importancia dada a la temática estudiada respecto al alumno. Se ha revisado la reciente normativa curricular publicada, extrayendo las connotaciones emocionales que existen en las diferentes etapas y materias, estudiando la posible mención a la competencia emocional docente y del alumnado. Se concluye que la esfera emocional está contemplada en todas las materias, valorándose muy positivamente cómo de manera explícita todos los docentes han de considerarla en el desarrollo de estas, incluyéndose esta temática en el contenido curricular para su adquisición por parte del alumnado. Sin embargo, no se contempla la competencia emocional docente de forma

vinculada. Únicamente en la normativa que regula la etapa de infantil se hace un suficiente reconocimiento explícito a los principios pedagógicos emocionales y responsabilidad docente para proporcionar un entorno afectivo, generando la figura de referencia confianza, bienestar y seguridad. Es decir, que se confiere y exige a los docentes de todas las etapas educativas una positiva consideración de contenidos emocionales que promuevan un adecuado desarrollo afectivo y bienestar en el alumnado, pero sin cubrir la parte formativa y de preparación para este cometido. Como se ha revisado, ni la formación universitaria inicial ni los procesos de acceso a la carrera docente tienen en cuenta de manera diferenciada y suficiente la competencia socioemocional docente, siendo una variable diluida y no controlada, que no garantiza el adecuado tratamiento de la esfera emocional que se le presupone al colectivo docente.

3. *¿Está contemplado el aspecto emocional en el concepto de Inclusión Educativa?* Se concluye de manera determinante que si bien se siguen produciendo significativos progresos en accesibilidad universal, diseño universal de aprendizaje e inclusión educativa, minimizando la necesidad de *atender* la diversidad, debe seguirse fortaleciendo la presencia de lo socioafectivo en las consideraciones y documentos sobre inclusión. La diversidad emocional en las familias, centros y contextos educativos, y las necesidades personales del alumno inherentes, no están suficientemente contemplados ni de manera explícita en las principales teorías, documentación y normativa sobre inclusión educativa. El concepto de Escuela para Todos de la UNESCO y la Cultura del Cuidado demandan la eliminación de barreras que aseguren la participación de todos en la vida en comunidad con equidad y bienestar, anticipar competencias emocionales docentes intencionales y rigurosas en su aplicación y seguimiento para alumnos y familias de mayor vulnerabilidad. Esta investigación visibiliza la oportunidad de explicitar la esfera emocional en el concepto de inclusión, emergiendo y proponiendo el concepto específico de *Inclusión Emocional* como anclaje. Fundamenta que se realicen esfuerzos sistemáticos respecto al trabajo y consideración de emociones de alumnos, familias y docentes, contribuyendo en positivo a que inclusión no se asocie a “problemas”, sino a responsabilidad por crear un entorno escolar y social emocionalmente inclusivo, no permitiendo que de nuevo sea un constructo difuso, presupuesto, exigido y dado por hecho pero sin explícita mención, formación, supervisión y valoración.

4. *¿Son válidos los diseños de investigación mixtos para explorar y describir la percepción de las habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces del colectivo docente, consultando a diferentes colectivos de la comunidad educativa de forma triangulada?* Se ha evidenciado que el diseño mixto planteado con métodos complementarios y triangulado ha sido muy efectivo, permitiendo conocer de forma interrelacionada las perspectivas, aportaciones, datos de interés y demandas de cada colectivo. Se constata además el beneficio directo que participar en esta

investigación y reflexionar sobre cuestiones planteadas ha supuesto para los participantes, ayudando a visibilizar las relaciones y vínculos emocionales, coherencia de criterios, formación y colaboración centro/familia como fundamentales para la mejora. Se incluye el reconocimiento a la figura docente y comprensión de su importante y difícil labor, considerando la paralela dificultad de las familias para desviar la perspectiva centrada en su interés y microsistema y entender que en un solo aula coexisten diferentes demandas sensibles que el docente gestiona. El uso adaptado de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) se aprecia por suponer y visibilizar resultados con un instrumento práctico, sencillo y útil para la autoevaluación reflexionada del docente, favoreciendo una intencionalidad explícita de lograr mejor nivel en competencia socioemocional docente (Zinsser et al. 2015), pudiendo considerar un desempeño sistemático de las variables incluidas en el Factor Socioemocional medido por Valdivieso, compatible con un Modelo de Competencias Profesionales Docentes que para la muestra de este estudio dispone la Administración regional como referencia (Consejería de Educación de Castilla y León, 2011). Es posible así fortalecer la posibilidad de que las Administraciones educativas puedan utilizar, de manera similar a como proponen en competencia digital, escalas de auto y heteroevaluación en competencia socioemocional, pudiendo suponer el Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP una referencia de interés para este cometido en centros de enseñanzas obligatorias y postobligatorias, incluidas las de Régimen Especial. Complementar la escala con preguntas abiertas era una firme apuesta por parte de la investigadora, evidenciándose en los resultados discutidos una riqueza y variada interpretación de variables del sistema educativo y relaciones entre miembros de la comunidad educativa. Sin duda, plantear preguntas abiertas, dinámicas, entrevistas, grupos de discusión, revisión de documentos y observaciones ha permitido disponer de información y perspectivas de gran calidad, con informantes competentes desde 3 años, que considerar como variables específicas de trabajo formativo. Pero también aporta gran valor para la conciencia interna de la Administración y docentes, guiando una posterior metodología de Práctica Reflexiva individual y grupal (Domingo y Gómez, 2014; De la Cueva y Montero, 2018; Zinsser et al. 2015) en torno a percepciones, creencias, prácticas, necesidades de formación y motivación de mejora sobre habilidades emocionales, relacionales y afectivas de un docente. Lograr vincular las intenciones profesionales y personales, con los resultados y valoración que conforman el imaginario del desempeño emocional de los alumnos, familias y compañeros, consolidará el propósito de contribuir a construir un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. La observación colaborativa entre profesionales, autocrítica y confianza en que en este proceso se logra la excelencia y acercamiento entre propósitos y resultados, visibilizando buenas prácticas, fortalece el autoconcepto y autoestima profesional y personal del colectivo.

5. *¿Qué descripción sistemática se puede hacer de las condiciones que promuevan y contribuyan a mejorar la competencia emocional, relacional y afectiva de los docentes?* Los diferentes estudios revisados, fundamentalmente el Informe internacional *Education at a Glance* (OCDE, 2022), con su concreción al Informe Español de la Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), y el Estudio Talis 2018 (MECYFP, 2019,2020), recogen variables a considerar para optimizar el constructo estudiado en la presente investigación, que ha aportado evidencias que los confirman y apuntalan en el contexto estudiado. Se evidencian condiciones mejorables para las tareas que los docentes asumen de manera complementaria a la docencia directa, registrándose un incremento de tareas burocráticas, que junto a la gestión de la convivencia son los factores que ocasionan mayor estrés en el colectivo docente. Además de la revisada carencia generalizada en formación inicial del profesorado en competencia emocional explícita y ausencia de su consideración en el acceso a la carrera docente, se detecta un significativo vacío en la actividad de evaluación de la práctica docente y observación entre compañeros, práctica poco generalizada que hace perder un beneficio considerado como muy positivo por la investigación educativa. La motivación profesional y personal, limitada por la excesiva carga burocrática, la atención a un número elevado de alumnos por aula (considerando insuficientes los recursos y especialistas que apoyen el pretendido Diseño Universal de Aprendizaje), las necesidades de conciliación y la mejora de la estabilidad laboral, unido a un demandado mayor tiempo de coordinación y trabajo en equipo dentro del centro, son algunas condiciones que reducirían el estrés profesional y optimizarían las condiciones en las que el docente pueda mostrarse más dispuesto e implicado en el desarrollo de un vínculo emocional positivo, fortalecido con la alegría, empatía, diseño de actividades innovadoras grupales, buen humor, gestión paciente de la convivencia, cercanía emocional y sintonización comunicativa que se le pide, existiendo acuerdo de toda la comunidad en el interés y beneficio de este cometido.

6. *¿Qué estructura factorial subyace a la aplicación de la Escala ECAD-EP en la muestra de docentes de la provincia de Soria, respecto a su estructura y aplicación original?* En el Estudio Empírico 1 se ha realizado un análisis factorial aplicando el Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012) a una muestra de docentes de infantil, primaria y secundaria, que resulta en demostrar una estructura factorial subyacente de 3 factores. Se ha concluido como fortaleza de la escala el definir operativamente las variables que integran la práctica docente, pudiendo utilizarse de forma independiente los ítems correspondientes al Factor Socioemocional para facilitar y sistematizar la autoevaluación y práctica reflexiva que los docentes realicen de su desempeño profesional. Proponiendo la investigación original 8 componentes (Convivencia, Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa,

Mediación, Implicación Afectiva, Dinamización Grupal y Autoeficacia), el análisis factorial realizado demuestra una estructura factorial subyacente de 3 únicos factores. El primero, *Respeto a la Diversidad*, mantiene el contenido del factor *Convivencia* original excluyendo los dos últimos ítems “Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual” y “Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado”. Se denomina un segundo más amplio factor *Autoeficacia instruccional y emocional*, integrando esos dos ítems con los que conforman las dimensiones que Valdivieso denomina *Empatía, Adaptación Comunicativa, Sensibilidad Comunicativa, Mediación, Implicación Afectiva y Autoeficacia*, y que este trabajo considera vinculados estadística y conceptualmente. Queda conformado el tercer factor *Dinamización del trabajo colaborativo* por los mismos ítems que el autor de la escala denomina *Dinamización Grupal*, manteniendo el contenido original.

7. *¿Se puede utilizar la Escala ECAD-EP de Valdivieso (2012) con cualquier colectivo docente?* En relación a la naturaleza y estructura interna de la escala, los datos permiten considerar que es aplicable de forma única a los colectivos de maestros (infantil y primaria, incluyendo a los diferentes especialistas) y/o profesores de secundaria. Esto se erige como una importante conclusión, considerando que la realidad del desempeño docente en muchos centros y entornos del Sistema Educativo Español se caracterizan por una frecuente movilidad de docentes del cuerpo de maestros entre diferentes especialidades para las que se encuentran habilitados (infantil, primaria, educación física, lengua extranjera, música, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje); pueden optar además algunas de ellas a la docencia en la etapa de educación secundaria obligatoria, sin olvidar centros que ofertan diferentes etapas o deben integrarlas por su reducido tamaño, compartiendo profesorado habilitado. Se erige así como contribución al estudio original el adaptar la Escala ECAD-EP, inicialmente diseñada para maestros de primaria, y reconociendo las inherentes estrategias de competencia emocional que la práctica docente exige disponer en cada etapa, para ser utilizada indistintamente, con propósito sumativo y formativo, para docentes del cuerpo de maestros y de profesores de secundaria. Esto da respuesta a una necesidad del colectivo docente y aumenta las oportunidades de utilización de la Escala ECAD-EP en procesos reflexivos y/o formativos, en ocasiones ofertados de manera genérica al colectivo docente, con independencia de su especialidad y etapa de desempeño.

8. *¿Existen diferencias de desempeño socioemocional en la muestra elegida, atendiendo a las diferencias entre maestros y profesores, y en función del género de los participantes?* Este trabajo ha concluido que no existen diferencias entre maestros y profesores de secundaria en el factor de *Respeto a la Diversidad* (Factor 1), pero sí en *Autoeficacia instruccional y emocional* (Factor 2) y *Dinamización del trabajo colaborativo* (Factor 3). Estos resultados han de tenerse en

cuenta por parte de las administraciones, entidades y docentes a la hora de ofertar y/o diseñar el contenido de modalidades de formación por colectivos diferenciados, pudiendo enriquecerse la formación con la diversidad de perfiles docentes pero atendiendo al menos a las específicas estrategias que ambos perfiles docentes pueden requerir y trabajar de manera específica y conscientemente diferenciada, lo que es coherente con la fundamentación teórico conceptual realizada en este trabajo. Esta escala es una herramienta práctica que sirve de ejemplo y facilita que las Administraciones educativas puedan utilizar, de manera similar a como se hace en competencia digital, escalas de auto y heteroevaluación en competencia emocional socioemocional, pudiendo suponer el Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP una entidad de interés para este cometido en centros de enseñanzas obligatorias y postobligatorias, incluidas las de Régimen Especial. Emerge también como conclusión de interés la no existencia de diferencias de género en las competencias socioemocionales evaluadas en la muestra de docentes, habiéndose revisado investigaciones asociadas que concluyen que las posibles estrategias percibidas o desempeñadas puedan deberse más a motivos de socialización diferencial emocional de género (Suberviola, 2020). Es esta una importante variable y conclusión a trasladar al colectivo docente y Administración en las diferentes consideraciones que el currículo y procesos formativos aplican en cuestiones de educación en igualdad, para prevenir y minimizar las diferencias asociadas a la socialización diferencial emocional de género, aspecto en lo que -como se ha revisado- se sigue trabajando, incorporando explícitamente esta consideración en las distintas materias y normativa educativa. Se concluye además, en base al desajuste recogido en estudios que muestran cómo las mujeres docentes se autoevalúan en escalas autoinformadas por debajo de su ejecución real (Suberviola, 2020) la necesidad de reforzar el ajuste con que hombres y mujeres docentes valoren sus habilidades emocionales en escalas auto informadas respecto a su ejecución real. Esto puede fortalecerse mediante entrenamiento en estrategias de autoevaluación, reflexión, mejora, prácticas observacionales y retroalimentación entre compañeros, como esta investigación plantea, que refuercen el autoconcepto y autoestima profesional de ambos géneros, motivando el esfuerzo y mejora progresiva individual pero con corresponsabilización grupal con igualdad de género.

9. *¿Qué datos de interés emergen de la aplicación triangulada de la ECAD-EP a una muestra de docentes, familias y alumnos de dos centros educativos, en relación al desempeño socioemocional docente?* Los resultados que emanan del estudio de las puntuaciones que cada colectivo asigna a los docentes del CEIP e IES ofrecen una imagen triangulada respecto al constructo socioemocional docente. Destaca respecto a la autopercepción docente y comparando los colectivos de maestros y profesores cómo, dentro de positivas puntuaciones de

4 y superiores en Escala Likert de 1 a 5, están significativamente por encima todas las puntuaciones que se da el colectivo de maestros. Dado el pequeño tamaño de esta muestra, la información de los ítems diferenciales puede considerarse cualitativamente, como se pretende ejemplificar, para contextualizar el análisis de necesidades formativo-reflexivas que cada colectivo docente haga en su centro. Por otro lado, se coincide con los resultados del estudio realizado con la muestra completa de docentes de la provincia de Soria en que no existen diferencias significativas en el valor medio de la variable género en los ítems ni dimensiones. Las pequeñas diferencias que surgen analizando cada subgrupo de maestros y profesores por género pueden deberse a diferencias personales, dado el escaso tamaño de la submuestra, que igualmente pueden tener un valor formativo reflexivo en el contexto concreto. Contrastando las puntuaciones que los alumnos de CEIP e IES dan a sus profesores, se constatan diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, siendo significativamente mayores las puntuaciones dadas por los alumnos del CEIP a la competencia socioemocional de sus docentes maestros. Estos alumnos puntúan más bajos los ítems referidos a la predisposición equitativa y consenso de normas. En el caso del IES también destacan puntuaciones más bajas en el ítem “intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual”, incorporando con puntuación baja el de “Escucho con atención los problemas personales del alumnado”, lo que constata a qué dan importancia como necesidad de mejora los alumnos de ambos centros/etapas educativas. Realizando un análisis comparativo entre las respuestas a los ítems de alumnos, sus familias y la muestra de docentes del CEIP e IES unida, considerando a las familias con hijos en los dos centros y perspectiva basada en la trayectoria en ambos centros, se han constatado diferencias estadísticamente significativas para las tres diferentes muestras consultadas (alumnos vs familias vs docentes de los dos centros) en muchos de los ítems y dimensiones, siendo significativamente mayores las puntuaciones que se asignan los docentes, basadas en sus autopercepciones de competencia socioemocional, que las que sus alumnos y las familias les dan. Interesando especialmente en qué ítems se encuentran las diferencias entre docentes y familias y entre alumnos y familias, emerge con diferencias estadísticamente significativas toda la dimensión de Convivencia (especialmente el ítem 6, referido al trato equitativo a los alumnos) y de Empatía (ítems 8 y 9, reiterados como importantes y demandados a los docentes). Se observa que no existen muchas discrepancias en la percepción no muy alta que de la competencia socioemocional tienen alumnos y familias (la puntuación más baja de los alumnos es 3, relativa al trato equitativo dado, la más baja de los progenitores 2,77, relativa a la sintonización docente con los sentimientos del grupo), lo que cualitativamente puede ser debido a que muchos padres se basen en lo que sus hijos les trasladan sobre los profesores, así como a

los valores compartidos en cuanto a qué destrezas específicas den más o menos valor y puntuación. El análisis comparativo entre respuestas que los alumnos del CEIP dan sobre sus maestros, y los alumnos del IES dan respecto a sus profesores demuestran que existen, especialmente en secundaria, diferencias estadísticamente significativas entre cómo se perciben los docentes en diferentes dimensiones y en cada ítem en particular, siendo excepto en 3 ítems del cuerpo de maestros mayores las puntuaciones que se otorgan los docentes, basadas en sus autopercepciones de competencia socioemocional, que la puntuación que les dan sus alumnos. Analizando con carácter cualitativo en qué ítems se encuentran las diferencias perceptivas entre docentes y alumnos, se concluye que en el CEIP no existe de manera generalizada una diferencia significativa; maestros y sus alumnos parecen disponer una percepción más cercana y ajustada. Incluso en sintonización con los sentimientos del grupo, adecuación del tono de voz a toda la clase y concesión entre ambas partes ante un conflicto, los alumnos dan mayor puntuación a los docentes que la autopercebida por estos. Es en Convivencia, Empatía y Autoeficacia donde se dan más diferencias entre alumnos y docentes. En el colectivo de profesores del IES se registran diferencias significativas en todas las dimensiones e ítems en cómo se perciben y les perciben sus alumnos, excepto en la adecuación del tono de voz a toda la clase, en contraste con la etapa de primaria. No obstante, las puntuaciones en ese ítem 13 son más altas por parte de los alumnos del CEIP que los del IES, visibilizando este ejemplo cómo el estudio de las diferencias significativas da una información de contraste de percepciones, pero debe estudiarse de manera cualitativa cada ítem con finalidad reflexiva, formativa y de mejora. Existe en secundaria como conclusión principal mayor evidencia de no correspondencia entre cómo se autoperciben los docentes y cómo les perciben de competentes socioemocionalmente sus alumnos en las cuestiones planteadas. Destacan por baja puntuación los ítems relativos a la equidad en predisposición positiva, escucha de problemas personales y respuesta con agrado a las preguntas hechas por el alumnado. Esta información será tenida en cuenta con los estudios empíricos de este trabajo, y para las oportunidades formativas que de él se deriven. Como última conclusión, se adaptó el contenido del cuestionario para consultar a los alumnos de infantil, 1º y otros cursos de primaria sobre una selección de ítems de las distintas dimensiones de la Escala ECAD-EP, proponiendo supuestos simbólicos sobre el desempeño emocional docente por medio de muñecos *Playmobil* y elementos de juguete de una clase. Se constata que si bien existe diferenciación evolutiva, y muy pocos alumnos se centran de manera más egocéntrica en explicar los motivos que pueden generarles a ellos emociones o problemas, hay una excelente comprensión y expresión general de perspectiva sobre cómo se comporta socioemocionalmente el colectivo docente. Entre las opiniones recogidas, respecto a Convivencia, los alumnos

perciben a los docentes como muy dispuestos ante la diversidad, proporcionando acogida positiva, ayuda práctica y emocional ante la diferencia y posibles necesidades de compensación educativa (desconocimiento del castellano). Se recoge también la Empatía como avalada por el directo seguimiento ante posibles situaciones de tristeza y problemas de los niños, que quieren conocer, escuchar y sobre los que intervienen, incluyendo la comunicación a las familias (no solo padres, también se menciona a los hermanos mayores en el centro, siendo un dato de interés). La Adaptación comunicativa también se valora positivamente, si bien puede evidenciarse un parcial enfado o reacción menos dispuesta ante la no comprensión, justificada cuando reconocen puede no existir suficiente interés o atención. Se extrae no obstante la conclusión de que se puede optimizar la prevención al daño emocional, considerando ocasiones en que realmente los alumnos puedan tener errores naturales o no comprensión, debiendo fortalecer el acto de preguntar ante una duda como positivo para el proceso de aprendizaje. Se extrae también una percepción positiva en Sensibilidad comunicativa, procurando minimizar las situaciones de malestar y tristeza en el aula, con conductas de ayuda, buen humor y apoyo. Se percibe que se puede opinar en clase respetando los turnos de palabra, y que son ayudados en la resolución de problemas en las tareas, reiterándose la necesidad de naturalizar la necesidad de apoyo. En Implicación afectiva, los perciben como muy implicados en la resolución de los naturales conflictos entre niños, escuchando versiones, tomando decisiones que parecen justas según motivo del conflicto. Emerge al respecto una percepción de trato preferente a las chicas generalizando el estereotipo o registro mayoritario de buen comportamiento, algo a tener en cuenta para procurar una adecuada automonitorización docente en pro de la objetividad, lo que contribuirá a una educación en igualdad, evitando tendencias de socialización emocional diferencial de género, también en esta gestión equitativa y justa de los conflictos que los alumnos observan, juzgan y aprenden directamente. En la dimensión Dinamización Grupal los alumnos más pequeños no se han mostrado muy interesados ni expresivos porque pueden no diferenciar metodologías, si bien a medida que maduran son conscientes de esta estrategia y la valoran positivamente, visibilizando al docente como apoyo y guía positivo, aunque mencionan casos en que los docentes aprovechan su trabajo para hacer otras tareas, lo que puede suponer reflexión ante la pérdida de un tiempo valioso de atención inclusiva a aquellos alumnos y grupos que puedan beneficiarse de la guía, apoyo y atención directa del docente en el aula. Por último, se valora positivamente a los docentes en su modo de explicar, si bien emerge la necesidad de una atención y comprobación específica a los alumnos con posibles problemas de comprensión (en forma o en contenido), sobre la comprensión de las tareas, respetando que pueden no tener valor de pedirlo en voz alta por no visibilizar su inseguridad y problemática.

10. *¿Se perfila interesante adaptar la aplicación de la escala seleccionada a familias y alumnos?*

Disponer una herramienta sensible, breve y fácilmente aplicable permite estructurar la toma de conciencia interna del docente y guiar una posterior metodología de Práctica Reflexiva individual y grupal (Domingo y Gómez, 2014; De la Cueva y Montero, 2018; Zinsser et al. 2015) en torno a percepciones, creencias, prácticas, necesidades de formación y motivación de mejora en las habilidades emocionales, relacionales y afectivas de un docente. Se logra así el propósito de contribuir a la construcción de un modelo de docencia de calidad en términos emocionales. Pero esta investigación introduce un nuevo paso, más complejo en el procedimiento y trasfondo, como es consultar a alumnos y familias, con un fin de evaluación interna, permitiendo optimizar el desempeño docente de manera valiente, humilde, autocrítica y segura, contando con que la mejor docencia y disposición profesional es aceptar la dificultad del desempeño dentro de un aula, y esforzarse por ajustar lo que se puede hacer mejor, formándose, reflexionando y realizando las mejoras progresivas que sean posibles. Disponiendo como se ha revisado de un instrumento práctico, sencillo y útil, se ha adaptado al colectivo de alumnos y familias los ítems del Factor Socioemocional medido por Valdivieso (2012), realizando su adaptación a las diferentes etapas con variados formatos y considerando a alumnos y familias con necesidades específicas, haciendo realidad el Diseño Universal de Aprendizaje y también de participar en los procesos de investigación educativa. Es de interés evidenciar el éxito de esta adaptación del cuestionario con preguntas abiertas y su traslado a una dinámica grupal con muñecos de Playmobil o alternativa similar, que den mayor comprensión y expresión mediante juego simbólico que facilite la elaboración del juicio de los alumnos pequeños. Permite además una mayor naturalidad en la expresión, habiéndose evidenciado además que los niños suelen dar ejemplos concretos en los que basan su opinión. Esto puede tenerse en cuenta directamente por los docentes del aula de manera reflexiva-formativa, con el fin de mejorar esas estrategias de las que pueden incluso no ser conscientes. La estrategia grupal en estos casos es además fundamental, porque los niños pequeños pueden tender también a confabular, mezclar indicaciones y expresiones de padres, docentes y otras figuras, o incluso exagerar algunos ejemplos, permitiendo la dinámica grupal ver si realmente lo expuesto es compartido de manera general y se da en el aula, o el grupo corrige y puntualiza las posibles exposiciones de acciones públicas en el aula, como se ha recogido en bastantes ejemplos del trabajo. Se considera por tanto positiva la adaptación y triangulación con la escala adaptada para obtener datos que completen el proceso reflexivo y formativo de los docentes en los centros. Recoger la manifestación de necesidades, expectativas, preferencias e intereses en el constructo estudiado se torna como esencial paso para trasladar de forma sistemática la investigación acción

participativa al ámbito educativo de manera directa, recogiendo tensiones, problemas, vacíos o inconsistencias que fundamenten el diseño de un plan de mejora ajustado a las necesidades reales, lo que incrementará su éxito y adecuada respuesta corresponsabilizada de los participantes. Esto es especialmente necesario, ya que los informantes son a su vez destinatarios sensibles de los esfuerzos de mejora y acción docente, junto el proceso paralelo que consultar a las familias puede crear de reflexión, mayor implicación y esfuerzo compartido con el centro.

11. *¿Qué descripción emana de la percepción de las relaciones afectivas entre componentes de la comunidad educativa?* Se evidencia una amplia diversidad de percepciones, si bien puede concluirse que las relaciones entre docentes son percibidas por un 63,83% de ellos como positivas (adecuada comunicación, cooperación y vínculo profesional y personal), mencionando el tamaño del centro (cuanto más pequeño, más cercanía y familiaridad) y la movilidad docente (siendo de otras provincias pueden unirse más, si bien los cambios cada curso generan elevada inestabilidad) como factores determinantes en estas relaciones. Las propuestas de mejora, especialmente de quienes consideran mejorable la relación, se vinculan al sistema, destacando la necesidad de mayor tiempo para la interacción y coordinación, menor carga de horas lectivas y tareas burocráticas, así como estabilidad normativa que permitiera un desempeño docente con más disposición y estabilidad. También mayores oportunidades para establecer relación y vinculación profesional, reclamando acciones y actividades específicas para promover la adecuada convivencia entre compañeros docentes, consideran mejoraría la empatía, respeto a diferentes opiniones e implicación educativa; esta distancia percibida y mejorable situación hace que sean las amistades personales fuera del centro las que creen grupos, marquen y condicionen parcial e informalmente decisiones, gestión de conflictos y apoyos educativos, que tal vez un mejor sistema de comunicación interno minimizaría en influencia. Aunque algunos alumnos tienen respuestas de NS/NC/otros, reconociendo con sinceridad y madurez que pueden no conocer o no estar seguros de cómo es la relación entre docentes, se torna significativo que muchos alumnos muestran capacidad para percibir, valorar y explicar cómo perciben las relaciones de sus docentes con matices que son coincidentes en algunos casos con los que los propios docentes han aportado, incluso añadiendo otros significativos puntos de interés que como observadores y convivientes han apreciado y deseado manifestar, enriqueciendo significativamente los resultados de este trabajo. Una amplia mayoría de alumnos coincide en percibir relaciones positivas, sin que haya diferencias significativas de la percepción entre etapas. Se constata la interesante y positiva evidencia del reconocimiento y aceptación de la diversidad personal, asociándola a conceptos como respeto, diálogo y aceptación de relaciones diferenciales y diversas, que en ocasiones serán solo profesionales, otras más cercanas e incluso

de amistad, si bien todas se conciben como posibles y naturales en un contexto laboral por parte de alumnos y docentes, empatizando con el hecho de que todas las personas pueden tener más o menos afinidad con otras. Compartir tiempo en el centro, de trabajo y descanso, así como fuera de él, incluso tiempo de amistad, es incluido en muchas respuestas como vinculado a buenas relaciones, ampliando los alumnos sus valoraciones desde la consideración de las apariencias (fórmulas de cortesía básicas y observables) a elementos más maduros y no observables de una relación humana con más matices internos. Ambos colectivos coinciden en explicitar el factor de tiempo/experiencia en un centro y relación más cercana entre los compañeros de curso/ciclo/departamento como determinantes de una probable más cercana y mejor relación. Mencionan también, si bien los docentes lo expresan en mayor número y significatividad, la existencia de conflictos y necesidad de prevenirlos y gestionarlos; los alumnos han explicitado en sus respuestas que son capaces de percibirlos y expresarlos por su observación, aportando incluso situaciones en que conciben como negativo que un profesor juzgue el trabajo y/o critique a otro profesor delante de ellos. Estos datos son relevantes para el trabajo formativo que pueda establecerse, al igual que es significativo que algunos alumnos manifiesten no importarles la relación entre profesores, o los perciban como grupo unido que se defiende sin objetividad de intervención ante conflictos, lo que ha de considerarse como punto de mejora formativa en Inclusión Emocional y Cultura del Cuidado. Algunos participantes han expresado cómo entienden la influencia que las adecuadas relaciones entre docentes pueden ejercer en la educación, en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra respuesta de relevante interés es que un alumno ya planteó en 2016 la posible relación entre docentes limitada a medios electrónicos. Ningún docente manifestó datos al respecto. La propia evolución y exigencia que la pandemia sanitaria Covid-19 supuso para los sistemas educativos desde 2020, marcando relaciones personales y profesionales en ocasiones limitadas y/o combinadas con medios personales y electrónicos, hace que esa respuesta actualmente tenga mayor sentido y extensión, suponiendo una oportunidad para futuros estudios. Del análisis de las respuestas que los docentes ofrecen sobre cómo son sus relaciones con el Equipo Directivo, se obtiene una conclusión de mayoritaria valoración positiva (67,27 %). Los docentes valoran especialmente la fácil accesibilidad, disposición de escucha, diálogo, apoyo, comprensión y cercanía que tanto en cuestiones pedagógicas y relacionales como en la resolución de posibles conflictos disponen los responsables de los centros, percibiéndose como fortaleza del sistema educativo español que los directores sean también docentes. Las valoraciones negativas y propuestas de mejora son poco numerosas y se centran en la mejora de la percibida ausencia de estos mismos aspectos, existiendo agrupación de respuestas críticas, que puede denotar conflicto específico en un

centro, evidenciando la concreta consulta que debe contextualizarse previamente a cualquier actuación de mejora y/o formativa, dados los enormes beneficios de eficacia y operatividad realista que preguntar a los elementos de un centro puede aportar en la fotografía de la situación relacional percibida. Destaca una disminución de respuestas que afirman exista una buena relación entre docentes y representantes de los centros de Formación e Innovación Educativa y Dirección Provincial de Educación. Es significativamente menor la cantidad de profesores que sí considera existe buena relación (26,88 %), respeto, apoyo y colaboración, reconociendo estos factores positivos de manera acompañada a una comprensión de las diferentes funciones que cada colectivo asume, y aceptando que en el procedimiento educativo habitual no se suelen dar relaciones interactivas, estando generalmente centrada y canalizada esta comunicación y relación directa con los equipos directivos. El 26,41 % que las considera aceptables pero mejorables basa sus respuestas en esos factores y consecuente realidad de relaciones escasas con los docentes. Es significativo que pese a que las respuestas que expresan una relación negativa no son mayoritarias (6,60 %), sí se tornan como más duras en críticas que anteriores valoraciones negativas. Si bien los asesores de formación no parecen ser tan negativamente cuestionados/valorados, las críticas que no son generales se centran en los representantes de la Dirección Provincial de Educación, expresando distanciamiento, falta de escucha y consideración al punto de vista del profesorado, fiscalización e interés en aspectos burocráticos por encima de las necesidades reales de docentes y centros, personalizando en la relación con ellos o ausencia de la misma el deber de las criticadas y menos agradables funciones administrativas y burocráticas que asumen, generalmente sin implicar esta comunicación personal y directa. La optimización de la transparencia, fundamentación de los procedimientos y gestión relacional en los procesos, visibilizando más la empatía y apoyo a los centros, puede ser tomada en cuenta como área inmediata de mejora. Puede evidenciarse una amplia mayoría de respuestas (68,37 %) que avalan una percepción positiva sobre las relaciones entre el personal docente y no docente. Se recogen conceptos relacionados con colaboración, complementariedad de funciones y buenas relaciones respetuosas, cordiales y cercanas de ayuda que los docentes perciben, centrandose especialmente sus comentarios en personal de conserjería, comedor, limpieza y administración. Destaca la significativa ausencia de mención a otros profesionales con los que el trato suele ser cercano en el desempeño educativo dentro de un centro y aula, si bien se ha vinculado y explicado esta ausencia con la frecuente confusión que se tiene entre personal docente y no docente, emergiendo la oportunidad de profundizar en estas relaciones entre fisioterapeutas y ATES, especialmente con familias y alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Destaca una pequeña pero significativa cantidad de

comentarios que evidencian una posible idea extendida, y es la posible diferenciación de estatus, y trato diferencial (no siempre positivo) que algunas personas, en este caso docentes, pueden dar y mostrar a nivel de respeto, valoración, aprecio y disposición de relación personal con personal no docente, extrayendo la conclusión de la importancia de visibilizarlo e incluirlo en estudios, estrategias y acciones de mejora (sensibilización, acción directa interactiva), dada su relevante influencia en tiempos lectivos y no lectivos y espacios escolares donde los alumnos conviven, y en la que la generalización y competencia personal, social, relacional y afectiva, clave en esta investigación, se hace necesaria y posible gracias también al personal no docente.

La percepción de la relación entre docentes y alumnos es positiva para un 65,29 % de docentes, existiendo respeto, confianza y diálogo, condicionando el tamaño del centro (a menor tamaño más conocimiento personal y familiaridad) y la edad de los alumnos (más evidencias de buena relación en los alumnos pequeños y en enseñanzas posteriores no obligatorias, con mayor madurez y motivación académica). Las mejoras se centran en la gestión de la convivencia, considerando deben existir límites respetuosos, aceptando también la diversidad competencial docente. El 68,93 % de alumnos de 2º a 4º, y 51,37 % de 5º y 6º curso, mencionan buenas relaciones basadas en la escucha, ayuda y apoyo, reclamando mayor atención por parte de los docentes y menos deberes y reprimendas. En secundaria hay un cambio drástico que se centra en la diversidad, confirmando solo un 28,52 % de ESO y un 30,10 % de Bachillerato y un 50 % de FP buenas relaciones generalizadas, reclamando esta etapa a los docentes mayor conocimiento y relación personal, interés, diálogo, preocupación por ellos. Estudiándose específicamente si los alumnos consideran que sus profesores se preocupan por ellos, se constatan respuestas afirmativas mayoritarias, sobre todo en cursos inferiores, visibilizándose no obstante como áreas a mejorar la preocupación del docente por todos (no solo por alumnos con mal comportamiento o necesidades específicas), y una significativa y repetida ausencia de preocupación de algunos alumnos por sus docentes (evidenciándose afecto intencional diferencial y “devolución” del trato recibido), vinculada a la posible inexpressión emocional de estos, que refuerza la ausencia de diálogo empático y cumplimiento de la Cultura del Cuidado bidireccional pretendida. Puede no estarse diferenciando respeto a la intimidad del profesor y reserva de detalles personales del adulto, de la expresión y modelado en gestión emocional de procesos ordinarios compartidos, también de emociones negativas, perdiéndose una esencial oportunidad que la literatura de este trabajo refuerza. Emergen como áreas de interés y mejora: en Convivencia la percepción de trato diferencial que expresan bastantes alumnos sobre el trato privilegiado o peor según alumnos; en Empatía la necesidad de expresar la preocupación por sus problemas personales y académicos, recibiendo también el docente comprensión hacia su

trabajo y emociones; en Adaptación Comunicativa la apertura y confianza ofrecida, emergiendo la necesidad de un mejor conocimiento; en Sensibilidad Comunicativa un mayor cuidado a la prevención del daño emocional al alumnado en posibles tensiones, juicios públicos y bromas; en Mediación la recogida y escucha de aportaciones; en Implicación Afectiva una expresada preocupación e implicación ante problemas; una mayor e implicada dinamización grupal, e implicación académica y respuesta con agrado a preguntas en Autoeficacia. El afecto bidireccional, esfuerzo, menos reprimendas del docente pero más madurez y responsabilidad del alumno, buen comportamiento de grupo y profesor, respeto mutuo, carga de trabajo y nivel de exigencia son elementos visibilizados. Emerge como dato a valorar la diferencial relación establecida según el género (mejor trato a, y mejor relación con las chicas), debiendo reforzar la equidad emocional y relacional en los centros. Las propuestas convergentes detalladas según dimensiones de la ECAD-EP, junto a las variables emergentes relativas a nivel de exigencia, alegría/amabilidad/motivación, paciencia, cercanía/conocimiento mutuo, manifestación de aprecio y afecto, sinceridad, comprensión, deberes, gestión emocional, preocupación por el futuro, expectativas/atribuciones y apertura/propuestas de mejora, diferenciando por niveles evolutivos/cursos, se recogen en el Estudio Empírico 2. También un 59,83 % de familias constatan su percepción positiva sobre la relación entre alumnos y docentes, especialmente en etapas iniciales, considerando más de la mitad de la muestra que existe adecuada preocupación por la situación emocional de sus hijos, reconociéndose el número de alumnos por aula, el cambio de docentes, pérdida de respeto y posible ocultación de problemas por un alumno como limitaciones existentes, y reclamando una generalizada implicación y preocupación de todos. Se recogen diferentes propuestas de interés respecto a las dimensiones estudiadas. Respecto a la relación entre docentes y familias, se recoge como primera limitación y mejora, pese un 55,68% de opiniones positivas de los docentes y un 45,85 % de familias sobre esta relación, la necesidad de incrementar las relaciones entre centro y familias en todas las etapas, no centrandolo únicamente en la figura del tutor, en cursos inferiores o en únicamente casos “problemáticos”, y aumentando la comunicación, firmeza con sus hijos y apoyo a los criterios y decisiones docentes, implicándose las familias con los centros y docentes. Es una conclusión de peso por las diferentes áreas de mejora detectadas en el estudio, uniendo que solo un 38,07 % de familias acepta y considera que no existe comunicación y coherencia en criterios de educación emocional, siendo una oportunidad llenar este vacío que los alumnos observan y expresan y que sin duda les perjudica por impactar de forma directa en el contenido y forma de educar de forma desvinculada desde los dos sistemas principales de influencia. Los datos recogidos evidencian la consciencia e incluso crítica de los alumnos, especialmente en la etapa de secundaria, de esta

ausente relación, incorporando interesantes matices sobre esta débil relación. Se propone el asumir cada colectivo su responsabilidad, opciones de iniciativa, esfuerzo compartido y mejora, dentro del respeto a la diversidad, Inclusión Emocional y posibles ayudas y formación a disponer.

12. *¿Qué rasgos se evidencian como principalmente percibidos en el imaginario de familias y alumnos, respecto a lo que es un buen y un mal profesor?* En los diferentes grupos de alumnos consultados con diferentes metodologías (dibujo de siluetas con lluvia de ideas y cuestionario), y habiéndose discutido por etapas el orden de prioridades y cómo creen que serían, y qué harían, los *buenos* y *malos* profesores, se evidencia la valoración del agradable trato y amabilidad dispensados, preocupación y ayuda hacia ellos, explicaciones claras, amenas y buenas, alegría, diversión, simpatía, cariño, inteligencia, dinamismo en clase con juegos y actividades de grupo, comprensión, respeto y paciencia como los rasgos más valorados junto a la bondad para un *buen profesor*. Destacan por el contrario el carácter desagradable, enfado, gritos, injusticia, aburrimiento, demasiados deberes, exámenes difíciles, malas explicaciones y ausencia de preocupación y respeto como característicos del *mal profesor*. Aportan las familias para el concepto de buen profesor que sea respetuoso, paciente, comprensivo, empático, profesional, comunicativo, amable, cercano, tolerante y justo, haciendo clases amenas y motivadoras, refiriendo a un mal profesor como pasota, autoritario, intolerante, prepotente, irrespetuoso, injusto, vago, aburrido, mal comunicador, clasista y distante, con pésimas clases no preparadas.

13. *¿Qué motivos llevan a los alumnos a apreciar diferencialmente a los docentes en cuanto a su personalidad y conducta, llevándose bien con unos y peor con otros?* Se han recogido en el Estudio Empírico 2 evidencias con aportaciones reales diferenciados por cursos de los motivos, de por qué los alumnos aprecian o no a un profesor, en relación a las distintas variables de Convivencia (destacando el respeto a la diversidad y trato igual a todos, emergiendo la común consideración de que algunos alumnos disfrutaban de favoritismos y otros acusan manías, sin vincular esto a diferencias personales/culturales explícitamente, y sí existiendo alguna queja de un trato desigual en convivencia a los chicos), de Empatía (valorando especialmente los alumnos que los docentes demuestren interés, escucha y comprensión por sus problemas y emociones), Adaptación Comunicativa (reclamando cercanía, sintonía emocional y lingüística, preocupación por que estén a gusto en clase); Sensibilidad Comunicativa (no existiendo evidencias de la importancia del ítem referido al volumen de la voz, pero sí a la prevención de daño emocional al alumnado, ítem de especial interés por el efecto percibido que muchas conductas y actitudes docentes parecen ocasionar emocionalmente al alumnado, refiriéndose al buen trato valorado y esperado), Mediación (apreciando los alumnos que se les deje participar y sus opiniones sean escuchadas pero también consideradas), Implicación Afectiva (destacando los alumnos que los

profesores apreciados ayudan a resolver con interés y equidad sus conflictos), Dinamización Grupal (siendo una variable muy demandada, valorando que se dé respuesta a su necesidad de socializar en el aprendizaje y que este sea dinámico, motivador y divertido, estableciendo metodologías grupales y comunicativas) y Autoeficacia, donde no hay evidencias de malos ejemplos docentes y sí se valora tanto el adecuado nivel de conocimientos y competencia como especialmente la capacidad de explicarlos, responder a las preguntas con agrado (aspecto en el que se recogen muchas evidencias negativas) y prepararse, en definitiva, buenas e interesantes clases. Han emergido en este estudio las variables de nivel de exigencia (que los alumnos consideran exagerado en algunos casos); alegría, amabilidad y motivación del docente (variable muy destacada, coincidente con el anterior resultado de característica asociada a un buen profesor); su paciencia, que piden aumente; la cercanía y conocimiento mutuo (considerando algunos participantes que su ausencia impide una mejor comunicación y por tanto relación buena entre docentes y alumnos); las manifestaciones de aprecio y afecto, que valoran y les hace sentir bien; la sinceridad (esperando les traten como personas maduras); la comprensión, asociada al proceso de empatía; la cantidad de deberes, que critican en muchos casos, esperando coordinación entre el equipo docente; la gestión emocional que solicitan a los adultos, para que no “paguen con ellos” sus emociones negativas; la preocupación por su futuro, que valoran y agradecen; las expectativas y atribuciones, que pueden ser un factor de autoestima y profecía autocumplida; la demanda de clases y metodologías basadas en las TIC o herramientas motivadoras y divertidas; el buen trato, también emergente en la anterior pregunta, siendo algo muy valorado y esperado por los alumnos; la escucha al alumnado y la gestión de los comportamientos y convivencia, junto a otros factores emergentes discutidos.

14. *¿Es coincidente la percepción de los docentes sobre su bienestar personal y profesional con la imagen que del mismo tienen las familias?* Habiéndose revisado los factores que pueden condicionar el bienestar de los docentes en su sentido integral, se concluye que la muestra participante sí considera con una mayoría de 76,47 % disponer de bienestar en su trabajo, pero evidencia y reconoce la gestión de diferentes factores para cuidar el mismo, y que podrían mejorarse. Destacan como factores preocupantes la inestabilidad laboral y movilidad geográfica frecuente, la atención a la diversidad con recursos que consideran mejorables en número, disminución de alumnos por aula, racionalización administrativa/burocrática y leyes estables que les permitieran centrarse en su trabajo pedagógico, mayor disposición horaria para formación, coordinación y trabajo en el centro con el equipo docente, así como retroalimentación, apoyo, motivación, más esfuerzo, respeto y mejor comportamiento del alumnado, reconocimiento a su labor y corresponsabilización familiar y de la sociedad, entre

otras mejoras propuestas. No de forma tan mayoritaria, un 47,90 % de progenitores manifiestan su opinión positiva sobre el bienestar laboral docente, evidenciándose un reconocimiento a su difícil e importante labor. Son muchos los padres que no se posicionan en este punto, y una minoría los que consideran que no tienen bienestar, unos pocos incluso criticando al colectivo por sus vacaciones y condiciones, mencionando otra minoría la diversidad, escasa implicación, necesidad de formación e incluso la propuesta de examen psicológico para el cargo docente. Las familias consideran que tener mejor sueldo, mejorar la implicación de las familias, la estabilización normativa, valoración de la función docente por la sociedad, disminución del número de alumnos por aula y ratios alumno por docente, permitiendo que la atención a los alumnos sea mayor y de mejor calidad; menor burocracia, mayor respeto, comunicación y relaciones establecidas entre padres, profesores y alumnos de forma interrelacionada, y estabilización de plantillas y proporcional carga de trabajo serían factores que mejorarían este bienestar, coincidiendo en casi todos con el colectivo docente, convergencia que los fortalece.

15. *¿En qué sentido puede influir la situación personal y estado de ánimo en el desempeño docente, según las perspectivas diferenciales de docentes, alumnos y familias?* Los docentes reconocen en su mayoría (52,18 %) la influencia directa de su estado de ánimo en el desempeño docente, siendo una conclusión de interés que consideran necesario, y así lo hacen, tanto cuidar en lo que de ellos depende las adecuadas condiciones positivas que favorezcan del proceso de enseñanza y aprendizaje (motivación de alumnos, buena comunicación, comprensión y relación con ellos) como gestionar sus cuestiones personales y emocionales, especialmente las negativas, para que no les influya a la hora de dar clase. Se evidencia una amplia comprensión de las familias, que apoyan y reconocen en su mayoría de forma explícita (77,72 %) el carácter humano de los profesionales, entendiendo la directa influencia del estado de ánimo en los diferentes códigos de respuesta, si bien coinciden y confían en su gestión para que no afecte al proceso de enseñanza y aprendizaje, en otros casos exigiéndolo como parte de su “profesionalidad”. No obstante, se ha reflexionado sobre si esta buena intención de ambos colectivos de “dejar las emociones fuera” *para no perjudicar a los alumnos* y necesaria gestión invisible autoimpuesta de las emociones menos agradables puede estar también desechando la identificación, expresión y gestión compartida de emociones negativas, también necesaria en los menores y en un contexto social donde la frustración, tristeza, soledad y otros procesos afectivos podrían beneficiarse de un contexto abierto que también, respetando la confidencialidad y temáticas personales, las reconociera, evidenciara, aceptara y gestionara mediante el modelado y moldeamiento, optimizando así un vínculo natural, creíble, honesto y robusto entre los alumnos y sus educadores de referencia, generando empatía además en los posibles condicionantes que

ambas partes pudieran mejorar (comportamiento, esfuerzo, necesidades de atención y expresión, entre otros), siendo complementario a las propuestas de psicología positiva y humor en el aula. Se ha constatado, mediante una dinámica basada en literatura infantil, de forma complementaria a las evidencias que en otras preguntas ya manifestaban los alumnos más mayores al respecto, que los alumnos son sensibles e identifican de forma muy competente, en su respectivo periodo evolutivo, las emociones docentes, incluyéndose además de alegría, calma y sorpresa aquellas negativas como la tristeza e ira, sobre la que refieren con naturalidad y madurez conductas o percepciones empáticas; se concluye que la figura docente es, como la revisión teórica planteaba, no solo una figura de referencia, apoyo, apego y afecto, sino una herramienta de modelo y gestión guiada en un proceso de andamiaje emocional que en los diferentes procesos interactivos del aula se da entre las personas que la conforman a diario, con naturalidad y aprendizaje vicario. La oportunidad de modelar y moldear todo tipo de emociones, al igual que se revisó con la intensidad del afecto y vínculo entre docentes-alumnos y la necesaria comunicación y seguimiento coordinado entre docentes y familias más allá de las primeras etapas escolares, no debería perderse al evolucionar a etapas superiores, donde las figuras de referencia, su aprecio, escucha y apoyo emocional siguen siendo imprescindibles para aprender, expresar y gestionar de forma guiada los procesos afectivos, sociales y personales vivenciados.

16. *¿Pueden influir las habilidades emocionales docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los colectivos consultados, y condicionar el esfuerzo y trabajo del alumno?* Un 96,63 % de docentes reconoce y conduce en sentido positivo la influencia de tratar bien, disponer adecuadas habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación y gestión y promoción de valores, considerando aumentan la calidad de la enseñanza y logro de sus objetivos, reforzando conceptos revisados como vínculo emocional, ambiente de aula, modelado, motivación, gestión de la disciplina y empatía, afecto, buen trato, respeto y confianza, emergiendo la reivindicación de la tutoría específica en la etapa de primaria para reforzar procesos de atención personalizada y vínculo grupal que generalmente se gestionan sin tiempo específico y suficientemente consciente. Consideran que el nivel de esfuerzo y rendimiento están condicionados por estos bien canalizados factores. También las familias (96,77 %) y los alumnos evidencian un apoyo mayoritario a considerar que las habilidades emocionales del docente pueden influir tanto en positivo como en negativo en su aprendizaje, aspecto en el que las familias, que en otras preguntas se mostraban algo más distantes o desconocedoras, generan aquí aportaciones de mayor seguridad. Un 73,91 % de los alumnos, reforzado por un 87,77 % de las familias, reconoce que sí se esfuerzan más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian y les caen bien, ofreciendo en los diferentes cursos

aportaciones detalladas de gran interés. Surgen temáticas como la tutoría que solicitan en la etapa de primaria las familias, y el buen trato, amabilidad y afecto que puede incrementar la motivación, seguridad, autoestima, confianza, ganas de trabajar y con ello un mejor esfuerzo y trabajo en los alumnos. Esta cuestión tiene menos evidencias en infantil, dada la menor exigencia curricular y menor número de profesores, y se perfila en algunos alumnos de ESO, Bachillerato y Formación Profesional como no tan determinante, siendo conscientes de que una cosa es de qué manera se esfuerzan y trabajan (reconociendo que es más agradable, motivador y satisfactorio si hay buena relación) y otra es el trabajo real y resultados obtenidos, debiendo trabajar y aprobar todas las asignaturas para cumplir sus objetivos, percibiéndose más capaces de separar la cuestión personal. Se recogen en esta pregunta consideraciones diversas e interesantes, como alumnos que mandan *mensajes subliminales* en positivo a sus profesores, desde intentar premiarlos con un buen comportamiento y esfuerzo, porque creen lo merecen si se preparan bien sus clases y les tratan bien, buscando agradecerles, hasta alumnos que pretenden demostrar a un profesor al que no aprecian y no les trata bien según ellos, con mucho esfuerzo y buenos resultados, que no les importa su trato dispensado. La lectura y reflexión de cada una de estas evidencias se torna de interés para entender la complejidad y diversidad de los valores que en cada edad y persona surgen, y sobre los que los alumnos conversan en ocasiones, constituyendo evidencias en conexión y ampliación de las teorías psicoevolutivas revisadas.

17. *¿Existe específica oferta formativa docente en relación a la competencia socioemocional en el contexto de estudio de la presente investigación y carrera profesional docente?* Se ha realizado una revisión de la formación inicial y una consulta al colectivo docente, que concluye con una insuficiente preparación académica y competencial en el aspecto socioemocional que deberá desempeñar un docente, tanto respecto a los contenidos exigidos por el currículo como en el proceso relacional afectivo de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia su tratamiento académico, en el mejor de los casos, con carácter transversal, diluido y coexistente con desarrollo evolutivo, valores, y otras materias afines, pero no explícitamente mencionado ni asegurado en los diferentes planes de estudio (con muy pocas recientes excepciones, que se visibilizan para su replicabilidad motivada, y siendo más evidente la carencia en estudios distintos a las especialidades de maestros y de orientación educativa). Esta conclusión fundamenta la necesidad de incluir específicamente la competencia emocional docente en las diferentes propuestas de formación inicial y de acceso a la función docente, habiéndose revisado cómo tampoco en los borradores que actualmente se manejan en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para el diseño y mejora de la carrera profesional docente se explicita este aspecto. Se evidencia una excelente oferta de formación permanente en la

revisión realizada en la Comunidad de Castilla y León, existiendo diferentes modalidades formativas vinculadas a la Competencia Intra e Interpersonal, Social Relacional y de Gestión de la Convivencia, que trabajan explícitamente el aspecto afectivo, emocional, relacional, además de otros vinculados con la investigación (bienestar docente, gestión del estrés, relaciones positivas en la comunidad, entre otros). No debe olvidarse que esta oferta es complementaria y optativa, distinta a la necesaria formación inicial que se concluye como deficitaria en el actual sistema educativo, y que es una conclusión que fundamenta la oportunidad de mejora urgente.

18. *¿Qué motivación existe en el colectivo docente consultado por autoevaluarse, formarse y mejorar respecto a habilidades emocionales, relacionales y afectivas?* Se describe una muestra de docentes interesados en la formación y mejora (83,79 %), compensando las explicitadas carencias formativas que les hacen sentir escasamente competentes en los requerimientos curriculares emocionales y propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, existiendo diversidad personal que condiciona mayor o menor éxito en la gestión emocional, que basan en su experiencia e intención. Los docentes refieren los Centros de Formación e Innovación Educativa, gratuitos para ellos y valorados como de elevada calidad, como el contexto donde quieren formarse, solicitando más tiempo específico en su horario, destacándose en el centro y con compañeros para operativizar el aprendizaje como modalidad preferida, reivindicando la importancia de que sean expertos educativos quienes den la formación de forma práctica, descartándose opciones publicitadas de dudosa eficacia y especialización o puramente teóricas.

19. *¿Qué alcance, ubicación y agentes implicados valoran los docentes en la Educación Emocional que actualmente se plantea y desarrolla en el sistema educativo español?* La mayoría de los profesores de la muestra regional seleccionada considera que la Educación Emocional es fundamental, siendo esencial trabajarla también en los centros y en cada etapa de manera diferenciada. De forma mínima con carácter transversal, algunos participantes añaden que también como materia, evitando que se difumine con otras temáticas transversales, siempre que existiera una previa formación imprescindible para desarrollarla con garantías. Perfilan la Educación Emocional como contenido esencial de formación para alumnos, docentes, familias, personal no docente y sociedad, incluyendo medios de comunicación. Señalan a los responsables políticos y de las Administraciones como primeros agentes a formarse, sensibilizándose para desplegar después los recursos y procedimientos necesarios para su éxito. La continuidad de los recursos formativos presenciales y virtuales, o la combinación de ambos para un proceso de generalización saludable, se constata como una adecuada manera de garantizar el desarrollo integral y saludable de todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo a optimizar la calidad y constructo consolidado de Inclusión Emocional.

20. *¿Qué conocimiento, valoración y motivación tienen alumnos y familias por el desarrollo de actividades formativas vinculadas a la educación emocional en la comunidad educativa?* Se evidencia que hay un vacío significativo en el conocimiento que tienen las familias de la formación realizada por los docentes, también en educación emocional, y que la mayoría de ellas querrían conocer para coordinarse, existiendo una disposición de colaboración aceptable con el centro educativo, siendo un área a estudiar de forma contextualizada y fortalecer, ofreciéndose el colectivo de progenitores para participar, lo que reforzaría y solventaría la anterior conclusión de ausencia de comunicación, implicación y coherencia de criterios sobre pautas educativas y emocionales entre centro y hogares. Los alumnos en su mayoría expresan no haber hecho o no recordar actividades de educación emocional, contrastando con otros que describen la actividad e incluso materia, profesor o entidad externa que la impartió. Esto confiere la conclusión de que las actividades deben ser explicadas como de temática emocional, contribuyendo al reconocimiento, aceptación y expresión de procesos afectivos, considerando que los alumnos han referido muy positivamente las mismas y les gustan, habiendo valorado participar en esta investigación, reflexionar y opinar sobre emociones y su relación con los docentes. Esto refuerza el valor de la conclusión de la pregunta 4, considerando que la consulta triangulada y la mejora debe partir de dar a todos los implicados la oportunidad de opinar, elegir (autodeterminación) y participar. Pero activar la conciencia del qué se está pretendiendo con una actividad, introducir vocabulario emocional explícito adaptado, incluso el fundamentado conceptualmente mecanismo cerebral de las emociones y cognición, son condiciones necesarias para la corresponsabilización, automonitorización eficaz e implicación positiva y dispuesta para el cambio (base de la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender), donde el vínculo de la mejora compartida y la experiencia de éxito emocional y social surta beneficios, respeto y mayor aprecio y valoración de la figura docente y sistemas educativo y familiar. Se concluye además el recordatorio que hay que considerar de derivar a profesionales especializados de salud mental la gestión de procesos afectivos que impliquen mayor complejidad y sensibilidad.

21. *¿Existen evidencias de buenas prácticas socioemocionales docentes respecto a variables estudiadas y otras emergentes, que puedan mejorar mediante observación a compañeros la motivación y perfeccionamiento de repertorios conductuales reales dentro del aula?* Coincidiendo con Castellá et al. (2007) en que las observaciones facilitan la recogida (en este caso lectura de las aportaciones discutidas) de mecanismos retóricos de actuación verbal que a menudo se esconden detrás de impresiones globales del desempeño docente, se evidencian los beneficios de ejemplificar un proceso de observación entre pares, enriqueciendo la visión del fenómeno educativo estudiado y facilitando la replicabilidad de las estrategias emocionales

eficaces, así como su utilización en la formación práctica y motivadora del profesorado, reconociendo el dinamismo y complejidad del aula pero la posibilidad de mejorar su ambiente. Los docentes observados han aportado buenas prácticas relacionadas con las variables de convivencia, empatía, adaptación comunicativa, sensibilidad comunicativa, mediación, implicación afectiva, dinamización grupal, y autoeficacia. Emergen además como variables de interés para la investigadora la utilización de humor en el aula, estrategias de motivación y refuerzo positivo, conductas, gestos y palabras afectuosos, y otros como la preocupación por la salud integral del alumno, la aceptación con naturalidad del error y la generosidad docente.

22. *¿Qué consideraciones pueden aportar y demandar perfiles docentes específicos respecto a competencia emocional e inclusión educativa en contextos educativos minoritarios?* La discusión de aportaciones de profesores de Instituciones Penitenciarias y Programa de Educación Compensatoria ha evidenciado la necesidad de considerar perfiles minoritarios, destacando puestos denominados *de difícil desempeño* que se vinculan a oportunidades motivadoras de formación específica, progreso, aprendizaje y disfrute de una docencia resiliente que garantiza el aprendizaje a lo largo de la vida, vínculo emocional y escuela inclusiva para todos.

23. *¿Qué mejoras específicas pueden garantizar el cumplimiento de derechos y deberes por parte de diferentes componentes de la comunidad educativa y Administraciones, haciendo realidad los principios recogidos en diferentes normativas relativas a Inclusión Educativa, minimizando los dilemas, problemas o tensiones experimentados por colectivos vulnerables?* Los diseños curriculares, organización, planes de centros y formación inicial y específica deben considerar la existencia de colectivos especialmente vulnerables si no se garantiza el cumplimiento de los deberes y respeto a sus derechos. Debiendo eliminarse las *barreras emocionales*, y disponiendo *facilitadores afectivos* en forma de actividades, reuniones, mecanismos de información y comprensión empática, materiales, actitudes y recursos formados y motivados por una inclusión emocional y educativa efectiva, se podrá garantizar el buen trato y desempeño profesional que junto otras medidas de conciliación y apoyo a las familias se han evidenciado necesarios en la sociedad desde distintas administraciones, también la educativa, contribuyendo el Estudio Empírico 4 a las acciones de cocreación e impacto social de la investigación (FECYT, 2022).

24. *¿Qué habilidades emocionales, relacionales y afectivas perfiladas como necesarias y eficaces pueden optimizarse y sistematizarse como contenidos para un futuro trabajo de formación planteado respecto a la estrategia docente?* El análisis de datos parte de una conceptualización teórica preexistente, las dimensiones del Factor Socioemocional de la Escala ECAD-EP (Valdivieso, 2012), referenciadas en el análisis cuantitativo, y en contraste y relación con datos cualitativos. Se han generado desde una perspectiva de Teoría Fundamentada nuevos códigos

analíticos y variables emergentes elaboradas a partir de datos recogidos y no basados en conceptualizaciones teóricas preexistentes, respondiendo no obstante a esta sensibilidad teórica ampliando durante el desarrollo del trabajo el apartado de revisión de literatura. Así, se concluye que si bien en las distintas etapas y para los distintos colectivos se han discutido y concretado los sistemas ideológicos subyacentes sobre competencia emocional docente, las demandas y valoraciones específicas respecto a lo que es un buen profesor, y lo que hace que sea apreciado y valorado en términos educativos y personales, existen características comunes a tener en cuenta de manera general en el sistema educativo. La comunidad educativa valora a los docentes implicados de manera integral con su alumnado, que combinen la gestión emocional y social del grupo clase con la atención personalizada que cada alumno y sus circunstancias requieren, evidenciándose cómo el sistema escolar y familiar deben optimizar la comunicación y colaboración en ambos procesos de forma diferenciada y combinada. Las habilidades emocionales, relacionales y afectivas percibidas como necesarias y eficaces se centran en un primer bloque de *Respeto a la diversidad*, visibilizando la esfera afectiva como una fuente más de diferencia individual que puede generar vulnerabilidad si un entorno no es inclusivo. Emerge un segundo y más amplio bloque de conjunto de habilidades propias de un docente con *Autoeficacia instruccional y emocional*, que despliegue trato equitativo, afectuoso y amable, construcción de normas y valores compartidos, empatía bidireccional, adaptación y sensibilidad comunicativa, en la que el docente muestre apertura emocional y cercanía compatible con la reserva de su vida personal, sintonización en lenguaje y preocupación por el grupo, prestando la cercanía y confianza para expresar posibles dificultades, barreras comprensivas y estrategias de esfuerzo y superación. Se valora que el docente preste atención específica a prevenir el daño emocional al alumnado, escuchándolo activamente y considerando con respeto sus aportaciones, dudas y preguntas, reforzando la autoestima individual y grupal; también que sea justo en las decisiones y resolución de conflictos. La implicación pedagógica, con exigencia asequible, acompañamiento ante dificultades y ayuda con disposición positiva y que proporcione seguridad y confianza se perciben necesarias, prestando modelado y moldeamiento positivo y cercano para la superación de problemas. Es fundamental en tercer lugar el papel de *Dinamización del trabajo colaborativo*, disponiendo estrategias metodológicas grupales valoradas como motivadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sirviendo además como contexto generador de comunicación, vínculo emocional y desarrollo integral del resto de competencias socioemocionales esperadas en el docente y alumnos. Se perfila el apego como elemento demandado en todas las etapas, evidenciando también los alumnos mayores su necesidad de atención y disponibilidad del docente, de aprecio, afecto y conocimiento más

cercano con su figura emocional y educativa de referencia, a la que espera agradar y devolver este vínculo positivo, una vez fortalecida la confianza, comunicación, empatía y respeto de roles.

25. *¿Está fundamentado el concepto de Inclusión Emocional en el contexto estudiado?* Este trabajo ha pretendido explorar, comprender y describir cómo los diferentes colectivos perciben la competencia emocional docente. Pero el análisis de las diferentes habilidades emocionales, relacionales y afectivas consideradas necesarias y eficaces coexiste con dos áreas de mejora fundamentales detectadas, que pretenden generar una propuesta fundamentada y factible. Se ha evidenciado que los distintos colectivos consultados (docentes, familias, alumnos) consideran necesaria y beneficiosa la competencia emocional docente. Se ha evidenciado que la Administración considera la educación emocional del alumno imprescindible, y confía al docente la responsabilidad curricular y de gestión socioemocional del proceso de enseñanza y aprendizaje para su desarrollo. Sin embargo, deben combinarse los factores fundamentados para establecer una mejora asequible, necesaria y urgente en el actual sistema educativo. Por un lado, aprovechar que existe un marco teórico y conceptual robusto, actual y en crecimiento respecto a las emociones y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje; vincularlo con el visibilizado progreso que el Diseño Universal de Aprendizaje está proporcionando al concepto de Inclusión Educativa en la sociedad y entorno educativo, y añadir de forma explícita y diferenciada la Inclusión Emocional como aspecto a diseñar, supervisar, registrar explícitamente en tareas, procesos de evaluación y disfrute en comunidad para todos. Por otro lado, considerar el momento sensible de progreso en que se encuentra la valoración de la carrera docente, de la figura del Coordinador de Bienestar, y la oportunidad de los planes de mejora de centro, para hacer explícita la necesidad de incluir de forma diferenciada la competencia socioemocional docente, formalizando su inclusión en los planes de formación inicial y procesos de acceso y permanencia en la profesión docente, para que esto no dependa de la procedencia de estudios o intención de cada profesor, dando garantías a un aspecto tan estrechamente vinculado al bienestar, calidad, equidad e inclusión educativa. Evidenciándose la diversidad que también en el aspecto emocional existe en los diferentes colectivos que componen la comunidad educativa, Flecha (en FECYT, 2022) considera la importancia de que los análisis tengan un impacto social relevante en materia de superación de dichas exclusiones y en el avance hacia la inclusión de colectivos minoritarios o mayoritarios de vulnerabilidad afectiva, garantizando el desarrollo emocional saludable con equidad. Se coincide en la importancia de que las buenas intenciones se materialicen en decisiones políticas, administrativas, recursos y estrategias materializadas, de forma realista y replicable, para que la difusión de buenas prácticas científicas no solo sea valorada, sino también continuada, contextualizada y mejorada.

Capítulo 10. LIMITACIONES, CONTRIBUCIONES Y OPORTUNIDADES

No recuerdo dónde leí la anécdota de un profesor inglés de la Open University que daba una conferencia sobre la docencia universitaria. Uno de los asistentes, avanzada la conferencia, le interrumpió para protestar diciéndole que todo aquello que les estaba señalando resultaba innecesario, que él como parte de sus colegas allí presentes tenían ya muchos años de ser profesores, 25 en su caso, y que todo lo que había que saber sobre enseñanza ya lo sabían. El conferenciante, que tampoco se mordía la lengua, le respondió preguntándole si estaba seguro de tener 25 años de experiencia lo que tenía era, más bien, un año de experiencia repetido 24 veces. Àngels Domingo Roget (2014)

El aprendizaje que ha supuesto analizar los datos y evidencias emergentes de este trabajo, disfrutar conociendo y reflexionando sobre las aportaciones de diferentes colectivos implicados y relacionarlos con los avances del conocimiento y literatura especializada, es el beneficio que esta investigación ha reportado a su autora. Surge ahora la oportunidad de difundir este trabajo, de la manera en que cada destinatario o posible lector pueda aprovecharlo, considerando su principal contribución y fortaleza de servir de material reflexivo y formativo de forma fragmentada o completa, coincidiendo con Zabalza (en Domingo y Gómez, 2014):

Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos, sino lo que somos; supone un crecimiento de la autoconciencia y de la sensibilidad por la propia experiencia y sus consecuencias. Y si nuestra reflexión es capaz de abrir el foco para incluir en la perspectiva analítica no solo nuestra persona o nuestro círculo más próximo sino un espacio más amplio que incluya el contexto en el que vivimos y las personas a las que afectan nuestras acciones, la reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos. Esa es una de las consecuencias más ricas y potentes de la reflexión. (p.11).

Onwuegbuzie & Teddlie (2003, en Greene, 2007) presentan un marco para el análisis de datos en investigación mixta que descansa en la representación o capacidad de extraer la información adecuada de los datos subyacentes y la legitimación o validez de su interpretación. Asumiendo como limitación el tamaño muestral y la contextualización en una provincia, se coincide en el valor representativo y legítimo que esta investigación ha dado a cada informante, aunque ello haya creado otra limitación en lo que respecta a la longitud del documento resultante. Siguiendo a Teddlie & Tashakkori (2003, en Greene, 2007) se visibiliza como aportación que la interpretación de resultados obtenidos dispone de consistencia conceptual, habiendo realizado diferentes deducciones e inducciones en relación al constructo normativo y teórico previamente revisado. Pero también se ha de reconocer como la principal limitación de este estudio la no existencia de acuerdo de interpretación de datos, dado el trabajo de análisis de una sola investigadora. Esto justifica a su vez que surja como oportunidad, a través de los datos incluidos, el contraste y futuros trabajos de interpretación colaborativa en los procesos reflexivos y

formativos mencionados y propuestos. Se erige como contribución, con la fortaleza de la validez, veracidad, honestidad, respeto a la recogida textual de aportaciones y procurada pero compleja objetividad dispuesta, compartir una reflexión académica y profesional, una generalización naturalista, en consonancia con la experiencia subjetiva compartida propuesta por Stake (2006). Según León y Montero (2012), consiste en que “el propio lector pueda experimentar personalmente las implicaciones del caso que está leyendo, es decir, pueda reproducir el proceso mental del investigador” (p.154). Con esta filosofía se describe de forma pormenorizada el proceso de trabajo, considerando la inexperiencia del colectivo docente en procesos de investigación, fortaleciendo el propósito de posibles réplicas contextualizadas de consulta en otros centros, aprovechando la oportunidad que los planes de mejora, convivencia y orientación/inclusión de centro ofrecen, y las interesantes vías de ampliación que respecto al personal no docente y distintos contextos educativos, el extendido trabajo telemático u otros campos ofrecen de manera vinculada. La difusión de resultados a la comunidad, especialmente a responsables de las Administraciones Educativas, destacando una interesante recientemente publicada oportunidad presupuestaria (Resolución de 14 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación) es una de las contribuciones que persigue este trabajo, atendiendo a la ausencia de formación inicial y consideración de la competencia emocional en el acceso, seguimiento y permanencia que contempla la debatida carrera docente, con el optimismo que la revisión de distintos Modelos de Competencias Profesionales Docentes sí garantiza por su consideración de este específico desempeño docente. Siguiendo las recomendaciones que sobre Alfabetización Informacional proporciona la *American Library Association* (ALA, 1989), se contribuye a cuidar la transmisión institucional de la información. Que los colectivos participantes conozcan los resultados de sus percepciones, valoren el esfuerzo docente y contribución positiva y se impliquen junto a la Administración Educativa en las necesidades de mejora resultantes respecto a competencias emocionales, es acercar una humilde pero próxima evidencia científica a su realidad y entorno. Habiendo fundamentado teóricamente y con evidencias que la inclusión ha de recoger explícitamente el aspecto afectivo de alumnos, docentes y familias, dentro de la Cultura del Cuidado y Escuela para Todos que los paradigmas cada vez más consolidados exigen, se torna fundamental difundir para dar protagonismo a este concepto el término de *Inclusión Emocional*. La cercanía entre Centros educativos y Universidad es una demostrada y beneficiosa realidad factible, a la que se puede contribuir con un posible Grupo de Innovación e Investigación sobre el constructo estudiado, que tanto impacto directo pueden ejercer en alumnado, equipos docentes y formación de futuros docentes, vinculando comprensión de los fenómenos con diseño replicado de buenas prácticas.

Capítulo 11. REFERENCIAS

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín Oficial de Castilla y León de 19 de junio de 2017. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-ii-pla>
- Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el trabajo (2022). *El estrés relacionado con el trabajo*. Factsheet 22. Recuperado el 11-12-2022 de <https://osha.europa.eu/es/publications/factsheet-22-work-related-stress>
- Aguado Aguilar, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid. Alianza Editorial.
- Aguado, J. (12_12_2010). *Soria la pequeña Finlandia del informe PISA*. Diario La Razón. Recuperado de https://www.larazon.es/historico/7581-soria-la-pequena-finlandia-del-informe-pisa-HLLA_RAZON_347508/
- Ainscow, Booth and Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion (Improving Learning)*. Manchester. Ediciones Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En UNESCO. Dossier: Educación inclusiva. *Revista Trimestral De Educación Comparada*, XXXVIII (0304-3053), 1-181. Editora: Clementina Acedo. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Álvaro-Peña, Y., Sanz-Molina, L. y Gómez-Redondo, S. (2020). Las relaciones intergeneracionales en el módulo de atención y apoyo psicosocial a personas en situación de dependencia: la socio-didáctica reflexiva como base de intervención exitosa. En Fernández-Hawrylak, M., Heras Sevilla, D. y Gómez Monedero, J.A. (Comp.) *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. [Recurso electrónico, págs. 512-518.]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Burgos.
- American Library Association (ALA, 1989). Final Report, American Library Association Presidential Commission on Information Literacy. Released on January 10, 1989, in Washington, D.C. Recuperado de: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- American Psychological Association (APA, 2020). *Publication Manual of the official guide to APA style (7a ed.)*. [Book]. American Psychological Association.
- ANPE (2022). *El defensor del profesor. Memoria estatal curso 2021-2022*. Recuperado el 11_12_2022 de <https://eldefensordelprofesor.es/documentos-informes>
- Aronson, E. (1994). *El animal social. Introducción a la psicología social (10a. ed.)*. Madrid: Alianza.

- Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V). Editorial Médica Panamericana.
- Augusto-Landa, J.M; López-Zafra, E y Pulido-Martos, M (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3) pp 413-425.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, ed. Castellano. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bar-On, R. (2006). El modelo Bar-On de inteligencia emocional-social (ESI). *Psicothema*, 18 (suplemento), 13–25.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361–408. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>
- Binaburo, J.A y Muñoz, B (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona. Editorial CEAC Educación.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (19,3), (2005). Pp.95-114. Universidad de Zaragoza.
- Bisquerra, R. y Punset, E. (2015). *Universo de Emociones*. Valencia. Editorial Palau Gea.
- Booth, T & Ainscow, M. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva*. Adaptación española de Index for Inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Traducción y adaptación: Echeita, M. Muñoz, Y. Simón, C. y Sandoval, M. Consorcio para la educación inclusiva y FUHEM.
- Bouguen, A., Grenet, J. y Gurgand, M. (2017). Does class size influence student achievement? IPP. Policy Brief, 28, *Institut des Politiques Publiques*, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17402.34249>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Editorial Grao.
- Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, M^a. P. (coords.) (2011) *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Editores: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Caruana, F. (2019). *El cerebro empático. ¿Cómo funciona la comprensión del otro?* Traducción: Postigo, J.C (2019). Ediciones Bonal letra Alcompas S.L.

- Castellá, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá. M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona. Editorial Graó.
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. En: El Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.66, (23,3). Diciembre 2009. AUFOP. Universidad de Zaragoza.
- Catuara-Solarz, S. (2020). *Las neuronas espejo: aprendizaje, imitación y empatía*. EMSE Publishing Ltd
- Cava, M.J y Musitu, G (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Centro de Formación e Innovación Educativa de Soria (CFIE, 2022). Modelo de cuestionario de detección de necesidades de formación de centro. Recuperado el 11-12-2022 de http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=28&wid_item=150
- Coll, Palacios y Marchesi (2018). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación Escolar*. Compilación. Madrid. Alianza Editorial.
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea de 14 de junio de 2014*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)
- Consejería de Educación de Castilla y León (2011). Modelo de competencias profesionales del profesorado. Red de Formación de Castilla y León. Documento marco de la formación y desarrollo profesional docente. *Centro Superior de Formación del Profesorado*. Recuperado el 11_12_2022 de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=66&wid_seccion=10
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2017). *Guía de actuaciones en los centros docentes en los supuestos en los que los progenitores del alumnado menor no convivan*. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/guiasypublicaciones/guia-actuaciones-centros-docentes-supuestos-progenitores-al>
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2019). Fichas resumen de Metodologías Activas. Red de Formación de Castilla y León Recuperado el 28-05-2022 de <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/convocatorias-proyectos-relacionados-formacion-permanente-p/innovacion-cambio-metodologico/documentacion/fichas-resumen-metodologias-activas>
- Consejo de la Unión Europea de 26 de mayo de 2020. *Documento de conclusiones. Council conclusions on European teachers and trainers for the future*. Recuperado el 12_12_2022 de <https://www.consilium.europa.eu/media/44115/st08269-en20.pdf>

- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Junta General de 12 de diciembre de 2015. *Código Deontológico del Psicólogo*. Recuperado el 11-12-2022 de <http://www.cop.es/pdf/CodigoDeontologicodelPsicologo-vigente.pdf>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 1978*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la Educación Infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. En *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la comunidad educativa. *Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93 (32.3). 31-46.
- Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 13 de junio de 2014*. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-23-2014-12-junio-establece-marco-gobierno-autonomia>
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 30 de septiembre de 2022*. Recuperado de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 30 de septiembre de 2022*. Recuperado de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 30 de septiembre de 2022*. Recuperado de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>
- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 30 de septiembre de 2022*. Recuperado de: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- Decreto 5/2018, de 8 de marzo, por el que se establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*

de 12 de marzo de 2018. Recuperado de:
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-5-2018-8-marzo-establece-modelo-orientacion-educati>

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. *Boletín Oficial de Castilla y León de 23 de mayo de 2007*. Recuperado de:
<https://www.educa.jcyl.es/es/decretoderechos>

Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 10 de octubre de 2014*. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-51-2014-9-octubre-regula-formacion-permanente-profe>

Del Rey, R. y Ortega, R. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. En: El Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.66, (23,3). Diciembre 2009. AUFOP. Universidad de Zaragoza.

Delors, J (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del S.XXI*. Madrid. Ediciones UNESCO.

Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M.V (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea Ediciones.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*. 2011, Año IV, n. 12, septiembre ; p. 26-45

Eurydice (2018). *La progresión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Edition Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://dx.doi.org/10.2797/917260>.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, vol 322, pp 85-89.

Fernández, J., Mateo, M.A. y Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8, 167-172.

- Fernández-Berrocal, P. (2018) *Inteligencia Emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Barcelona. EMSE EDAPP. S.L.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. En: El Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.66, (23,3). Diciembre 2009. AUFOP. Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Solís (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. En: El Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.66, (23,3). Diciembre 2009. AUFOP. Universidad de Zaragoza.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal Education*, 43:4, 451-465, DOI: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Fontana Abad, M., Jorrín Abellán, I. M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: manual y guía práctica*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Fontana, K. (2020). *La competencia emocional en la educación infantil: cómo se construye como se manifiesta*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado el 28-08-2022 de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/26286>
- Fundación Botín (2022). *Programa Educación Responsable*. Recuperado el 07_12_2022 de <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, F. S. P. (FECYT) (2022). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: reflexiones y acciones de éxito*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España. Recuperado de <https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>
- Fundación para la prevención de riesgos laborales (2011). *Estrés en el sector de la enseñanza secundaria*. Madrid. Edición UGT y FETE Enseñanza.
- García-García, M., Biencinto, C.; Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 1, Núm. 1, pág. 17-26
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (15), 79–92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (80ª ed). Barcelona. Editorial Keirós.

- González de Vega, B. (18_12_2015). *¿Por qué no nos fijamos en Soria en vez de en Finlandia?* Diario El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2015/12/18/por-que-no-nos-fijamos-en-soria-en-vez.html#comentarios>
- Goñi Zabala, J. (2007). Las emociones de los docentes de matemáticas. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, ISSN 1133-9853, Nº. 45, 2007, págs. 5-7
- Greene. J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, California. Published by Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005) 967–983.
- Hernando-Catalina, M^a.B. y Soria-Aldavero, E. (2020). IncluDuero: centros referentes de colaboración en actividades intergeneracionales: evidencias en la comunidad educativa de San Esteban de Gormaz. En Fernández-Hawrylak, M., Heras Sevilla, D. y Gómez Monedero, J.A. (Comp.) *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. [Recurso electrónico, págs. 494-504.]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Burgos.
- Hervás, G (2009). Psicología positiva: una introducción. En El Optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No.66, (23,3). Diciembre 2009. AUFOP. Universidad de Zaragoza.
- Holmes, E (2014). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Madrid. Narcea Ediciones. Título original: Teacher Well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. Traducción de Pablo Manzano Bernárdez.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. Editorial S.M.
- Instituto Geográfico Nacional. Recuperado el 11_12_2022 de <https://www.ign.es/web/ign/portal>
- Instituto Nacional de Estadística. Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal de habitantes a 1 de enero. Recuperado el 11_12_2022 de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2896>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 1990*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de*

2008. Recuperado en versión consolidada el 12_12_2022 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-6963-consolidado.pdf>
- Lantieri, L (2015). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, núm. 82, 2019, pp. 853-869. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- León, O. G. y Montero, I (2012). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3a ed.) Madrid. McGraw-Hill.
- Lewin, Kurt. (1988). *La teoría del Campo en la Ciencia Social*. Barcelona. Ed. Paidós Iberica
- Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado. *Boletín Oficial de Castilla y León de 2 de mayo de 2014*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-5596-consolidado.pdf>
- Ley 7/2005, de 24 de mayo, de la Función Pública de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 31 de mayo de 2005*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-11757>
- Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado de 1 de diciembre de 2007*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-20635>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre de 2020*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado de 6 de abril de 2022*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado de 4 de julio de 1985*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Llenas Serra, A. (Autora, Ilustradora) (2014, edición pop-up). *El Monstruo de Colores*. Barcelona. Editorial Flamboyant.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills. In J.E. Zins, et al., *Building School Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press.
- López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, MJ. y Ortiz, MJ. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Marchena Gómez, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (2017). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo*. Compilación. Madrid. Alianza Editorial.
- Martínez, I.M., Grau, R. y Salanova, M. (2002). El Síndrome de Burnout en los profesionales de la Educación. En M. Marin, R. Grau y S. Yubero (Eds.). *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos*. Madrid: Pirámide, pp. 187-196.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo*. Traducción: Méndez, E.; Revisión técnica: Vasilachis de Gialdino, I. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mayer, J. & Cobb, C. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does it Make Sense? *Educational Psychology Review*, Vol.12, No.2, pp. 163-183.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* by Salovey, Peter. Perseus Books Group.
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Intelligence. In *Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence*. Vol 27, No.4, pp. 267-298. Elsevier.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Stenberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mestre-Navas, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2007) *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid. Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Recuperado el 09-10-2022 de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2021. Informe español*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2021.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2022. Informe español*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Documento para el debate. Recuperado el 11_12_2022 de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>
- Montero, I. y de la Cueva, M. (2020). Las viejas innovaciones: Vygotski y la educación emocional. En Rodríguez, H. y Zubillaga, A. (Coords.), *Reflexiones para el cambio ¿Qué es innovar en educación?* (pp. 115-134). ANELE-REDE.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. En *Universitas psychologica*, ISSN 1657-9267, Vol. 8, Nº. 3, 2009, págs. 615-626.
- Mora-Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza Editorial.
- Moreira, L. M. y Santos, M. A. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15547471002.pdf>
- Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Muthén & Muthén.
- Napione Bergé, M.E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid. Editorial Díaz de Santos.

- Orden ADM/62/2010, de 19 de febrero, por la que se aprueba el Código Ético de los Empleados Públicos de la Administración de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 26 de febrero de 2010*. Recuperado de: <https://bocyl.jcyl.es/html/2010/02/26/html/BOCYL-D-26022010-18.do>
- Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. *Boletín Oficial del Estado de 12 de junio de 2013*. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-6281
- Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado de 7 de febrero de 2012*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-1825
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22446>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León de 16 de diciembre de 2014*. Recuperado de:

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1056-2014-4-diciembre-regula-organizacion-funcion>

Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. *Boletín Oficial de Castilla y León de 16 de diciembre de 2014*. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1057-2014-4-diciembre-regulan-modalidades-convoca>

Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster. *Boletín Oficial del Estado de 5 de octubre de 2011*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-15628>

Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado de 26 de diciembre de 2011*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-20181>

Orden EDU/43/2022, de 24 de enero, por la que se da publicidad al «Acuerdo de 24 de enero de 2022, de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León». *Boletín Oficial de Castilla y León de 27 de enero de 2022*. Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/01/27/pdf/BOCYL-D-27012022-9.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Página web. Recuperado el 11_12_2022 de <https://www.unesco.org/es/education>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Página web*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003). *La Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022). *Página web*. Recuperado de <https://www.oecd.org/about/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022). *Informe 2022. Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Palacios, Marchesi y Coll (1994). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Compilación. Madrid. Alianza Editorial.
- Palomera Martín, Raquel; Fernández-Berrocal, Pablo y Brackett, Marc A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 15, vol. 6, pp. 437-454.
- Payne, W.L. (1986). *A study of the emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain, and desire*. Doctoral dissertation at the Union Graduate School. Cincinnati, OH. (Original dissertation work submitted and accepted, May, 1983). Recuperado para fines educativos en <https://eqi.org/payne.htm> y <http://geocities.ws/waynepayne/>
- Pena Garrido, Mario y Extremera Pacheco, Natalio (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement), *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 604-627. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Peñalva, A., López Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.

- Perandones González, M^a. T. (2015). *Influencia de variables personales en la docencia. Relación de las percepciones de autoeficacia del profesorado con sus fortalezas y virtudes, felicidad, sentido del humor y personalidad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Pérez Gómez, Á.I. y Gimeno Sacristán, J. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Plaza-Marina y Ruiz-Gil (2020). IncluDuero. La participación de las familias a través de los círculos de diálogo. Activando un agente educativo de primer orden para la mejora de la inclusión educativa y social. En Fernández-Hawrylak, M., Heras Sevilla, D. y Gómez Monedero, J.A. (Comp.) *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. [Recurso electrónico, págs. 878-885.]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Burgos.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Ramón-Cortés, F. (2010). *Escuchar con los ojos*. Barcelona. RBA ediciones.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado de 2 de marzo de 2022*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado de 31 de marzo de 2022*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado de 1 de abril de 2022*. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-5139
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del*

Estado de 2 de marzo de 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>

Real Decreto 33/1986, de 10 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen Disciplinario de los Funcionarios de la Administración del Estado. *Boletín Oficial del Estado de 17 de enero de 1986*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1986-1216>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado de 29 de septiembre de 2021*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado de 29 de septiembre de 2021*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado de 2 de febrero de 2022*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>

Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado de 10 de febrero de 2011*. Recuperado en versión consolidada de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. *Boletín Oficial del Estado de 31 de octubre de 2015*. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719>

Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea (2018/C 189/01)*. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea (2006a)*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>

Represas, N. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: Análisis de carácter supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, nº3, pp. 283-306. Editor: Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). URI: <http://hdl.handle.net/10486/667470>

Resolución de 12 de mayo de 2022, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Valladolid. *Boletín Oficial de Castilla y León de 20 de mayo de 2022*. Recuperado de <https://esduvadoc.uva.es/normativa/escuela/BOCYL.%20Reglamento%20estudios%20Doctorado.pdf>

Resolución de 20 de diciembre de 2021, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Acuerdo de la Comisión Permanente del Consejo de Gobierno por el que se modifica el Reglamento de Régimen Interno de la Escuela de Doctorado. *Boletín Oficial de Castilla y León de 3 de enero de 2022*. Recuperado de: https://esduvadoc.uva.es/normativa/escuela/BOCYL_reglamento_interno_esduva.pdf

Resolución de 22 de octubre de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa por la que se establecen las pautas de actuación de los centros educativos, sostenidos con fondos públicos, en los que se imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, en relación con el derecho de las familias a recibir información sobre el proceso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos y a la toma de decisiones relativas a sus actividades académicas, en caso de separación o divorcio de los progenitores. *Boletín Oficial de Castilla y León de 29 de octubre de 2009*. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/r-22-10-2009-establecen-pautas-actuacion-centros-educativos>

Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea (2021/C 66/01)*. 26-2-2021, pp.1-21. Recuperado de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

Resolución de 14 de diciembre de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 2 de noviembre de 2022, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por las Comunidades Autónomas destinados al Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo, en el ejercicio presupuestario de 2022. *Boletín Oficial del Estado de 22 de diciembre de 2022*. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790

Romera, M (2019). *La escuela que quiero. En busca del sentido común. Pedagogía de altura contada desde el suelo*. Barcelona. Ediciones destino.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.

- Ruiz-Gil, S. y Soria-Aldavero, E. (2020). Aplicación de prácticas restaurativas en el Centro Integrado de Formación Profesional Pico Frentes. Retos de mejora con alumnos y sus familias en Formación Profesional Básica. En Fernández-Hawrylak, M., Heras Sevilla, D. y Gómez Monedero, J.A. (Comp.) *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. [Recurso electrónico, págs. 787-794.]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Burgos.
- Salovey, Brackett & Mayer. (2004) *Emotional Intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. (Edited by the authors). Dude Publishing.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211, 1990, Baywood Publishing Company, Inc.
- Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. From *Handbook of positive psychology* (pp.159-171). Edited by C.R. Snyder & Shane J. López, 2001. New York: Oxford University Press.
- Sarrado, J. J., Clèries, X., Ferrer, M., & Kronfly, E. (2004). Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa? *Gac Sanit*, 18(3), 235-244. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112004000300012
- Serio Hernández, Á.; Jiménez Betancort, H.; Rosales Álamo, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. En *Psicología Educativa*; Madrid Tomo 16, N.º 2, (2010): 107-114. DOI:10.5093/ed2010v16n2a2
- Soria-Aldavero, E. (2017). Formación docente virtual en inteligencia emocional: opiniones sobre alcance, ubicación y agentes implicados en la educación emocional. Comunicación presentada en III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza (España). En Soler Nages, J.L, Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (coord.). *Inteligencia Emocional y Bienestar III.: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*, 2018, págs.. 596-609. Zaragoza. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Soria-Aldavero, E. (2017). Inclusión emocional de docentes y alumnos: colaboración entre Educación Compensatoria y Formación Profesional. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Soria-Aldavero, E. (2017). La entrevista como estudio de caso: exploración del bienestar y gestión emocional de dos familias de Alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Comunicación presentada en III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza (España). En Soler Nages, J.L, Díaz Chica, O., Escolano Pérez, E. y Rodríguez Martínez, A. (coord.). *Inteligencia*

- Emocional y Bienestar III.: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones*, 2018, págs. 596-609. Zaragoza. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Soria-Aldavero, E. (2017). Planes de formación de equipo de profesores: inclusión mediante educación emocional de docentes y alumnos. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. pp. 457-466. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Soria-Aldavero, E. (2018). Habilidades relacionales y afectivas eficaces en docentes: inclusión emocional en el programa educación compensatoria. Comunicación presentada en XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Granada. En León Guerrero, M^a.J., Sola Martínez, T. (Coord.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (2018), págs. 621-632. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Soria-Aldavero, E. (2018). Reflexión sobre grupo de discusión entre docentes y familias: gestión emocional de necesidades educativas especiales. Comunicación presentada en XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Universidad de Granada. En León Guerrero, M^a.J., Sola Martínez, T. (Coord.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (2018), págs. 621-632. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- Soria-Aldavero, E. (2019). Experiencia de reflexión sobre competencia socioemocional: entrevista con dos docentes de Instituciones Penitenciarias. Comunicación presentada en Mesa: Educación emocional. XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva. Nuevos Retos para la Formación del profesorado en Educación Inclusiva. Universidad de Salamanca. Salamanca (España), 8,9 y 10 de abril de 2019.
- Soria-Aldavero, E. (2021). *Investigación educativa: IncluDuero*. Experiencias de Educación Emocional. Revista Digital Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado el 11-12-2022 de <https://revista.crfptic.es/exp-educativas/educacion-emocional/investigacion-educativa-includuero/>
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.682>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003) Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective, *International Journal of Social Research Methodology*, 6:1, 61-77, DOI: 10.1080/13645570305055

- Torrijos, P., Hernández, J. P., y Rodríguez, M. J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 2 (1), 35-43
- Universidad de Valladolid. Código de Buenas Prácticas en Investigación. Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid. Sesión de 31 de enero de 2013. Recuperado el 31-10-2021 de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46283>
- Valdés Villalobos, B. (2022). La Neuroeducación y sus alcances socio-afectivos al quehacer docente. Neuroeducar socio-afectivamente. *Revista de neuroeducación*, ISSN-e 2696-2691, Vol. 2, Nº. 2, 2022, págs. 83-91.
- Valdivieso Burón, J. A, Carbonero Martín, M. Á., Martín Antón, LJ, & Reoyo Serrano, N. (2012). Perfil diferencial de la competencia docente psicoinstruccional entre el cuerpo de maestros y el de profesores de enseñanza secundaria del sistema educativo español actual. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 1 (1), 235-245. Recuperado el 03_12_2022 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339044>
- Valdivieso Burón, J.A. (2012). *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. Á., y Martín, L. J. (2013). The instructional autoperceived competence: a new teaching evaluation scale for its measure in elementary school. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622.
- Van Hout, M. (2016) *Feliz. México*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Viso Alonso, J.Mª. (2020). *Escuelas que emocionan. Espacios confortables, docentes ejemplares y alumnado emocionalmente inteligente*. Madrid. Editorial SM.
- Zinsser, K.M., Denham, S., Curby, T. W. y Shewack, E.A. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899–919.

Capítulo 12. ANEXOS

Anexos

1. Ficha Competencia docente Inter e Intrapersonal. Fuente: CSFP (2011)
2. Ficha Competencia docente Social-Relacional. Fuente: CSFP (2011)
3. Ficha Competencia docente en Gestión de la Convivencia. Fuente: CSFP (2011)
4. Cuestionario detección de necesidades de formación de centro. Fuente: CFIE (2022)
5. Documento de trabajo para Práctica Reflexiva post-observación con docentes. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. Fuente: Valdivieso (2012).
6. Cuestionario cualitativo alumnos post - observación de su docente, versión alumnos segundo de educación primaria, CEIP Fuente del Rey (Soria).
7. Cuestionario cualitativo alumnos post - observación de su docente, versión alumnos 6º Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial.
8. Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria (E.C.A.D.-E.P., Valdivieso, 2012)
9. Carta explicativa y motivacional para cumplimentación cuestionario por docentes.
10. Cuestionario aplicado al colectivo de docentes. Cara A. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012).
11. Cuestionario aplicado al colectivo de docentes. Cara B.
12. Solicitud colaboración tutores para fase intervención con familias y alumnos.
13. Carta dirigida a familias con cuestionario y solicitud de autorización.
14. Cuestionario aplicado al colectivo de familias. Cara A. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)
15. Cuestionario aplicado al colectivo de familias. Cara B.
16. Cuestionario aplicado al colectivo de familias adaptado, formato lectura fácil cara A. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)
17. Cuestionario aplicado al colectivo de familias adaptado, formato lectura fácil cara B..
18. Documentos de recordatorio para autorización y organización de participación de alumnos.
19. Guion propuestas de trabajo con alumnos de educación infantil y 1º E. Primaria.
20. Láminas de iniciación y motivación a las dinámicas en E. Infantil y 1º E. Primaria. Fuente: Carvaña y Tercero (2011)
21. Dinámica lectura literatura infantil "El monstruo de colores" (2012) de Ana Llenas.
22. Dinámica *Playmobil*. Componentes emocionales del profesorado (adaptación infantil y 1º EP).
23. *Anexo 23A*. Formato de respuesta a ítems cara A para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria.
Anexo 23B. Ítems adaptados cara A cuestionario para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)
24. Preguntas abiertas cuestionario cara B para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria.
25. Cuestionario cara A alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)
26. Cuestionario cara B alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional.
27. Cuestionario adaptado a lectura fácil cara A alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012).
28. Cuestionario adaptado a lectura fácil cara B alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional.

Anexo 1. Ficha Competencia docente Inter e Intrapersonal. Fuente: CSFP, 2011.

ASPECTOS COMPETENCIALES

- B4. Habilidades personales
- B5. Acción tutorial.
- B6. Orientación
- B7. Gestión y promoción de valores.



Competencias profesionales del profesorado

Competencia Intra e Interpersonal.

RED DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Definición

Competencia intra e interpersonal es la aplicación de la forma de ser de cada uno en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo. Engloba el conjunto de características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional. Supone la tenencia y promoción de unos valores y principios éticos contrastados.



Conocimientos

- Técnicas y estrategias para la transmisión y presentación eficaz de conocimientos e información.
- Capacidades y limitaciones propias.
- La legislación vigente al respecto.
- Las tareas propias del tutor.
- Estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Técnicas de mediación.
- Técnicas, procedimientos, materiales y recursos que orienten al alumno hacia la adquisición de unos derechos de naturaleza universal.

Capacidades

- Comunicación.
- Escucha.
- Actividad.
- Empatía.
- Trabajo en equipo.
- Relacionarse y generar un clima de confianza y comunicación.
- Disciplina y compromiso.

Habilidades y Destrezas

- Utilizar diversos códigos y medios de comunicación.
- Desarrollar y transmitir habilidades sociales.
- Hablar en público con eficacia.
- Crear un clima de respeto y confianza.
- Tutorizar y orientar a personas de la Comunidad Educativa.
- Motivar a los demás.
- Mediar en conflictos.

Actitudes

- Disposición positiva para la adaptación al cambio y a la innovación.
- Escucha activa y actitud optimista.
- Cercanía al alumno y su entorno.
- Abiertas y receptivas a cuantas demandas se realicen.
- Integradoras de la diversidad cultural y social del alumnado.

Comportamientos

- Favorecer la integración de los padres y madres en la vida escolar.
- Ser sensible ante los sentimientos y las emociones de los alumnos.
- Tutorizar, orientar y acompañar de forma individualizada.
- Actuar como referente de aseguramiento institucional y pedagógico.
- Fomentar actitudes participativas que favorezcan el aprendizaje.

Anexo 2. Ficha Competencia docente Social-Relacional. Fuente: CSFP, 2011.

**ASPECTOS
COMPETENCIALES**

- J37. Equidad
- J38. Habilidades sociales.
- J39. Habilidades relacionales.
- J40. Gestión de la participación.



Competencias profesionales del profesorado

Competencia Social relacional



CENTRO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



Definición

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

Se refiere a la capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente



con madres, padres, alumnos y compañeros; así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención de los mismos.

Conocimientos

- Dominio del lenguaje verbal.
- Escucha activa.
- Escucha empática.
- Expresión corporal para la comunicación.
- Control de la ansiedad.
- Estrategias de organización y gestión de la educación que posibiliten la interacción efectiva.

Capacidades

- Observar y analizar.
- Sintetizar.
- Relacionarse.
- Contextualizar y jerarquizar.
- Interpretar, motivar e implicar.

Habilidades y Destrezas

- Mantener adecuadamente relaciones interpersonales.
- Ser emocionalmente inteligente.

Actitudes

- Empatía.
- Asertividad.
- Comunicación.
- Introspección y reconocimiento de los puntos débiles y fuertes.
- Ecuanimidad e imparcialidad.

Comportamientos

- Tratar correctamente a todos los miembros.
- Compartir, llegar a acuerdos, ofrecer ayuda, dar y recibir consejos.
- Mostrar justicia, imparcialidad y objetividad en las relaciones con los alumnos.
- Fomentar y coordinar la participación de madres, padres y alumnos en la vida del centro.
- Participar, apoyar y entusiasmar, creando un ambiente participativo y de aprendizaje activo.

Anexo 3. Ficha Competencia docente en Gestión de la Convivencia. Fuente: CSFP, 2011.

**ASPECTOS
COMPETENCIALES**

- E18 Promoción de la convivencia.
- E19 Mediación. Resolución de conflictos.
- E20 Control de la Convivencia.



Competencias profesionales del profesorado

**Competencia en
Gestión de la
Convivencia**



RED DE
FORMACIÓN
DEL
PROFESORADO



Definición

Competencia en gestión de la convivencia consiste en el uso consciente por parte del profesorado de sus capacidades, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos para promocionar un ambiente propicio y educativo, dentro del ámbito escolar, que permita una relación adecuada para conseguir los retos educativos propuestos en el proyecto de centro.

Esto se traduce en que el profesorado es capaz de solucionar situaciones y problemas vinculados con la convivencia, que puedan surgir de las relaciones personales entre los miembros de la comunidad educativa.



Conocimientos

- Promoción de la convivencia.
- Gestión de conflictos y control de la convivencia de manera constructiva.
- Derechos y deberes de los alumnos.
- Mediación.

Capacidades

- Empatía.
- Saber escuchar.
- Equidad.
- Tolerancia.
- Asertividad.
- Afektividad para resolver situaciones

Habilidades y Destrezas

- Mantener el liderazgo favoreciendo el entusiasmo, el interés y el esfuerzo.
- Prever, gestionar y resolver conflictos o problemas.
- Crear un clima emocional y afectivo adecuado.
- Dinamizar grupos y crear ambientes de respeto mutuo y de confianza.
- Detección previa de situaciones problemáticas.
- Respuesta ajustada.


Actitudes

- Mejora y relativización de los problemas.
- Tolerancia y respeto ante cualquier manifestación.
- Fomento de un buen clima de convivencia.
- Intervención rápida ante una situación problemática.
- Integración y no discriminación.

Comportamientos

- Actuar con seguridad en la toma de decisiones.
- Prestar atención a las alteraciones que puedan producirse en la convivencia.
- Establecer, de forma consensuada, normas.
- Comprobar el cumplimiento de las normas establecidas.
- Llegar a acuerdos educativos.

Anexo 4. Cuestionario detección de necesidades de formación de centro. Fuente: CFIE, 2022.



Junta de Castilla y León
Consejería de Educación

ANEXO II-CUESTIONARIO: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN

La formación permanente del profesorado, encaminada hacia la práctica y la actividad educativa, es un elemento clave que ha de contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo. Esta formación debe proporcionar al profesor la actualización necesaria, las estrategias y recursos para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas, dando respuesta también a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral.

Las competencias profesionales del profesorado y la mejora del éxito educativo de los alumnos, son el referente para la identificación de las necesidades formativas del profesorado y de los centros.

NECESIDADES DE FORMACION			Abril 2022
Centro:		Código:	
Indicar el tipo de necesidad y el número de profesores implicados			
Centro en su conjunto			Nº de profesores implicados:
Prioridad	Competencia Profesional (A-J)	Aspectos de la competencia (1-40)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes o valores concretos. • Áreas, materias y módulos específicos.
Preferencias	Fechas:		Modalidades:
Equipos de profesores		<input type="checkbox"/> De este Centro <input type="checkbox"/> De varios centros	Nº de profesores implicados:
Prioridad	Competencia Profesional (A-J)	Aspectos de la competencia (1-40)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes o valores concretos. • Áreas, materias y módulos específicos.
Preferencias	Fechas:		Modalidades:

C/Carro s/n 42001 Sorla -- Tlf.: 975 227 540 - Fax: 975 227 561 - cfie@centros.educacion.jcyl.es

Cuestionario de detección de necesidades formativas

Cuestionario de detección de necesidades formativas

	COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO	LINEAS PREFERENTES DE FORMACION
	COMPETENCIA	ASPECTOS DE LA COMPETENCIA
Saber	A. Competencia científica	1. Conocimiento en el área de Educación 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares 3. Gestión del conocimiento.
Saber	B. Competencia Intra e Interpersonal	4. Habilidades personales 5. Acción Tutorial 6. Orientación 7. Gestión y Promoción de valores
Saber hacer que:	C. Competencia didáctica	8. Programación 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades 11. Atención a la diversidad 12. Gestión del aula (aspectos de aprendizaje) 13. Recursos y materiales 14. Evaluación
Saber hacer cómo:	D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	15. Normativa 16. Organización, planificación, coordinación (Desarrollo de puestos específicos) 17. Gestión de calidad
Saber hacer cómo:	E. Competencia en gestión de la convivencia	18. Promoción de la convivencia 19. Mediación, resolución de conflictos 20. Control de la convivencia
Saber hacer cómo:	F. Competencia en trabajo en equipo	21. Actitudes de cooperación y colaboración 22. Participación e Implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo 24. Toma de decisiones. Assunción de responsabilidades
Saber hacer cómo:	G. Competencia en Innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio 26. Investigación y experimentación 27. Diagnóstico y evaluación 28. Realización y ejecución de propuestas
Saber hacer cómo:	H. Competencia Lingüístico-Comunicativa	29. Gestión de la Información y transparencia 30. Expresión y comunicación 31. Destrezas comunicativas en lengua propia 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
Saber hacer cómo:	I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías 34. Didáctica y metodológica 35. Gestión y desarrollo profesional 36. Actitudes
Saber hacer cómo:	J. Competencia soci-relacional	37. Equidad 38. Habilidades sociales 39. Habilidades Comunicativas y transparencia 40. Gestión de la participación

En el nuevo Modelo de formación la detección de necesidades es un proceso continuo que utiliza diferentes instrumentos y métodos. La información se completará con la obtenida en la realización de actividades formativas, en los momentos de apoyo y asesoramiento al centro, y en los resultados de los procesos de autoevaluación, supervisión o evaluación externa. Se parte de la detección de la situación real del profesorado de cada centro docente para mediante itinerarios formativos, llevarlos a la situación ideal de competencia. Los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con los aspectos de la misma.

Los contenidos formativos preferentes deberán tener en el profesorado aquellas competencias que le faciliten para trabajar eficazmente con los alumnos en los temas que a continuación se determinan:

- Asegurar actuaciones de apoyo al programa de éxito educativo. La formación irá dirigida a las siguientes competencias: Competencia intra e interpersonal (habilidades personales, acción tutorial, orientación) Competencia didáctica (metodología y didáctica de los apoyos, refuerzos y recuperaciones, acción tutorial, enseñar a aprender) y Competencia en trabajo en equipo.
- Reforzar el fomento de la lectura, y el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión y expresión oral. (Competencia didáctica. Competencia comunicativa y lingüística)
- Consolidar el aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas como áreas fundamentales para la adquisición de los aprendizajes posteriores a lo largo de la vida. (Competencia científica y Competencia didáctica en dichas áreas)
- Desarrollar actuaciones que fomenten y refuercen la comprensión lectora, la expresión escrita y la comprensión y expresión oral en lenguas extranjeras. (Competencia didáctica. Competencia comunicativa y lingüística)
- Integrar didácticamente las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. (Competencia digital TIC)
- Favorecer una convivencia escolar que facilite la consecución de una enseñanza de calidad promoviendo un rechazo a la violencia en los centros escolares. (Competencia en gestión de la convivencia, competencia en trabajo en equipo)
- Difundir y aplicar los currículos y las medidas de ordenación académica de las nuevas enseñanzas derivadas de la implantación de la LOMCE. (Competencia organizativa y de gestión, Competencia científica y competencia didáctica en dichas áreas, Competencia en innovación y mejora)

C/Carro s/n 42001 Sorla -- Tlf.: 975 227 540 - Fax: 975 227 561 - cfie@centros.educacion.jcyl.es

Anexo 5. Documento de trabajo para Práctica Reflexiva post-observación con docentes. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012).

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTOPERCIBIDA DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA
(E.C.A.D.-E.P. 2012) Subfactores Área Socioemocional, factor 1. Valdivieso Barde, L.R. (2012)

CONVIVENCIA	EMPATÍA	ADAPTACIÓN COMUNICATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado. 2. Incluyo el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado. 3. Incluyo el respeto de las diferencias personales entre el alumnado. 4. Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado. 5. Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin emitir doble intencionalidad al que los expone. 6. Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual. 7. Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que puede pasarle. 9. Escucho con atención los problemas personales del alumnado. 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento. 11. Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado. 12. Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	MEDIACIÓN	IMPLICACIÓN AFECTIVA
<ol style="list-style-type: none"> 13. Procuro adecuar el volumen de la voz a la capacidad de la clase. 14. Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 25. Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad. 26. Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva. 27. Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de las posibles soluciones en los problemas. 28. Ayudo al/a la alumna/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar. 29. Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo. 	<ol style="list-style-type: none"> 20. Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implicó directamente. 21. Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer conciliaciones entre ambas partes.
DINAMIZACIÓN GRUPAL	AUTOEFICACIA	
<ol style="list-style-type: none"> 22. Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as. 23. Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias. 24. Fomento actividades colaborativas entre el alumnado. 25. Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado. 26. Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado. 27. Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse. 28. Guío los trabajos en grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 29. Intento ser buen modelo como maestro/a. 30. Poseo habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase. 31. Me siento muy seguro en mis explicaciones. 32. Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado. 33. Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia. 34. Domino los contenidos de las áreas que imparto. 	

Anexo 6. Cuestionario cualitativo alumnos post - observación de su docente, versión alumnos segundo de educación primaria, CEIP Fuente del Rey (Soria). Fuente: elaboración propia.



NÚMERO IDENTIFICACIÓN ALUMNO:

Profesor observado: (en el cuestionario se indica nombre concreto, adaptando cada pregunta al género del docente)

1. Si alguien te preguntara... ¿Cómo es -----? ¿Qué dirías? Di cómo es con tus palabras	
2. ¿Cómo te sientes en clase con ella? ¿Cómo te influye para trabajar y estudiar?	
3. Escribe cómo da clase ----(mirada, movimientos del cuerpo, tono de voz, gestos de la cara y cualquier otro detalle que recuerdes y sea típico de ella...)	
4. Ahora explica cómo habla ----, qué dice, qué palabras o frases tuyas recuerdas porque las repite mucho (pueden ser positivas o negativas, intenta pensar en ejemplos y momentos de todo tipo que pasen en clase)	
5. ¿Crees que ----trata igual de bien a todos los niños aunque seáis diferentes? ¿Cómo?	
6. Si nota que tenéis algún problema, ¿Se interesa por saber qué pasa? ¿Cómo escucha y qué hace?	
7. ¿Crees que ---- “conecta” con la clase, habla con claridad y entiende vuestros sentimientos como grupo? Si crees que sí, escribe cómo crees que lo consigue.	
8. ¿Crees que tu profesora se preocupa por cuidar vuestras emociones y que no os sintáis mal en clase?	
9. ¿Ayuda ---- a quien tiene dificultades? ¿Cómo lo hace?	
10. ¿Te sientes cómodo y libre para opinar y participar en sus clases?	
11. ¿Qué suele hacer ----- cuando hay un problema entre alumnos?	
12. ¿Os anima y ayuda en la realización de trabajos grupales? ¿Cómo os guía y qué hace mientras trabajáis?	
13. ¿Crees que --- sabe mucho de las cosas que explica? ¿Cómo reacciona cuando le preguntáis?	
14. Por último, juega a regalarle a tu profesora unas palabras. GRACIAS ----- por...	

Anexo 7. Cuestionario cualitativo alumnos post - observación de su docente, versión alumnos 6º Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial. Fuente: elaboración propia.



*Recuerda que he entrado en vuestra clase a observar algunos días. Me gustaría poder contrastar lo que he anotado sobre las clases de ----, con vuestro punto de vista y opiniones. Por ello, y con permiso de tu profesora, te pido que expliques lo que piensas sobre --- y sus clases. **MUCHÍSIMAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN Y NATURALIDAD DURANTE ESTE TIEMPO.** (En el cuestionario se indica nombre concreto, adaptando la explicación y cada pregunta al género del docente)*

¿Cómo es ----?

- Si alguien te preguntara... **¿Qué contestarías? Defínela con tus palabras**
- **Explica cómo te sientes en las clases de esta profesora y por qué. ¿Te influye para trabajar y estudiar?**
- Intenta resumir con tus palabras la **forma que ---- tiene de dar clase** (mirada, movimientos del cuerpo, tono de voz, gestos de la cara y cualquier otro detalle que recuerdes y la identifique...)
- Ahora explica **cómo habla ----, qué dice, qué palabras o frases tuyas recuerdas** (pueden ser positivas o negativas, intenta pensar en ejemplos y momentos de todo tipo)
- ¿Crees que ---- trata con respeto las diferencias culturales y personales de los alumnos? ¿Cómo?
- Si percibe que hay un problema personal, ¿Se interesa por saber qué pasa? ¿Cómo escucha?
- ¿Crees que ---- “conecta” con la clase, que os habla de manera comprensible y se adapta a vuestros sentimientos como grupo? Explica en caso afirmativo cómo crees que lo consigue.
- ¿Crees que tu profesora se preocupa por cuidaros emocionalmente y que no os sintáis mal en clase?
- ¿Ayuda ---- a quien tiene dificultades? ¿Cómo lo hace?
- ¿Te sientes cómodo y libre para opinar y participar en sus clases?
- ¿Qué suele hacer ---- cuando hay un problema entre alumnos?
- ¿Os anima y guía en la realización de trabajos grupales? ¿Cómo os guía y qué hace mientras trabajáis?
- ¿Crees que ---- controla la materia que enseña con seguridad? ¿Cómo reacciona cuando le preguntáis?
- Por último, juega a regalarle a tu profesora unas palabras

GRACIAS ----- por...

Anexo 8. Escala de Evaluación de la Competencia Autopercebida del Docente en Educación Primaria (E.C.A.D.-E.P., Valdivieso, 2012)

Factor 1 (socioemocional)

“Convivencia”

01. Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.
02. Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.
03. Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.
04. Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.
05. Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.
06. Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.
07. Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.

“Empatía”

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

“Adaptación Comunicativa”

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

“Sensibilidad Comunicativa”

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

“Mediación”

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

“Implicación Afectiva”

20. Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.
21. Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.

“Dinamización Grupal”

22. Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.
23. Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.
24. Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.
25. Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.
26. Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.
27. Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.
28. Guío los trabajos en grupo.

“Autoeficacia”

29. Intento ser buen modelo como maestro/a.
30. Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase.
31. Me muestro muy seguro en mis explicaciones.
32. Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.
33. Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.
34. Domino los contenidos de las áreas que imparto.

Anexo 9. Carta explicativa y motivacional para cumplimentación cuestionario por docentes.

Fuente: elaboración propia.

EXPLICACIÓN CUESTIONARIOS. EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES

Estimado compañero:

Mi nombre es Esther Soria Aldavero. Soy maestra en un Instituto de Educación Secundaria de Soria, y actualmente realizo la **tesis doctoral** con la Universidad de Valladolid. Lamento no poder informar de este contenido en persona, como desearía, por coincidencia de horarios.

Mi **trabajo de investigación** trata sobre **EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES**. Pretende estudiar las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que se perciben como eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un modelo de inclusión educativa. Revisa cómo es la formación en competencia intra e interpersonal del profesorado, y estudia cómo valoran profesores, familias y alumnos las habilidades emocionales en el perfil docente.

Te pido, por favor, que colabores cumplimentando un breve cuestionario.

Pretendo describir la percepción y opinión que sobre nuestra educación emocional tenemos los docentes de la provincia de Soria, por lo que **ofrecer a todos la posibilidad de expresarse me parece fundamental**.

Por ello considero muy importante tu participación, que será siempre voluntaria.

Uno de los posibles sesgos del cuestionario es la "*deseabilidad social*": que pongamos respuestas basadas en nuestra intención, que es siempre la mejor respecto a los alumnos. Pero otras circunstancias pueden condicionar, como sabes, nuestra intención. Procuremos, por favor, reflexionar sobre la realidad y ser lo más objetivos y sinceros posibles. El objetivo de la investigación no es juzgar, sino mejorar la motivación y condiciones (formación previa, organización de centros, etc...) que nos permitan ser más competentes emocionalmente.

Recibirás un cuestionario de un folio por las dos caras, que rellenarás **de forma voluntaria y anónima** (aunque pusieras algún nombre propio o ajeno en las respuestas, nunca se utilizaría), y que depositarás en un buzón de cartón que encontrarás en la sala de profesores, que pretende facilitar aún más la confidencialidad. **LOS CUESTIONARIOS SE PODRÁN DEPOSITAR HASTA EL DÍA 15 DE ABRIL.**



La persona de contacto o colaborador en tu centro es _____.

Si tienes cualquier duda puedes preguntarle. También preguntarme, pedirme más información, o solicitar que en un futuro te envíe los resultados del trabajo en esthersoriaaldavero@gmail.com. El resultado será también público en <https://uvadoc.uva.es/>

Reitero lo importante que me parece la participación de todos, y mi agradecimiento por haber dedicado un tiempo a leer este documento y rellenar el cuestionario.

Saludos, Esther

Anexo 10. Cuestionario aplicado al colectivo de docentes. Cara A. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR. Este cuestionario es anónimo, dada la importancia de una opinión sincera. Para análisis estadísticos, y solo si lo deseas, te pedimos que por favor rellenes estos datos:

Género: Mujer () Hombre ()
 Edad: 20 a 30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 - 70 ()
 Situación laboral en el centro: Definitivo () Interino () Otros (comisiones, concurso u otras) ()
 Especialidad: Infantil () Primaria () Especialista () Departamento (en Secundaria) _____

1: muy en desacuerdo
 2: en desacuerdo
 3: no estoy seguro
 4: bastante de acuerdo
 5: muy de acuerdo

A continuación vas a leer una serie de frases. Al lado veras unos números. Debes poner una X tras leer cada frase, según tu grado de acuerdo, según esta clasificación:

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN, EN GRADO DE ACUERDO:	1: muy en desacuerdo	2: en desacuerdo	3: no estoy seguro	4: bastante de acuerdo	5: muy de acuerdo
Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.					
Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.					
Escucho con atención los problemas personales del alumnado.					
Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					
Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					
Permiso que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.					
Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a, me implicó directamente.					
Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.					
Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as.					
Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
Fomento actividades colaborativas entre el alumnado.					
Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado.					
Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse.					
Guio los trabajos en grupo.					
Intento ser buen modelo como profesor/a					
Poseo habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase.					
Me siento muy seguro en mis explicaciones.					
Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado.					
Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
Domino los contenidos de las áreas que imparto.					

Anexo 11. Cuestionario aplicado al colectivo de docentes. Cara B. Fuente: elaboración propia.

Ordena numerando del 1 (más importante) al 8 (menos importante) los siguientes componentes emocionales del profesorado, según consideres que son de prioritarios en las relaciones con los alumnos. Comenta cada uno: si crees que lo cumples, dificultades, etc.

Componente emocional	Definición breve	Número de orden	Comentarios personales y sugerencias
CONVIVENCIA	Respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.		
EMPATÍA	Interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.		
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	Sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comprensión del alumnado.		
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	Prevención del dolo emocional al alumnado.		
MEDIACIÓN	Facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.		
IMPLICACIÓN AFECTIVA	Implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.		
DINAMIZACIÓN GRUPAL	Fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.		
AUTOEFICACIA	Seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.		

Ahora te pedimos que respondas a estas preguntas abiertas. Si quieres escribir más, perfecto, no dudes en añadir un folio grapado

Explica cómo crees que son las interacciones y relaciones entre las personas de tu centro educativo, y qué/cómo podrían mejorar

- Entre compañeros (profesores)
- Entre profesores y equipo directivo
- Entre profesores y otros (CFIIa y personal Dirección Provincial)
- Entre profesores y personal no docente (consejería, limpieza, comedor, otros)
- Entre profesores y alumnos
- Entre profesores y padres o tutores de alumnos

¿Consideras que tienes bienestar personal y profesional en tu trabajo? Explica qué podría mejorar este equilibrio.

¿Consideras que la forma de ser del profesor, y la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué sentido? Concreta tu opinión sobre estos aspectos

¿Cómo crees que es tu estrategia docente respecto a las emociones? ¿Influye tu situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase? Explicalo

¿Has recibido algún tipo de formación sobre habilidades emocionales o relacionales de los profesores? (Universidad/ Máster/ Curso de Aptitud Pedagógica -CAP-, formación permanente en el Centro de Formación e Innovación Educativa -CFII- u otros...)

¿Te gustaría mejorar o formarte en estas habilidades emocionales para optimizar tu estrategia docente? ¿Qué tipo de formación? ¿Dónde y con quién?

Anexo 12. Solicitud colaboración tutores para fase intervención con familias y alumnos. Fuente: elaboración propia.

TESIS EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES. Fase 3: alumnos y familias

Buenos días. Tras la aplicación de los cuestionarios a los docentes, en los meses de abril y mayo se aplicarán cuestionarios a alumnos y familias del colegio Fuente del Rey e Instituto Politécnico, completando así el proceso que permitirá tener una visión global de cómo los diferentes agentes de la comunidad educativa percibimos la importancia de nuestra competencia emocional.

Como tutor, te explico el proceso, para pedirte por favor tu colaboración en lo siguiente:

Cualquier cambio o aspecto que desees hablar, no dudes en comentármelo a través del (teléfono de la investigadora) o en persona en el Departamento de Orientación del IES Politécnico.

1. CARTA CON PERMISO Y CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

A la vuelta de las vacaciones de Semana Santa, te entregaré una carta explicativa para cada familia, donde se informará y se solicitará permiso a los padres para que sus hijos cumplimenten un cuestionario en clase. La carta tiene acuse de recibo, para comprobar que la han leído. Así, **firmarán su acuerdo o su desacuerdo**. Los niños te entregarán la carta a ti en clase. **Te pido que por favor las entregues y recojas, yo pasaré a buscarlas después de una semana a tu clase.**

Con esa carta, también se adjunta en folio aparte el CUESTIONARIO A FAMILIAS (es parecido al de los profesores, con preguntas generales sobre educación emocional de los docentes, que no pretende juzgarnos –no se incluirán nombres ni datos personales -, sino conocer qué importancia dan las familias a las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje). Los padres que lo deseen rellenar lo meterán en un buzón anónimo que habrá en conserjería. Los tutores no sabréis qué padres de vuestra clase rellenan o no el cuestionario. **Es independiente.**

2. APLICACIÓN EN EL AULA DEL CUESTIONARIO

La aplicación del cuestionario solo precisa una sesión de clase. Os avisaré del día y hora que puedo entrar en vuestra clase con la mayor antelación posible. No tenéis que hacer nada, únicamente por favor estar en el aula presencialmente. Yo explico a los niños la actividad y la superviso. Los niños que no hagan el cuestionario porque sus padres no hayan autorizado, están también en el aula con normalidad, pero harán un material lúdico que les lleve yo, leerán o harán deberes, como prefieran o prefiráis.

En resumen, vuestra función sería:

- *Entregar a cada niño una hoja de autorización y un cuestionario para padres, y recoger una semana después SOLO la hoja de autorización firmada (porque el cuestionario se lo quedan los padres y si deciden hacerlo lo meterán anónimamente en el buzón). Yo pasaré por vuestra clase a recogerlas una semana después.*
- *Estar en el aula una hora de vuestra clase conmigo, mientras aplico los cuestionarios.*

Solo a efectos organizativos, por favor rellena tu nombre y curso, y marca si estás o no dispuesto a colaborar, sin por supuesto ningún tipo de compromiso u obligación. Entrega la parte de abajo al jefe de estudios (-----) si eres de Fuente del Rey, o en mi casillero si eres de Politécnico.

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR HACER POSIBLE, CON TU AYUDA, ESTE TRABAJO. Saludos, Esther Soria Aldavero

Nombre del tutor/tutora:

Curso y grupo:

Acepto colaborar Prefiero que se encargue otro docente del grupo

Anexo 13. Carta dirigida a familias con cuestionario y solicitud de autorización. Fuente: elaboración propia.

Esther Soria Aldavero

esthersoriaaldavero@gmail.com

Soria, 1 de abril de 2016

Estimadas familias:

Mi nombre es Esther Soria Aldavero, profesora en el Instituto Politécnico de Soria. Respondiendo a mi interés personal y profesional por una mejor formación, realizo en mi tiempo libre la tesis doctoral con la Universidad de Valladolid. El tema de mi trabajo es la **Educación Emocional de los Docentes**: pretendo estudiar cómo los profesores podemos mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, recibiendo formación y gestionando adecuadamente nuestras emociones y la relación con los alumnos.

En una primera fase (meses de octubre, noviembre y diciembre) realicé observaciones de buenas prácticas dentro de algunas aulas de diferentes centros educativos de Soria, y actualmente los profesores de toda la provincia están participando en la segunda fase, consistente en un cuestionario que recoge su opinión, necesidades y propuestas al respecto. En el mes de abril comienza la **tercera fase**, donde son las familias y los alumnos del IES Politécnico y CEIP Fuente de Rey la muestra seleccionada para representar a la provincia.

Me parece fundamental que los resultados incluyan las opiniones de todos los implicados en la educación: alumnos, profesores, y por supuesto también las familias. Conocer sus necesidades y sugerencias es muy importante. Les ruego, por ello, se animen a participar y dediquen un tiempo a los dos aspectos siguientes:

A. Con esta carta recibirán dos copias de un cuestionario, para que ambos progenitores puedan cumplimentarlo. Ustedes o sus hijos lo depositarán en un buzón que hay colocado en la conserjería de su centro (ver foto), y que pretende garantizar la confidencialidad. **ES ANÓNIMO. El cuestionario recoge su opinión sobre la educación emocional de los profesores en general, rogándoles que no se centren solo en detalles positivos o negativos de un profesor concreto, sino en la visión global o media que tengan de la competencia emocional de todos ellos. No se tendrán en cuenta los nombres o detalles personales.**



El plazo para que entreguen este cuestionario de padres es hasta el 13 de mayo.

B. Los alumnos de Politécnico y Fuente de Rey participarán con una dinámica grupal (Infantil y 1º de Primaria) o cumplimentando otro cuestionario (Primaria, Secundaria y Formación Profesional) parecido al de los padres y profesores, pero con las preguntas adaptadas por edades, ocupándoles en total solo una hora de clase. Les acompañaremos el profesor que tenga clase con ellos en esa hora y yo misma, explicando la actividad y recogiendo el documento al final, estando también garantizado su anonimato. Los alumnos no deberán escribir su nombre. Los resultados solo se utilizarán con fines educativos y serán explicados de forma general (por ejemplo: 21 alumnos creen que es positivo...; 17 consideran importante...)

Únicamente lo realizarán aquellos alumnos cuyos padres entreguen firmada su autorización, por eso les pido que **firmen y devuelvan al tutor de su hijo la parte del final de esta hoja**, confirmando si les parece bien que su hijo participe o si prefieren que no lo haga. En ese caso, permanecerá en el aula con normalidad junto a sus compañeros, leyendo material de la asignatura, haciendo deberes o fichas de juegos de lógica que les proporcionaré, mientras el grupo rellena el cuestionario.

El plazo acaba el viernes 15 de abril.

Les agradezco de antemano que colaboren con esta investigación y con la formación que los profesores llevamos a cabo para optimizar nuestro trabajo y la calidad educativa que todos perseguimos. Estoy a su disposición en el mail del comienzo o en el instituto (Departamento de Orientación) en caso de precisar más información. Agradeciendo su atención y tiempo dedicado, les saludo atentamente. Esther Soria Aldavero


NOMBRE DEL ALUMNO: _____ CURSO: _____

- Sí, estamos de acuerdo y autorizamos que nuestro hijo cumplimente el cuestionario anónimo.
- NO estamos de acuerdo en que nuestro hijo cumplimente el cuestionario.

NOMBRE DEL PADRE, MADRE O TUTOR LEGAL _____ FIRMA



Anexo 14. Cuestionario aplicado al colectivo de familias. Cara A. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID 

FAMILIAS, MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR. Este cuestionario es anónimo, dado la importancia de una opinión sincera. Para análisis estadísticos, y sólo si lo desea, le pedimos que por favor rellene estos datos:

Género: Mujer () Hombre () Edad: 20 a 30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 - 70 ()

A continuación va a leer una serie de frases. Al lado verá unos números.

Debe poner una X tras leer cada frase, según su grado de acuerdo, según esta clasificación.

Es evidente que usted no está en clase, de ahí que no conozca con exactitud la realidad del aula. Se trata de conocer su opinión o visión que desde fuera tiene de la relación entre su hijo y los profesores del mismo.

1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: No estoy seguro
4: Bastante de acuerdo
5: Muy de acuerdo

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN, EN GRADO DE ACUERDO:	1: Muy en desacuerdo	2: En desacuerdo	3: No estoy seguro	4: Bastante de acuerdo	5: Muy de acuerdo
El profesorado es respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado.					
Los profesores inculcan el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.					
Los profesores inculcan el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.					
Los profesores tratan con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.					
A los profesores les gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone.					
Los profesores intentan manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual.					
Los profesores suelen establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado.					
Si perciben que un/a alumno/a está triste, los profesores se interesan por lo que pueda pasarle.					
Los profesores escuchan con atención los problemas personales del alumnado.					
Los profesores conectan adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.					
Los profesores usan un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.					
Los profesores se aseguran de que su grupo de alumnos/as entienda las tareas.					
Los profesores procuran adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.					
Los profesores hacen lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.					
Los profesores permiten que sus alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.					
Los profesores favorecen la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.					
Los profesores exigen al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.					
Los profesores ayudan al alumno menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar.					
Los profesores permanecen atentos a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo.					
Si hay que resolver un problema concreto de algún alumno, los profesores se implican directamente.					
Ante un conflicto entre alumnos los profesores procuran favorecer concesiones entre ambas partes.					
Los profesores enseñan al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros.					
Los profesores fomentan el trabajo en equipo para compartir experiencias.					
Los profesores fomentan actividades colaborativas entre el alumnado.					
Los profesores favorecen el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.					
Los profesores consideran importante fomentar la práctica de la cooperación entre los alumnos.					
Los profesores proponen experiencias de grupo para que los alumnos tengan oportunidad de expresarse.					
Los profesores guían los trabajos en grupo.					
Los profesores intentan ser buen modelo como docente.					
Los profesores poseen habilidades comunicativas para desenvolverse eficazmente en la clase.					
Los profesores se muestran muy seguros en sus explicaciones.					
Los profesores responden con agrado a las preguntas que les hace el alumnado.					
Los profesores desarrollan entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia.					
Los profesores dominan los contenidos de las áreas que imparten.					

Anexo 15. Cuestionario aplicado al colectivo de familias. Cara B. Fuente: elaboración propia.

Ordene por prioridad, numerando del 1º (más importante) al 8º (menos importante) los siguientes componentes emocionales del profesorado		
Componente emocional	Definición breve	Número de orden
CONVIVENCIA	Respeto del profesorado a las diferencias personales y culturales del alumnado y la predisposición a un trato igual para todos ellos.	
EMPATÍA	Interés manifiesto y escucha del profesorado ante los problemas personales del alumnado.	
ADAPTACIÓN COMUNICATIVA	Sintonía existente entre el profesor y los sentimientos, lenguaje y comportamiento del alumnado.	
SENSIBILIDAD COMUNICATIVA	Prevención del daño emocional al alumnado.	
MEDIACIÓN	Facilitación de toma de decisiones ante problemas y comprensión de situaciones sociales.	
IMPLICACIÓN AFECTIVA	Implicación neutral de los profesores ante los problemas que surgen entre alumnos.	
DINAMIZACIÓN GRUPAL	Fomento de trabajos en grupo y actividades colaborativas.	
AUTODIFICACIÓN	Seguridad en la práctica docente y el dominio de contenidos del profesorado.	

Ahora le pedimos que responda a estas preguntas abiertas. Si quiere escribir más, perfecto, no dude en añadir un folio grapado

Si me pidieran pensar en cómo es un "buen profesor", creo que lo más importante es:

QUE SEA...

QUE HAGA...

Si tuviera que pensar en las características de un "mal profesor", destacaría...

QUE SEA...

QUE HAGA...

¿Cómo cree que son las relaciones personales de sus hijos con los profesores?

¿Cree que los profesores se preocupan por los sentimientos y emociones de los alumnos, por cómo se encuentran en clase y centro?

¶ Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer...

¿Cómo cree que son sus relaciones personales y emocionales con los profesores de sus hijos?

¿Cree que existe adecuada comunicación entre familias y profesores, para asegurar la coherencia en criterios de educación emocional? (por ejemplo, cómo actuar ante cualquier problema de un alumno, cómo fomentar su seguridad, autoestima, relaciones sociales, etc...)

¶ Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...

- ✓ Los padres deberíamos...
- ✓ Los profesores deberían...

¿Considera que los profesores tienen bienestar personal y profesional en su trabajo? Explíquelo y sugiera qué podría mejorar este equilibrio.

¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más en las asignaturas de los profesores a los que aprecian y les caen bien? ¿O eso no les influye?

¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, a través de habilidades sociales y emocionales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos? ¿En qué sentido? Concrete su opinión.

¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y evaluar? Explique su opinión al respecto.

¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional u otros temas que los profesores de su centro realizan, muchas veces en su tiempo libre? ¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre este tema? Exprese su punto de vista al respecto.

¿Sabe si los profesores de su centro realizan actividades en clase relacionadas con la educación emocional de sus hijos? ¿Le gustaría ser informado de ello? ¿Le gustaría participar y colaborar desde casa con estas actividades, o cree que es un aspecto que solo deben trabajar en clase?

Anexo 16. Cuestionario aplicado al colectivo de familias adaptado, formato lectura fácil cara A.

Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)

UVA

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FAMILIAS, MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR. No hay que poner el nombre. Solo ponga por favor estos datos

Género: Mujer () Hombre () Edad: 20 a 30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61-70 ()

Al lado de cada frase hay que poner una X, del 1 al 5, según esté de acuerdo o no con estas frases. \longrightarrow

Aunque usted no esté en clase, puede decir su opinión sobre los profesores de su hijo.

1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: No estoy seguro
4: Bastante de acuerdo
5: Muy de acuerdo

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3.No estoy seguro	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Los profesores respetan las ideas de los niños					
Los profesores tratan igual de bien a todos los niños.					
En clase les enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.					
Los niños pueden opinar y participar para poner las normas de la clase.					
Si un día mi hijo están tristes, los profesores le preguntan y se interesan por saber qué le pasa					
Los profesores escuchan con atención los problemas de los niños					
Los profesores se preocupan por sus alumnos en clase y saben si les pasa algo					
Mis hijos entienden bien a los profesores cuando hablan					
Los profesores se aseguran de que los niños escuchan y entienden bien lo que tienen que hacer en las actividades					
Los profesores se esfuerzan para que todos los niños oigan, incluso desde las filas de atrás					
Los profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase a nivel emocional					
Los niños pueden participar con libertad y decir sus opiniones					
Los profesores ayudan a los niños cuando tienen dificultades para poder aprender					
Cuando los niños tienen un problema, los profesores les enseñan a buscar soluciones					
Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo					
Si alguna vez los niños se enfadan los profesores intentan que todos cedan un poco y participen de la solución.					
En clase hacen actividades de grupo y aprenden a ayudarse					
Los profesores enseñan a los niños a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.					
Los profesores responden contentos cuando los niños preguntan algo					
Los profesores saben muchas cosas y las explican muy bien					

Anexo 17. Cuestionario aplicado al colectivo de familias adaptado, formato lectura fácil cara B.

Fuente: elaboración propia.

Ahora le pedimos que responda a estas preguntas abiertas. Escriba su opinión libremente, muchas gracias por su colaboración			
Si imaginara a un "buen profesor", creo que lo más importante es:			
QUE SEA...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
QUE HAGA...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Si imaginara a un "mal profesor", destacaría...			
QUE SEA...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
QUE HAGA...	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Cómo cree que son las relaciones personales de sus hijos con los profesores?			
¿Cree que los profesores se preocupan por los sentimientos y emociones de los alumnos, por cómo se encuentran en clase y centro?			
¡ Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer...			
¿Cómo cree que son sus relaciones personales y emocionales con los profesores de sus hijos?			
¿Cree que habla lo suficiente con los profesores de sus hijos, para intentar educar de la misma forma, y solucionar los problemas que pueden aparecer?			
¡ Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y padres, me gustaría opinar o proponer que...			
✓ Los padres deberíamos...			
✓ Los profesores deberían...			
¿Considera que los profesores tienen unas buenas condiciones de trabajo, que están contentos?			
¿Cree que sus hijos se esfuerzan y trabajan más si los profesores les caen bien, o eso no tiene importancia?			
¿Considera que la forma de ser del profesor, la forma de tratar bien a los demás, influyen en el aprendizaje de sus hijos? ¿En qué sentido? Explique su opinión			
¿Cree que a los profesores les influye su situación personal y/o estado de ánimo a la hora de dar clase y poner la notas?			
¿Conoce la formación (cursos, grupos de trabajo, etc...) sobre educación emocional que los profesores hacen en su tiempo libre? ¿Cree que es importante que los profesores reciban formación sobre emociones?			
¿Sabe si sus hijos hacen en clase actividades de educación emocional ¿Le gustaría ayudar desde casa, o cree que eso es solo trabajo de los profesores?			

Anexo 18. Documentos de recordatorio para la autorización y organización de participación de los alumnos. Fuente: elaboración propia.

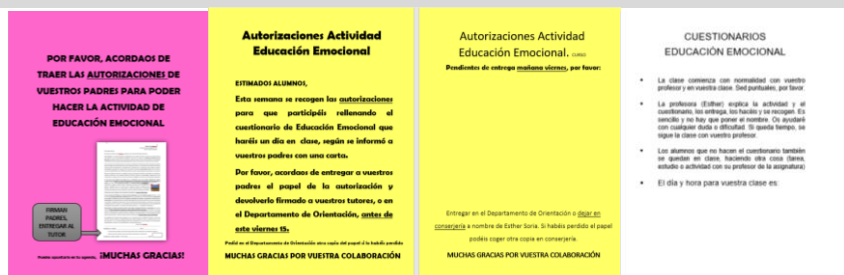
Estimadas familias, os pedimos que por favor devolváis al tutor este papel firmado, indicando si autorizáis o no a vuestros hijos a participar en la asamblea y/o cuestionario de educación emocional que se realizará en su clase en próximos días. Os animo además a que rellenéis el cuestionario de los padres, dando vuestra opinión sobre el tema. Si el papel se hubiera perdido, podéis pedir más copias en conserjería. Muchas gracias y un saludo. Esther Soria Aldavero (profesora responsable).

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ CURSO: _____

Sí, estamos de acuerdo y autorizamos que nuestro hijo cumplimente el cuestionario anónimo.

NO estamos de acuerdo en que nuestro hijo cumplimente el cuestionario.

NOMBRE DEL PADRE, MADRE O TUTOR LEGAL _____ FIRMA _____



1. Por favor, acordaos de traer las **autorizaciones de vuestros padres** para poder hacer la actividad de educación emocional. Puedes apuntarlo en tu agenda, ¡MUCHAS GRACIAS!

**FIRMAN
PADRES,
ENTREGAR AL
TUTOR**



2. Autorizaciones Actividad Educación Emocional

Estimados alumnos, esta semana se recogen las autorizaciones para que participéis rellenando el cuestionario de Educación Emocional que haréis un día en clase, según se informó a vuestros padres con una carta. Por favor, acordaos de entregar a vuestros padres el papel de la autorización y devolverlo firmado a vuestros tutores, o en el Departamento de Orientación, antes de este viernes 15. Pedid en el Departamento de Orientación otra copia del papel si lo habéis perdido. MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN

3. **Carteles organizativos** para la aplicación de cuestionarios a alumnos.

Autorizaciones Actividad Educación Emocional. CURSO: _____ Pendientes de entrega mañana viernes, por favor:

Entregar en el Departamento de Orientación o dejar en conserjería a nombre de Esther Soria. Si habéis perdido el papel podéis coger otra copia en conserjería. **MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN**

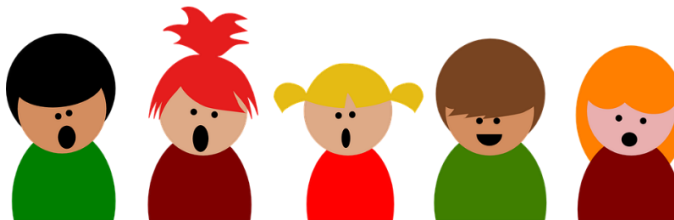
4. **Cuestionarios educación emocional.**

La clase comienza con normalidad con vuestro profesor y en vuestra clase. Sed puntuales, por favor. La profesora (Esther) explica la actividad y el cuestionario, los entrega, los hacéis y se recogen. Es sencillo y no hay que poner el nombre. Os ayudaré con cualquier duda o dificultad. Si queda tiempo, se sigue la clase con vuestro profesor. Los alumnos que no hacen el cuestionario también se quedan en clase, haciendo otra cosa (tarea, estudio o actividad con su profesor de la asignatura). El día y hora para vuestra clase es: (En este espacio cartel con el día y hora asignada)

Anexo 19. Guion propuestas de trabajo con alumnos de educación infantil y 1º E. Primaria.

Fuente: elaboración propia.

ASAMBLEA EN GRUPO. EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LOS DOCENTES



1. **Presentación, motivación y explicación de las emociones básicas** con el ejemplo de caras de una jirafa, que trabaja como maestra en un “colegio de jirafas”, conectando con el tema y comprobando comprensión del objetivo de la asamblea. Dinámica adaptada de la extraída de publicación: Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, M^a. P. (coords.) (2011) Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años. Editores: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
2. **Lectura literatura infantil “El monstruo de colores” de Ana Llenas.** Lectura adaptada donde los alumnos tendrán que ir comentando qué les ha podido pasar a sus profesores para experimentar cada una de esas emociones (alegría, tristeza, rabia, miedo, calma) y cuándo las han mostrado en clase. La investigadora irá tomando nota de todas estas aportaciones tras motivarles con pregunta *¿Los profesores están todos los días igual? ¿Notáis algún cambio en cómo se sienten? ¿Los habéis visto tristes, enfadados, contentos, tranquilos o alegres?* La última imagen corresponde al amor/cariño, se les pedirá que cada uno diga un “gracias” a la profesora presente por un motivo personal de clase.



3. **Dinámica con silueta de un profesor en papel de cartulina colocada en la mesa.** Los niños se reparten aleatoriamente en grupos y dibujan en una silueta a un “buen profesor” y en la otra a un “mal profesor”. Cuando terminan, lluvia de ideas con grupo completo sobre lo que es un buen profesor (qué es/qué hace). Cuando terminen, se hace lo mismo con el concepto de “mal profesor” (qué es/qué hace).
4. **Dinámica muñecos Playmobil.** En los grupos en los que dé tiempo (previsto para primero de primaria e infantil 5 años) se colocarán encima de una mesa, colocándose en grupo alrededor los alumnos, los elementos que representan una clase con maestra y alumnos, y les irán leyendo a los alumnos estas frases. Libremente quien quiera puede terminar la frase y decir su opinión, de lo que se irá tomando nota. Existen sugerencias dentro de cada ítem a proporcionar a los alumnos en el caso de bloqueo o no comprensión de a qué se refiere la frase. La investigadora se los irá proporcionando según la teoría original tras unos segundos de respuesta libre, para no condicionar o urgir su respuesta, si no es necesario.

Anexo 20. Láminas de iniciación y motivación a las dinámicas en E. Infantil y 1º E. Primaria.
Fuente: Carvaña y Tercero (2011)

Lámina A. Representación de emociones de alegría, enfado y tristeza

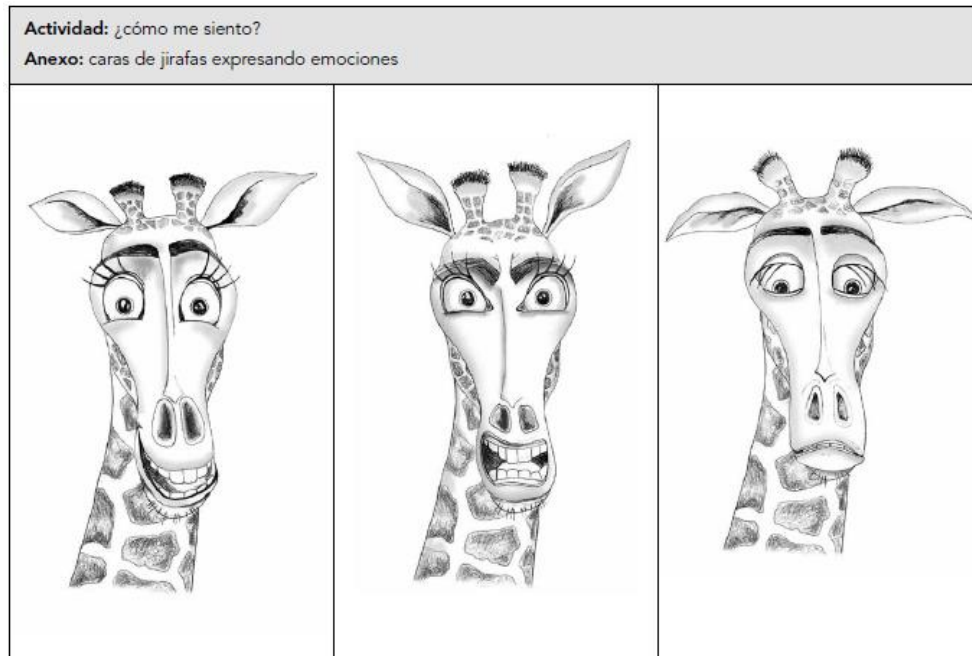
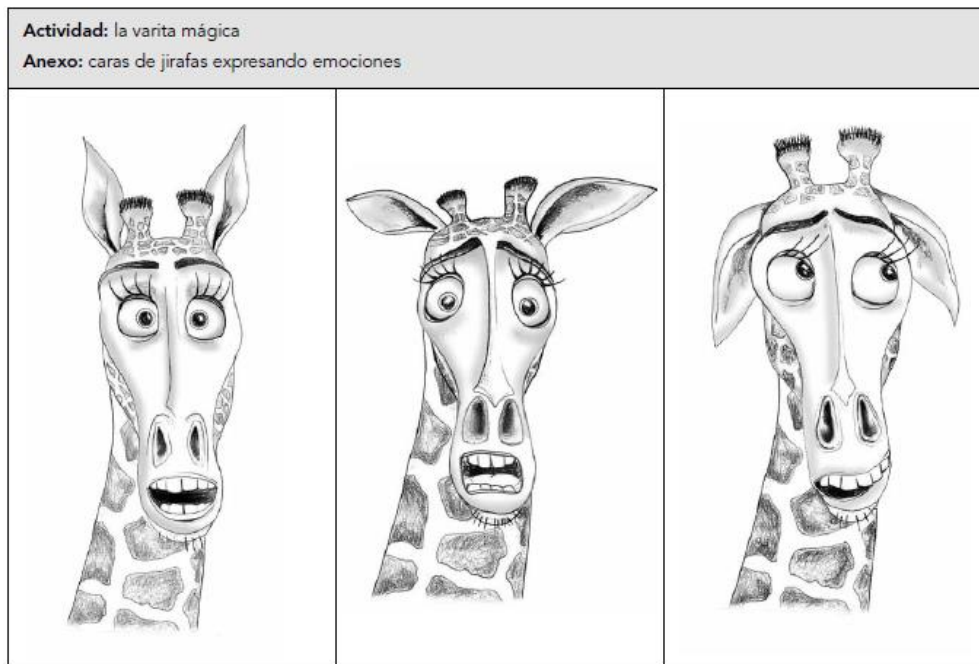












Lámina B. Representación de emociones de sorpresa, miedo y vergüenza.



Anexo 21. Dinámica lectura literatura infantil “El monstruo de colores” (2012) de Ana Llenas.

CENTRO EDUCATIVO Y CURSO:	NÚMERO DE ALUMNOS:
NOMBRE TUTOR:	FECHA DE APLICACIÓN:

La investigadora realiza una lectura adaptada, explicándoles que van a hablar de las emociones (dinámica previa de jirafas para introducir), pero esta vez de la de su profesora. *¿Porque ella también tiene emociones, verdad?* Se les dice que la investigadora irá tomando nota de sus aportaciones tras motivarles con pregunta *¿Vuestra profesora está todos los días igual? ¿Notáis algún cambio en cómo se siente? ¿La habéis visto triste, enfadada, contenta, tranquila o alegre? ¿O está todos los días y todo el tiempo igual?* Se comprueba así que existe una idea previa e introducción del tema emocional. Se les indica a los alumnos que podrán ir comentando **qué le ha podido pasar a su profesora para experimentar cada una de esas emociones que van a leer** (alegría, tristeza, rabia, miedo, calma) **y cuándo las ha mostrado en clase. La pregunta se repite tras la lectura de cada emoción.** La última imagen corresponde al amor/cariño, se les pedirá que cada uno diga un “gracias” a la profesora presente por un motivo personal de clase.

<i>Investigadora sentada cercana en círculo en el suelo, muestra y motiva con ilustraciones del cuento de literatura infantil sobre tema de emociones.</i>	Investigadora explica la metodología de la dinámica con la obra de literatura infantil seleccionada. Se leerá el cuento, parando para que le expliquen y anote en cada parte/emoción cuándo creen que se siente así su profesora, pudiendo poner ejemplos de situaciones. Se realiza la lectura, parada y repaso de explicación de la pregunta tras cada una de las emociones , de forma lúdica, recogiendo las libres expresiones.	NOTAS DE CONTENIDO Y EXPRESIONES DE ALUMNOS
	PRESENTACIÓN. Este es el monstruo de colores. Hoy se ha levantado raro, confuso, aturdido... No sabe muy bien qué le pasa. ¿Ya la has vuelto a liar? No aprenderás nunca...	
	INTRODUCCION. Menudo lío que te has hecho con las emociones. Así, todas revueltas, no funcionan.	
	EXPLICACIÓN. Tendrías que separarlas y colocarlas cada una en su bote. Si quieres, te ayudo a poner orden.	
	LA ALEGRÍA es contagiosa. Brilla como el sol, parpadea como las estrellas. Cuando estás alegre, ríes, saltas, bailas, juegas... y quieres compartir tu alegría con los demás.	
	LA TRISTEZA siempre está echando de menos algo. Es suave como el mar, dulce como los días de lluvia. Cuando estás triste, quieres estar solo y no te apetece hacer nada.	
	LA RABIA arde al rojo vivo y es feroz como el fuego, que quema fuerte y es difícil de apagar. Cuando estás enfadado, sientes que se ha cometido una injusticia y quieres descargar la rabia en otros.	
	EL MIEDO es cobarde. Se esconde y huye como un ladrón en la oscuridad. Cuando sientes miedo, te vuelves pequeño y poca cosa, y crees que no podrás hacer lo que se te pide.	
	LA CALMA es tranquila como los árboles, ligera como una hoja al viento. Cuando estás en calma, respiras lenta y profundamente. Te sientes en paz.	
	Estas son tus emociones. Cada una tiene un color diferente y ordenadas funcionan mejor. ¿Ves qué bien? Ya están todas en su sitio.	
	Pero... ¿Y ahora se puede saber qué te pasa? Queréis dar las GRACIAS a vuestra profesora por...	

Anexo 22. Dinámica *Playmobil*. Componentes emocionales del profesorado (adaptación infantil y 1º EP). Fuente: elaboración propia.



CENTRO EDUCATIVO	
CURSO	
NOMBRE TUTOR	
NÚMERO DE ALUMNOS	
FECHA DE APLICACIÓN	

CONVIVENCIA

- *Llega un niño "diferente" al colegio. Los profesores..... Nosotros.....*
- *Quieres decir una norma para la clase. Los profesores*

EMPATÍA

- *Un día estás triste, tus profesores...*
- *Le cuentas un problema a tus profesores. Ellos...*

ADAPTACIÓN COMUNICATIVA

- *¿Se dan cuenta los profesores de cuándo hay un problema en clase?*
- *¿Entendéis a los profesores cuando hablan?*
- *¿Qué pasa o qué hacen si no los entendéis?*

SENSIBILIDAD COMUNICATIVA

- *¿Los profesores intentan que no haya nadie triste en clase? ¿Cómo?*

MEDIACIÓN

- *No te sale una ficha o ejercicio... ¿qué hacen tus profesores?*
- *Quieres decir tu opinión en clase. Los profesores...*

IMPLICACIÓN AFECTIVA

- *Si te enfadas con un compañero los profesores...*
- *¿Defienden más a uno que a otro? ¿Cómo?*

DINAMIZACIÓN GRUPAL

- *Si hacemos actividades en grupo, los profesores...*

AUTOEFICACIA

- *Preguntas una duda de algo que no entiendes, ¿qué hacen los profesores?*
- *¿Cómo explican tus profesores?*





















Preguntas complementarias:

- ❖ *¿Qué tal os lleváis con vuestros profesores?*
- ❖ *¿Trabajas mejor y más contento si tus profesores te animan?*
- ❖ *¿Qué tal se llevan tus profesores con tus papás?*
- ❖ *¿Tienes alguna idea para que los profesores y los niños se lleven aún mejor?*

Anexo 23A. Formato de respuesta a ítems cara A para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria. Fuente: elaboración propia.

ESCUCHA LAS FRASES QUE TE LEERÁ LA PROFESORA
PINTA DE COLORES SEGÚN CREAS QUE LA FRASE SE CUMPLE:

MUCHO, SIEMPRE (VERDE)
REGULAR, SOLO A VECES (AMARILLO)
POCO, NUNCA (ROJO)

1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	

Anexo 23B. Ítems adaptados para A cuestionario para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)

Frases leídas: rellena el semáforo

CONVIVENCIA

1. Mis profesores respetan mis ideas.
2. Mis profesores nos tratan igual de bien a todos los niños.
3. En clase nos enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.
4. Todos podemos opinar y participar para poner las normas de la clase

EMPATÍA

5. Si un día estoy triste, mis profesores me preguntan qué me pasa
6. Los profesores escuchan con atención nuestros problemas

ADAPTACIÓN COMUNICATIVA

7. Los profesores se preocupan por nosotros en clase y saben si nos pasa algo
8. Entiendo a mis profesores cuando hablan
9. Los profesores se aseguran de que les escucho y entiendo bien lo que tengo que hacer

SENSIBILIDAD COMUNICATIVA

10. Los profesores se esfuerzan para que todos les oigan, incluso desde las filas de atrás
11. Nuestros profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase

MEDIACIÓN

12. En clase podemos participar con libertad y decir nuestras opiniones
13. Los profesores nos ayudan cuando tenemos dificultades para poder aprender
14. Cuando tenemos un problema, los profesores nos enseñan a buscar soluciones

IMPLICACIÓN AFECTIVA

15. Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo
16. Si alguna vez nos enfadamos entre nosotros los profesores intentan que todos cedamos un poco.

DINAMIZACIÓN GRUPAL


17. En clase hacemos actividades de grupo y aprendemos a ayudarnos entre todos
18. El profesor nos enseña a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.

AUTOEFICACIA


19. Los profesores nos responden contentos cuando preguntamos algo
20. Mis profesores saben muchas cosas y nos las explican muy bien

Anexo 24. Preguntas abiertas cuestionario cara B para alumnos de 2º a 4º de E. Primaria. Fuente: elaboración propia.

Soy chica () Soy chico () Curso: Años:



LAS EMOCIONES DE TUS PROFESORES



Creo que un buen profesor...

ES...

--	--	--

HACE...

--	--	--

Creo que un "mal" profesor....

ES...

--	--	--

HACE...

--	--	--

¿Qué tal te llevas con tus profesores?

¿Crees que los profesores se preocupan por ti y tus sentimientos?

¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores?

¿Crees que tus padres se llevan bien con tus profesores?

¿Trabajas más contento y con más ganas si el profesor te anima y te cae bien?

Escribe algunas ideas para que los alumnos y los profesores se lleven mejor

¿Recuerdas alguna actividad sobre emociones y sentimientos en clase? Escríbela

Anexo 25. Cuestionario cara A alumnos de 5º de E.Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012)



MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR. Esto no es un examen ni test, tampoco recibirás ninguna nota, ni vas a escribir tu nombre, así que debes estar tranquilo. Sólo necesitas concentrarte y responder a las preguntas de la forma más completa y sincera posible. Tu opinión, sea la que sea, es muy positiva e importante... ¿preparado?

UW

Género: Mujer () Hombre () Curso: Edad:

A continuación vas a leer una serie de frases. Al lado verás unos números. Debes numerar cada frase, según si estás de acuerdo o no con ellas, según esta clasificación:

✓ Hacemos juntos dos ejemplos: atención a las frases negativas

Frases sobre la que darás tu opinión	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni muy seguro	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Me gustan los macarrones					
No me gusta enfadarme con mis amigos					

1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: No estoy seguro
4: Bastante de acuerdo
5: Muy de acuerdo

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN Y GRADO DE ACUERDO	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni muy seguro	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Mis profesores respetan nuestras ideas, creencias y valores.					
Mis profesores nos enseñan a respetar las diferencias culturales.					
Mis profesores nos ayudan a entender que somos diferentes y hay que respetar a todos.					
Mis profesores respetan a todos los alumnos, sea cual sea su cultura y forma de ser.					
Los profesores son objetivos, justos, les gusta que contemos las cosas como son de verdad.					
Los profesores nos tratan igual de bien a todos los alumnos por igual.					
Los alumnos podemos participar y opinar al poner las normas de la clase					
Los profesores se interesan por lo que le pasa a un alumno cuando lo ven triste.					
Los profesores escuchan con atención los problemas personales de los alumnos.					
Los profesores se dan cuenta de lo que le pasa a la clase cuando estamos tristes, contentos o enfadados como grupo.					
Entendemos bien el lenguaje de los profesores, lo que nos dicen.					
Los profesores comprueban que hemos entendido bien lo que tenemos que hacer de tareas.					
Mis profesores intentan que todos les oigan, incluso desde el final de la clase.					
Los profesores intentan que nadie se sienta mal en clase a nivel personal.					
Mis profesores nos dejan participar y opinar con libertad sobre los temas de clase.					
Los profesores suelen ser justos cuando hablan y resuelven situaciones que pasan en clase.					
Los profesores nos ayudan a buscar soluciones diferentes para nuestros problemas					
Los profesores ayudan a los alumnos a los que les cuesta algo, para que puedan progresar.					
Los profesores están atentos a cuando alguien levanta la mano o quiere participar.					
Cuando alguien tiene un problema los profesores ayudan y hacen algo para solucionarlo.					
Cuando hay un problema, los profesores escuchan a todos los alumnos implicados, para saber qué ha pasado antes de decidir qué hacer y que todos cedamos un poco.					
Los profesores nos enseñan a trabajar en equipo y a cooperar con los compañeros					
Los profesores animan al trabajo en equipo para que compartamos experiencias					
Los profesores proponen actividades en grupo para que colaboremos entre nosotros.					
Los profesores intentan que aprendamos ayudándonos entre nosotros					
Mis profesores creen que es importante que cooperemos y trabajemos en grupo					
Los profesores nos ayudan a expresarnos con libertad en actividades ante el grupo de clase.					
Los profesores nos ayudan y guían cuando trabajamos en grupo					
Los profesores intentan servirnos de buen modelo o ejemplo.					
Mis profesores saben hablar bien y comunicarse en clase.					
Los profesores explican con mucha seguridad.					
Creo que mis profesores nos responden con agrado cuando hacemos preguntas.					
Los profesores intentan que seamos maduros y respetemos las normas de convivencia					
Los profesores dominan los contenidos que enseñan					

Anexo 26. Cuestionario cara B alumnos de 5º de E.Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia.

RESPONDE AHORA CON FRASES. MUCHAS GRACIAS, TU ESFUERZO Y COLABORACIÓN SON MUY IMPORTANTES PARA ESTE TRABAJO

Si me pidieran pensar en cómo es un “buen profesor”, creo que lo más importante es:

QUE SEA...

QUE HAGA...

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

QUE SEA...

QUE HAGA...

¿Cómo crees que son las relaciones personales de los alumnos de tu clase con los profesores?

¿Crees que los profesores se preocupan por tus sentimientos, emociones, por cómo te encuentras en clase y centro?

¿Crees que tú te preocupas por las emociones de los profesores, por cómo se encuentran ellos en clase?

¿Cómo crees que son las relaciones personales entre unos profesores con otros profesores?

¿Cómo crees que son las relaciones personales entre tus profesores y tus padres?

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

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

‡ ¿Te esfuerzas y trabajas más en las asignaturas de los profesores a los que aprecias y te caen bien? ¿O eso no te influye? Explica tu respuesta y si crees que a tus compañeros les pasa lo mismo

‡ Para mejorar las relaciones emocionales entre profesores y alumnos, me gustaría opinar o proponer que....

✓ Los alumnos deberíamos...

✓ Los profesores deberían...

‡ ¿Has trabajado alguna vez actividades sobre emociones y sentimientos en clase? Escribe lo que recuerdes

Anexo 27. Cuestionario adaptado a lectura fácil cara A alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia, adaptado de ECAD-EP. (Valdivieso, 2012).



MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR. Esto no es un examen ni test; tampoco recibirás ninguna nota, ni vas a escribir tu nombre, así que debes estar tranquilo. Sólo necesitas concentrarte y responder a las preguntas de la forma más completa y sincera posible. Tu opinión, sea la que sea, es muy positiva e importante... ¿preparado?

UVal

Género: Mujer () Hombre () Curso: Edad:

A continuación vas a leer una serie de frases. Al lado verás unos números. Debes numerar cada frase, según si estás de acuerdo o no con ellas, según esta clasificación:

✓ *Hacemos juntos dos ejemplos: atención a las frases negativas*

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN Y GRADO DE ACUERDO	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. No estoy seguro	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Me gustan los macarrones					
No me gusta enfadarme con mis amigos					

1: Muy en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: No estoy seguro
4: Bastante de acuerdo
5: Muy de acuerdo

FRASE SOBRE LA QUE DARÁS TU OPINIÓN Y GRADO DE ACUERDO	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. No estoy seguro	4. Bastante de acuerdo	5. Muy de acuerdo
Mis profesores respetan mis ideas.					
Mis profesores nos tratan igual de bien a todos los niños.					
En clase nos enseñan a respetar a todas las personas, aunque sean diferentes.					
Todos podemos opinar y participar para poner las normas de la clase					
Si un día estoy triste, mis profesores me preguntan qué me pasa					
Los profesores escuchan con atención nuestros problemas					
Los profesores se preocupan por nosotros en clase y saben si nos pasa algo					
Entiendo a mis profesores cuando hablan					
Los profesores se aseguran de que les escucho y entiendo bien lo que tengo que hacer					
Los profesores se esfuerzan para que todos les oigan, incluso desde las filas de atrás					
Nuestros profesores hacen lo posible para que nadie se sienta mal en clase					
En clase podemos participar con libertad y decir nuestras opiniones					
Los profesores nos ayudan cuando tenemos dificultades para poder aprender					
Cuando tenemos un problema, los profesores nos enseñan a buscar soluciones					
Cuando hay un problema en clase, los profesores hacen algo para solucionarlo					
Si alguna vez nos enfadamos entre nosotros los profesores intentan que todos cedamos un poco.					
En clase hacemos actividades de grupo y aprendemos a ayudarnos entre todos					
El profesor nos enseña a hablar delante del grupo y a colaborar en el trabajo.					
Los profesores nos responden contentos cuando preguntamos algo					
Mis profesores saben muchas cosas y nos las explican muy bien					

Anexo 28. Cuestionario adaptado a lectura fácil cara B alumnos de 5º de E. Primaria a Formación Profesional. Fuente: elaboración propia.

RESPONDE AHORA CON FRASES. MUCHAS GRACIAS, TU ESFUERZO Y COLABORACIÓN SON MUY IMPORTANTES PARA ESTE TRABAJO

Creo que un buen profesor...

ES...

HACE...

Creo que un "mal" profesor....

ES...

HACE...

¿Qué tal te llevas con tus profesores?

¿Qué suelen hacer los profesores cuando tienes alguna dificultad en los estudios?

¿Crees que los profesores se preocupan por ti y tus sentimientos?

¿Tú te preocupas por cómo se sienten tus profesores?

¿Crees que tus padres se llevan bien con tus profesores?

¿Trabajas más contento y con más ganas si el profesor te anima y te cae bien?

Escribe algunas ideas para que los alumnos y los profesores se lleven mejor

¿Recuerdas alguna actividad sobre emociones y sentimientos en clase? Escríbela