

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación, educación emocional y
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Ángel de Miguel Casas
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretario

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga **5**

Ensayos, estudios e investigaciones

La educación emocional requiere formación del profesorado. Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

Participación educativa con inteligencia emocional y moral. Luis Fernando Vilchez Martín **43**

La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. Sebastián Sánchez Fernández **55**

Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Nérida Zaitegi de Miguel **69**

La Participación de las familias en la educación. Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

Competencias socioemocionales del profesorado. Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Maite Garaigordobil Landazabal **105**

Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares. Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Participar para construir una educación transformadora. Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia. M.^a Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia. Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro. Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

La experiencia metodológica de El Llindar. Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



Recensiones de libros

Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro. (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

La familia, la primera escuela de las emociones. (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

Educación social y emocional. Emociónate con Coco. (M.^a Lourdes Prada Ramos y M.^a Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos. (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Ghirlandaio, D. (Domenico Bigordi) (1489-1490). Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Armonía

RAE:Armonía

Del lat. *harmonia*, y este del gr. ἁρμονία *harmonía*; propiamente 'juntura', 'ensamblaje'.

3. f. Proporción y correspondencia de unas cosas con otras en el conjunto que componen.

4. f. Amistad y buena correspondencia entre personas.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Domenico Ghirlandaio (Domenico Bigordi)

Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni

1489-1490. Técnica mixta sobre tabla. 77 x 49 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Esta efigie es un ejemplo riguroso del modelo de retrato florentino del Quattrocento, en el que el cliente posa erguido, de estricto perfil y de busto, con los brazos en reposo y las manos juntas. En el rostro y en el cuerpo se idealizan tanto los rasgos como las proporciones. En el caso que nos ocupa, esto se aprecia tanto en las líneas que trazan el esbelto cuello y que dibujan el cuerpo, como en las inexpresivas y perfectas facciones. La belleza ideal con que aparece Giovanna Tornabuoni está basada, por lo demás y al igual que sucede en otros retratos de la época, en principios teóricos y en ejemplos tomados de la Antigüedad clásica, modelos que, al ser utilizados, debían ser combinados con los rasgos individuales del personaje pintado.

La identidad de la retratada se ha podido establecer a través de medallas como la atribuida al grabador Niccolò Fiorentino, conservada en la National Gallery of Art de Washington, en la que Giovanna Tornabuoni, representada de perfil con una joya adornando su cuello, lleva incorporada una inscripción con su nombre. Ghirlandaio retrató además a Giovanna en uno de los frescos del conjunto de la capilla mayor de Santa Maria Novella. En estos frescos ocupa un lugar relevante dentro de la escena en la que se representa *La Visitación*.

Borobia, M. *Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni - Domenico Ghirlandaio* (extracto). Madrid: Museo Nacional Thyssen Bornemisza. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/ghirlandaio-domenico/retrato-giovanna-degli-albizzi-tornabuoni> >.



COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESORADO

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES AMONG TEACHERS

Juan Vaello Orts

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Olga Vaello Pecino

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria

Resumen

Educar es una apasionante pero compleja misión que requiere múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen la formación teórica, tanto en la materia específica que se imparta como pedagógica en general, además de una serie de competencias socioemocionales que sirvan de sustrato al proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupadas alrededor de tres grandes requisitos docentes: querer, saber y poder educar. Profesores que quieran implicarse, con la suficiente formación para desarrollar su trabajo eficazmente y que tengan capacidad de influencia sobre sus alumnos, disponen de una triple fortaleza que les permite aumentar significativamente las probabilidades de conseguir los objetivos educativos que persiguen.

Aunque el alumnado debe ser el principal protagonista de su formación académica y personal, el profesorado tiene muchas de las claves para que lo consiga, especialmente cuando el alumno no puede o no quiere hacerlo por sus propios medios, casos que generalmente acaban derivando en problemas de desmotivación o de convivencia. Es el profesorado, por lo tanto, un elemento central en la participación educativa, tanto por la cantidad de tiempo que pasa con sus alumnos como por el impacto que sus actuaciones tienen en su formación.

En este artículo nos centramos en repasar algunas de las competencias socioemocionales del profesorado susceptibles de mejora, si se les presta una atención adecuada y se fortalecen con entrenamiento.

Palabras clave: competencias socioemocionales del profesorado, desempeño profesional, buenas prácticas docentes, participación del profesorado, participación de las familias.

Abstract

Educating is an exciting but complex mission that requires multiple and varied professional and personal skills. That includes theoretical training in the specific subject that is taught, but also requires pedagogical abilities, in addition to a series of socio-emotional skills that serve as a basis to the teaching and learning process, that revolves around three great teaching requirements: to wish, to know and to be able to educate. Teachers who want to get involved, with enough training to develop their work effectively and have the ability to influence their students, have a triple strength that allows them to significantly increase the chances of achieving the educational objectives they pursue.

Although students are the ones who must learn and be trained, teachers have many of the keys to achieve it, especially in cases where students can not or do not want to do it by their own means, cases that usually end up in demotivation and schools co-existence problems. Teachers are therefore a central element in educational participation, both for the amount of time they spend with their students and for the impact their actions have on the education of children and young people.

In this article, we focus on reviewing some of the professional and personal competences of teachers that can be improved, if they are given adequate attention and strengthened with training. The competences that we address here focus on the socio-emotional field, with the intention that they serve teachers to reflect on what aspects need improvement and how to do it, though due to space limitations, the competences of curricular scope are not mentioned.

Keywords: socio-emotional competencies, professional performance, best practice examples, teacher participation, family participation.

I. Profesorado competente, factor clave en el éxito escolar

Aunque quien debe aprender y formarse es el alumnado, muchas de las claves para que lo haga dependen de la actuación del profesorado, cuya competencia

docente y talante personal aportan un plus decisivo sobre lo que sería capaz de aprender el alumnado por sus propios medios. Un profesorado competente es, por lo tanto, un factor determinante de participación educativa, entendiéndose por profesorado competente el que se adapta inteligentemente al contexto que le



toca afrontar, gestionando eficazmente situaciones, variables y personas, con el fin de crear un clima favorable tanto para el trabajo como para la convivencia, considerando que el aula puede ser un espacio de entrenamiento de cualquier tipo de competencias que contribuyan a un pleno desarrollo personal. De lo anterior se deduce que el profesorado ha de entrenar las competencias académicas y personales que algunos alumnos no tienen y deberían tener, al tiempo que se entrena a sí mismo en dichas competencias, en un proceso permanente de crecimiento profesional y personal. Despertar la curiosidad, robustecer la fuerza de voluntad, estimular la automotivación, fortalecer la perseverancia, elevar la autoestima, potenciar la resiliencia, fomentar el respeto y el autocontrol, promover la solidaridad y la empatía, cultivar el sentido crítico y el civismo, deberían ser objetivos axiales de una educación integral, por lo que se deberían desplegar como práctica habitual en todas las clases y tutorías, con el fin de crear fortalezas duraderas y hábitos consolidados. Para poder desarrollar eficazmente esta labor, el profesorado debería ser competente al menos en los siguientes ámbitos:

- Competencia emocional. Capacidad de gestionar eficazmente emociones propias y ajenas, y de mantener una sana relación consigo mismo, a través de competencias intrapersonales tales como la autoestima, el autocontrol, la autoayuda, la automotivación o la inteligencia emocional, entre otras. El objetivo de esta competencia es el bienestar emocional del propio docente y de sus alumnos.
- Competencia social. Capacidad de gestionar relaciones, propias y ajenas –con los alumnos, con otros docentes y con familias– además de gestionar las relaciones de los alumnos entre sí. El objetivo es una convivencia positiva, basada en el respeto, la empatía, el buen trato, la solidaridad, la tolerancia y el compañerismo.
- Competencia cognitiva. Dominio de conocimientos y técnicas sobre las materias que se imparten. El objetivo es conseguir personas preparadas para hacer frente a la vida y continuar estudios, en su caso.
- Competencia motivacional. Capacidad para motivarse y motivar al alumnado, con contenidos interesantes, presentados de forma atrayente mediante metodologías activas. El objetivo es conseguir personas capaces de marcarse metas en la vida y esforzarse para conseguirlas.

- Competencia atencional. Capacidad para conseguir dirigir y mantener la atención de los alumnos hacia lo escolar, además de distribuir equitativamente la atención del docente entre todo el alumnado sin excepción, atendiendo más a quien más lo necesita. El objetivo es conseguir personas capaces de concentrarse en el trabajo.

La suma de estas competencias docentes, entre otras, conforma la capacidad docente de gestión de la clase, que permite manejar eficazmente cualquier situación o problema que se presente en el aula, siempre que esté dentro de su campo de acción.

2. Competencias socioemocionales del profesorado

El profesorado debe tener, no sólo conocimientos sobre las materias que imparte, sino sobre todo competencias de gestión de la clase en sus diferentes ámbitos y, dado que la docencia es un trabajo de personas con personas y cuyo objetivo preferente es formar personas, las competencias socioemocionales de los docentes tienen un peso importante en el proceso educativo, pues poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar en sus alumnos competencias que no domina ni se aplica a sí mismo. El profesorado debe, por lo tanto, centrarse en una doble tarea debido a su liderazgo socioemocional en el aula:

- formar a los alumnos en competencias socioemocionales;
- formarse ella/él, con una múltiple finalidad, para cumplir mejor su misión, para sentirse bien, para educar a sus alumnos y para que éstos se sientan bien.

En el aula hay una continua corriente de roces que van dejando huellas dulces, insípidas o amargas, pues en cada momento hay, inevitablemente, continuamente sonrisas, miradas despectivas, mensajes, alegrías, temores... Y este torrente socioemocional determina todo lo demás: los resultados académicos, el bienestar o malestar de alumnado y profesorado y la calidad de la relación entre ellos. Por ello, el profesorado no puede dejar que el azar y la improvisación se encarguen de regular tan decisivo espacio educativo, pues los posos que dejan estos continuos roces interpersonales afectan además, al equilibrio personal, potenciando o socavando autoestimas y afectando tanto a la misión profesional como al bienestar personal.

El alumno aprende de todo a todas horas y el profesor enseña, por acción u omisión, lo que es y lo que siente más que lo que dice o pretende transmitir académicamente. Ante las mismas situaciones, hay profesores que salen airosos convirtiendo los problemas

en retos profesionales, mientras que otros sucumben sumergiéndose en un mar de quejas y culpabilizaciones, generalmente hacia los demás.

Desde siempre, los profesores más apreciados y valorados lo fueron sobre todo por sus cualidades emocionales que, si antaño eran deseables, en la actualidad se han convertido en absolutamente necesarias. Las aulas de hoy, especialmente en niveles obligatorios, son escenarios complicados en los que el profesorado, que en otros tiempos tenía garantizada la audiencia, hoy en día tiene que ganarse la actitud positiva y el respeto de sus alumnos, para lo que no hay otro camino que dotarse de nuevas competencias profesionales que faciliten una gestión eficaz de la clase, lo que implica un manejo efectivo de procesos tan diversos como específicos: observar, escuchar, convencer, entusiasmar, captar y mantener la atención, pactar, liderar, mediar, respetar y hacerse respetar, perdonar, sancionar, negociar, tomar decisiones, emprender, planificar...

Cuando a personas adultas se les pide que recuerden a sus mejores profesores del pasado, es decir, quienes más les impactaron positivamente, la mayoría de las cualidades que suelen atribuirles son de carácter socioemocional: cercanía, confianza, credibilidad, entusiasmo, capacidad motivadora, respeto, disponibilidad... Sólo unas pocas cualidades de las citadas son de carácter cognitivo-académico: explicaba muy bien, sabía mucho, era muy culta... También cuando se pregunta a profesionales de éxito en diferentes campos (deportistas, artistas, investigadores, empresarios...) a qué atribuyen el mismo, las respuestas van por los mismos derroteros: consideran que han tenido mucho que ver competencias socioemocionales tales como la fuerza de voluntad, la perseverancia, la fortaleza mental o la capacidad de superar adversidades. Por esta razón podemos aceptar sin demasiadas dudas que las competencias socioemocionales y motivacionales están bien presentes tanto en el proceso educativo como en cualquier faceta personal o profesional que se emprenda a lo largo de la vida. Para apoyar la relevancia de las competencias socioemocionales y motivacionales en educación, podemos resaltar algunas razones y relacionarlas con sus objetivos:

- Finalidad instrumental: facilitan la consecución de éxitos educativos, laborales, sociales y personales.
- Finalidad afectiva: proporcionan satisfacción y contribuyen al bienestar personal.
- Finalidad ecológica: sirven para adaptarse al contexto y responder eficazmente a situaciones a menudo problemáticas.
- Finalidad preventiva: tienen valor protector sobre la autoestima y el equilibrio emocional, generando

efectos saludables que arman frente a problemas como el burnout, crisis de ansiedad u otras alteraciones anímicas.

- Finalidad social: son un poderoso instrumento de influencia social, siendo la vía más directa y efectiva para conseguir cambios benéficos en pensamientos, sentimientos, actitudes y comportamientos de alumnos y familias.

En este trabajo se desgranar algunas competencias socioemocionales que pueden ayudar al profesorado a cumplir mejor su misión profesional y a obtener mayor satisfacción personal:

- Competencias emocionales. Incluimos aquí una serie de competencias fundamentalmente emocionales y motivacionales, entre las cuales destacamos las cinco siguientes:
 1. Implicación... saludable.
 2. Claridad en la misión.
 3. Calma: autocontrol.
 4. Proactividad.
 5. Innovación: creatividad y receptividad.
- Competencias sociales. Incluimos en este apartado las competencias que regulan las relaciones interpersonales propias y ajenas, bien entre docentes, o de docentes con alumnado, o de profesorado con familias, de las que cabría destacar las cinco siguientes:
 1. Asertividad.
 2. Empatía.
 3. Influencia.
 4. Confluencia: trabajo en equipo del profesorado.
 5. Cooperación con las familias.

2.1 Competencias emocionales

2.1.1. Implicación... saludable

La implicación es un factor clave pues, ninguna de las otras competencias docentes tiene cabida sin ella. Por implicación entendemos la predisposición a asumir las responsabilidades y funciones propias con el máximo compromiso, tanto en las actuaciones («hacerlo lo mejor posible») como en la preparación de estas («prepararme lo mejor posible»). Un profesorado implicado es aquel que ama su profesión y disfruta educando, al tiempo que hace disfrutar a sus alumnos mientras aprenden. El grado de implicación puede oscilar entre dos extremos, desde el entusiasmo hasta la negligencia, pasando por estados intermedios como el gusto por educar o el mero cumplimiento sin más.

Lo deseable es que la implicación sea máxima, pero en ocasiones puede tener sus riesgos si no se acompaña de una actitud de autoprotección emocional, ya que puede acabar desgastando emocionalmente al profesor; si los resultados no van en consonancia con los esfuerzos realizados o por saturación de tareas y responsabilidades, pudiendo derivar en desencanto, desbordamiento (el sentimiento de estar quemado o burnout) o actitudes tóxicas de hiperresponsabilidad (asumir más funciones y responsabilidades de las que están dentro del campo de acción, queriendo arreglarlo todo, tanto lo que entra dentro de las propias funciones como lo que no). Se trata de adoptar una actitud de implicación saludable, tratando de hacer lo mejor posible todo lo que esté en nuestras manos, pero acotando responsabilidades, midiendo esfuerzos y procurando en todo momento compatibilizar lo con un estado de bienestar emocional, generador de emociones gratificantes, ilusión y automotivación, y no de estados anímicos tóxicos, como la ansiedad, la culpabilización o la preocupación. Para protegerse emocionalmente, conviene saber deslindar responsabilidades propias («lo que nos toca») y evitar el filtrado de nuestra atención sólo hacia lo negativo, obviando lo positivo. En este punto, podemos distinguir tres perfiles de profesorado según su actitud:

- Quienes se consideran exclusivamente efecto (y no causa) de todo lo que pasa en el aula y buscan causas externas (quejas, excusas), eludiendo cualquier responsabilidad y sin intervenir para cambiar la situación, adoptando una actitud evasivo-pasiva. Suele estar ligada esta actitud a un perfil de profesorado que, aunque poco frecuente, suele generar un gran malestar en la comunidad educativa: el profesorado negligente, que intenta eludir responsabilidades y no se ocupa de nada, pero se queja de todo, culpando de los problemas a los demás agentes y exigiendo a los demás (familias, alumnos, administración o dirección) que hagan lo que ellos no hacen, adoptando una actitud de mínimos o menos aún, instalados en la cultura de la queja.
- Quienes se consideran causa única de todo lo que ocurre en clase, pretendiendo arreglar tanto lo que está dentro como lo que está fuera de su campo de acción, sin tener en cuenta que hay factores dependientes de otros agentes socioeducativos (familia, entorno social y digital, iguales, administración), lo que puede generar efectos emocionales perniciosos por exceso de responsabilidad.
- Quienes se consideran concausa, junto a otros agentes, de lo que pasa en el aula e intervienen activamente para encontrar soluciones a los problemas que se les presentan, pero acotando pro-

filácticamente lo que está dentro de sus posibilidades de intervención. Es esta una actitud sana que combina eficacia con satisfacción emocional; se intenta educar lo mejor posible, al tiempo que se evitan daños emocionales.

2.1.2. Claridad en la misión

La implicación, para que se traduzca en eficacia docente, debe estar al servicio de un propósito educativo claramente definido y compartido con la comunidad educativa, pues de nada sirve correr en la dirección equivocada. Por ello, hay que tener clara cuál es la misión que cumplir, y no sólo tenerla clara conceptualmente, sino tener la disposición a liberar esfuerzos para cumplirla. En estos dos sentidos (misión clara y disposición a trabajar en pos de ella), podemos distinguir dos actitudes del profesorado, según la forma de entender la misma:

- Profesorado academicista-excluyente:
 - Adopta un rol de instructor-preparador académico, centrado exclusivamente en transmitir contenidos de su materia y conseguir que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos sobre la misma, dando el máximo temario posible, con el objetivo de conseguir buenos resultados académicos, desde un enfoque centrado exclusivamente en aspectos cognitivos.
 - Se ocupa de los conocimientos de «su» materia, pero no del resto de procesos y competencias presentes en las aulas (relacionales, emocionales, motivacionales y atencionales), que aborda desde una actitud elusiva y pasiva basada en la cultura de la queja («es que no estudian», «es que no atienden», «es que no se comportan», «esto no es cosa mía», «ya tienen que venir educados de casa»).
 - Da una clase excluyente, dirigida al alumnado que «quiere» (motivado) y «puede» (capaz), pero sin ocuparse (¡y renegando!) de quienes no pueden y sobre todo de quienes no quieren aprender, creyendo que no forma parte de las responsabilidades propias conseguir que quiera quien no quiere y que pueda quien no puede.
 - Es un profesorado productor activo de condiciones cognitivo-académicas, pero espectador pasivo de condiciones sociales, emocionales, motivacionales y atencionales, lo que paradójicamente redundará en un deterioro de los resultados cognitivos.
- Profesorado educador:
 - Se ocupa de gestionar formativamente todos los procesos presentes en el aula: cognitivos,

relacionales, emocionales, motivacionales y atencionales, entre otros, al entender que, especialmente en etapas obligatorias, el fin esencial de la educación es educar personas y, para ello, se deben promover no sólo aprendizajes cognitivos, sino también aprendizajes sociales, motivacionales, atencionales y emocionales. Ello implica tener objetivos para todo el alumnado (educación inclusiva): para quienes pueden y para quienes no pueden, para quienes quieren, y para quienes no quieren. Este perfil de profesorado entiende la educación obligatoria como una ayuda al pleno desarrollo de personas en un sentido integral, con el fin de conseguir que salgan preparadas, prosociales, motivadas, concentradas y felices.

- Da una clase integral (pues se trabajan todas las competencias) e inclusiva (pues se atiende a todos los alumnos y alumnas en su diversidad, sin exclusión ninguna).
- Productor activo de todo tipo de condiciones, al entender que todo lo que ocurre en el aula debe ser objeto de intervención docente, pues sobre todas las condiciones el profesorado tiene posibilidades de intervención y cierto grado de control, siempre que esté inmerso en una cultura proactiva de búsqueda de soluciones y de evitación de la queja.

Ante los recelos que este enfoque inclusivo-integral puede provocar en el sector de profesorado con un perfil academicista, conviene resaltar que el fracaso académico suele estar causado, además de por deficiencias cognitivas, por deficiencias motivacionales y socioemocionales (falta de esfuerzo, perseverancia, autocontrol o automotivación, por ejemplo). Estas competencias afectan a cualquier materia, por lo que deberían ser el contenido transversal por excelencia y la gran meta socioeducativa a perseguir en todas las clases, dado su peso en un desarrollo pleno y equilibrado de la personalidad. Sin embargo, se da la paradoja de que, a pesar de su importancia, a menudo se presta una atención mínima y marginal a las competencias socioemocionales, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos y, lo que es peor, improvisados (currículo oculto), no siendo extraño ver cómo se rebuscan estérilmente soluciones académicas a problemas cuyas causas son fundamentalmente motivacionales y socioemocionales.

2.1.3. Calma: autocontrol

Por autocontrol entendemos la capacidad de inhibir o demorar conductas, pensamientos o emociones que puedan generar posteriores perjuicios, lo

que implica, parar, pensar y evaluar antes de actuar, cuando la ocasión lo requiera, para evitar agravar el problema o generar consecuencias futuras inconvenientes. El efecto de modelado que un profesorado calmado provoca en sus alumnos facilita que estos sean a su vez capaces de controlarse en los seguros roces que se producen a lo largo de un curso escolar: no se puede pedir autocontrol al alumnado si el profesorado no lo tiene. El profesorado ha de aprender a controlarse y mantener la calma en cualquier circunstancia, rebajando la línea base de tensión emocional a niveles saludables y acotando estados emocionales tóxicos para evitar que se cronifiquen. Especial cuidado habrá que tener en evitar el contagio de actitudes agresivas, impulsivas o conflictivas de algunos alumnos, no «entrando al trapo», y adoptando una actitud emocional de calma y sosiego, así como un estilo comunicativo relajado, con ritmo pausado y tono de voz bajo. Como una vez inmersos en un «eclipse» emocional de ira es muy difícil detenerlo, conviene entrenar la calma previa, planificando anticipadamente una actitud calmada de carácter preventivo, pues es más fácil evitar los ataques de agresividad que detenerlos una vez se hayan desatado.

2.1.4. Proactividad

Uno de los principales obstáculos en el mundo educativo es la cultura de la queja cuando se instala en el quehacer diario de algunos centros y equipos educativos, consistente en atribuir a causas externas la responsabilidad de todos los problemas que aparecen en el aula, eludiendo la parte de responsabilidad que afecta al propio docente. Frente a esta actitud tóxica e improductiva, podemos recurrir a la cultura de soluciones, consistente en enfrentarse activamente a los problemas, buscando soluciones que estén dentro del campo de acción docente, aun sabiendo que hay otros factores externos corresponsables. Es una cultura basada en sustituir cada «es que» por un «podríamos hacer». La cultura del podríamos o proactiva interna se caracteriza por dos características:

- Proactividad. Centrarse en la búsqueda de soluciones, frente a la cultura de la queja. La actitud proactiva ve en cada problema una oportunidad de intervenir, entendiendo que el tiempo que se invierte en formular una queja, se podría utilizar en pensar o buscar una solución, rentabilizando el tiempo de trabajo individual o colectivo.





- Internalidad. Centrarse en soluciones que estén dentro de nuestras posibilidades de acción, sin esperar pasivamente a lo que hagan los demás ni depender de otros agentes involucrados.

La actitud proactiva interna busca actuar para crear condiciones favorables, en vez de quejarse de que «no se puede dar clase en condiciones desfavorables», entendiendo que la actitud con que se afrontan las situaciones es un componente muy importante de las mismas, y afrontarlas proactivamente como retos a resolver supone un acercamiento decisivo hacia la solución. Cada dificultad es un problema por resolver, cuyo punto de inflexión es, no plantearse si tiene solución o no, sino qué hacer para llegar a ella. La gestión proactiva del aula implica entender todas las variables y problemas que aparecen en el aula como oportunidades de intervenir para crear un mejor clima de clase y educar a todos los alumnos y alumnas en su diversidad. El profesorado proactivo intenta jugar sus bazas en vez de quejarse de las cartas que le han tocado, pues cualquier profesor, además de obstáculos y problemas, tiene posibilidades y recursos para gestionar las situaciones, por adversas que sean.

2.1.5. Innovación: creatividad y receptividad

La actitud proactiva del profesorado no es suficiente si las soluciones no aparecen o las que se encuentran resultan inoperantes, lo que puede acabar en actitudes de desánimo y desorientación. Por ello, es necesaria la capacidad de innovación, que a su vez depende de dos factores cognitivos que faciliten la generación de soluciones operativas y sencillas:

- Creatividad, para imaginar soluciones propias novedosas, bien sean ideadas individualmente por un profesor, o pensando colectivamente en equipo mediante dinámicas de creatividad compartida.
- Receptividad, para incorporar soluciones ajenas de contrastada eficacia, procedentes de lecturas, recursos digitales, cursos de formación o experiencias de otros centros.

La conjunción de una actitud docente creativa y receptiva constituye la base para instalarse en una espiral de innovación y un continuo crecimiento profesional.

2.2. Competencias sociales

2.2.1. Asertividad

La asertividad es un estilo de relación consistente en respetar y hacerse respetar, evitando abusos, vengas de donde vengan, tanto entre alumnos, como entre profesorado y alumnado. Es un estilo que caracteriza al profesorado respetuoso (que respeta), respetable (que se hace merecedor de respeto) y respetado (que se hace respetar por sus alumnos, siendo capaz de fijar y mantener los límites que definen un clima prosocial, así como de corregir conductas abusivas, en público y en privado, de forma efectiva y sin romper la relación con los alumnos).

El profesorado asertivo debe saber distinguir las faltas de respeto que se producen en sus clases, en función de su gravedad (desde incidencias leves a muy graves), su frecuencia (desde hechos puntuales a rutinas habituales) y su alcance (desde incidencias focalizadas en algún profesor a incidencias generalizadas con todos los profesores), dándoles respuestas diferenciadas: gestionar en público las incidencias leves y puntuales, gestionar en privado las incidencias de mayor gravedad, con el apoyo de la dirección, y gestionar en privado las incidencias recurrentes, mediante entrevistas privadas y, en caso de no poder conseguir cambios, recabando apoyos. Además, el profesorado puede aprovechar cualquier falta de respeto que observe en clase como una oportunidad de introducir cuñas asertivas, es decir, breves frases asertivas que sirvan de antídotos a las conductas antisociales. Entre esas cuñas podemos destacar las demandas de reciprocidad («trata a los demás como te gusta que te traten»), la adopción de perspectivas («¿cómo te sentirías si te hicieran lo que tú haces?»), la invitación al autocontrol («¿eres capaz de controlarte?») o la petición de colaboración al alumnado mediante compromisos mutuos («si tú..., yo me comprometo a...»).

2.2.2. Empatía

La empatía o conexión afectiva entre el profesorado y el alumnado es un potente facilitador de la convivencia y la motivación, ya que el profesor que se gana a sus alumnos suele aumentar su influencia sobre los mismos, influencia que puede utilizar para conseguir mejoras en las relaciones y el rendimiento. La empatía profesorado-alumnado se da en dos direcciones complementarias:

- Cómo ven los alumnos al profesor. El profesorado apreciado y bien valorado se ha caracterizado desde siempre por cualidades fundamentalmente socioemocionales: cercanía y disponibilidad afecti-

va, amabilidad y buenas maneras, calma, capacidad de escucha y atención a todos los alumnos en su diversidad.

- Cómo ve el profesor a sus alumnos. El conocimiento del alumnado permite personalizar las intervenciones, pero para ello hay que partir de una observación exploratoria focalizada en los aspectos más relevantes educativamente, entre los cuales vamos a destacar cuatro:
 1. Intereses: qué les gusta y qué temas despiertan su curiosidad, para intentar acercar la clase a los mismos, con el fin de mejorar la motivación y la atención.
 2. Aptitudes: qué se les da bien, en qué destacan, para procurar que todos tengan oportunidad de desplegar sus habilidades y destrezas, y conseguir logros que eleven su autoestima.
 3. Roles: qué papeles o patrones de conducta asumen habitualmente en el aula (líder, gracioso, matón...).
 4. Influencias: figuras significativas a las que tiene en cuenta y a las que hace más caso, sean profesores, familiares o iguales, pues de ellas depende en no pocas ocasiones su acercamiento o alejamiento de las propuestas escolares.

2.2.3. Influencia

La influencia social es la capacidad de conseguir cambios en las conductas, pensamientos o emociones de otras personas. En el campo educativo, la podemos entender como ascendencia sobre el alumnado, es decir, tener la capacidad de persuadir y de que acepten las propuestas educativas y mensajes del profesorado. En la eficacia docente influye lo que se hace y lo que se dice, pero mucho más quién lo hace o dice, es decir, el agente interviniente, pues el efecto del mensaje depende en gran medida del mensajero. Las estrategias aplicadas por cualquier profesor resultarán estériles si no están respaldadas por influencia social: la mejor estrategia es el propio maestro. La influencia sobre el alumnado es un complemento necesario de la implicación y la formación del profesorado, si se quiere asegurar la eficacia docente, pues puede ocurrir que a un profesor absolutamente implicado y sobradamente preparado no le funcione casi nada de lo que intenta, debido a la falta de influencia sobre sus alumnos, pues cuando la influencia es cero, todo lo que se hace y se dice se multiplica por cero, situación que se debería evitar a toda costa, procurando, si no se tiene dicha influencia de forma natural y espontánea, recurrir a diferentes fuentes de influencia social, tales como la empatía o el trabajo en equipo con otros docentes, entre otras. Y no sólo hay que

tener influencia, sino además hacer un uso formativo de esta, que tenga como finalidad la mejora del alumno y no su sometimiento. Debería aprovecharse que cada alumno suele tener personas significativas a las que «hace más caso» que a otras para conseguir cambios de rumbo beneficiosos para el alumnado. En este sentido, resulta de gran utilidad que tutoría y el departamento de orientación identifiquen cuanto antes cuáles son las influencias sociales más destacadas en cada alumno, especialmente en los más complicados por su actitud antisocial o su desmotivación hacia el estudio: quiénes son los profesores, familiares y alumnos más influyentes, capaces de cambiar su actitud y reorientarles hacia una convivencia positiva y un trabajo provechoso.

2.2.4. Confluencia: trabajo en equipo del profesorado

Los problemas educativos más significativos no suelen afectar a un solo profesor, sino que suelen ser compartidos por la totalidad o la mayoría de los miembros de los equipos docentes, por lo que su gestión debería acometerse desde una perspectiva de trabajo en equipo, consistente en confluencia de objetivos, unificación de criterios y convergencia de actuaciones. El profesorado educador en equipo está convencido de que su misión es educar personas, y que la vía para conseguirlo es trabajando en equipo con otros docentes, observando todos lo mismo con una misma mirada, utilizando el mismo lenguaje (observación exploratoria y confluyente) y tratándolo de la misma manera (tratamientos confluentes y sumativos), desde una actitud proactiva y cooperativa, instalados en una cultura de soluciones y «vacunados» contra la cultura de la queja. El afrontamiento en equipo de problemas compartidos se puede realizar mediante retos colectivos, intervenciones colectivas de un equipo docente (o un mini equipo), que constan de cinco pasos en su desarrollo:

- Definir unos objetivos a conseguir, que han de ser colectivos, pocos, claros, concretos y relevantes.
- Asegurar una intercomunicación rápida y cómoda entre los miembros del equipo, consistente en que cada componente del equipo informe al coordinador cuando haya conseguido el objetivo prefijado y, en caso contrario, pida ayuda, con el fin de recibir el apoyo necesario para conseguirlo.
- Apoyos, determinados por el coordinador, de quienes sí han conseguido el objetivo a quienes no lo pueden conseguir. Los apoyos consisten en una entrevista de apoyo con los alumnos implicados y un seguimiento con el fin de comprobar si se producen los cambios deseados o no.

- Éxitos colectivos, que se consiguen cuando todas las personas del equipo sin excepción hayan logrado el objetivo colectivo prefijado: no hay éxitos individuales, sino que es todo el equipo el que consigue o no los objetivos prefijados.

2.2.5. Cooperación con las familias

El trabajo en equipo del profesorado debe incluir también la colaboración con familias, sin olvidar la labor que se puede hacer con alumnado ayudante y con agentes de intervención socioeducativa, pues se deben aunar los esfuerzos de todos los agentes que puedan ayudar a educar.

En lo referente a la cooperación con las familias, deberían ser consideradas un miembro más del equipo educativo, puesto que el profesorado y las familias persiguen el mismo fin: educar a sus alumnos e hijos. Por ello, la relación entre ambos sectores participativos debe estar basada en la confluencia de objetivos e intervenciones, la mutua confianza, la intercomunicación fluida y la cooperación. Para ello, el profesorado (especialmente las tutorías, además de los miembros del departamento de orientación y del equipo directivo, que suelen mantener una relación más estrecha con las familias) debería tener en cuenta algunas consideraciones que permiten optimizar dicho trabajo conjunto:

1. Conocer la composición familiar: si hay uno o dos progenitores, si es una familia estructurada, desestructurada o reestructurada, si es extensa o nuclear. La estructura familiar a menudo determina el tipo de relaciones existentes en la misma y las posibilidades de influencia sobre los hijos. Una familia unipersonal tiene que multiplicar esfuerzos, mientras que la bipersonal puede sumar fuerzas y dividir/delegar responsabilidades, lo que da mayores posibilidades cuando las influencias son armónicas y convergentes, aunque también se puede convertir en un problema si las actitudes del padre y la madre son contrapuestas. La desestructuración o reestructuración también suponen un reto, pues se requiere un proceso suplementario de adaptación por parte de todos que a veces supone una ayuda, pero que en otras ocasiones puede suponer un problema añadido en forma de rechazos, incompatibilidades o incluso problemas de mayor gravedad. Conviene por tanto conocer la composición del hogar familiar para saber con quién podemos contar.
2. Conocer el grado de implicación de cada miembro familiar en la educación de los hijos, con el fin de establecer alianzas y estrechar vías de colaboración con los miembros más comprometidos e influyentes con la educación de sus hijos, y plan-

tearse como un reto tutorial disminuir el número de familiares desentendidos.

3. Conocer el grado de influencia de cada miembro familiar sobre los hijos. La variabilidad puede oscilar desde progenitores con mucha ascendencia sobre sus hijos hasta otros que se sienten impotentes ante ellos. No deberíamos perder de vista que en la actualidad la influencia familiar y escolar compite con otras poderosas fuentes de influencia como pueden ser las compañías, la calle y, sobre todo, los medios digitales que han trastocado los pesos de la socialización y han modificado las vías tradicionales de transmisión de valores, que décadas atrás monopolizaban la familia y la escuela casi en exclusiva, y que ahora están absolutamente dispersos y bajo un control mucho más difuso, pudiendo transmitir valores coincidentes o contrapuestos.
4. Complementar las observaciones docentes y familiares, centradas en que: el profesorado preste atención a lo que hace el alumnado en el centro; la familia haga lo mismo en casa y en su contexto social; y el alumnado ayudante aporte información sobre aspectos donde no lleguen ni las familias ni los docentes. De este modo se intercambia información de forma fluida y regular, con el fin de contrastar perspectivas y adoptar medidas de intervención, tanto conjuntas como paralelas.
5. Intentar conocer el estilo educativo familiar predominante: democrático-directivo (el ideal, pues transmite afecto y marca límites), autoritario (marca límites, pero sin dar afecto), permisivo (da afecto, pero sin marcar límites) o negligente (ni ofrece afecto ni marca límites). La finalidad de conocer el estilo educativo familiar es intentar corregir los tres últimos estilos educativos familiares y acercarlos al estilo democrático-directivo, mediante sugerencias mejor que con críticas. Para ello se puede aprovechar cualquier contacto (presencial, telefónico o digital) que se tenga durante el curso con las familias, especialmente las entrevistas tutoriales, si se ven como oportunidades y no como riesgos.
6. Usar la información tutorial sobre las familias para conseguir cambios beneficiosos en la participación familiar en la educación: hacer presentes a las ausentes, implicar a las desentendidas, asesorar a las desorientadas, apoyar a las impotentes o corregir faltas de control y/o afecto hacia los hijos.
7. Actuar con un talante cooperativo y proactivo, centrado en ver qué puede aportar cada parte, evitando acusaciones cruzadas que debilitan a ambas. La actitud del profesorado, especialmente

de la tutoría, ante la relación con las familias es un elemento clave de la situación, por lo que hay que evitar actitudes defensivas, de desconfianza o enfrentamientos que no benefician a nadie, no perdiendo de vista que el objetivo es convertir actitudes familiares perjudiciales en colaboradoras, con el fin de sumar fuerzas, por lo que conviene hablar siempre en plural y centrarse en la búsqueda de soluciones. «Ayúdenme a ayudarle» debería ser un mantra que transmitiera desde la tutoría una demanda de cooperación y una invitación a la alianza que deja meridianamente claro el objetivo común: ayudarse mutuamente para ayudar al hijo/alumno, agradeciendo siempre la implicación de las familias, aunque haya discrepancias de criterios.

8. Mención aparte merece el modo de afrontar las quejas planteadas por las familias, que en ocasiones pueden abrir una brecha en la relación familia-centro y deteriorar lo que debe ser un clima de cooperación y confluencia. En estos casos, el profesorado, y especialmente la tutoría, debe analizar lo más objetivamente posible los argumentos de la familia y decidir si la queja tiene o no motivos fundados, admitiendo errores propios y aceptando constructivamente las quejas fundadas que estén formuladas respetuosamente, así como refutando asertivamente las quejas infundadas o formuladas irrespetuosamente, entre las que conviene identificar los estereotipos de presión que en ocasiones pueden utilizar, y que están basados en dos mecanismos explicativos distorsionadores:

- Atribución externa o uso indiscriminado por parte de la familia de acusaciones hacia el profesorado, eximiendo a sus hijos de responsabilidades y culpas.
- Enfoque reactivo, consistente en centrarse exclusivamente en el pasado con una actitud persecutoria totalmente desviada de la búsqueda constructiva de soluciones.

El uso de estos dos mecanismos explicativos suele complicar las situaciones y, cuando van acompañadas de una actitud agresiva, suelen desembocar en situaciones desagradables y de difícil solución. Sin embargo, por complicadas que parezcan, este tipo de situaciones suele tener mejor pronóstico cuando el profesorado o la tutoría media constructivamente en los conflictos entre alguna familia y algún profesor, convirtiendo las acusaciones (reactivas por referirse al pasado, y externas por exigir a la otra parte) en compromisos mutuos (proactivos por enfocarse al futuro, e internos por centrarse en lo que cada protagonista puede aportar a la solución).

3. Conclusiones

El propósito de este artículo es ayudar al profesorado a reflexionar sobre su perfil en algunas competencias socioemocionales relacionadas con la profesión docente, con el fin de conocer, en cada una de ellas, si tiene un nivel satisfactorio o susceptible de mejora. Estas competencias socioemocionales, junto a otras referentes a aspectos curriculares, tales como la capacidad de motivar al alumnado reacio o gestionar la convivencia, creemos que deberían formar parte del bagaje formativo de todo el profesorado, con el fin de que tenga el perfil óptimo y las herramientas necesarias para gestionar eficazmente todas las variables presentes en el aula que puedan afectar al aprendizaje cognitivo y socioemocional del alumnado. Un profesorado competente socioemocionalmente es un elemento participativo determinante para conseguir la gran finalidad educativa de formar personas preparadas (en el ámbito cognitivo), felices (en el ámbito emocional), prosociales (en el ámbito relacional), emprendedoras (en el ámbito motivacional) y concentradas (en el ámbito atencional).

Referencias bibliográficas

- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- BROOKS, R. Y GOLDSTEIN, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Paidós.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- COVEY, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós
- DARDER, P. (2017). *La formación emocional del docente: aprender y educar con bienestar y empatía*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y RAMOS DÍAZ, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- GARDNER, H. (2005). *Buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.



- GORDON, T. (1998). *M.E.T Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- HILL, N. Y STONE, W. (1982). *La actitud mental positiva. Un camino hacia el éxito*. Barcelona: Grijalbo.
- NIETO, S. (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- SELIGMAN, M. (2004). *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Debolsillo.
- Vaello ORTS, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello ORTS, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello ORTS, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vaello ORTS, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vaello ORTS, J., Vaello PECINO, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares*. Barcelona: Horsori-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- VOLI, F. (2004). *Sentirse bien en el aula*. Madrid: PPC.
- Zaczyk, C. (2005). *Cómo tener buenas relaciones con los demás*. Barcelona: Paidós.

Los autores

Juan Vaello Orts

Maestro y licenciado en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Fue profesor de educación secundaria, orientador y director de un instituto de secundaria en Benidorm.

Ha participado en numerosas actividades de formación del profesorado y de equipos directivos sobre convivencia, motivación, gestión del aula y el trabajo en equipo del profesorado.

Autor de diversas publicaciones, entre las cuales están: *Resolución de conflictos en el aula*, *Las habilidades sociales en el aula*, *Cómo dar clase a los que no quieren*, *El profesor emocionalmente competente* y *Claves para gestionar conflictos escolares*, así como diversos artículos y videos sobre temas educativos.

Olga Vaello Pecino

Licenciada en Filología Hispánica con Mención en E/LE por la Universidad de Alicante.

Profesora de educación secundaria y bachillerato.

Coautora de la publicación *Claves para gestionar conflictos escolares*, y de varios artículos relacionados con el ámbito educativo.

Ha participado en actividades de formación del profesorado sobre la gestión de conflictos escolares.

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Retrato de Giovanna degli Albizzi Tornabuoni*.