

**INTERACCIÓN Y AJUSTE ENTRE ESTILOS
DE ENSEÑANZA EMOCIONALMENTE
POSITIVOS DEL PROFESORADO Y ESTILOS
DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO**



TRABAJO DE FIN DE GRADO. EDUCACIÓN PRIMARIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. CURSO 2012-2013

AUTORA: ESTHER SORIA ALDAVERO

TUTOR ACADÉMICO: JUAN ANTONIO VALDIVIESO BURÓN



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

Goethe



1. RESUMEN

Este trabajo supone un conocimiento exploratorio en un centro educativo de la provincia de Soria de los complejos componentes emocionales y afectivos implicados en la docencia de las etapas de educación infantil y primaria. Junto a la revisión de la formación ofertada y recibida por los profesionales educativos en competencia emocional, se revisarán las variables emocionales, relacionales y afectivas que pueden ejercer influencia positiva o negativa en la estrategia docente de una muestra de dieciocho profesores, diseñando a partir de estos resultados un proyecto de formación e intervención práctico y realista que optimice estilos de enseñanza emocionalmente positivos hacia el alumnado de este colegio.

ABSTRACT

This work represents an exploratory knowledge in a school in the province of Soria of complex emotional and affective components involved in the teaching of the stages of childhood and primary education. Along with the review of the training offered and received by educational professionals in emotional competence, relational, affective and emotional variables are reviewed, that can have positive or negative influence in the teaching strategy of a sample of eighteen teachers, designing from these project results and intervention training practical and realistic to optimize positive emotionally teaching styles to students of this school.

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

2. PALABRAS CLAVE

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

KEYWORDS

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



3. ÍNDICE

	<u>Pgn.</u>
1. RESUMEN. ABSTRACT	3
2. PALABRAS CLAVE. KEY WORDS	3
3. ÍNDICE	4
4. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	5
5. AGRADECIMIENTOS	7
6. INTRODUCCIÓN	7
7. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA	8
8. OBJETIVOS	
8.1. Objetivos académicos y personales	10
8.2. Objetivo general	10
8.3. Objetivos específicos	11
9. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL	11
9.1. El ambiente de enseñanza y aprendizaje	12
9.2. Las emociones	12
9.3. Bienestar de los docentes y estrés laboral	13
9.4. Atención a la diversidad	14
9.5. Competencias básicas	15
9.6. Formación en habilidades intra e interpersonales	17
9.7. Emociones, afectos y relaciones positivas	18
10. DISEÑO Y METODOLOGÍA	
10.1. Diseño y paradigmas metodológicos	22
10.2. Delimitación contextual	23



10.3. Participantes	25
10.4. Procedimientos de obtención de datos	25
10.4.1. Cuestionarios profesores	25
10.4.2. Entrevista CFIE Soria	27
10.4.3. Revisión formación CFIE y otras instituciones	27
11. RESULTADOS	
11.1. Resultados cuestionarios profesores	28
11.2. Resultado entrevista CFIE	33
11.3. Resultados revisión oferta formativa	34
12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	38
13. ALCANCE DEL TRABAJO. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES	39
14. PROPUESTA PRÁCTICA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL	40
15. CONSIDERACIONES FINALES	48
16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
17. ANEXOS	52

4. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<u>FIGURAS</u>	<u>Pgn.</u>
1. Visión global de los componentes estudiados en este trabajo	10
2. Competencias básicas en la comunidad educativa	16
3. Propuesta clasificación perfiles del profesorado. Marchena, R.	21



4. Fotografía pública del CEIP Sor M ^a Jesús de Ágreda	23
5. Ejemplo tipo salas de reuniones	24
6. Ejemplo tipo salas de reuniones	24
7. Sala de profesores	24
8. Aula usos múltiples	24
9. Aula Pedagogía Terapéutica 1	24
10. Aula Pedagogía Terapéutica 2	24
11. Ejemplo tipo aulas primaria	24
12. Ejemplo tipo aulas primaria	24
13. Ejemplo tipo aulas primaria	24
14. Representación subfactores escala E.C.A.D-E.P. Valdivieso Burón, J.A.	26
15. Preguntas entrevista directora CFIE	27
16. Representación de resultados en gráficos	29

TABLAS	Pgn.
---------------	-------------

1. Distribución de participantes en el estudio	25
2. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2011-2012	35
3. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2012-2013	36
4. Datos oferta formativa CFIE regional TICs curso 2012-2013	37
5. Temporalización y actividades de las sesiones formativas	43
6. Posible plantilla para evaluar práctica docente formativa	46



5. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mi tutor su tiempo, trabajo y confianza depositada, así como su disponibilidad de ayuda y comprensión dada mi residencia en otra provincia, agradecimiento que extendiendo a las personas que desde la secretaría administrativa del Campus de Segovia tanta paciencia y asesoramiento me han prestado. Este trabajo de Fin de Grado también lo han hecho posible los profesionales de mi centro de trabajo y otras entidades consultadas. Y como base fundamental, agradezco a mis alumnos, destinatarios finales de las intenciones de este trabajo, que me enriquezcan diariamente y motiven mi esfuerzo por mejorar los estilos de enseñanza positivos, haciéndome aprender, disfrutar y estar orgullosa de ser docente.

6. INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 1393/2007 establece las enseñanzas de Grado, regulando su artículo 12 la conclusión de estos estudios con la elaboración y defensa pública del Trabajo de Fin de Grado, orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Con este trabajo final he pretendido continuar un camino en el proceso de investigación, partiendo de mi conocimiento y trabajo previo de esta temática en la etapa de Educación Secundaria, y ampliando esta visión a las etapas de Educación Infantil y Primaria. La revisión bibliográfica y mi propia experiencia personal y profesional determinaron los propósitos y objetivos de este trabajo, en forma de preguntas informativas que pretendo estudiar de modo descriptivo y exploratorio en torno a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas que los docentes llevan a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnos de Infantil y Primaria. En el contexto real de mi centro de trabajo, he pretendido conocer cómo se autoperciben los docentes en estas competencias, y si la formación recibida es suficiente y adecuada en torno a esta temática, diseñando propuestas formativas prácticas que los docentes puedan realizar en el centro, optimizando los estilos de enseñanza emocional positivos.

Asumiendo las limitaciones de este trabajo, considero que su carácter exploratorio en un centro concreto puede dejar la puerta abierta a una posible investigación de mayor calidad, así como a una comunicación de resultados a la comunidad educativa. Contribuir



al proceso de cambio en la formación y aplicación que los docentes hagan de sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas optimizará la calidad educativa de los centros y el desarrollo integral de alumnos, profesores y familias, enriqueciéndose toda la comunidad educativa con este proceso de aprendizaje y mejora.

7. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA

La realidad social no tiene carácter objetivo, siendo inseparable de los propios sujetos que participan en ella y de sus expectativas, intenciones, sistema 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 en cada momento. Asumo por ello la amplitud sistémica de la realidad educativa, enmarcada en el paradigma de la complejidad.

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

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

Ambos puntos, mi experiencia e importancia dada al desarrollo de competencias, motivan la elección del tema de interacción y ajuste entre estilos de enseñanza emocionalmente positivos del profesorado y estilos de aprendizaje del alumnado.



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

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

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

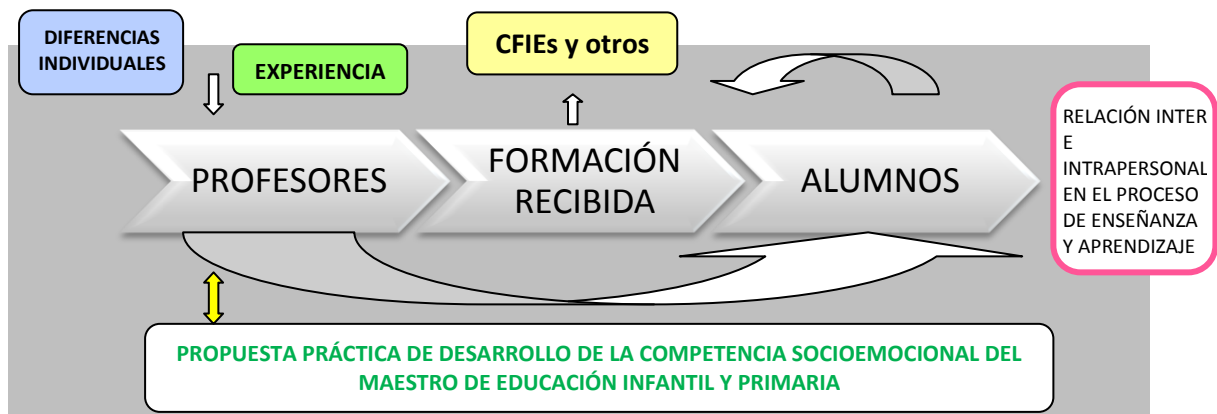


Figura 1. Visión global de los componentes estudiados en este trabajo. Elaboración propia

8. OBJETIVOS

8.1. OBJETIVOS ACADÉMICOS Y PERSONALES

El **objetivo académico** propuesto en el Grado de Educación Primaria, que se asume con este trabajo de fin de estudios, es formarme como profesional con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria, siendo competente en la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica que la Ley Orgánica de Educación establece en 2006 para los profesionales educativos.

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

8.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este trabajo es conocer de forma exploratoria la autopercepción de los profesores de educación infantil y primaria en cuanto a estrategias docentes emocionalmente positivas, diseñando en función de estos resultados un



proyecto de formación en su centro que estos profesores pueden realizar para optimizar estas competencias.

A nivel global y como proyección futura, se espera poder intervenir o proponer propuestas de mejora a nivel formativo, fomentando las prácticas docentes más eficaces, optimizando así el bienestar de los diferentes componentes de la comunidad educativa, el adecuado desarrollo integral de los alumnos y la calidad general percibida por la comunidad escolar en un centro educativo de la provincia de Soria.

8.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer en qué medida los profesores perciben como adecuada la competencia emocional, relacional y afectiva que muestran en el aula con los alumnos de Educación Infantil y Primaria
2. Establecer semejanzas y diferencias entre las respuestas dadas por los docentes de ambas etapas educativas.
3. Conocer si la oferta de formación dirigida al profesorado en relación a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas es suficiente y adecuada.
4. Proponer actividades enmarcadas en el proyecto de formación de un centro educativo concreto, a través de sesiones prácticas que optimicen los estilos de enseñanza con prácticas docentes que utilicen habilidades emocionales, relacionales y afectivas positivas.

9. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL

Se considera fundamental contar con el apoyo de referencias bibliográficas y científicas, no solo porque son las que han determinado y dado forma al tema de interés, sino porque constituyen un soporte imprescindible a lo largo del diseño y desarrollo del trabajo y en el momento de valorar sus resultados.

Prácticamente todos los docentes hemos iniciado nuestra formación con las teorías de Lev Vigostky, que desde 1931 defendió un aprendizaje mediado a través de la llamada *zona de desarrollo próximo*, perfilándose la interacción social y el diálogo como claves que permiten un desarrollo conceptual. Actualmente, la incorporación del



desarrollo procedimental en términos de competencias y del actitudinal, emocional y personal, en suma, un desarrollo integral y aprendizaje global, sigue manteniendo la consideración de que es en el proceso de interacción, no solo entre alumno y profesor, sino entre los propios compañeros (aprendizaje cooperativo), el alumno consigo mismo (metacognición, autoconocimiento emocional, aprender a aprender) y entre el alumno y los medios tecnológicos, donde se perfila el verdadero aprendizaje. La existencia o ausencia de emociones, afectos y relaciones humanas, y la calidad de estas, debe tenerse en cuenta en la planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

9.1. EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

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

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

9.2. LAS EMOCIONES

Howard Gardner, en su modelo de Inteligencias Múltiples, incluye en su concepto de inteligencia interpersonal aquellas habilidades que las personas tenemos



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

Daniel Goleman (1996) afirma en la introducción de su extendida entre público no especializado obra *Inteligencia Emocional que la investigación científica ha demostrado que la autoconciencia, la confianza en uno mismo, la empatía y la gestión adecuada de las emociones e impulsos perturbadores, no solo mejoran la conducta del niño, sino que también inciden muy positivamente en su rendimiento académico. Mientras que la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la competencia emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral.*

Entendiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como una situación social, debemos ser conscientes de que emitimos y recibimos señales emocionales, que pueden crear una especie de efecto contagio, llamado *transferencia de emociones o estados de ánimo*, llamada reciprocidad, sincronía, Rapport o coordinación de estados de ánimo. En la enseñanza, teniendo en cuenta que un profesor puede pasar por hasta seis clases y grupos diferentes en una mañana de forma continuada, esta coordinación y transferencia de estados de ánimo entre personas, y conseguir controlar ese tono emocional de la interacción que surge entre los grupos en diferentes momentos, es fundamental.

9.3. BIENESTAR DE LOS DOCENTES Y ESTRÉS LABORAL

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

La inclusión de afirmaciones en los cuestionarios cumplimentados por los docentes como “siento que mis alumnos son el enemigo” o “a veces tiendo a tratar a los alumnos como objetos impersonales” con las que los profesores afirmaron estar de



acuerdo en ocasiones, nos recuerdan la importancia de prevenir el Síndrome del Quemado o burnout, también denominado “desgaste profesional” o “sobrecarga emocional”, y definido por Maslach y Jackson (1996) como un *síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas.*

Marchesi (2007) recoge como las emociones más repetidas entre los profesores hacia los alumnos su afecto hacia ellos y la satisfacción con sus resultados escolares.

“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)

9.4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

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

En el artículo *Investigación sobre las necesidades educativas especiales, ¿qué y cómo investigar en educación especial?*, nos parece muy interesante la idea en la que Antonio Rodríguez Fuentes (2010) concibe el aula como una estructura representativa de la sociedad, quedando patente así la gestión que el docente debe hacer en su interacción con el alumno de los valores, principios y expectativas de ambos, así como la precaución que los docentes deben tener ante las “etiquetas”, especialmente de los alumnos de educación especial (esto se relacionaría con el efecto de la profecía autocumplida)

Son muchas las investigaciones sobre las actitudes de los profesores ante las minorías en las aulas. Salazar González concluye en resumen que los profesores suelen



asociar pluralidad cultural con problemas, sintiéndose desbordados ante esta pluralidad, percibida como conflicto y asociada a peores resultados escolares.

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

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

9.5. COMPETENCIAS BÁSICAS

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

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

SABER SER: la competencia intra e interpersonal se refiere a la aplicación de la forma de ser de cada profesor en el buen trato a los demás en el desempeño de su trabajo. Engloba características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la profesión. Requiere tenencia y promoción de valores y principios éticos contrastados.

SABER ESTAR: la competencia social-relacional consiste en el uso de conocimientos y habilidades asociados con la capacidad de establecer vínculos sociales con miembros de

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

La incorporación de competencias básicas al currículo resalta la importancia de la integración, relación y aplicación de los diferentes aprendizajes a desarrollar por el alumno para permitirle su realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente y progresivamente autónomo a lo largo de la vida. Los Centros Educativos, como espacio preferente en el que se enseñan, aprenden y desarrollan las competencias básicas, acogen la educación formal y una parte importante de la educación informal. Muchas de las competencias sociales e interpersonales se adquieren, se practican y se refuerzan en el ámbito del Centro. Los planes del Proyecto Educativo de los Centros tienen en este aspecto una relevancia trascendental: plan de convivencia, enfoque de las actividades extraescolares, deberes realizados en casa, implicación y formas de colaboración de las familias con el Centro...son vertientes especialmente relacionadas que adquieren una dimensión muy significativa y guardan relación con el ejercicio de autonomía del Centro, del que los profesores forman parte.

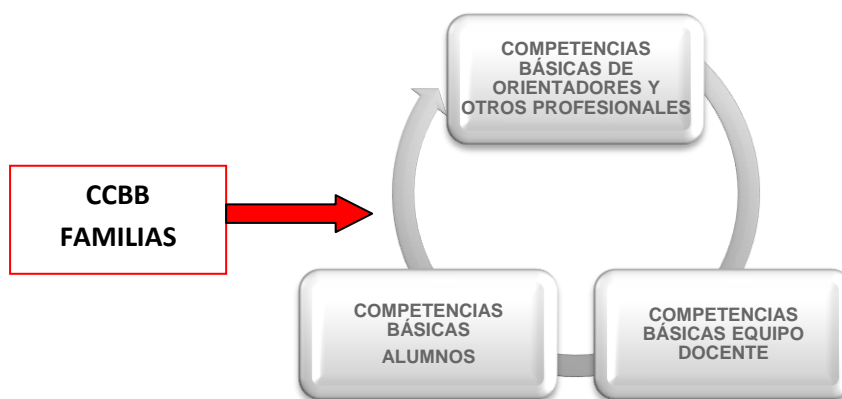


Figura 2. Competencias básicas en la comunidad educativa (Elaboración propia)

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



gestión de centro y aula; competencia de trabajo en equipo; competencia comunicativa y lingüística; competencia digital y competencia social y relacional.

Las competencias especializadas de orientación que según la Asamblea General de la AIOEP (Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional) se deberían desarrollar (cada una de estas generales comprende además CCBB específicas), y que tienen enorme importancia dado el papel que los orientadores educativos pueden tener en cuanto a promoción y formación en el establecimiento de relaciones adecuadas entre profesores y alumnos son competencia de diagnóstico, orientación educativa, desarrollo de la carrera, asesoramiento, consulta, investigación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario, empleo e información sobre las posibilidades del sistema educativo/profesional/social.

9.6.FORMACIÓN EN HABILIDADES INTRA E INTERPERSONALES

Como afirman Zabala Vidiella y Arnau Belmonte (2007), los modelos organizativos del profesorado y la distribución horaria han sido concebidos para una enseñanza 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, del grado de comunicación y vínculos afectivos surgidos entre ellos. Del conjunto de relaciones interactivas que estas autoras consideran necesarias para facilitar el aprendizaje, son de interés para este trabajo el adaptarse a las necesidades del alumnado, ofrecer ayudas de construcción, experimentación y resolución de obstáculos, establecer ambiente y relaciones presididos por respeto mutuo y sentimiento de confianza que promuevan la autoestima y autoconcepto, promover canales de comunicación y valorar a cada alumno según sus capacidades y esfuerzo.

Ramón Cortés, F. (2010) reconoce la falta de formación de muchos docentes respecto a habilidades personales, especialmente en cuanto a la falta de observación o percepción de necesidades de otras personas (lo que en este trabajo sería la percepción del profesor sobre las necesidades emocionales afectivas en la relación con el alumno). Este autor plantea que en las relaciones, la amistad es una elección, mientras que la confianza tendría que ser una obligación, porque si no hay confianza, los errores, malentendidos y conflictos están asegurados. Relacionar la idea de este autor con la resistencia, prejuicios y verbalizaciones que muchos docentes hacen, 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”, etc... es un campo de estudio e intervención interesante.

A los Centros de Formación e Innovación Educativa les competen las funciones, entre otras, de desarrollar la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios, apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos, promover la innovación, la investigación educativa, la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, asesorar sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares y fomentar actividades de dinamización social y cultural. Todas ellas referidas al profesorado y centros situados en la provincia de Soria. El centro educativo y su profesorado ocupan un lugar prioritario entre las actuaciones planificadas. La formación que suelen ofertar y recibir con más éxito se desarrolla en un contexto específico, donde el profesorado no participa individualmente sino como miembro de un colectivo, se parte de los problemas profesionales de ese colectivo y se consigue una mejor participación en todo el proceso formativo. El centro se convierte en marco e instrumento para el cambio y la innovación, de ahí que sea el mismo centro quien planifique sus actividades formativas, cursos, proyectos de formación en centros, de innovación, seminarios, grupos de trabajo, que dan respuesta a sus necesidades de formación, existiendo protocolos de detección de necesidades que permiten al profesorado expresar sus necesidades en términos de competencias (ver anexos).

9.7. EMOCIONES , AFECTOS Y RELACIONES POSITIVAS

Elsa Punset (2008) afirma en su conocida por público no especializado obra *Brújula para navegantes emocionales* que muchos jóvenes confunden sus emociones y no admiten el impacto en su comportamiento. La responsabilidad de educar el aspecto emocional de los alumnos es un reto al que se enfrentan los docentes en las aulas con el objetivo de asegurar mejores niveles de felicidad personal y convivencia social, y para el que no siempre están preparados. Además, no siempre la escuela puede asumir el tener que reparar los problemas psicológicos o emocionales que el alumnado presente, ni asumir la carga educativa en contra de valores exhibidos por otras estructuras sociales (como la familia o entorno social) con las que no siempre la coordinación es fácil.

Daniel Stern, psiquiatra y profesor de medicina en la Universidad de Cornell, incluye el concepto de *Proceso de Sintonización*. Serían aquellos momentos en que una



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

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

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

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

Albaladejo, M y Sanz, G (2012), formadora en *Coaching* y Comunicación y profesora de la Universidad de Girona respectivamente, presentan actualmente talleres formativos que ayuden a profesores y alumnos a hablar en público; en ellos incluyen actividades que optimicen las competencias emocionales relacionadas con la



inteligencia interpersonal, intrapersonal y corporal cinestésica, en coherencia a los planteamientos de Gardner, entre las que destacan en relación a este trabajo el conocimiento y gestión adecuada de las emociones, a la hora de hablar en público (ansiedad, angustia, vergüenza, miedo escénico...), empatía, confianza y autoimagen razonablemente cercanas a la realidad (debilidades y puntos fuertes), sentido del humor y tolerancia a la frustración, con capacidad para reflexionar y aprender con los errores.

Los elementos de interacción entre alumnos y disposición hacia la tarea tienen una importante interdependencia con la ya referida interacción entre profesor y alumnos. En función de cómo se configuren estos elementos, se conseguirá en mayor o menor medida una implicación de los elementos personales que forman parte del contexto de aula, así como instantes de agrado y entusiasmo para ambos, que son según Marchena (2005) rasgos evidenciadores de satisfacción en el aula y considerados en este trabajo esenciales para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo integral y bienestar de la comunidad educativa. La pretensión de que los profesores activen esa metocognición sobre sus habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces y demanden o acepten una formación que optimicen estas competencias, no es tarea fácil, entre otras cosas por la dificultad que las personas solemos tener para aceptar nuestros errores y defectos, por la inseguridad, vergüenza, miedos o resistencias psicológicas que trabajar estos temas pueden plantear, y por lo que Hargreaves (1996) denominó *proceso de intensificación*, entendido como una reacción lógica de todo profesor ante las innovaciones a las que están sometidos.

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

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

- i. La disciplina se ejerce de un modo más bien encubierto.

Brekelmans realizó en 1998 una clasificación de estilos de interacción del profesorado, basándose en el análisis de las percepciones que los alumnos tenían de sus profesores. Uniendo estos resultados con el Modelo de conducta interpersonal del profesor, propuesto por Wubbels, Créton, Levy y Hooymayers (1993), quienes ordenan los comportamientos de un profesor en función de las dimensiones de proximidad e influencia, Marchena (2005) propone la existencia de ocho estilos o perfiles de profesorado en cuanto a interacción con el alumnado se refiere:



Figura 3. Propuesta de clasificación de perfiles de profesorado. Marchena (2005)

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



10. DISEÑO Y METODOLOGÍA

10.1. DISEÑO Y PARADIGMAS METODOLÓGICOS

Desde la confrontación entre posiciones pre cualitativistas en las que Aristóteles mantuvo una posición “sensible” y los intentos cuantitativistas de matematizar la naturaleza, los nuevos desarrollos científicos asumen la complementariedad de ambas metodologías en la descripción, comprensión y explicación de situaciones sociales y relaciones personales. Robert Stake (1998) extrae las diferencias entre metodología cualitativa y cuantitativa. Relacionando éstas con mi trabajo, la metodología cuantitativa pretendería buscar causas, explicar y controlar objetivamente cómo influye la estrategia docente más o menos emocional y afectiva en las relaciones con los alumnos. Es evidente que las limitaciones propias de este estudio y sus objetivos impiden que mi investigación se enmarque directamente en esta perspectiva de la investigación. La metodología cualitativa buscaría los acontecimientos (relaciones y sistemas emocionales afectivos que se dan en el aula) y los significados que a los mismos dan los alumnos y profesores, aceptando que la comprensión de estas relaciones, las denominadas *experiencias humanas*, sean marcadamente subjetivas. El propósito de disponer de un conocimiento centrado en el contexto de un Centro de Educación infantil y Primaria de la provincia de Soria y de impulsar una comprensión de cómo los profesores evalúan sus relaciones emocionales, afectivas y relacionales con los alumnos, permite encuadrar mejor este trabajo de fin de grado en una metodología cualitativa (que incluye una propuesta de formación práctica), ante la cual se asumen también muchas limitaciones en cuanto a rigor metodológico y otras cuestiones de calidad en la investigación se refiere.

Este trabajo es un estudio enmarcado en esta perspectiva fenomenológica, siendo naturalista porque se lleva a cabo en el contexto real donde se dan las relaciones entre profesores y alumnos. Asumo la existencia de muchas limitaciones en el diseño y metodología del mismo, propias de un estudio inicial (falta de experiencia, pequeña muestra, no representatividad ni aleatorización, falta de precisión y validez externa, ambigüedad y análisis de datos poco sistemático), afirmando que este estudio pretende tener un objetivo y resultados exploratorios, descriptivos de una realidad que tal vez en un futuro pueda convertirse en una investigación más objetiva, válida y sistemática.

10.2. DELIMITACIÓN CONTEXTUAL Y ESPACIOS

El contexto en el que se lleva a cabo este estudio exploratorio es el Colegio Público de Educación infantil y Primaria Sor María de Jesús, de la localidad de Ágreda (Soria), que cuenta con aproximadamente tres mil habitantes y cuya población se dedica principalmente a la agricultura, pequeña industria y servicios. El centro oferta Educación Infantil de 3 a 5 años y Educación Primaria, contando con dos vías o grupos.



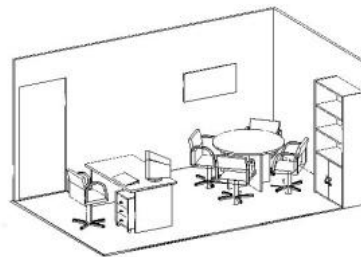
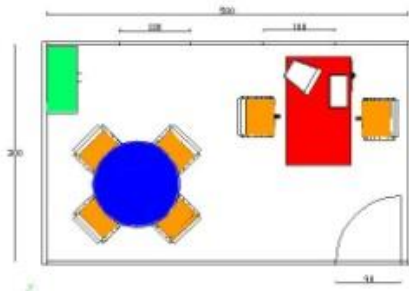
Figura 4. Fotografía pública del Centro (Fuente: <http://ceipsormariadejesus.centros.educa.jcyl.es/sitio/>)

Se ha elegido este Centro por tener acceso en él a la muestra de profesores, dado que la autora de este trabajo desarrolla allí su trabajo profesional, cumpliendo funciones de especialista de Pedagogía Terapéutica; es un aspecto esencial para no ser un elemento extraño en el funcionamiento general del centro, incrementando dentro de las limitaciones la confianza y sinceridad en condiciones naturales de las respuestas dadas.

La EDUCACIÓN INFANTIL constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a alumnos desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. La EDUCACIÓN PRIMARIA es una etapa educativa que comprende seis cursos, realizados generalmente entre los seis y doce años. Su finalidad es proporcionar una educación que afiance el desarrollo personal y bienestar, habilidades culturales básicas relativas a expresión y comprensión oral, lectura, escritura y cálculo, así como habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, sentido artístico, creatividad y afectividad. La acción educativa procurará la integración de distintas experiencias y aprendizajes del alumnado adaptados a sus ritmos de trabajo.

El centro cuenta con espacios variados, donde realizar las encuestas y desarrollar el proyecto de formación en competencia emocional que posteriormente se propone.

La entrega, explicación y cumplimentación de las encuestas se han desarrollado en aulas de referencia, sala de reuniones, aula de Pedagogía Terapéutica, sala de profesores y domicilios particulares, garantizando ausencia de ruido ambiental, disposición de tranquilidad, tiempo de una semana para rellenarlas y confidencialidad (las encuestas se dejaban en un casillero destinado al efecto en la sala de profesores).



Figuras 5 y 6. Ejemplo tipo sala de reuniones

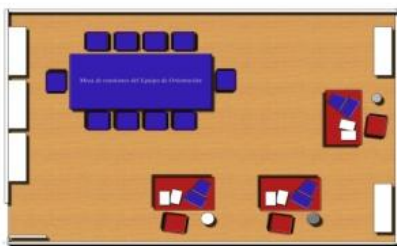


Figura 7. Sala de profesores

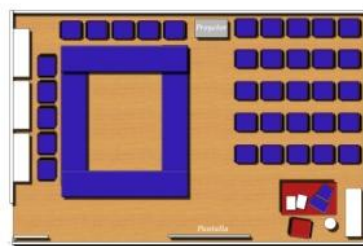
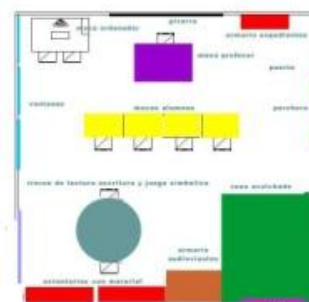
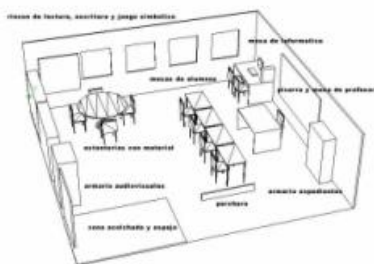
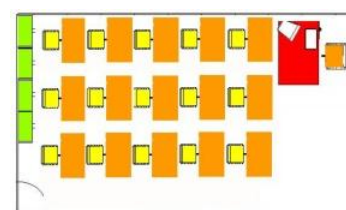
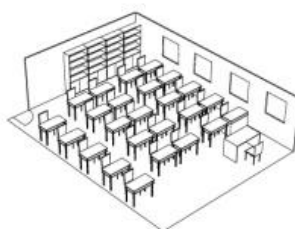
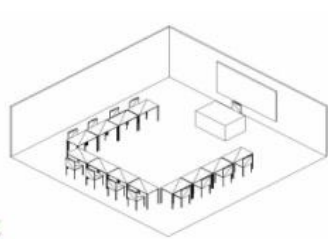


Figura 8. Aula usos múltiples



Figuras 9 y 10. Aula de pedagogía terapéutica



Figuras 11, 12 y 13. Ejemplo tipo aulas primaria (Distribución en forma de U y en filas)



10.3. PARTICIPANTES

La muestra tiene carácter intencional, no habiendo sido elegida al azar. Solo representa a la población concreta objeto de estudio. La población es finita porque está limitada al número de profesores de este centro que la han cumplimentado, por lo que es una muestra de profesores no probabilística, de conveniencia, quedando representada:

TIPO DE PROFESOR POR ETAPA	CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	NO CUMPLIMENTAN CUESTIONARIO	TOTAL
PROFESORES DE INFANTIL	5	1	6
PROFESORES DE PRIMARIA	13	2	15
TOTAL	18	3	21

Tabla 1. Distribución de participantes en el estudio. Elaboración propia

10.4. PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para alcanzar los objetivos planteados se han llevado a cabo las siguientes actuaciones:

10.4.1. Cuestionarios de profesores

El cuestionario es un instrumento básico de observación por encuesta, consistente en un conjunto de preguntas sobre hechos o aspectos relevantes para una investigación. Su finalidad es obtener información sobre las variables objeto de estudio de una forma sistemática y ordenada.

El cuestionario elegido para este trabajo pertenece a la *Escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria* (E.C.A.D.-E.P. 2012), que Juan Antonio Valdivieso Burón, tutor académico de este trabajo, ha construido y validado recientemente en lo que ha supuesto su trabajo de Tesis por la Universidad de Valladolid. La escala es de Tipo Likert, incluyendo cinco opciones de respuesta, que van desde “*muy en desacuerdo*” hasta “*muy de acuerdo*”. Del conjunto total de la escala, en coherencia con el planteamiento de este trabajo, se ha utilizado solo la parte correspondiente al Factor 1, que evalúa el área socioemocional, y que incluye los siguientes subfactores, que se explican a continuación de forma funcional y resumida:



Figura 14. Representación subfactores de la *Escala E.C.A.D.-E.P.* Valdivieso Burón, J.A (2012)

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

El formato del cuestionario se ha adaptado, eliminando los títulos de los factores (para evitar un efecto de deseabilidad social o condicionamiento de respuesta) y añadiendo una pequeña explicación al comienzo del mismo sobre confidencialidad y forma de responder (*Anexos: Escala E.C.A.D.-E.P. Valdivieso Burón, J.A.; Cuestionario adaptado profesores*)

10.4.2. Entrevista Centro Formación e Innovación Educativa

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

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

Figura 15. Preguntas entrevista directora CFIE (Elaboración propia). Anexo: respuestas entrevista

10.4.3. Revisión formación CFIEs y otras instituciones

Se ha realizado una revisión de la oferta formativa, tanto del CFIE provincial, a cuya directora se ha entrevistado, como a los Centros de Formación e Innovación Educativa Regionales, especialmente el que se encuentra en la provincia de Soria (especializado en formación superior) y el que se encuentra en Palencia (especializado en tecnologías de información y comunicación, que destaca



por la modalidad *on line* de su formación ofertada para docentes de toda la región de Castilla y León). Esta revisión se hizo a través de la página web de sus centros.

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

11. RESULTADOS

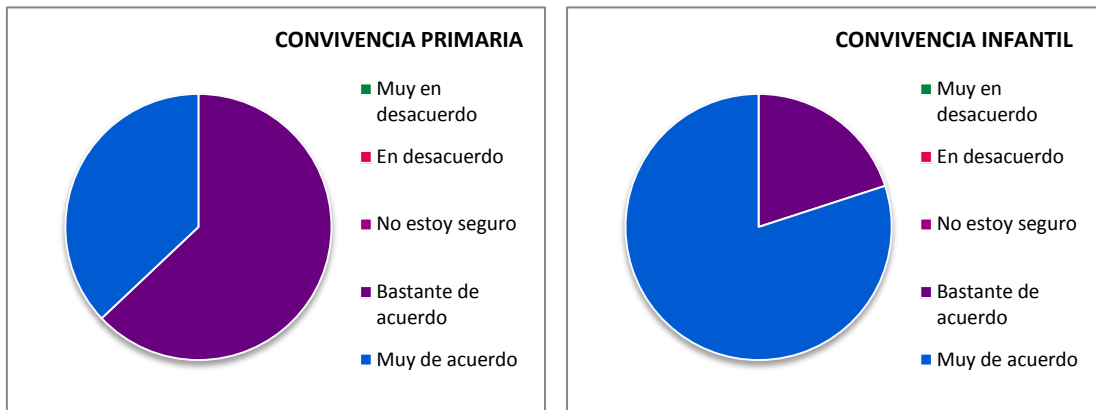
Como definen Rodríguez y colaboradores (1995), *el análisis de datos cualitativos supone un proceso detallado en el que la mayoría de los autores hacen referencia al examen de las partes de algo por separado para reconstruir un todo significativo* (Spradley, 1980). En este apartado mi trabajo consiste en realizar un análisis de datos de carácter exploratorio o descriptivo con el objetivo de crear una construcción o esquema mental propio sobre las relaciones no causales entre las diferentes variables, datos y elementos estudiados, con un fin último de posibilitar decisiones o cambios que en un futuro puedan optimizar la situación inicial descrita en este centro de educación infantil y primaria. Esto permite que la utilidad de este trabajo pese a sus limitaciones no sea nula, pues comprender y explicar la significación que los profesores dan a aspectos emocionales, relacionales y afectivos, es un importante paso.

11.1. RESULTADOS CUESTIONARIOS DE PROFESORES

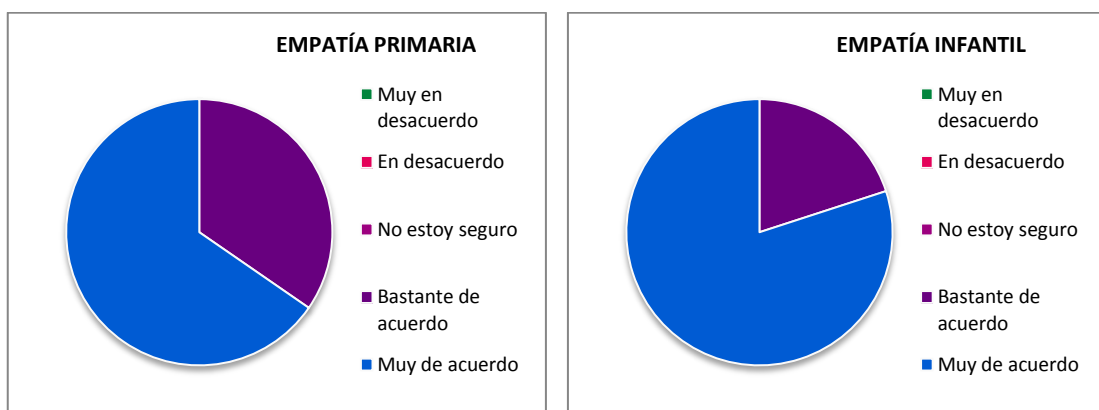
Dada la pequeña muestra, compuesta por 18 profesores, los resultados pueden ser considerados en cantidades directas (número total de respuestas), disponiéndose los resultados en las tabla que se anexan, separando los resultados de infantil y de primaria con el objetivo específico de poder establecer comparaciones entre ambos resultados.

El cuestionario aplicado evalúa, dentro del factor 1 “área socioemocional”, varios subfactores, aunque las preguntas que corresponden a cada uno estén sin especificar en el mismo. Existen en total 34 preguntas, que en una escala tipo Likert han sido cumplimentadas adecuadamente por los profesores, ya que no hay ninguna respuesta nula ni en blanco.

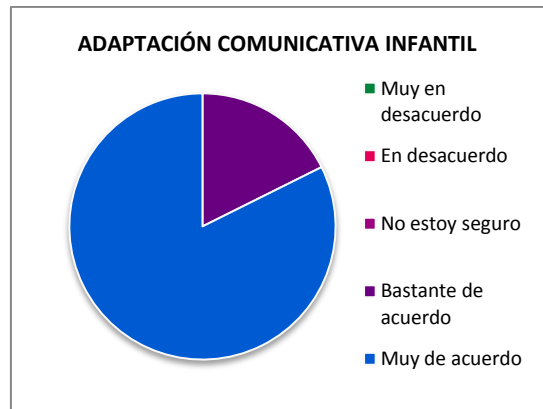
De forma gráfica, y una vez realizado el trabajo de ordenar los resultados de los diferentes subfactores, los resultados obtenidos son los siguientes, representados junto a los ítems del cuestionario que los evalúan: (Anexos: resultados de E. Infantil y E. Primaria)



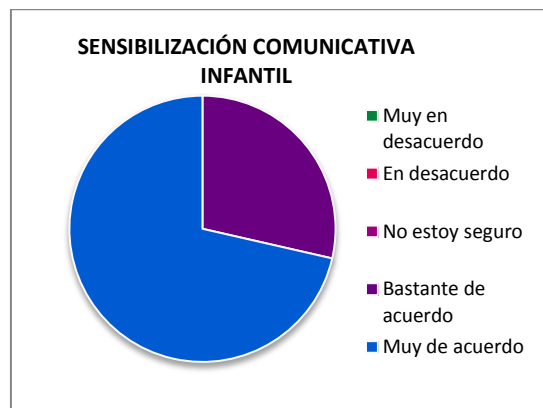
1. Soy respetuoso con las creencias y valores que tiene el alumnado
2. Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado.
3. Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado.
4. Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado.
5. Me gusta que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



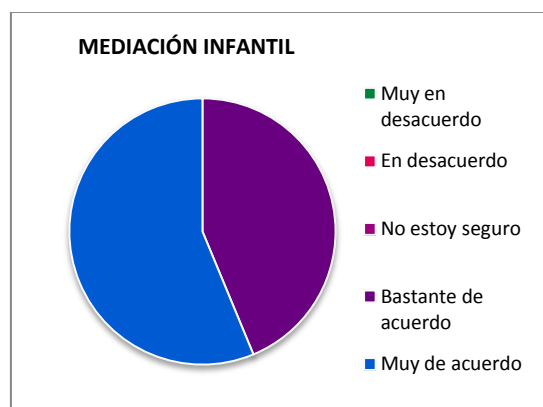
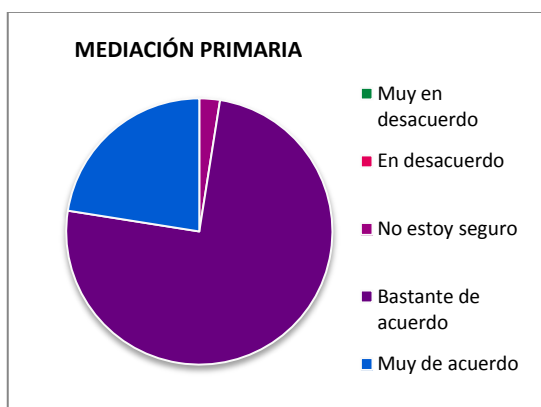
8. Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle.
9. Escucho con atención los problemas personales del alumnado.



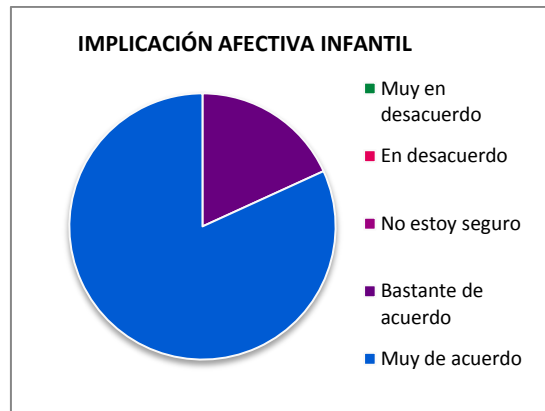
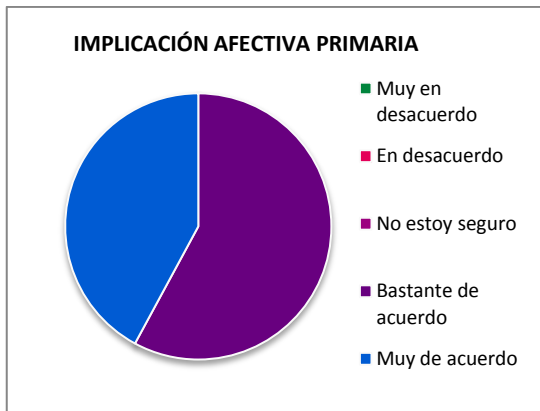
10. *Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento.*
 11. *Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado.*
 12. *Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas.*



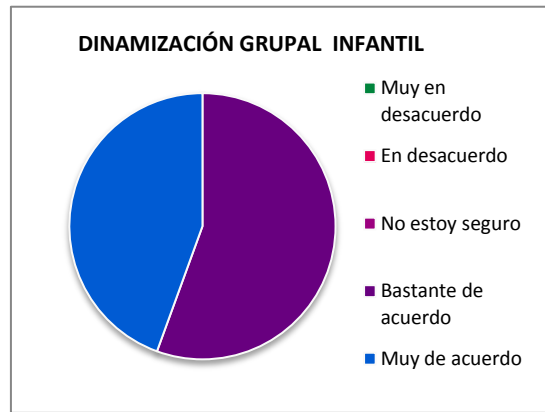
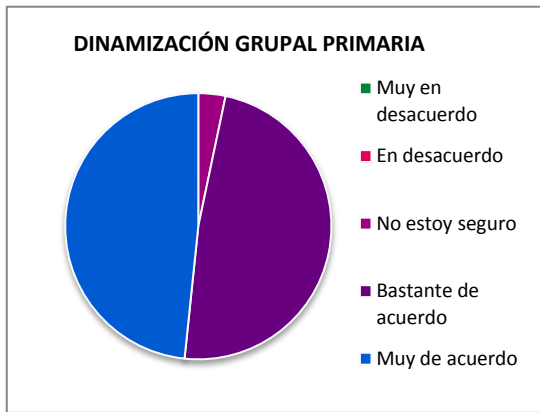
13. *Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase.*
 14. *Haço lo posible por no afectar neqativamente al alumnado desde el punto de vista emocional.*



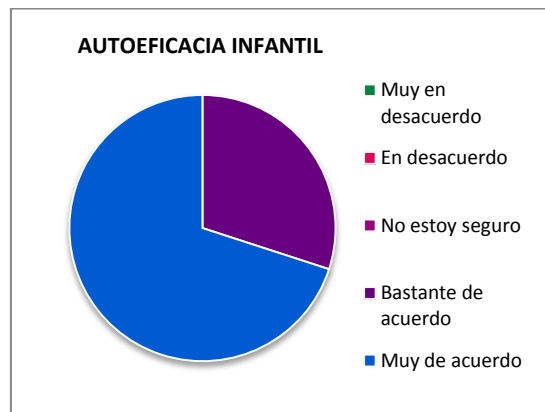
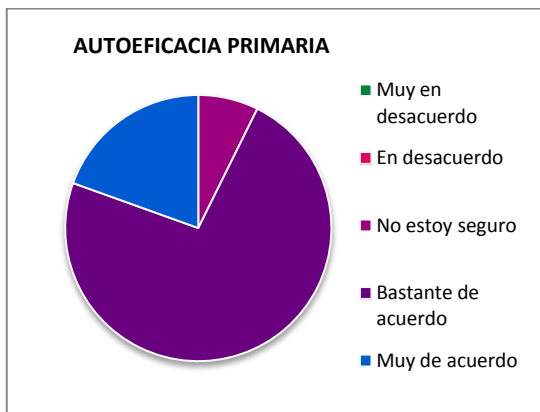
15. *Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad.*
 16. *Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva.*
 17. *Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas.*
 18. *Ayudo al/a la alumno/a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



20. Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implico directamente.
 21. Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes.



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.





29. Intento ser buen modelo como maestro/a.
30. Poseo habilidades comunicativas para desenvolverse 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.

Los docentes de infantil valoran como más practicadas sus habilidades en gestión de la convivencia. Tanto ellos como los de primaria tienen resultados muy positivos, apoyando solo el *bastante de acuerdo* y el *muy de acuerdo*.

El grado de empatía, de gran interés para este estudio, es autopercebido como muy alto por la mayoría de los profesores de primaria, siendo también un amplio resultado para infantil. Todos los docentes consideran que se interesan y escuchan los problemas personales del alumnado.

La adaptación comunicativa y sensibilidad comunicativa percibida también son altas, aunque de estos dos factores, diferenciados en que el primero trata el aspecto académico de aula y el segundo de no afectar negativamente al alumnado en el aspecto emocional, parece ser más claro el control de la gestión docente frente a la afectiva, área en la que muchos profesores de primaria muestran su inseguridad. Los docentes de infantil parecen más seguros en la aplicación de estas habilidades en el aula y centro.

El subfactor mediación es acorde a los resultados del de convivencia, estando estrechamente relacionados y siendo esperablemente coherente en cuanto a resultados. Los profesores parecen confiados pero no con demasiada seguridad en su gestión de las relaciones sociales del aula, así como la resolución de conflictos que en ella aparecen. En infantil parece haber más seguridad, seguramente también con implicaciones diferenciales del grado de gravedad o frecuencia de conflictos en esas etapas, que suele ser mayor y más frecuente en primaria.

La implicación afectiva presenta como significativo un alto índice de *muy de acuerdo* en infantil, ya que la etapa evolutiva de estos alumnos requiere más implicación afectiva de los profesores, siendo también alto aunque menos en la etapa de primaria.



En dinamización grupal los profesores parecen mostrar un acuerdo parcial, estando algunos no seguros, en lo que considero una estrategia algo más metodológica u organizativa que requiere menos implicaciones emocionales y afectivas, considerando por experiencias de conversaciones con muchos profesores que algunos de ellos prefieren no hacer trabajos ni actividades en grupo ni colaborativas por el trabajo que supone para ellos y por considerarlo una molestia a la hora de dar clase en cuanto al control del grupo. El acuerdo en la etapa de infantil es mayor, realizándose en esa etapa más actividades grupales, dentro de cada aula y con todas las clases de la etapa.

Por último, los resultados de autoeficacia constatan un alto apoyo de los profesores de infantil a su propia capacidad y seguridad en su ejercicio docente, siendo menor aunque también positiva la seguridad, o más alta la modestia, de los profesores de primaria. Ha de tenerse en cuenta aquí por ello el factor seguridad mostrada, modestia, pero también la capacidad de autoevaluarse y enseñar a los profesores a evaluar y conocer con objetividad su grado de competencias.

11.2. RESULTADOS ENTREVISTA C.F.I.E

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

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

De la entrevista expuesta, que puede leerse en el Anexo 4, destaca la importancia otorgada por la directora del CFIE (que además es orientadora) a las habilidades emocionales y relacionales, aunque el reflejo de ello en la oferta formativa es más bien escaso, o al menos no hay ninguna actividad lo suficientemente importante o novedosa como para ser recordada como significativa, aunque se considera positivo



que exista la posibilidad de solicitar formación de la temática que cada profesor considere necesaria, a través del cuestionario de detección de necesidades de formación que puede verse en el Anexo 7, y que todos los docentes de los centros públicos y concertados pueden rellenar a final de curso, en formato papel u on line.

Llama la atención el camino que se está empezando a abrir en la selección de los ponentes, que si bien en algunos casos puede mermar la calidad, al contar con menos especialistas externos cuyas pretensiones económicas no puedan cumplirse o alcanzarse, el contar con profesorado de los propios centros puede optimizar la cercanía y demanda que algunos profesores suelen proponer en conversaciones informales o claustros, como que los grupos de trabajo o cursos sean hechos con compañeros que cuenten su experiencia y estrategias docentes eficaces en cuanto a habilidades emocionales, relacionales y afectivas, pero siempre de carácter práctico y no tan teórico.

11.3. RESULTADOS REVISIÓN OFERTAS FORMATIVAS

En relación con el punto anterior, se procedió a una revisión de la oferta formativa a la que los profesores de este centro de la provincia de Soria tienen acceso. Evidentemente, la amplitud de la oferta no tiene límite fuera de la provincia, por las diferentes Universidades, Instituciones, Empresas, Sindicatos y otros grupos que pueden ofrecer formación de forma pública o privada. Para este trabajo, y delimitando así el objeto de estudio, nos centramos en la oferta más accesible, cercana y gratuita en la provincia de Soria.

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

Magisterio es la titulación en la que de forma más completa se trabajan estas competencias con los alumnos, básicas para un adecuado desarrollo docente en el futuro desempeño profesional. Aunque no existen asignaturas directamente implicadas con el tema planteado, en todas ellas se trata el tema del profesorado. Un ejemplo de ello sería la asignatura *Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*, donde la actitud y gestión emocional del profesorado en el aula, tanto con los alumnos con



necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), con el resto de compañeros que deben asumir el carácter inclusivo del aula y centro, como consigo mismos como docentes ante una situación que puede ser entendida como dificultad, reto u oportunidad positiva, es un eje continuo de referencia y trabajo. La asignatura *Orientación y tutoría con el alumnado y familias* también implicaría las habilidades emociones, relacionales y afectivas necesarias en la relación con el alumnado y sus familias, aunque no comprendan una asignatura específica y su inclusión dependa de cómo el profesor universitario enfoque los contenidos, que no detallan este tema concreto.

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

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

TÍTULO	OBJETIVOS	CONTENIDOS	COMPETENCIAS
TÉCNICAS, ESTRATEGIAS Y HABILIDADES PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA (PLAN DE MEJORA, 40 HORAS)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar los valores democráticos ▪ Mejorar la convivencia general del centro ▪ Prevenir conductas violentas en la EH ▪ Resolver los conflictos de forma pacífica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación para la salud ▪ Prevención de conductas violentas y racistas ▪ Resolución de conflictos ▪ Uso responsable de redes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia en gestión de la convivencia
SALUD LABORAL EN LA PROFESIÓN DOCENTE (CURSO, 20 HORAS)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar la situación docente. Diagnóstico, causas que contribuyen a crear el malestar del profesor. ▪ Conocer técnicas de relajación. ▪ Entender y experimentar los beneficios del sentido del humor y la risa y sus aplicaciones. ▪ Prevenir estados de desánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control del estrés y salud. ▪ Entrenamiento vocal, proyección de la voz ▪ Psicología del humor. ▪ Regulación de las emociones en el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia en trabajo en equipo ▪ Competencia intra e interpersonal
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y TRATAMIENTO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dotar al profesorado de las estrategias necesarias para la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para la resolución de conflictos. ▪ Tratamiento de las conductas disruptivas dentro del aula. ▪ Promoción, mediación y 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia en gestión de la convivencia ▪ Competencia social-relacional



<p>(GRUPO DE TRABAJO, 20 HORAS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tratar las conductas disruptivas, aplicando los procedimientos de actuación adecuados a este tipo de situaciones. Favorecer la convivencia como medida necesaria para un buen clima de trabajo dentro de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. 	<p>control de la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Elaboración de recursos y materiales educativos. 	
--	--	---	--

Tabla 2. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2011-2012

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

Tabla 3. Datos oferta formativa CFIE Soria curso 2012-2013



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

El centro superior de formación del profesorado, que también se encuentra en Soria, se compone de un director y cinco asesores. Sus líneas estratégicas de actuación se plantean una serie de tareas y actividades variadas. Entre ellas destacan tareas y actividades de Investigación e Innovación, Formación y Asesoramiento y Dinamización. Pero también de planificación, gestión, evaluación, que realmente están directamente implicadas en el desarrollo de las actividades y formación que se haga en los centros educativos. Este centro no presenta una oferta formativa relacionada con la temática de este estudio, pero sí ofrece en su página web múltiples documentos en relación a las competencias, que pueden enriquecer sustancialmente la formación en competencia intra e interpersonal de los docentes. Ver en anexos 8 y 9 trípticos de síntesis.

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

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

Tabla 4. Datos oferta formativa CFIE regional en TIC. Curso 2012-2013



12. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

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

Destaca el hecho de que los profesores de infantil sean los que en todas las preguntas respuestas más extremas en lo positivo ofrezcan. Además, hay algunos profesores de ambos grupos que han tenido uniformidad de respuesta (lo que supondría un sesgo respecto a la fiabilidad de su tendencia de respuesta). Sorprende que ningún docente haya dado respuestas en desacuerdo.

En líneas generales, los docentes de primaria obtienen puntuaciones más altas en empatía, y menores en mediación y autoeficacia. Los docentes de infantil valoran como menores sus habilidades en mediación y dinamización grupal, aunque dentro de unos índices positivos, no siendo destacable ninguno de los otros subfactores como superior, pues obtienen muy altas puntuaciones en casi todos los demás por igual.

Es significativo que la mayoría de los docentes muestran más inseguridad en autoevaluarse en lo que respecta a las habilidades relacionadas con la afectividad, lo que avala la idea propuesta en este trabajo, como es la importancia de formar al profesorado en el conocimiento, formación, aplicación y autoevaluación de estilos de enseñanza emocionalmente positivos.

La oferta dada al profesorado en relación a las habilidades emocionales, relacionales y afectivas no se considera suficiente ni adecuada, siendo escasa también en los actuales planes de estudios universitarios. Afortunadamente, a nivel teórico sí se da importancia a la competencia intrapersonal, interpersonal, social y relacional, lo que abre la puerta a la consolidación de programas de formación en torno a esta temática.



13. ALCANCE DEL TRABAJO.

OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

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

- Efecto de la Personalidad del Investigador, entendiendo que los rasgos de la personalidad del investigador y la interacción que se producen entre la perspectiva del investigador y la de los sujetos (en este caso profesores, alumnos y directora del Centro de Formación e Innovación Educativa) resulta clave a la hora de interpretar los resultados encontrados en una investigación.
- Efecto Greenspoon, por el que a través de una comunicación no verbal se transmite lo que se espera de los sujetos o realidades investigadas, en este caso en el momento de explicar la cumplimentación del cuestionario a los alumnos y profesores o las entrevistas realizadas a estos últimos.

De los resultados propuestos pueden extraerse muchas limitaciones metodológicas, pero se quieren destacar también aquellas oportunidades que enriquecen o enriquecerán la intervención educativa, que es, al fin y al cabo, el objetivo del trabajo.

Los resultados parecen confirmar la importancia de la necesidad de educar a los profesores en esta verbalización y percepción de sus pensamientos, emociones y conducta, siendo esto un punto de arranque en cualquier proceso formativo, partiendo de una siempre necesaria evaluación inicial que permita un proceso de mejora.

Salvando las limitaciones de fiabilidad, validez y capacidad de generalización a otros contextos, centros y docentes, aspectos más cuidados en una investigación rigurosa, a nivel global y como proyección futura, se espera poder intervenir o proponer propuestas de mejora a nivel formativo, fomentando las prácticas docentes más eficaces, optimizando así el bienestar de los diferentes componentes de la comunidad educativa, el adecuado desarrollo integral de los alumnos y la calidad general percibida por la comunidad escolar en un centro educativo de la provincia de Soria, con un pequeño proyecto de formación práctico y realista incluido en un hipotético plan de formación.



14. PROPUESTAS PRÁCTICAS DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL

14.1. JUSTIFICACIÓN

Uno de los objetivos de este trabajo era conocer la posible necesidad de formación en competencia emocional y estilos de enseñanza emocionalmente positivos al profesorado. Se ha comprobado previamente la importancia de proporcionar información y formación no solo en cuanto a contenidos conceptuales de esta temática, sino también en cuanto a mejora de las actitudes y los procedimientos que permitan al profesorado optimizar sus procesos de enseñanza, como evaluar y conocer objetivamente su mayor o menor grado de competencia.

A continuación se concretan las actuaciones a llevar a cabo en el centro escolar en el que se ha planteado este trabajo, especificando cómo, cuándo y de qué manera podría llevarse a cabo este modesto pero completo proyecto de formación.

14.2. UBICACIÓN EN CENTRO ESCOLAR Y PLAN DE FORMACIÓN

El Centro de Formación e Innovación Educativa de la provincia de Soria, tras evaluar las necesidades y demandas de los centros, ofrece un Plan Provincial de Formación difundándolo a través de su página web, de carteles informativos en la sede de la capital y a través de los responsables de enlazar a esta institución, personas que asumen esta función en cada centro educativo (o bien el equipo directivo o un profesor del centro).

Para este proyecto hipotético partimos de la idea de que los profesores del centro han solicitado trabajar esta temática, siendo incluido el título *Propuestas prácticas de desarrollo de la competencia socioemocional* entre la oferta formativa dentro del CEIP Sor María de Jesús de Ágreda para el curso 2013-2014, en colaboración con el CFIE de Soria, y siempre en coherencia con Proyecto Educativo de Centro, Plan de Acción Tutorial, Plan de Convivencia y Plan de Atención a la Diversidad, documentos que de forma interrelacionada tienen importantes implicaciones con las mejoras que se espera adquieran los docentes y repercutan positivamente en la calidad educativa del Centro.



14.3. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

El objetivo general es optimizar la competencia sociorelacional, competencia intrarelacional y competencia interrelacional de los maestros del colegio, a través de la adquisición de diferentes habilidades conceptuales, procedimentales y aptitudinales trabajadas en las diferentes actividades propuestas. Los contenidos y competencias trabajados en las sesiones que posteriormente se proponen se detallan en las mismas.

El fin último es que ofrecer a los alumnos del centro una enseñanza positiva, a través de adecuadas habilidades emocionales, relacionales y afectivas que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje.

14.4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Se propone una instrucción operativa, intencional y planificada, que tenga en cuenta las diferencias individuales de cada persona, las grupales, en cuanto a que el equipo docente es un grupo con entidad propia según las relaciones profesionales y personales que existan entre ellos, y contexto social y de aula, fundamental en cuanto que contextualizar con realismo y funcionalidad un proyecto formativo determinará que este sea útil y cumpla sus objetivos.

Las personas responsables de la gestión y docencia en el curso serán agentes de cambio, dinamizando el curso y logrando en la medida de lo posible que los docentes participen y tengan una actitud activa y abierta, siendo esencial el aprendizaje cooperativo, el modelado, moldeamiento y los ejercicios prácticos de asumir roles en diferentes situaciones propuestas. La propia disposición personal, la confianza y ganas de comunicarse, serán fundamentales para el éxito del programa. Favorecer estos factores será clave en las primeras sesiones.

Es importante recordar que pese a que esta formación es voluntaria, en la realidad los profesores sienten que “deben” participar en la formación que se ofrece en el centro, por lo que sería esencial contar con una verdadera voluntariedad, o intentar compensar y optimizar la motivación de los asistentes.

Otra característica importante es tener en cuenta que esta formación se realiza, en este centro, en la hora exclusiva que hay después de las clases, por lo que tener en cuenta el cansancio de los docentes es esencial, precisando diseñar actividades lúdicas, ligeras e interesantes que consigan crear participación activa y satisfacción, es decir, que los docentes



sientan que vale la pena la formación recibida. Esto no es tarea fácil, pero será clave para el éxito del curso.

14.5. RECURSOS PERSONALES

Para poder dar respuesta a todas las expectativas, y no caer en la monotonía, se proponen los siguientes recursos personales:

- Especialista de pedagogía terapéutica del centro, responsable de gestionar el curso en el centro, cumpliendo así con las directrices actuales de los centros de formación e innovación educativa, que como medida de ahorro y cercanía aprovechan los recursos de los centros como personal que proporcione la formación.
- Orientadora del centro (psicóloga) que participará en una sesión propuesta.
- Dos docentes que formen parte de otro centro educativo (Soria capital), siendo uno de la etapa de infantil y otro de educación primaria.
- Tres antiguos alumnos, voluntarios y seleccionados en función de sus características académicas y personales y capacidad comunicativa, que cursan actualmente educación secundaria (cuarto de Educación Secundaria Obligatoria), en colaboración con el Instituto de la localidad (Ágreda)
- Se considera esencial el papel que los propios docentes del colegio tienen, en cuanto que el aprendizaje cooperativo será fundamental en este curso.

14.6. RECURSOS ESPACIALES

Se dispone de todos los recursos del centro anteriormente mencionados. Se utilizará principalmente la sala de usos múltiples y la sala de profesores.

14.7. RECURSOS MATERIALES

Los recursos serán los propios de cada sesión, destacando material fungible, recursos impresos (fichas de elaboración propia o aquellas seleccionadas de material elegido), y material inventariable y tecnológico como pizarra digital, ordenador con acceso a internet, cassette, etc...

14.8. TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES

El curso se desarrollará los miércoles, día elegido según organización interna del centro para la formación, con carácter quincenal, respetando fiestas de navidad y



Semana Santa, así como festividades locales y regionales (ver en anexo 10 calendario escolar para el curso 2013-2014)

Las sesiones propuestas quedan representadas en la siguiente tabla, cumpliendo un total de 20 horas, de las que 16 serán presenciales y 4 de trabajo en casa:

Día	Sesión 1. 9 octubre	Sesión 2. 23 octubre
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	Presentación curso, responsable y componentes (profesores nuevos). Juegos de conocimiento y confianza (nombres de animales con iniciales, lanzamiento ovillo, caída y recogida por el grupo, etc...) Explicación objetivos del curso y aspectos a tener en cuenta (libertad de participación o no, confianza, confidencialidad, etc...)	Explicación conceptual, por parte de la orientadora (psicóloga), de aspectos como: <ul style="list-style-type: none"> - Emociones y tipos - Afecto - Estrés laboral, síndrome de estar quemado - Profecía autocumplida - Competencia interpersonal - Competencia intrapersonal - Competencia sociorelacional - Necesidades (Maslow) y relación con etapas evolutivas alumnos.
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Los propios de los juegos (folios, rotuladores, ovillo de lana)	Se pedirá como trabajo personal para casa, realizar sin prisas un listado de esos conceptos aplicados a la experiencia de cada uno, emociones, vivencias positivas y negativas, situaciones que estresen, etc...
OBSERVACIONES	Esencial lograr una buena sintonía grupal, clave para el éxito de posteriores sesiones	
Día	Sesión 3. 6 noviembre	Sesión 4. 20 noviembre
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	Puesta en común voluntaria, con la especialista de pedagogía terapéutica, de los listados realizados. Búsqueda de semejanzas, diferencias, aspectos de interés y temas en los que los participantes deseen profundizar de manera prioritaria.	Visionado película Katmandu (Icía Bollaín) Primera parte (minutos 1-52)
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Pizarra digital, folios y bolígrafos.	Película
OBSERVACIONES	Esta actividad supone la evaluación inicial del curso.	



Día	Sesión 5. 3 diciembre	Sesión 6. 17 diciembre
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	Visionado película Katmandu (Icía Bollaín) Segunda parte (minutos 53-104)	Video fórum. Debate. Síntesis de valores e ideas surgidas tras el visionado. Debate sobre semejanzas y diferencias con nuestro contexto, emociones y prácticas de enseñanza, así como motivación asociada.
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Película	Pizarra digital para recoger y visualizar ideas propuestas.
OBERVACIONES		
Día	Sesión 7. 15 enero	Sesión 8. 29 enero
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	<p>Conocimiento de las emociones de uno mismo y de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego del quien es quien - Juego comunicación no verbal (role play con mímica representando diferentes situaciones de la enseñanza propuestas en papelitos, que el resto del grupo debe adivinar) 	<p>Lectura por fragmentos del libro de emociones “<i>recetas de lluvia y azúcar</i>”.</p> <p>Establecimiento de debate sobre valores, ideas e implicaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha quien es quien - Papeles situaciones 	Libro (disposición personal del mismo), fotocopia parcial de algunos fragmentos para entregar.
OBERVACIONES		Crear apertura emocional en grupo.
Día	Sesión 9. 12 febrero	Sesión 10. 26 febrero
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	<p>Explicación de los conceptos de escucha activa.</p> <p>Role play. Simulación de diferentes situaciones ocurridas cotidianamente en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Versión escucha no activa - Modelado y moldeamiento guiado de escucha activa 	<p>Explicación de estilos de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agresividad ▪ Pasividad ▪ Asertividad <p>Juego de roles, donde se simularán en grupo situaciones, a resolver con diferentes estilos, valorando y debatiendo la utilidad a corto, medio y largo plazo de cada uno. Emociones asociadas.</p>
MATERIAL O PERSONAL	Se hará una vez en gran grupo, después en grupos de 3	Potenciar en esta actividad la autoevaluación y verbalización



NECESARIO	(actores, observador y crítico)	de las actuaciones propias y ajenas, despertando el sentido crítico.
OBSERVACIONES		Se recomienda poner en práctica estas habilidades en el aula real, y anotar dificultades encontradas.
Día	Sesión 11. 12 marzo	Sesión 12. 26 marzo
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores estresantes y relajación. Movilidad entre ambos estados. ▪ Visualización y verbalización de situaciones estresantes, explicando técnicas de relajación cognitiva en el aula para ellas. ▪ Sesión final de relajación física y mental. 	BANCO DE RECURSOS En estas tres sesiones, se propone recopilar las soluciones que de forma consensuada se propongan para diferentes situaciones problemáticas que puedan surgir en el aula, pudiéndolas revisar en caso de conflicto y nerviosismo, cuando no es tan fácil “ponerse a pensar con calma”.
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Colchonetas, música relajante, adecuada temperatura.	Composición de un cuaderno que luego se fotocopiará para todos los asistentes
OBSERVACIONES	Colaboración especialista de educación física en la relajación.	Puede ser interesante separar en esta actividad por etapas, dadas las características diferentes de las situaciones y alumnado.
Día	Sesión 13. 9 abril	Sesión 14. 30 abril
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	El BANCO DE RECURSOS tendrá los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> ‡ ¿Qué ha pasado? ‡ ¿Cómo me he sentido y qué he pensado? ‡ ¿Qué he hecho? ‡ ¿Qué otra alternativa hubiera sido mejor? En las dos primeras sesiones se hacen ensayos en vivo de ejemplos de situaciones, para facilitar el pensar en otras nuevas, sirviendo además de práctica y refuerzo de las habilidades emocionalmente	BANCO DE RECURSOS Es esencial la participación de todos los asistentes, así como redactar el cuaderno de forma sencilla y clara, sin tecnicismos (será para uso rápido y familiar de los docentes). Se presentará de forma creativa y agradable, suponiendo un refuerzo de todo el trabajo realizado durante el curso.



	positivas propuestas.	
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Cuaderno, material fungible	Cuaderno, material fungible
OBERVACIONES		
Día	Sesión 15. 14 mayo	Sesión 16. 28 mayo
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	Visita de compañeros, uno de la etapa de infantil y otro de primaria, quienes nos ofrecerán su experiencia en estilos de enseñanza positivos, metodologías más útiles, formas de salvar las dificultades o casos especiales, etc... Turno de debate, preguntas o comentarios.	Como cierre del curso, visita de antiguos alumnos, quienes ofrecen su punto de vista sobre los estilos de enseñanza de los profesores y la influencia en los alumnos.
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Fotografías o vídeos con experiencias positivas.	Voluntariedad y tipología de alumno variada (alumno más responsable e implicado, alumna con fracaso escolar, etc...)
OBERVACIONES	Importante una adecuada selección de estos representantes (colaboración CFIE e inspección educativa)	Se preparará con los alumnos la sesión previamente, guiándolos, en colaboración con la orientadora del IES.
Día	Sesión 2 horas. Trabajo personal en casa	
TAREA Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA	Evaluación del curso, de dos maneras: - De la responsable de la gestión del curso, en formato papel - Del curso en general , a través del cuestionario disponible en la web del CFIE de Soria.	
MATERIAL O PERSONAL NECESARIO	Cuestionarios a rellenar	
OBERVACIONES	Recordar anonimato de la evaluación e importancia de la misma para futuras mejoras.	

Tabla 5. Temporalización y actividades de las sesiones formativas (Elaboración propia)



14.9. EVALUACIÓN

Se ha de tener en cuenta el momento, destinatarios y forma de evaluación.

- **Alumnos:** además de la evaluación inicial, realizada con una sesión del curso, se realizará una evaluación continua sumativa (a nivel verbal y por observación se irá viendo si los participantes están satisfechos y se muestran activos en las sesiones) y una final, a través de los cuestionarios del CFIE, que incluyen un cuestionario cuantitativo y preguntas abiertas a sugerencias. Es esencial este último punto para el seguimiento, ajuste y valoración de resultados, pudiendo introducir en el curso próximo las mejoras propuestas.
- **Contexto social y contexto de enseñanza y aprendizaje:** La influencia positiva y negativa de los factores sociales y del aula y centro serán determinantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocerlos cualitativamente y *controlar* en lo posible sus efectos será fundamental en la docencia y en los procesos practicados en este curso.
- **Práctica docente o de gestión del curso de formación:** se propone una tabla de evaluación con diferentes criterios, como: grado de adecuación de los temas propuestos en las sesiones, cumplimiento de objetivos y adquisición de contenidos y competencias propuestas a trabajar, organización metodológica, suficiencia de recursos personales, de tiempo y espacio, implicación de los asistentes, temporalización, etc...

Ejemplo tipo:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SATISFACCIÓN DE RESULTADOS POR PROFESIONALES (1-4)	DIFICULTAD ENCONTRADA	ASPECTOS POSITIVOS	PROPUESTAS DE MEJORA Y/O AJUSTE	OBSERVACIONES GENERALES DEL CRITERIO DE EVALUACIÓN
Enumeración de elementos y criterios específicos					

Tabla 6. Posible plantilla para evaluar la práctica docente en curso formativo (Elaboración propia)



15. CONSIDERACIONES FINALES

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

El objetivo general de este trabajo ha sido conocer de forma exploratoria la autopercepción de los profesores de educación infantil y primaria en cuanto a estrategias docentes emocionalmente positivas, diseñando en función de estos resultados un proyecto de formación en su centro que estos profesores pueden realizar para optimizar estas competencias. Aunque el cuestionario ha sido validado para docentes de Educación Primaria, ha sido interesante aplicarlo también a docentes de Educación Infantil para poder establecer comparaciones entre ambas etapas educativas. Además, muchos de los especialistas (audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, lengua extranjera, etc...) ejercemos nuestras funciones tanto en infantil como en primaria.

Me ha parecido muy bien utilizado el tiempo dedicado y esfuerzo realizado en este trabajo, no tanto por la síntesis de resultados como por el diseño de un posible proyecto de formación. Como docente, y conociendo la opinión de la mayoría de los maestros, la disponibilidad temporal de los centros y la motivación, generalmente asociada al cansancio de las últimas horas exclusivas de la mañana, he procurado diseñar actividades breves, sencillas pero completas y lúdicas, procurando la implicación y utilidad de los profesores en el curso.

Considero muy positivo el que tras este trabajo haya aumentado aún más mi interés personal y profesional por este tema, motivándome por continuar diseñando, con más tiempo y complejidad, actividades que fomenten las prácticas docentes más eficaces, en cuanto a habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces se refiere, optimizando así el bienestar de los diferentes componentes de la comunidad educativa, el adecuado desarrollo integral de los alumnos y la calidad general percibida por la comunidad escolar en este centro educativo de la provincia de Soria.



16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, M. y Sanz Pinyol, G. (2012) Un taller para mejorar la comunicación no verbal. *Cuadernos de pedagogía*, N° 423; p. 50-54.
- Augusto-Landa, J.M; López-Zafra, E y Pulido-Martos, M (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3) pp 413-425.
- Birkenbihl, M. (2008) *Manual práctico para educadores y profesores, con 21 juegos de rol y estudio de casos*. Madrid. Editorial Paraninfo.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Cantón Duarte, J; Cortés Arboleda, M^a R; Cantón Cortés, D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*. Soria. Edición Junta Castilla y León.
- Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Soria. Edición Junta Castilla y León.
- Córdoba, A.I., Descals, T. y Gil, M. D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Ediciones Pirámide.



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



- Napione Bergé, M.E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid. Editorial Díaz de Santos.
- Pérez, L (2012) Artículo Aulas Felices. *Periódico Educar Hoy*. Marzo 2012.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Ramón Cortés, F. (2010). *Escuchar con los ojos*. Barcelona. RBA ediciones.
- Rey, L, y Extremera, N. (2011). *El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado*. *Revista De Psicología Social*, 26(3), 401-412.
- Rodríguez Fuertes, A. (2009) Investigación sobre las necesidades educativas especiales. ¿Qué y cómo investigar en educación especial? Facultad de Humanidades y Educación de Melilla. Universidad de Granada. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. Nº 5-3 (1), pp 97-112.
- Valdivieso Burón, J.A. (2012) *Construcción y validación de la escala de evaluación de la competencia autopercebida docente de educación primaria (ECAD-EP)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología.
- Varios autores (2007). Las emociones de los docentes de matemáticas *Revista didáctica de las matemáticas*. Número de abril, mayo y junio de 2007. Barcelona. Editorial GRAO.
- Zabala Vidiella, A. y Arnau Belmonte, L. (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Editorial Grao.

Materiales y páginas web consultadas

- Material seleccionado y/o confeccionado de forma personal en mis años de docencia en centros escolares para el Trabajo de Fin de Grado de Primaria.



- Material trabajado y aportado por los profesores de las asignaturas cursadas en el Máster Oficial de Investigación Aplicada a la Educación en el curso académico 2011-2012. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Soria Aldavero, E. (2012) *Habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente con alumnos de Educación Secundaria de la provincia de Soria*. Trabajo de Fin de Máster de Investigación Aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid.
- Centro de Formación e Innovación Educativa. <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/> (Última consulta: 21 de junio de 2013)
- Universidad de Valladolid. www.uva.es (Última consulta 21 junio 2013)

17. ANEXOS

1. Escala original E.C.A.D-E.P (sección factor socioemocional).
2. Cuestionario de la escala original adaptado para este trabajo.
3. Ejemplo de cuestionario cumplimentado por profesores.
4. Transcripción entrevista directora CFIE Soria.
5. Resultados cuestionarios docentes de infantil
6. Resultados cuestionarios docentes de primaria
7. Cuestionario CFIE detección necesidades formativas.
8. Tríptico explicativo competencia inter e intrapersonal
9. Tríptico explicativo competencia social relacional.
10. Calendario escolar Castilla y León, curso 2013-2014.
11. Material propuesto para las sesiones del curso de formación



ANEXOS