

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos

M^a Teresa ADAME

Begoña DE LA IGLESIA

Concepción GOTZENS

Rosa Isabel RODRÍGUEZ

Inmaculada SUREDA

Correspondencia:

Teresa Adame
teresa.adame@uib.es

Begoña de la Iglesia
bego.delaiglesia@uib.es

Concepción Gotzens
c.gotzens@uib.es

Rosa Isabel Rodríguez
rosabel.rodriguez@uib.es

Inmaculada Sureda
inmaculada.sureda@uib.es

Teléfono común: 971-172560

Dirección postal común:
Departament de Pedagogia
Aplicada i Psicologia de l'Educació.
Ed. Guillem Cifre de Colònia.
Universitat de les Illes Balears
Cra. de Valldemossa, km. 7,5
07122 Palma (Illes Balears)

Recibido: 1 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

RESUMEN

El objetivo principal del presente artículo es conocer y analizar las estrategias socioemocionales que utilizan los y las docentes en sus aulas, tanto para la gestión de las dinámicas que se desarrollan diariamente, como las que usan para resolver situaciones conflictivas. Este análisis se convierte en la plataforma para el posterior diseño de un sistema de recogida de nuevos casos, que responda a las líneas de estudio sugeridas a partir del análisis de los datos obtenidos en esta primera parte del estudio que hoy presentamos.

PALABRAS CLAVE: Estrategias educativas (socioemocionales), docente, estudio de casos.

An analysis of the socio-emotional strategies used by teachers in their classroom: Some case studies

ABSTRACT

The main objective of this paper is to discuss and analyze the socio-emotional strategies used by teachers in their classrooms both to manage daily dynamics and to resolve conflict situations. This

analysis becomes the platform for the subsequent design of a procedure to collect new cases, corresponding to the lines of study suggested as a result of the analysis of the data obtained in this first part of the study presented.

KEY WORDS: *Educational strategies (socio-emotional), teachers, case studies.*

Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los docentes y las docentes en el aula: estudio de casos

Los conocimientos que debe tener el profesor novel han sido objeto de numerosos estudios (SHULMAN, 1987; KANSANEN ET AL., 2000). De ellos resulta interesante destacar que, hasta la última década del siglo XX, los requisitos planteados se referían a tres categorías de conocimientos: los contenidos a enseñar, los procedimientos para enseñarlos y, más recientemente, las características psicológicas-diferenciales de los alumnos a quienes había que enseñar.

El conocimiento sobre *sí mismo* se incorporó más tardíamente al acervo de conocimientos *deseables* en los docentes y respondió a la pretensión de conseguir profesionales de la enseñanza reflexivos, surgida en el seno del paradigma sobre procesos de pensamiento docente.

A pesar del enorme impacto mediático de la obra de Goleman (1996) *La inteligencia emocional*, en la que recogía las aportaciones previas de Gardner (1985) y de Salovey & Mayer (1990), y que significó el pistoletazo de salida del interés por el carácter emocional del comportamiento humano, llama la atención la escasa investigación existente sobre los aspectos emocionales de las vidas de los docentes (BRACKETT ET AL., 2010).

Centrándonos en la influencia de esta perspectiva en la investigación psicoeducativa, cabe destacar que la atención se centró básicamente en definir el concepto de IE (Inteligencia Emocional) y, sobre todo, en probar o implementar programas de entrenamiento para desarrollar este tipo de recursos o competencias en el alumnado (BISQUERRA, 2002), al que había que enseñarle, además de las disciplinas habituales de los *currícula* escolares, a ser competente en términos emocionales. Al conocimiento declarativo y procedimental se añade a partir de ese momento el actitudinal que, entre otras cuestiones, se ocupa también de estimular los recursos emocionales de los alumnos.

De forma consecuente, el interés por la competencia emocional de los profesores aparece como la única o mejor vía para conseguir el aprendizaje de habilidades socio-emocionales en los alumnos: si sus profesores, que son sus modelos, no son capaces de regular sus emociones ¿quién les va a enseñar? Así, la primera preocupación es la de equiparlos suficientemente con este tipo de recursos para que puedan enseñar a sus alumnos (PALOMERA, GIL-OLARTE & BRACKETT, 2006).

Además, aparece el interés por posibles vínculos entre las emociones que experimentan los profesores y diferentes aspectos como su cognición, su nivel de motivación, el tipo de comportamientos y/o estrategias que utilizan en su trabajo, así como las influencias que las emociones de los maestros tienen en los estudiantes.

La investigación sobre la vida y actuación de los docentes había puesto reiteradamente de manifiesto que el síndrome del *burnout* afecta a amplios sectores del profesorado, especialmente del que imparte enseñanza secundaria (HUBERMAN, 1993; MANASSERO ET AL., 2006). El recurso emocional se presenta como un medio interesante de hacer frente a esta problemática que provoca el abandono de una parte nada desdeñable del profesorado (PALOMERA, GIL-OLARTE & BRACKETT, 2006), a pesar de que otros estudios (HERNÁNDEZ & PALOMERA, 2004) señalan la tendencia observada en los docentes a relativizar las emociones a medida que se avanza en edad y experiencia, lo que en opinión de estos autores podría explicar, en parte, la menor incidencia de *burnout* entre ellos.

En definitiva, y desde la investigación psicoeducativa, podemos ver que las competencias emocionales en el docente se contemplan desde una doble perspectiva: por una parte, como medio para incidir en el bienestar de los profesores, lo que –según se cree– redundaría no sólo en su calidad de vida personal, sino también en su eficacia docente, dada la tendencia observada en diversos estudios a asociar ambos supuestos: sin bienestar personal, resulta difícil enseñar adecuadamente. Por otra parte, como forma de facilitar el aprendizaje de dichas competencias por parte de los alumnos: sin modelos apropiados, su aprendizaje resulta insatisfactorio e, incluso, equivocado.

Otra cuestión de relieve en la investigación de las competencias emocionales del profesorado y de los estudiantes, tal como señalan Brackett *et al.* (2010), es la distancia existente entre las creencias sobre la importancia de la regulación emocional eficaz y el conocimiento y uso de las estrategias de regulación emocional; brecha que, en parte, es atribuible al uso generalizado del autoinforme como procedimiento para el estudio de la regulación emocional, tanto en profesorado como en alumnado. En este sentido, las pruebas de ejecución como el *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002) representan una aportación interesante en la medida que, a diferencia de los inventarios de autoinforme —que miden una tendencia en las respuestas del sujeto o la eficacia percibida de sus propias destrezas emocionales—, valoran el conocimiento y la capacidad del sujeto para razonar con y sobre las emociones (MAYER, ROBERTS & BARSADE, 2008).

No se trata de una cuestión menor, ya que existe el riesgo de que sea el procedimiento usado (autoinforme) el que delimite el objeto de estudio (competencias emocionales) y sus propiedades, en lugar de que sean estos últimos los que determinen los procedimientos a utilizar para su investigación (SUTTON & WHEATLEY, 2003).

Es a ese nivel donde cabe situar el estudio que presentamos, entendido como la propuesta de un procedimiento basado en que los sujetos presentan situaciones relacionadas con su actividad docente que reconocen como perturbadoras de su equilibrio emocional (HOCHSCHILD, 1983; HARGREAVES, 2000), así como las estrategias utilizadas para restablecer dicho equilibrio, sin implicarlos en el análisis ni valoración de unas y otras, tarea que corre a cargo de las investigadoras del estudio, diferenciándose así del autoinforme. Con ello se pretende obtener información de primera mano concerniente a experiencias emocionales de los docentes en las que aplicar un posterior análisis sobre una base teórica consolidada (MAYER & SALOVEY, 1997).

Métodos y resultados

El trabajo de recogida de casos parte de la solicitud realizada a docentes que ejercen, o han ejercido, en las etapas educativas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En este primer acercamiento al tema sobre las estrategias emocionales docentes, decidimos contactar con maestros y maestras que surgen de nuestro entorno más inmediato, dada la facilidad de acceso que ello supone y cierta garantía de éxito en la recepción de dichos casos.

La demanda formulada se concretó en los siguientes términos:

- Describir una situación de aula, de los últimos años (2–5 últimos años), cuyo recuerdo se asocia a un elevado costo de afrontamiento a título personal, en el plano emocional. Se trataría de describir lo sucedido, las dificultades en su gestión, los posibles planteamientos, la resolución, las ayudas recibidas, etc., que nos permitan conocer las distintas estrategias puestas en escena.
- Relacionar, de forma breve, las estrategias usadas en la gestión diaria del aula.
- Años de experiencia docente, curso y etapa educativa sobre la que se centra la descripción realizada.

Se han conseguido un total de 18 casos, 14 de los cuales responden al planteamiento propuesto por el grupo de investigación, en lo que atañe a la presentación de casos que podemos denominar como representativos de situaciones de *aula*; los otros 4 casos presentan información sobre situaciones más genéricas que podríamos considerar bajo la categoría *centro* (referidas a otros profesionales, y temáticas sobre la familia, principalmente) y que, por tanto, no pueden ser consideradas como situaciones específicas del *aula*.

Hemos procedido a clasificar el total de casos obtenidos de acuerdo al siguiente sistema de registro:

- Código del caso, discriminando entre los casos centrados en situación de *aula* y aquellos otros de carácter genérico o que van más allá del espacio aula, y que hemos considerado en la categoría *centro*.
- Identificación del docente, según la variable sexo.
- Ámbito o materia impartida.
- Etapa educativa.

- Situación individual o grupal, en función de si afectó a parte del alumnado o únicamente a uno de ellos.

De acuerdo a las categorías que se han podido definir a partir del registro de casos, podemos apuntar que nos hallamos ante la siguiente distribución:

Situaciones de aula: 14 casos		Situaciones genéricas del centro (otros profesionales, familia): 4 casos	
Sexo del docente:	10 mujeres 4 hombres	Sexo del docente:	4 mujeres
Ámbito o materia:	10 tutores 4 especialistas	Ámbito o materia:	2 tutoras 2 directoras de centro
Etapa:	6 Educación Primaria 7 ESO 1 Bachillerato	Etapa:	4 Educación Primaria
Situación individual:	6 casos	Situación individual:	3 casos, 2 referidos a familias y 1 a una profesora
Situación grupal:	8 casos, predominan situaciones disruptivas	Situación grupal:	1 caso relacionado con las familias

Tabla 1. *Distribución de la muestra de participantes*

Posteriormente, se procedió al análisis en detalle de todos y cada uno de los casos, atendiendo a cuatro grandes epígrafes:

- Descripción del caso, hechos acontecidos.
- Datos sobre el grupo, el docente, las dinámicas habituales, etc. que permiten entender y contextualizar la descripción del caso presentado.
- Estrategias utilizadas por parte del docente en la resolución o afrontamiento de la situación descrita.
- Estrategias usadas en la gestión del día a día; se trata por tanto de un conjunto de aquellas acciones que responden a la cotidianidad en la gestión del aula.

Este análisis permite introducirnos en el conocimiento de las estrategias emocionales que reconocen usar los propios docentes en lo que atañe a las situaciones o casos planteados, además de recabar información sobre la gestión diaria del aula, convirtiéndose en plataforma para el posterior diseño de un sistema de recogida de nuevos casos que responda a las líneas de estudio sugeridas a partir del análisis de los datos obtenidos en esta primera parte del estudio.

Con ello, somos conscientes de que esta aproximación al tema de las estrategias emocionales presentadas por este primer grupo de docentes presenta alguna limitación metodológica a tener en cuenta. Así, los estudios citados por Sutton & Wheatley (2003) (ERB, 2002; HARGRAVES, 2000; LASKY, 2000) nos indican que los trabajos con entrevistas semiestructuradas, basados en la descripción de posibles *incidentes emocionales* y/o autoinformes, resultan incompletos, alejándonos de la experiencia cotidiana y del manejo de las emociones en el aula. Efectivamente, los profesores pueden tener muchos episodios emocionales en un solo día, pero ninguno de ellos puede ser especialmente relevante una semana más tarde, a pesar de que eran importantes en ese momento. De ahí que, con el objeto de ampliar el conocimiento sobre las emociones docentes, las investigaciones en esa temática que parten del día a día, a menudo, utilizan los diarios de emoción (AVERILL, 1982; OATLEY & DUNCAN, 1992; SUTTON & WHEATLEY, 2003) o la metodología de muestreo, en la que los encuestados llevan registros de sus emociones a intervalos aleatorios (ASAKAWA & CSIKSZENTMIHALYI, 1998; HEKTNER & CSIKSZENTMIHALYI, 2002).

Nos parece de sumo interés presentar alguno de los casos, puesto que, a modo de ejemplo, permite una mejor comprensión de la metodología. Según la categorización seguida, el caso seleccionado responde a las siguientes dimensiones:

- Código del caso: Aula-10.
- Situación de *aula*.

- Sexo del docente: mujer.
- Ámbito o materia: tutora.
- Etapa: Educación Secundaria.
- Situación individual.

<p>CÓDIGO: Aula-10 (<i>Las comillas y cursivas recogen textualmente la descripción hecha por la maestra en la redacción del caso</i>)</p>
<p><u>Descripción:</u> Situación de <i>“un alumno que no sabe resolver un ejercicio. Se pone nervioso. Solicita ayuda, en realidad desea que le resuelva el ejercicio. Al recibir ayuda se da cuenta que no es la que él esperaba (no le resuelvo el ejercicio, sino que se lo explico), se enfada, da la culpa a la maestra y se bloquea (tu no me lo explicas, tu no me ayudas, tu no sabes hacer de maestra, por tanto, paso de ti). Puede llegar a ponerse violento por la frustración que siente y la falta de herramientas para afrontar la situación”</i>.</p>
<p><u>Datos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestra tutora. - Centro de secundaria. - Solicitud de ayuda por parte de un alumno que no sabe resolver un ejercicio, está nervioso. - Si la ayuda no llega en los términos que él quiere, culpa a la maestra, duda de ella... - Puede llegar a mostrarse violento por la frustración de no saber enfrentarse a la situación.
<p><u>Estrategias utilizadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del problema, que no resolución de éste. - Confrontaciones constructivas: <i>“Lo que tú quieres es que yo te haga el ejercicio, cuando tú eres el responsable de hacerlo. Puedo explicarte el proceso, puedo darte herramientas, puedo asesorarte, pero no te haré el ejercicio ya que tú eres el alumno. Puedo explicarte el ejercicio todas las veces que tú quieras; con ayuda o sin ella, serás tú quién realizará el ejercicio”</i>. - <i>“Procuro no gritar ni ser autoritaria, aunque sí, firme en mi decisión”</i>. - Clarificar los roles de maestra y de alumno, dejando claro que él es el responsable de los deberes y de las actividades a realizar. - Procurar empatía y asertividad.
<p><u>Gestión del día a día:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontaciones constructivas - Dar la responsabilidad a los alumnos. - Establecer un mínimo de normas no negociables, desde el diálogo y no autoritariamente. - Diálogo basado en el respeto mutuo, aunque con diferenciación de roles

TABLA 2. *Ejemplo de caso*

Clasificación de las estrategias utilizadas por los y las docentes

A continuación, se analizan las estrategias emocionales que dicen usar los docentes en las situaciones descritas indicando, en primer lugar, las categorías utilizadas en su clasificación.

- A. *Estrategias internas o personales:* entendidas como las estrategias docentes que requieren la aplicación de habilidades personales para controlar el impacto del conflicto sobre la *propia* conducta y emoción.
- B. *Estrategias externas o interpersonales:* consideradas como las estrategias docentes que implican el uso de habilidades interpersonales para gestionar el conflicto a partir del control de la situación o conducta del alumno, grupo, familia o centro.

La clasificación presentada responde al criterio de valorar qué estrategias utiliza el profesorado de manera personal y cuáles plantea de manera interindividual. Nuestro interés es, desde el estudio de casos, analizar si el docente hace uso preferentemente de unas estrategias que responden a contenido intra-individual o interpersonal.

De manera concreta y textual, al describir las estrategias utilizadas ante situaciones conflictivas, los docentes apuntan:

1) *Estrategias internas o personales:*

- *Quedar callado, valorando qué debo hacer.*
- *Dejar pasar un tiempo.*
- *Sentido del humor.*
- *Dominio de la gesticulación y observación.*
- *Tener mucha paciencia.*
- *Firmeza en el desarrollo del rol docente.*

2) *Estrategias externas o interpersonales:*

a) *Estrategias externas centradas en un solo alumno, generador de la situación conflictiva:*

- *Hablar con el alumno.*
- *Pedir al alumno la versión de los hechos.*
- *Escucharlo.*
- *Tranquilizar al alumno, decirle que se calme.*
- *Favorecer una percepción objetiva de lo ocurrido, hacer entender al alumno la situación real.*
- *Pedirle autocontrol de su conducta.*
- *Sacar al alumno al pasillo.*
- *Ignorar al alumno.*
- *Salir con él fuera de la clase.*
- *Avisar al alumno ante el incumplimiento de una norma y/o presentar sanción.*
- *Cambiarlo de sitio, de compañero de mesa.*
- *Dar opción al alumno para cambiar de sitio.*
- *Reforzar al alumno (decirle lo bien que lo ha hecho hasta ahora).*
- *Intentar que el alumno obtuviera resultados positivos con actividades de aula. Garantizar el éxito.*
- *Recordarle el pacto establecido.*

b) *Estrategias externas centradas en un grupo clase considerado conflictivo:*

- *Establecer contacto visual constante.*
- *Diálogo, discusión constructiva y razonar las cosas.*
- *Actuaciones coordinadas del profesorado.*
- *Diseñar un plan de actuación común por el equipo de profesorado del centro.*
- *Evitar el conflicto facilitando un material atractivo (cuentos), eludir determinadas tareas establecidas.*
- *Redactamos un documento donde se establece que habrá un examen con tres niveles diferentes y asignamos los niveles a cada alumno. Todos lo firmamos en acuerdo.*
- *Creamos la figura del compañero tutor.*
- *Aprobamos un protocolo de buenas maneras: levantar la mano para intervenir, pedir permiso para entrar si llegas tarde, etc.*
- *Co-evaluación y evaluación de grupo.*
- *Responsabilidad compartida.*

- *Recordar que el maestro es un guía pero hay condiciones no negociables.*
- *Intenté crear conflicto de intereses entre ellos. Quería que discutieran.*
- *Intentar que el grupo acepte al alumno (conflictivo).*
- *Explicar qué se hará, el primer día de clase.*
- *Generar empatías.*
- *Dar la responsabilidad al alumno.*
- *Establecer un mínimo de normas no negociables con diálogo.*
- *Confrontaciones constructivas.*
- *Diálogo basado en el respeto mutuo.*
- *Diversificación y trabajo diferenciado.*
- *Hablar a solas con cada alumno y le explico cómo va.*
- *Estar pendiente de su progreso sin que él fuera consciente.*
- *Dar refuerzos positivos en función de pequeños progresos.*
- *Explicitar los pasos a todo el grupo.*
- *Mostrar ejemplos de compañeros.*
- *Vigilar su actitud.*
- *El uso de la evaluación con finalidad de control.*
- *Justicia. Igualdad en el trato.*
- *Gestión de las normas con el grupo clase.*
- *Evitar excesos de confianza.*

c) Estrategias externas centradas en la familia y el director del centro:

- *Hablar con el director del centro.*
- *Enviar al alumno al despacho del director.*
- *Hablar mucho con el director.*
- *Ir a buscar a la prefectura de estudios.*
- *Contar a los padres lo sucedido a través de la agenda.*
- *Trabajar con los padres.*
- *Hicimos muchas reuniones con el padre.*

Conclusiones y perspectivas de futuro

Las estrategias emocionales utilizadas por los docentes de los casos estudiados pueden concretarse en dos grandes categorías:

Por un lado, las estrategias internas o personales responden a la capacidad de los profesionales para controlar sus emociones y estados de ánimo, utilizar el sentido del humor como mecanismo de control ante el estrés o la frustración y auto-observar su conducta como mecanismo de afrontamiento.

Por otro lado, las estrategias interpersonales favorecen las habilidades sociales como tácticas comunicativas, empáticas y negociadoras: los procedimientos para mantener conductas adecuadas a través de refuerzos y/o extinguir las respuestas inadecuadas; y también las acciones para mejorar la coordinación de docentes y la organización de centro.

Unas y otras estrategias, a veces difíciles de diferenciar, son imprescindibles para hacer frente a situaciones de conflicto y asumir la función docente. Por ejemplo, *controlar el impacto del conflicto sobre la propia conducta y emoción* supone mejorar *la gestión del conflicto* dentro de la situación y favorecer una buena resolución ya sea hacia un alumno de manera individual o hacia el grupo de clase.

En el contexto escolar actual el profesorado debe rediseñar su rol y tarea docente atendiendo al conjunto de estrategias presentadas.

Es significativa la diferencia entre el número de estrategias internas y externas presentadas, siendo mucho mayor el número de estrategias externas o interpersonales.

De las estrategias internas destacan aquellas cuya finalidad es el control de las propias emociones. Así, aparecen como destacadas: *quedar callado, valorando qué debo hacer, dejar pasar un tiempo o tener mucha paciencia*. Tranquilizarse y recuperar el auto-control parecen, en ese sentido, los objetivos prioritarios para que la situación *no se les vaya de las manos*. En ese mismo sentido la estrategia de *firmeza en el desarrollo del rol docente* alude también a ese intento de control.

La mayoría de los docentes presentan estrategias externas (*pedirle autocontrol de su conducta, sacar al alumno al pasillo*) muy concretas que les permiten afrontar las situaciones conflictivas que describen, en vez de habilidades personales que les ayuden a gestionar dichas situaciones.

Si nos centramos en la clasificación de las estrategias externas podemos observar cómo la mayoría de las estrategias que se utilizan ante un grupo conflictivo son de carácter más preventivo (*creamos la figura del compañero tutor*) que las que se usan ante casos individuales (*cambiarlo de sitio, de compañero/a de mesa*).

Buena parte de las estrategias interpersonales están contextualizadas en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, *se basan en y se dirigen hacia* un mejor desarrollo del proceso instruccional. No se trata únicamente de interacciones *personales* entre los docentes y sus alumnos, como por ejemplo charlar, mantener contacto ocular, etc., sino de interacciones implicadas en el enseñar y aprender. Algunos ejemplos son: *redactamos un documento donde se establece que habrá un examen con tres niveles diferentes y asignamos los niveles a cada alumno, intentar que el alumno obtuviera resultados positivos con actividades de aula. Garantizar el éxito, actuaciones coordinadas del profesorado*. Es interesante anotar la relación de dichas estrategias con el desarrollo instruccional.

Muchas de las estrategias presentadas por los docentes, en general, son cotidianas en términos de poco excepcionales (premiar el esfuerzo del alumnado, dialogar, tener paciencia, etc.). Por ello, en la mayoría de casos no parece haber grandes diferencias entre las estrategias usadas en la gestión del día a día y aquellas descritas en la resolución de la situación problemática; en estas últimas, como medidas más excepcionales hallamos acciones que implican a otros profesionales del centro, a la familia, etc. (*hablar con la dirección del centro, comunicar a la familia mediante la agenda, sacar al alumno al pasillo, etc.*)

Las estrategias señaladas por los profesores incluyen tanto actuaciones concretas y específicas, como referencias a intenciones y propósitos. Así, mientras que algunos docentes dicen *sacar al alumno al pasillo*, lo que constituye una acción directa sobre la actuación del alumno, otros afirman *generar empatías*, lo que compete a ámbito de las intenciones.

De las estrategias externas vale la pena remarcar que algunas van explícitamente dirigidas a mejorar la capacidad emocional del propio alumnado. Así, por ejemplo, encontramos: *favorecer una percepción objetiva de lo ocurrido, hacer entender al alumno la situación real; pedirle autocontrol de su conducta o tranquilizar al alumno, decirle que se calme*.

Convendría que los profesores tuvieran en cuenta esta diferencia a la hora de intervenir sobre las emociones de sus alumnos, pues la incidencia de las acciones y la de las intenciones es marcadamente diferente en lo que a eficacia de la intervención se refiere.

Por otra parte, se observan algunas interacciones que únicamente se producen a nivel verbal (*explicitar los pasos a todo el grupo*), lo que supone un riesgo de incompreensión o confusión por parte de los alumnos. Más interesante sería acompañar dichas alocuciones con ejemplos o actuaciones de modelos. Así, *mostrar ejemplos de compañeros* –también incluido entre las estrategias recogidas en el estudio– resultaría un complemento indispensable a *explicitar los pasos a todo el grupo*.

En este momento, y tal y como ya hemos indicado previamente, nos hallamos ante una primera aproximación al tema de las estrategias socioemocionales, en términos de tanteo sobre acciones docentes, tanto en la gestión del día a día como en la gestión frente a situaciones problemáticas. A partir de ahí, consideramos de interés:

- Conocer y describir habilidades y competencias personales del docente en el manejo de las situaciones emocionales en el aula.

- Permitir espacios de reflexión sobre aspectos competenciales del docente en la gestión del aula.
- Elaborar escenarios de aula, surgidos de los casos planteados por parte del profesorado, que permitan ser trabajados con alumnado perteneciente a estudios de Educación.
- Analizar hasta qué punto las emociones de los profesores principiantes difieren de las de sus compañeros con más experiencia: si realmente los profesores con más experiencia intentan controlar más sus emociones, si lo consiguen, si las *relativizan* o *les prestan menos atención*, el porqué, etc.
- Por último, otro tema de interés psicoeducativo se refiere al análisis de la posible influencia de las emociones de los profesores en su elección de las estrategias de enseñanza que utilizan. Y en examinar si esta supuesta influencia va modificándose a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes.

Referencias bibliográficas

- ASAKAWA, K. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). "The quality of experience of Asian American adolescents in academic activities: An exploration of educational achievement". *J. Res. Adolescence* 8: 241–262.
- AVERILL, J.A. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer.
- BISQUERRA, R. (2002). "La competencia emocional". En M. ÁLVAREZ & R. BISQUERRA (2002), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BRACKETT, M.A., PALOMERA, R., MOJSA, J., REYES, M.R. & SALOVEY, P. (2010). Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers, *Psychology of Schools*.
- ERB, C.S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education. Toronto, Canada.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- HARGREAVES, A. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826.
- HEKTNER, J.M. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2002). "The experience sampling method: Measuring the context and the content of lives". En BECHTEL, R.B. & CHURCHMAN, A. (eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley, 233–243.
- HERNÁNDEZ, A. & PALOMERA, R. (2004). "Inteligencia Emocional en el contexto educativo". *IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa* (CD). Universidad de Almería, Almería, 30 de marzo–2 de abril.
- HOCHSCHILD, A.R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HUBERMAN, M. (1993). "Steps toward a developmental model of the teaching career". En KREMER–HAYON, L., VONK, H.C. & FESSLER, R. (EDS.) (1993), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- KANSANEN, P., TIRRI, K., MERI, M., KROKFORS, L., HUSU, J. & JYRHÄMÄ, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. Nueva York: Peter Lang.
- LASKY, S. (2000). "The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions". *Teach. Teacher Educ.* 16: 843–860.
- MANASSERO, M., GARCÍA, E., TORRENS, G., RAMIS, C., VÁZQUEZ, A. & FERRER, V. (2006). "Teachers burnout: Attributional aspects". *Psychology in Spain*, 10, 66–74.
- MAYER, J.D., ROBERTS, R. & BARSADE, S.G. (2008). "Human Abilities: Emotional Intelligence". *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

- MAYER, J.D. & SALOVEY, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En SALOVEY, P. & SLUYTER, D. (eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- OATLEY, K. & DUNCAN, E. (1992). "Incidents of emotion in daily life". En K.T. STRONGMAN (ed.) (1992), *International Review of Studies on Emotion*, Vol. 2. New York: Wiley, Chichester.
- PALOMERA, R., GIL-OLARTE, P. & BRACKETT, M.A. (2006). "¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa". *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, 687-703.
- SALOVEY, P. & MAYER, J.D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition y Personality*, 9:3, 185-211.
- SHULMAN, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SUTTON, R.E. & WHEATLEY, K.F. (2003). "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research". *Educational Psychology Review*, Vol. 15, N^o. 4, December.