

Explorando los sentimientos de los docentes hacia su alumnado y sus pautas de interacción para estimular la competencia emocional.

Trabajo de Fin de Máster

Máster de Formación del Profesorado de Secundaria

Septiembre 2017

Curso académico 2016/2017

Autora: Andrea García Cabrera

Tutora: Raquel Domínguez Medina

Resumen

Los tres objetivos de este estudio son determinar cuáles son los sentimientos predominantes que experimenta el profesorado hacia su alumnado y la percepción que el alumnado tiene de dichos sentimientos, determinar cuáles son las pautas de interacción para la Educación Emocional que el profesorado utiliza en su relación cotidiana con su alumnado y contrastarlo con el punto de vista del alumnado al respecto, y conocer en qué grado ambos consideran que es necesario que el profesorado ponga en práctica dichas pautas en su interacción con el alumnado.

La muestra está compuesta por 264 estudiantes de 1º de la ESO a 1º de Bachillerato y 24 docentes que cumplen la función de tutor/a de los cursos impartidos en el instituto. Para la recopilación de los datos se utilizó dos cuestionarios, el primero exploraba los sentimientos que el profesorado indica sentir por su alumnado, y en el caso del alumnado, sobre los sentimientos que creían que tenían su tutor/a hacia la clase, el segundo consistió en 14 preguntas sobre el uso de pautas de interacción para la Educación Emocional, y una última que recogía la opinión sobre cuán necesario creen que es aplicar dichas pautas.

Los resultados del primer estudio demostraron que tanto profesorado como alumnado indican que los sentimientos más presentes en el profesorado son los de Amor y Compromiso. El segundo estudio muestra que el profesorado tiende a responder que pone en práctica un mayor número de pautas, de manera más frecuente, de lo que manifiesta el alumnado que el profesorado hace. Eso sí, ambos, tanto alumnado como profesorado indican considerar bastante y muy necesario la utilización de las pautas de interacción para la Educación Emocional.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional (IE), Educación Emocional (EE), Pautas de interacción, profesorado secundaria y bachillerato, sentimientos y emociones

Abstract

The three objectives of this study are to determine what are the predominant feelings that teachers experience towards their students and the students' perception of these feelings, to determine the interaction patterns for Emotional Education that teachers use in their daily relationship With their students and contrast it with the students' point of view in this respect, and to know to what degree both consider that it is necessary for teachers to practice these guidelines in their interaction with students.

The sample is made up of 264 students from 1st Secondary Education to 1st High School Education and 24 teachers who are tutor of the courses taught at the institute. For the data collection, two questionnaires were used, the first one explored the feelings that the teacher indicates to feel for his students, and in the case of the students, on the feelings that they believed that their tutor had to the class, the second one consisted of 14 questions on the use of patterns of interaction for Emotional Education, and a last one that gathered the opinion on how necessary they think it is to apply these guidelines.

The results of the first study showed that both teachers and students indicate that the most present feelings in the teaching staff are those of Love and Commitment. The second study shows that teachers tend to respond by putting in practice a greater number of guidelines, more frequently, than the students that the teachers do. Of course, both students and teachers indicate that it is quite necessary to use the interaction guidelines for Emotional Education.

Key words: Emotional Intelligence (EI), Emotional Education (EE), Interaction Guidelines, secondary and high school teachers, feelings and emotions.

Tabla de Contenidos

Marco teórico	1
Método	9
Participantes	9
Instrumento	10
Procedimiento	11
Diseño de la intervención	11
Estudio 1: Sentimientos predominantes del profesorado hacia su alumnado y percepción del alumnado al respecto.	12
1.1. Instrumento	12
1.2. Procedimiento	12
1.3 Resultados	15
Estudio 2: Pautas de interacción para la Educación Emocional que el profesorado utiliza en sus clases y percepción de las mismas por parte del alumnado.	17
2.1. Instrumento	17
2.2 Procedimiento	20
2.3. Resultados	21
Discusión y conclusiones	26
Bibliografía	35
Apéndice	39
Anexo I (Cuestionario del profesorado)	39
Anexo II (Cuestionario del Alumnado)	42
Anexo III (Encuesta análisis interjueces)	45

Lista de tablas

Tabla 1: Distribución de la muestra del alumnado.....	9
Tabla 2: Distribución de la muestra del profesorado	10
Tabla 3. Distribución profesorado por años experiencia docente	10
Tabla 4: Descripción de la categorización de los sentimientos.....	13
Tabla 5: Distribución de las respuestas de los tutores sobre lo que sienten hacia el alumnado	15
Tabla 6: Distribución de las respuestas del alumnado sobre lo que sienten los tutores hacia ellos	16
Tabla 7: Distribución de las respuestas del alumnado sobre lo que sienten los tutores hacia ellos por curso.....	16
Tabla 8: Pautas de interacción para la educación emocional.....	18
Tabla 9: Respuestas el profesorado respecto a las pautas que considera que usa	21
Tabla 10: Respuestas del alumnado respecto a las pautas que considera que usa el profesorado.....	22
Tabla 11. Medias de las respuestas del alumnado según el nivel académico.....	23
Tabla 12: Respuestas a la pregunta sobre la necesidad de aplicar pautas	24

Marco teórico

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. (BOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, p. 4).

La concepción de la escuela tal como refleja la ley vigente (LOE, 2006) nos brinda un marco legal que impulsa y apoya el desarrollo integral del alumnado, al considerar que la educación va más allá de la dimensión cognitiva, abordando también la formación emocional y en valores, en pos del bienestar individual y colectivo.

Esta misma concepción quedaba patente en el conocido Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La Educación encierra un tesoro (Delors, 1996) que resalta la necesidad de establecer nuevos objetivos en la educación frente a los nuevos tiempos y desafíos del siglo XXI. Este informe en su Capítulo 4, expresa que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Si hasta ahora la educación se había centrado más en el primer y segundo pilar, ha llegado el momento en el que se hace cada vez más necesario dar protagonismo a los dos últimos, aprender a vivir juntos y aprender a ser, objetivos que nos remiten nuevamente a la Educación Emocional.

Aún así, muchos de los problemas que se manifiestan tanto en la escuela, como en la sociedad son el resultado de lo que Moreno (1998) califica como “subdesarrollo afectivo” o lo que Goleman (1996) llama “analfabetismo emocional”, generado por una falta de inteligencia emocional en los niños, jóvenes y adultos, que les harán más difícil el éxito educativo y personal. Consecuencias directas de esta situación son el aumento en la juventud de la violencia, depresiones, ansiedad drogas, suicidios, delincuencia, enfermedades venéreas, adicciones, desórdenes alimentarios o embarazos adolescentes entre otros. Todas ellas, experiencias con un elevado coste personal, familiar, social y económico.

La importancia de la educación de las emociones es tan grande que tenerlas en cuenta, constituye una auténtica revolución: “hay argumentos que inducen a pensar que en la última mitad de los años noventa asistimos a una revolución emocional, que afecta a la

psicología, a la educación y a la sociedad en general”, desde esta revolución “se trata de crear metas orientadas hacia la transformación futura de la sociedad de tal forma que posibiliten un mundo más inteligente y más feliz” (Bizquerra, 2002, p.19-20).

Una vez aceptada la necesidad de formar en emociones, resulta obvia la importancia del papel de la educación, tanto familiar como escolar, para afrontar este reto, así como la necesidad de que esta formación comience cuanto antes, incluso desde el nacimiento. En definitiva, familia y escuela deben establecer una sólida alianza para, de forma conjunta, contribuir a la mejor educación emocional de niños y adolescentes, con el fin de dotarles de unas competencias socioemocionales más adaptadas a los grandes retos y desafíos de este siglo XXI (Fernández, M. y Fernández, G., 2016).

El foco de la educación ha sido, durante mucho tiempo, cognitivo, siendo el papel del profesor fundamentalmente el de transmitir contenidos. Pero, el crecimiento exponencial de los conocimientos, que enseguida quedan obsoletos, junto con la facilidad que ofrecen las nuevas tecnologías para acceder, de un modo rápido, sencillo e inmediato, a un enorme caudal de saberes, hace que el rol del docente deba cambiar. Así, de esta manera el rol del profesorado debe ganar relevancia en el apoyo y orientación emocional del alumnado.

La escuela ha ido cambiando y esto se ve reflejado claramente en la Ley. En el artículo 1 de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) se habla por primera vez de los fines de la escuela entendidos más allá de los contenidos conceptuales hablando del desarrollo de la personalidad del alumno, formación en respeto, tolerancia y libertades. Posteriormente la LOE va un paso más allá y en el artículo 71, apartado 1, incluye el desarrollo emocional como un principio básico en la educación “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, p.53).

Uno de los conceptos esenciales que podríamos considerar como impulsor del cambio en la docencia es la Inteligencia Emocional (IE). El término fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey y John Mayer como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, con el fin de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. Pero fue Daniel Goleman (1996) quien popularizó el término definiéndolo como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

A su vez, Iglesias define la IE señalando que es: “aquella que nos permite gobernar las emociones que se generan, habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno, es decir, a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizados, coherentes y adecuados tanto a nuestras necesidades internas como a las necesidades del medio ambiente” (2004, p. 58-59).

En líneas más actuales, Salom, Moreno y Blázquez afirman que Inteligencia emocional (IE) es “la capacidad que tenemos las personas de ser conscientes a la hora de identificar, evaluar y aplicar la información emocional para orientar nuestro pensamiento y conducta, así como expresar adecuadamente nuestras emociones y regularlas” (2012, p. 29).

Esta definición añade un nuevo objetivo a la educación escolar, que las instituciones han de promover: ayudar a que los alumnos desarrollen su competencia para saber discriminar, manifestar y regular correctamente sus emociones, con todo lo que ello significa a la hora de dotarles de pautas más adecuadas para desarrollar las propias acciones e ideas, para comprender mejor a los demás y a uno mismo, para ser capaces de establecer unas buenas relaciones interpersonales, y saber adaptarse y afrontar con eficacia las exigencias del entorno.

Así, la IE implica ser capaz de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás y desarrollar la capacidad para regularlas, sin reprimirlas, pero evitando a la vez dejarnos arrastrar por ellas.

Desde que, en 1995, Goleman difunde y populariza este concepto, la investigación en este campo ha avanzado mucho, junto con la toma de conciencia de la importancia vital de la educación emocional. Pero, ¿qué significa la Educación Emocional (EE)? Tomando como referencia la definición de Bisquerra (2008) la EE es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Dichas competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender y aprender a regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Se parte de la base de que estas competencias son el resultado de un proceso de aprendizaje.

Para Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000) los objetivos generales de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes: a) adquirir un

mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto; b) identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales; c) desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones; d) prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.); e) desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria; f) desarrollar la inteligencia emocional y las competencias emocionales consecuentes; g) desarrollar la habilidad de automotivarse; h) adoptar una actitud positiva ante la vida.

En este sentido, la escuela puede ser un buen marco para desarrollar competencias emocionales y sociales. Los alumnos pasan en ella muchos años de su vida de niños a adolescentes, y lo hacen en un momento en el que las personas son más plásticas, más moldeables y en el que se configura en buena medida, su desarrollo emocional. En ella se comparten múltiples experiencias emocionales a través de los intercambios que se producen, cotidianamente, a todos los niveles y entre todos los miembros de la comunidad educativa. Es el tiempo y el espacio en el que las personas crean lazos fuera del entorno familiar.

Somos humanos no tanto en la medida que experimentamos emociones, ya que es algo que compartimos con los mamíferos, sino porque somos capaces de sentirlas, de ser conscientes de ellas, y a la vez ponerlas en común con nuestros iguales (Rodríguez, 2011). Ahora bien, queda claro que para poder gestionar adecuada y eficazmente esa humanidad que compartimos, hay que aprender a hacerlo, y más allá de que la familia tenga una responsabilidad directa en la formación de la personalidad de sus hijos e hijas, la escuela no puede dar la espalda a trabajar colaborativamente con otras instituciones sociales con el fin de fomentar el desarrollo sociopersonal de los escolares. Sobre todo cuando la sociedad le está otorgando el papel central de liderar la formación integral, como personas y ciudadanos, del alumnado que pasa gran parte de su existencia de aprendizaje en las aulas. Las emociones son “educables” y se necesita de un espacio y un tiempo específico para que este aprendizaje se produzca. No basta con que se aborden “de forma transversal”.

Dado que este aprendizaje socioemocional no es innato, la escuela es clave en la socialización, ya que no sólo los dota de conocimientos sobre el mundo y la actualidad sino también sobre nosotros mismos y sobre las relaciones con los demás. Como todo el aprendizaje, las competencias cognitivas y emocionales tienen “su momento”, se van sucediendo mientras crecemos, las competencias emocionales necesarias en la infancia no

son las mismas que las que demanda la etapa adolescente. Además, en el caso de las vivencias emocionales, muchas veces no se sabe reaccionar hasta que ocurre, pero en ese momento es donde las personas que han recibido formación emocional tienen ventaja, porque gozarán de un mayor abanico de estrategias para afrontar los problemas y generar soluciones.

Uno de los periodos con mayor cambio emocional que sufre toda persona, es la adolescencia, momento de revolución hormonal y de cambios de percepción del mundo en general, que conlleva mucha confusión. Siendo una etapa tan conflictiva emocionalmente, es lógico pensar que es un momento vital en el que la escuela debería incidir con la Educación Emocional. Esta situación se complica también por el hecho de que, en secundaria, hay alumnos y alumnas escolarizados forzosamente, lo que provoca la aparición de no pocos conflictos derivados de las resistencias que algunos de ellos presentan ante una situación que perciben como desagradable y opresora, y que el profesorado ha de saber gestionar con soltura. Aquí, la EE, da la oportunidad no sólo de ayudar al alumnado a manejar mejor sus emociones y empoderarlos con estrategias que les permitan afrontar mejor el cambio que supone esta etapa, sino de formar al profesorado para fortalecer sus estrategias y habilidades para lidiar con esta emocionalidad, a veces explosiva.

El desarrollo de la educación emocional sólo se puede hacer partiendo de la convicción de las personas que la tienen que poner en práctica, el profesorado. Pero también es cierto que nadie puede dar lo que no tiene o convencer a alguien de la importancia de hacer algo que él mismo no practica. Los profesores deben ser modelos adecuados y dar las claves a los alumnos para saber manejar sus emociones y desarrollar sus competencias emocionales por imitación. Aquí los docentes se enfrentan con el problema de que existe una tendencia social a no hablar o a hablar poco de las emociones, y esto también influye en el aula; además, si añadimos el grado de dificultad, mencionado anteriormente, del alumnado de secundaria, se traduce en una situación de dificultad y reto. Normalmente, los adultos hemos aprendido, durante muchos años, a ocultarlas o disfrazarlas, por lo tanto, el profesor ha de tomar conciencia de esta limitación y comenzar por cambiar su propia forma de relacionarse con sus emociones, aprendiendo a identificarlas, a expresarlas y a hablar de ellas.

Por otra parte, conectar y empatizar con las emociones de los alumnos, más un conocimiento adecuado del manejo de las mismas emociones en el aula, les haría más fácil la docencia y control del aula. Para el profesorado esta cuestión implica una necesidad de

formación en competencias sociales (de relación con los demás) y emocionales (de relación con uno mismo). El profesor ha de asumir que debe ser un entrenador de competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar en campos tan decisivos como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía (Vaello, J., 2009).

Para Joan Vaello (2009), un profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esta atención a los aspectos emocionales no se debe entender como una carga añadida, sino que el profesor, sea de la materia que sea, no puede desentenderse de estos aspectos socioemocionales, porque en cada una de sus intervenciones están presentes las emociones, en sentido positivo o negativo.

Además del tratamiento transversal como indica Vaello sería bueno considerar la necesidad de que las escuelas cuenten con un espacio y tiempo específico para la atención a la Educación Emocional. En esta línea en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, de manera pionera, se ha introducido en el currículum de Educación Primaria la asignatura llamada EMOCREA (Educación Emocional y para la Creatividad, 2014) “su finalidad, eminentemente educativa, es validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona”, brindando un espacio y un tiempo al alumnado para que desarrolle su inteligencia emocional y creatividad (BOC nº 156, 13 de agosto, Anexo 3º). Es un primer paso que se espera que se sumen más propuestas del mismo estilo y que sigan extendiendo a lo largo de los cursos de secundaria, y hasta bachillerato.

El profesorado trabaja con personas, para personas y, además, no puede evitar que su humanidad, invada los terrenos profesionales, pues está inevitablemente inmerso en una maraña de relaciones diversas y específicas con otras personas y consigo mismo. El profesorado necesita de la Educación Emocional, como el alumnado necesita de ser educado en emociones.

Para Rodríguez y otros (2013) los cambios producidos en los procesos de enseñanza- aprendizaje requieren de los docentes formación competencial que motive a los alumnos para que sean capaces de desarrollarse como personas y realizar aprendizajes significativos a lo largo de toda su vida. En línea con este objetivo es necesaria una

formación específica del profesorado que promueva el desarrollo de las competencias de tipo emocional. En el contexto educativo, una de las claves del éxito (la consecución de un proceso de enseñanza–aprendizaje efectivo y de calidad) se encuentra en el modo en el cual se establecen las dinámicas interpersonales. Un buen docente es aquel que no sólo “sabe”, sino que “es”. La presencia del docente en el aula, su cercanía al alumno, su capacidad para gestionar sus emociones, para comunicarse de modo eficaz y empatizar con él, son todos los aspectos que inciden sin lugar a dudas en el clima de trabajo, en el grado de motivación del alumno, en los resultados de aprendizaje, y claro está, en su desarrollo personal.

También destacan la importancia de la formación del profesorado en las claves de la Educación Emocional autores como Fernández, M., y otros (2009) que afirman que la educación socioafectiva en las aulas, es un pilar fundamental en la construcción de una nueva Escuela. Por su parte Escolar, M., y otros (2017), concluyeron que es necesario que los responsables de la formación del profesorado se marquen como objetivo prioritario educar emocionalmente a los docentes, y en concreto, que planifiquen un plan de actuación.

Las raíces socioemocionales de muchos problemas habituales en las aulas y en los centros educativos impiden el desarrollo personal, social y cognitivo del individuo (Bisquerra, 2000). Okonofua, J., Paunesku, D. y Walton, G. (2015) prueban en su estudio que una de las claves en la respuestas agresivas del alumnado es la disposición del profesorado al imponer la norma. Estos autores comprobaron que cuando el profesorado cambiaba de una imposición punitiva de la norma a una disposición empática frente a los problemas del alumnado, se reducían significativamente los niveles de conflicto. Esto era así incluso con alumnos con problemas de disciplina que habían sido expulsados previamente. Los autores concluyen que el punto de vista empático del profesorado afecta positivamente a la calidad de sus relaciones con el alumnado.

A modo de resumen, la legislación educativa y las investigaciones en inteligencia y educación emocional, proponen nuevas demandas en formación del profesorado y alumnado en emociones. Todo apoya a la gran necesidad de seguir en esta línea de actuación, no sólo para formar personas más preparadas para la vida en sociedad, sino para mejorar el bienestar de todas las personas relacionadas con el ámbito educacional. Parece que estamos en el camino adecuado para buscar un futuro donde, no sólo formemos personas más completas en las escuelas, cognitiva y emocionalmente, sino que consigamos un futuro mejor para el profesorado y para la sociedad. Esto no puede quedar solo en la etapa educativa de Primaria, puesto que la Secundaria es también una etapa de grandes

demandas en el ámbito emocional, no solo para los alumnos que viven el cambio, sino también para los profesores que tienen que enfrentarse a clases llenas de personas en mitad de cambios importantes, tanto fisiológicos, emocionales como sociales.

Los argumentos expuestos han despertado una serie de interrogantes a los que este estudio pretende dar respuesta. Centrándonos en el marco de Secundaria y primero de Bachiller, en este contexto en el que la Educación Emocional se va abriendo camino en la escuela, nos preguntamos si el profesorado de estos cursos está trabajando las emociones con su alumnado y si los alumnos son conscientes de ello, y si ambas partes lo ven como algo necesario. Por otra parte, y partiendo de la convicción de que el vínculo que se establece entre profesorado y alumnado es una de las claves de la educación emocional, nos preguntamos qué es lo que siente el profesorado de Secundaria por sus alumnos y cuál es la percepción del alumnado acerca de estos sentimientos.

Método

Participantes

Para esta investigación hemos contado con la muestra disponible que procuraba la experiencia de las prácticas externas del Máster en el Departamento de Orientación, del IES Canarias Cabrera Pinto en La Laguna. Este centro cuenta con una alta ocupación y con cursos que abarcan desde 1º de la ESO a 2º de Bachillerato.

A la hora de elegir la muestra del estudio, las características del instituto permitieron contar con una cantidad representativa de alumnos y alumnas de cada nivel (dos clases por curso) excluyendo 2º de Bachiller debido a que estaban próximas las fechas de la PAU y el propio departamento lo desaconsejó. En cuanto al profesorado, se eligió trabajar sólo con aquellas personas que ejercían de tutor/a en los niveles educativos incluidos en la investigación.

La muestra de alumnado se obtuvo seleccionando dos clases de cada curso en función de la disponibilidad de horarios para el pase de las pruebas, en total 261 alumnos de los que el 50,57% eran hombres y el 49,43% mujeres.

En la tabla 1 se muestra la distribución por curso y sexo de los alumnos participantes en la muestra

Tabla 1: Distribución de la muestra del alumnado

	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BACH	Total
Hombre	30	25	35	16	26	132
Mujer	20	26	23	26	34	129
Total	50	51	58	42	60	261

Respecto a los tutores, fueron en total 24 profesores (25% hombres y 75% mujeres) entre 1 y 35 años de experiencia docente, con edades entre 24 y 59, siendo la media de 49 años.

En la tabla 2 se muestra la distribución por sexo y curso de los profesores participantes

Tabla 2: Distribución de la muestra del profesorado

	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BACH	Total
Hombre	1	2	2	0	1	6
Mujer	3	2	2	5	6	18
Total	4	4	4	5	7	24

A continuación, en la Tabla 3, se muestra la distribución por años de experiencia docente (una tutora no reflejó en la encuesta los años de experiencia docente). Es de destacar que más del 60% de los profesores tienen una antigüedad de 21 o más años

Tabla 3. Distribución profesorado por años experiencia docente

Años exper. Docente	Hombre		Mujer		Totales	
	n	%	n	%	n	%
1-10 años	1	16,7	5	29,4	6	26,1
11-20 años	1	16,7	2	11,8	3	13,0
21-35 años	4	66,7	10	58,8	14	60,9
Totales	6	100,0	17	100,0	23	100,0

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario semiestructurado construido ad hoc con dos modalidades, una dirigida al profesorado (Ver Anexo I) y otra al alumnado (Ver Anexo II).

La primera parte consta de dos preguntas abiertas dedicadas a explorar los sentimientos que tiene el profesorado hacia su alumnado, en el caso del cuestionario dirigido a los docentes. En el cuestionario dirigido al alumnado estas dos preguntas se interesan por la percepción de estos acerca de lo que los docentes sienten por ellos.

En la segunda parte se presentan 14 ítems cerrados tipo Likert donde los valores posibles y su significado son: 1 “nunca”, 2 “con poca frecuencia”, 3 “con bastante frecuencia” y 4 “con mucha frecuencia”.

El cuestionario finaliza con una pregunta cerrada, también con formato de escala tipo Likert referida al grado de necesidad de poner en práctica estas pautas de interacción en los niveles educativos incluidos en este estudio (ESO y Bachiller).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados al alumnado y al profesorado por la investigadora tras solicitar en el centro los permisos pertinentes.

El pase de los mismos se realizó en horas de tutorías con el alumnado y en las reuniones de curso del Departamento de Orientación en el caso del profesorado. Como ya se ha comentado anteriormente, se pasó el cuestionario sólo al alumnado de dos clases por curso, que se seleccionaron según la disponibilidad del horario de tutorías. Los elegidos fueron los dos primeros cursos que tenían la posibilidad de hacerlo.

En el caso del profesorado contestaron el cuestionario los tutores de los cursos seleccionados.

Diseño de la intervención

Los objetivos de este estudio se pueden resumir en los siguientes:

1. Determinar cuáles son los sentimientos predominantes que experimenta el profesorado hacia su alumnado y la percepción de dichos sentimientos que tiene el alumnado.
2. Determinar cuáles son las pautas de interacción para la Educación Emocional que el profesorado utiliza en su relación cotidiana con su alumnado y contrastarlo con el punto de vista del alumnado al respecto.
3. Conocer en qué grado ambos consideran que es necesario que el profesorado ponga en práctica dichas pautas en su interacción con el alumnado.

Para dar respuesta a los interrogantes planteados en los objetivos descritos se diseñaron dos estudios que se describen a continuación.

Estudio 1: Sentimientos predominantes del profesorado hacia su alumnado y percepción del alumnado al respecto.

En este primer estudio abordamos el objetivo 1: *Determinar cuáles son los sentimientos predominantes que experimenta el profesorado hacia su alumnado y la percepción de dichos sentimientos que tiene el alumnado.*

1.1. Instrumento

Este primer estudio se corresponde con las dos primeras preguntas del cuestionario ya descrito. En éstas, se pregunta al profesorado por los sentimientos que experimenta hacia su alumnado:

- ¿Cuál es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado? Es decir ¿qué diría que siente por ellos/as?
- ¿De qué modo se manifiesta este sentimiento en su relación con el alumnado?

Así mismo se pregunta al alumnado por lo que creen que sienten por él sus tutores.

- ¿Qué crees que siente tu tutor/a por sus alumnos/as? Es decir ¿cuál crees que es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado?
- ¿En qué lo notas?

1.2. Procedimiento

Una vez recogidas las respuestas de todos los participantes, se hizo el volcado de los datos y se realizó una primera clasificación de las respuestas por categorías. Cuando una respuesta abarcaba varios sentimientos, dicha respuesta se catalogó en más de una categoría, de ahí que el total de respuestas clasificadas haya sido superior al número de sujetos.

Se produjo un proceso de transformación en la categorización inicial a medida que fue avanzando el análisis de las respuestas. Cuando tuvimos un primer listado de categorías se consultó con expertos en el tema. Esta primera consulta nos permitió mejorar la descripción de las categorías llegando finalmente a las siete siguientes:

Tabla 4: Descripción de la categorización de los sentimientos

CATEGORÍAS DE SENTIMIENTOS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Amor	Engloba todas las respuestas que tiene relación con un sentimiento de afecto, inclinación y entrega del profesorado hacia el alumnado. Dentro de ella encontramos palabras manifiestas como: amor, afecto, aprecio, cariño, cercanía, o empatía	Siempre digo que los alumnos/as son como mis propios hijos: quiero para ellos lo mejor y les exijo para que cumplan en todos los ámbitos
Compromiso	En esta categoría se incluyen sentimientos más marcados por la responsabilidad de ayudar al alumnado a que progrese y que aprendan con la experiencia. Dentro de ella encontramos palabras como: respeto, preocupación, ayuda o responsabilidad	Siente que tiene que ayudarnos, nos aprecia.
Indiferencia	En esta categoría recogemos respuestas que reflejan ausencia de implicación, profesorado que da su clase sin preocuparse por el alumnado, sin transmitirles sentimientos agradables, pero tampoco desagradables. Contiene palabras como: indiferencia, desinterés o desatención	Nada especial. Igual que al resto del alumnado.
Rechazo	En esta categoría encontramos las respuestas que nos expresan sentimientos de no aceptación, repulsión o aversión hacia el alumnado. Con palabras como: desprecio, asco, odio, rabia o despectivo.	En mi opinión el sentimiento predominante que siente hacia la mayoría de nosotros es odio

CATEGORÍAS DE SENTIMIENTOS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Decepción	Esta categoría recoge los sentimientos que reflejan un pesar causado por un desengaño. La construyen palabras como decepción, impotencia, tristeza, frustración o agobio	Son un grupo que no trabaja lo suficiente y sólo quieren tareas sencillas. Si se les exige demasiado se enfadan. Por eso, no tengo sentimientos muy positivos hacia ellos.
Discriminación	En esta categoría agrupamos respuestas que retratan un trato desigual, donde los sentimientos por el alumnado no son generalizados. Las palabras que conforman esta categoría son: desigual y favoritismo	Dependen de con qué alumno trate, te hace caso o no, o te trata mejor o peor.
Estados de ánimo	Esta categoría pretende no perder las respuestas que en lugar de referirse a sentimientos del profesorado, describen su estado de ánimo o su relación con el alumnado. Algunas de las palabras que comprenden esta categoría son: alegría, graciosa, simpática, "buen rollo", amistad.	El profesor debe estar contento ya que somos una clase de gente buena

Una vez descritas las categorías y con la intención de garantizar el rigor metodológico en la concreción de las mismas se realizó un contraste interjueces. Para ello se utilizó un cuestionario diseñado para tal fin (Anexo III) en el que se incluyeron las definiciones de las categorías, así como dos respuestas de cada una elegidas al azar. Se solicitó a cuatro expertos en la materia que asignaran cada ítem a una de las siete categorías establecidas. Los resultados de dicha consulta se analizaron utilizando el coeficiente Kappa de Cohen, que ajusta el efecto del azar en la proporción de las coincidencias observadas, obteniendo un **Kappa del 0,72** que según los criterios de este índice se considera una "buena concordancia".

1.3 Resultados

En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos de las respuestas de los tutores sobre lo que sienten ante el alumnado.

Tabla 5: Distribución de las respuestas de los tutores sobre lo que sienten hacia el alumnado

Categorías	Hombre		Mujer		Totales	
	n	%	n	%	n	%
Amor	2	25,0	10	41,7	12	37,5
Compromiso	6	75,0	11	45,8	17	53,1
Indiferencia	0	0,0	1	4,2	1	3,1
Rechazo	0	0,0	1	4,2	1	3,1
Decepción	0	0,0	1	4,2	1	3,1
Discriminación	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Estado de ánimo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Totales	8	100,0	24	100,0	32	100,0

Tomando como referencia el porcentaje total de las respuestas del profesorado, podemos observar que el sentimiento predominante es el de Compromiso (53,1%) seguido del Amor (37,50%). El resto de categorías aglutinan el 9,39% de las respuestas, excepto la Decepción y la Discriminación categorías que no se vieron reflejadas en ninguna respuesta de los docentes.

Si analizamos las respuestas por sexo (tabla 5), los que expresan una menor diversidad de sentimientos frente a los alumnos son los hombres, puesto que el sentimiento predominante es el Compromiso (75%) seguido del Amor (25%) y no se refieren a otro tipo de sentimientos, mientras que en las mujeres, se observa una mayor diversidad, no existiendo una gran diferencia en los dos sentimientos principales Compromiso (45,83%) y Amor (41,67%) y añadiéndose otros como la Indiferencia (4,17%), Rechazo (4,17%) y la Decepción (4,17%)

En la tabla 6 se recogen las respuestas del alumnado sobre los sentimientos que muestran sus tutores/as.

Tabla 6: Distribución de las respuestas del alumnado sobre lo que sienten los tutores hacia ellos

Categorías	Hombre		Mujer		Totales	
	n	%	n	%	n	%
Amor	54	33,3	65	40,1	119	36,7
Compromiso	54	33,3	55	34,0	109	33,6
Indiferencia	17	10,5	15	9,3	32	9,9
Rechazo	12	7,4	13	8,0	25	7,7
Decepción	6	3,7	3	1,9	9	2,8
Discriminación	6	3,7	6	3,7	12	3,7
Estado de ánimo	13	8,0	5	3,1	18	5,6
Totales	162	100,0	162	100,0	324	100,0

Estudiando el total del alumnado la mayoría de las respuestas emocionales hablan de sentimiento de Amor (36,7%) y de Compromiso (33,6%). De entre los sentimientos restantes, que aglutinan un 29,6% de las respuestas, destaca que aquellos con mayor índice de respuestas son la Indiferencia (9,9%) y el Rechazo (7,7%).

Hay algunas diferencias en la percepción atendiendo al sexo de los alumnos, aunque tanto para los alumnos como para las alumnas, los sentimientos que más utiliza el profesorado son los de Amor y Compromiso, las mujeres presentan unos porcentajes mayores, 40,1% y 34% respectivamente, que los hombres, 33,3% para ambos sentimientos.

En cuanto a aquellos que han sido menos mencionados, en el caso de las mujeres son la Decepción, con sólo un 1,9%, y Estado de Ánimo 3,1%, mientras que en los hombres son Decepción y Discriminación, ambas con un 3,7%.

A continuación se muestra en la Tabla 7, las respuestas del alumnado sobre lo que sienten los tutores hacia ellos separados por nivel educativo

Tabla 7: Distribución de las respuestas del alumnado sobre lo que sienten los tutores hacia ellos por curso

Categorías	Frecuencia %					Total
	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BACH	
Amor	36,4	45,5	48,0	36,2	17,1	36,7
Compromiso	28,8	22,7	32,0	40,4	45,7	33,6
Indiferencia	16,7	6,1	9,3	4,3	11,4	9,9
Rechazo	6,1	18,2	2,7	6,4	5,7	7,7
Decepción	1,5	0,0	1,3	0,0	10,0	2,8
Discriminación	1,5	3,0	1,3	12,8	2,9	3,7
Estado de ánimo	9,1	4,5	5,3	0,0	7,1	5,6

En la distribución de las respuestas, teniendo en cuenta el nivel académico (ver tabla 1.3) se observa que, aunque el Amor es uno de los sentimientos más percibidos en los cursos de la ESO, con porcentajes que van del 36,2% de 4º al 48% de 3º, en 1º de Bachillerato alcanza solo el 17,1%.

En cambio el Compromiso es más citado mientras más alto es el nivel académico exceptuando 2º de la ESO, curso en el que el porcentaje de alumnos que percibe un sentimiento de compromiso en el profesorado (22,7%) es inferior que en 1º de la ESO (28,8%), y va aumentando su percepción hasta el 45,7% de 1º de Bachillerato.

En cuanto a la Decepción, que en los cursos de la ESO, o bien es nombrada con un porcentaje muy bajo o no se ha realizado ninguna mención, en 1º de Bachillerato alcanza un 10%.

También destacar que en 1º de la ESO, se observa un mayor porcentaje de alumnos que perciben indiferencia en su profesorado (16,7%), seguido por 1º Bachillerato con un 11,4% y que en 4ª de la ESO es donde más se percibe la Discriminación (12,8%).

Estudio 2: Pautas de interacción para la Educación Emocional que el profesorado utiliza en sus clases y percepción de las mismas por parte del alumnado.

En este segundo estudio tratamos de hallar respuesta a los interrogantes planteados en los objetivos dos y tres.

Objetivo 2: Determinar cuáles son las pautas de interacción para la Educación Emocional que el profesorado utiliza en su relación cotidiana con su alumnado y contrastarlo con el punto de vista del alumnado al respecto.

Objetivo 3: Conocer en qué grado ambos consideran que es necesario que el profesorado ponga en práctica dichas pautas en su interacción con el alumnado.

2.1. Instrumento

Los datos para este estudio provienen de la segunda parte del cuestionario (véase Anexo II) dirigida a identificar las pautas de interacción que pone en práctica el profesorado. Para ello se utilizó una adaptación del “Protocolo de Observación de Pautas para enseñar desde el corazón” (2015), elaborado por el Grupo de Investigación EMOCREA de la Universidad de La Laguna.

Partiendo de este Protocolo, se elaboraron 14 ítems con formato tipo Likert de cuatro alternativas, donde 1 era “nunca”, 2 “con poca frecuencia”, 3 “con bastante frecuencia” y 4 “con mucha frecuencia”.

El cuestionario se cierra con una última pregunta, dirigida a explorar si las personas que participaron en el estudio consideran que es necesario que el profesorado ponga en práctica dichas pautas. La pregunta también en formato escala tipo Likert tiene los siguientes valores: 1 “muy poco necesario”, 2 “poco necesario”, 3 “bastante necesario” y 4 “muy necesario”.

Cada uno de estos ítems hace referencia a una pauta de interacción emocional, cuyas definiciones se encuentran detalladas en la tabla 8. Dichas pautas expresan conductas que realiza el profesorado en su relación cotidiana con su alumnado para guiarles en la adquisición de competencias emocionales como la autoconciencia, la regulación emocional o la empatía. En algunas pautas el profesor ejerce de modelo, como es el caso de la pauta Reconocer y Expresar, en la que el docente comparte con su alumnado una emoción que ha experimentado, y en otras, lo que hace es ofrecer orientaciones para que sean los alumnos los que la pongan en práctica, como sucede en la pauta Ayudar a Reconocer o Ayudar a Expresar.

Tabla 8: Pautas de interacción para la educación emocional

PAUTAS DE INTERACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	DESCRIPCIÓN
RECONOCER Y EXPRESAR	Manifestar explícitamente al alumnado las distintas emociones que experimenta en función de distintas circunstancias o experiencias.
RESPETAR	Mantener en la clase un tono de respeto y aceptación hacia las vivencias emocionales del alumnado, prestándoles atención cuando se expresan.
VALIDAR	Ayudar al alumnado a que le den valor y relevancia a sus experiencias emocionales, insistiendo en que tienen derecho a sentir lo que sienten.

PAUTAS DE INTERACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	DESCRIPCIÓN
VALORAR	Manifiestar abiertamente en clase la importancia que tienen las experiencias emocionales del alumnado como aspectos relevantes de su formación escolar y su desarrollo personal.
FIJAR LÍMITES	Diferenciar claramente entre la experiencia emocional y su expresión, dejando claro que tenemos derecho a sentir lo que sentimos, pero no tenemos derecho a expresarlo, si ello implica hacerse daño a sí mismo, a los demás o a su entorno.
REGULAR	Comentar con el alumno situaciones en las que regulo mi experiencia emocional y no me dejo arrastrar por las emociones.
COMPRENDER	Hacer un esfuerzo por entender las vivencias emocionales del alumnado, analizando de dónde vienen (causas) y a dónde van (consecuencias).
EMPATIZAR	Manifiestar abiertamente al alumnado que entiende las situaciones que viven y experimentan, o las que experimentan o viven otras personas
AYUDAR A RECONOCER	Establecer de forma operativa los pasos que hay que seguir para realizar adecuadamente la toma de conciencia emocional: detectar las señales corporales, identificar la emoción, reconocerla y asumirla como propia.
AYUDAR A EXPRESAR	Facilitar espacios y un clima adecuado para que el alumnado se exprese emocionalmente, compartiendo sus observaciones sobre él/ella, ofreciendo ejemplos, poniéndose como modelo que se identifica con ellos porque también lo he experimentado...

PAUTAS DE INTERACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	DESCRIPCIÓN
AYUDAR A RESPETAR	Dar pautas claras a los alumnos/as para que respeten las emociones que manifiestan sus compañeros/as.
AYUDAR A REGULAR	Dar instrucciones precisas para que el alumnado autorregule sus experiencias emocionales.
AYUDAR A COMPRENDERSE	Procurar que los alumnos/as puedan llegar a entender las razones y sus consecuencias de sus emociones, dándole pistas, guiándoles en su búsqueda.
AYUDAR A EMPATIZAR	Tratar que los alumnos/as sientan cómo se sienten los demás ante diversas vivencias o experiencias.

En la modalidad del alumnado, en esta segunda parte del cuestionario, se les pregunta por la frecuencia en que sus tutores usan las pautas descritas anteriormente. Lo único que varía es la formulación del ítem. Por ejemplo, si la pregunta 12 del cuestionario de los tutores, referida a la pauta *Ayudar a regular*, estaba redactada de la forma siguiente:

Doy instrucciones precisas para que mi alumnado autorregule sus experiencias emocionales

La misma pregunta en el cuestionario de los alumnos tenía la siguiente redacción:

El/La tutor/a nos da instrucciones precisas para que regulemos nuestras experiencias emocionales

2.2 Procedimiento

Se analizó la consistencia interna de esta segunda parte del cuestionario obteniendo un Alfa de Cronbach de .87 con los datos obtenidos del profesorado y de .88 con los datos del alumnado, lo que nos permite afirmar que ambas versiones del cuestionario tienen un nivel de fiabilidad alto.

Por lo tanto podemos considerar que los datos recogidos en las encuestas de ambos grupos son confiables.

2.3. Resultados

En primer lugar se describen los resultados del análisis cuantitativo de las catorce preguntas cerradas sobre las Pautas de Interacción para la Educación Emocional. Posteriormente se detallarán los datos obtenidos en la pregunta final del cuestionario respecto a la necesidad de que el tutor ponga en práctica este tipo de pautas.

En la tabla 9 se muestra la distribución de las respuestas del profesorado respecto a la frecuencia con que usan determinadas Pautas de Interacción para la educación emocional

Tabla 9: Respuestas el profesorado respecto a las pautas que considera que usa

ITEM	Frecuencias %				Media	D.T.
	Nunca 1	Con poca frecuencia 2	Con bastante frecuencia 3	Con mucha frecuencia 4		
Reconocer y expresar	0,0	12,5	66,7	16,7	3,04	0,30
Respetar	0,0	0,0	50,0	50,0	3,50	0,25
Validar	0,0	12,5	58,3	29,2	3,17	0,39
Valorar	0,0	29,2	37,5	29,2	3,00	0,61
Fijar límites	0,0	8,3	25,0	66,7	3,58	0,41
Regular	12,5	41,7	37,5	8,3	2,42	0,66
Comprender	0,0	4,2	58,3	37,5	3,33	0,31
Empatizar	0,0	12,5	37,5	50,0	3,38	0,48
Ayudar a reconocer	8,3	20,8	45,8	25,0	2,88	0,78
Ayudar a expresar	8,3	41,7	33,3	16,7	2,58	0,74
Ayudar a respetar	0,0	8,3	33,3	58,3	3,50	0,42
Ayudar a regular	8,3	20,8	50,0	20,8	2,83	0,72
Ayudar a comprender	4,2	29,2	54,2	12,5	2,75	0,52
Ayudar a empatizar	0,0	8,3	41,7	50,0	3,42	0,41

Si atendemos a la frecuencia con la que los profesores indican usar cada pauta, podemos apreciar que todas las pautas, excepto Regular y Ayudar a expresar, son utilizadas con bastante o mucha frecuencia por más del 50% del profesorado.

A su vez las pautas que el profesorado dice utilizar con mayor frecuencia son Fijar límites (66,7%), Empatizar (50%), Ayudar a respetar (58,3%) y Ayudar a empatizar (50%). En el caso de Respetar la totalidad del profesorado dice utilizarla, con bastante (50%) o mucha (50%) frecuencia.

En cuanto a las pautas que menos dicen utilizar destacan en primer lugar la pauta Regular, con un 50% del profesorado que afirma no utilizarla nunca (12,5%) o con poca frecuencia (41,7%), y en segundo lugar, Ayudar a expresar, pauta que también afirman utilizar poco (41,7%) o nunca (8,3%).

A continuación, en la tabla 10, se muestran los resultados de las respuestas del alumnado respecto a las pautas que considera que usa el profesorado:

Tabla 10: Respuestas del alumnado respecto a las pautas que considera que usa el profesorado

ITEM	Frecuencias %				Media	D.T.
	Nunca 1	Con poca frecuencia 2	Con bastante frecuencia 3	Con mucha frecuencia 4		
Reconocer y expresar	38,3	25,3	21,1	15,3	2,1	1,19
Respetar	11,1	14,9	29,5	44,4	3,07	1,03
Validar	20,7	24,5	33,0	21,8	2,56	1,10
Valorar	31,0	33,7	24,5	10,0	2,14	0,94
Fijar límites	6,9	16,5	34,5	41,8	3,12	0,85
Regular	39,8	25,7	19,9	14,2	2,08	1,16
Comprender	29,5	27,6	25,3	17,6	2,31	1,16
Empatizar	24,1	31,8	28,7	15,3	2,35	1,02
Ayudar a reconocer	33,3	29,5	23,4	13,4	2,17	1,08
Ayudar a expresar	36,8	28,4	21,8	12,6	2,10	1,09
Ayudar a respetar	9,6	18,4	39,8	30,7	2,93	0,88
Ayudar a regular	39,5	29,9	16,5	13,4	2,04	1,10
Ayudar a comprender	37,2	31,4	17,6	13,0	2,07	1,07
Ayudar a empatizar	14,6	27,6	28,0	29,5	2,73	1,08

En cuanto al alumnado observamos en primer lugar, que más del 50% consideran que el profesorado utiliza poco o nunca la mayoría de estas pautas. Esto sucede con todas excepto Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar.

Entre todas ellas, las pautas con mayor porcentaje de alumnos que afirma que nunca se utilizan son Reconocer (38,3%), Regular (39,8%), Comprender (29,5%), Ayudar a reconocer (33,3%), Ayudar a expresar (36,8%), Ayudar a regular (39,5%) y ayudar a comprender (37,2%).

En cuanto a las pautas que reconocen que son más utilizadas por el profesorado destacan Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar, Ayudar a empatizar y Validar. En todas

ellas más del 50% del alumnado considera que son utilizadas con bastante o con mucha frecuencia. Siendo Respetar (44,4%) y Fijar límites (41,8%) las pautas que son señaladas por más alumnos como de uso muy frecuente.

Una vez analizados los datos generales, se procede a analizar cada nivel académico o curso por separado, para comprobar si la percepción de las pautas de interacción es diferente dependiendo del nivel educativo.

En la tabla 11 se recogen las medias de las respuestas del alumnado según el nivel académico.

Tabla 11. Medias de las respuestas del alumnado según el nivel académico

	1ESO	2ESO	3ESO	4ESO	1BACH	Total
Reconocer	2,1	2,4	2,7	1,9	2,0	2,1
Respetar	2,8	2,9	3,3	3,0	3,0	3,1
Validar	2,4	2,4	3,0	2,5	2,5	2,6
Valorar	2,1	2,2	2,6	2,1	1,9	2,1
Fijar límites	3,0	3,0	3,1	3,0	3,1	3,1
Regular	2,1	2,4	2,4	1,8	2,1	2,1
Comprender	2,1	2,2	2,6	2,4	2,3	2,3
Empatizar	2,3	2,3	2,6	2,5	2,3	2,4
Ayudar a reconocer	2,1	2,3	2,4	2,2	2,0	2,2
Ayudar a expresar	2,4	2,3	2,4	1,9	1,8	2,1
Ayudar a respetar	3,0	3,0	3,0	2,8	2,9	2,9
Ayudar a regular	2,0	2,0	2,1	2,1	2,1	2,0
Ayudar a comprender	1,9	2,1	2,4	2,2	1,9	2,1
Ayudar a empatizar	2,8	2,9	2,9	2,8	2,4	2,7

Para el análisis por cursos de las respuestas del alumnado hemos tomado como referencia las medias, considerando que una media inferior o igual a 2 indica que esa pauta se utiliza muy poco y que aquellas con medias superiores a 2,5 son pautas que se usan bastante. De este análisis se derivan las siguientes conclusiones por nivel educativo (ver tabla 11):

- 1º ESO: el alumnado indica de bastante uso las pautas Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar. A su vez, de las pautas indicadas con muy poco uso son Ayudar a regular y Ayudar a comprender.
- 2º ESO: se ve reflejado en este nivel que las pautas a las que se recurre con bastante frecuencia son Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar. Con

respecto a las pautas de muy poco uso en este nivel encontramos sólo Ayudar a regular.

- 3º ESO: este nivel destaca sobre los demás porque, de manera general tiene medias altas en la mayoría de las respuestas. Todas menos una, han obtenido valores superiores a 2,4. Para este nivel, vamos a indicar que las pautas más recurridas (por encima de 3 puntos de media) son Respetar, Validar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar. Por otro lado, la pauta que parece indicar un menor uso, con la media más baja es Ayudar a regular.
- 4º ESO: el alumnado indica que las pautas de mayor uso son Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar. En cambio, las pautas menos usadas indican ser Reconocer y expresar, Regular y Ayudar a expresar.
- 1º BACHILLERATO: en este nivel las pautas más usadas son Respetar, Fijar límites y Ayudar a respetar. Por otro lado, las menos usadas son Reconocer y expresar, Valorar, Ayudar a reconocer, Ayudar a expresar y Ayudar a comprender.

A la vista de estos resultados se concluye que en los cuatro niveles, consideran que se utilizan con bastante frecuencia las pautas de Respetar, Fijar límites y Ayudar a respetar. También los alumnos de la ESO consideran que se utiliza con bastante frecuencia Ayudar a empatizar, pero en eso discrepan los alumnos de 1º de bachillerato.

El resto de pautas consideran que se utilizan muy poco, pero no hay valores cercanos a 1, lo que indicaría que no hay pautas que entiendan que nunca se utilizan.

En cuanto a la pregunta planteada al final del cuestionario, para conocer en qué grado profesorado y alumnado consideran que es necesario que los docentes pongan en práctica dichas pautas en su interacción con el alumnado, se han obtenido los resultados que se resumen en la tabla 12

Tabla 12: Respuestas a la pregunta sobre la necesidad de aplicar pautas

ITEM	Frecuencias %					Media	D.T.
	Muy poco necesario 1	Poco Necesario 2	Bastante necesario 3	Muy necesario 4	NS/NC		
Alumnos	1,9	18,0	44,4	31,8	3,8	3,10	0,59
Tutores	0,0	8,3	33,3	50,0	8,3	3,45	0,43

Como se puede observar un amplio porcentaje tanto de alumnos (76,2%), como de profesores (83,3%), consideran que es bastante necesario o muy necesario poner en práctica estas pautas, aunque dentro de ese grupo, son mayoría los profesores que lo consideran muy necesario (50%) y en los alumnos el porcentaje mayor (44,4%), tienen la opinión de que es bastante necesario.

Es de destacar también que, mientras que sólo el 8,3% de los profesores opina que es poco necesario, el 19,20% de los alumnos consideran que es poco o muy poco necesario.

Esta pregunta ha obtenido un menor nivel de respuestas, puesto que 10 alumnos (3,8%), no manifestaron su opinión y, en el caso de los profesores 2 (8,3%), aunque no es un número relevante teniendo en cuenta que la muestra es de 264 alumnos y 24 profesores.

Discusión y conclusiones

Tal y como indica el título de este trabajo, su objetivo es explorar los sentimientos de los docentes hacia su alumnado y sus pautas de interacción para estimular la competencia emocional.

En un primer estudio se analizaron las respuestas de profesorado y alumnado sobre los sentimientos que tiene el profesorado por su alumnado. De su análisis se desprende que los sentimientos con mayor número de respuestas son el Amor, que engloba todas las respuestas que tiene relación con un sentimiento de afecto, inclinación y entrega del profesorado hacia el alumnado, y el Compromiso donde encontramos sentimientos más marcados por la responsabilidad de ayudar al alumnado, a que progrese y que aprendan con la experiencia.

La mayoría de respuestas en ambos grupos hacen referencia a los mismos sentimientos, Amor y Compromiso, en el caso del alumnado en un porcentaje del 77,51 y el profesorado un 90,6, lo que deja patente un alto grado de acuerdo, donde el profesorado dice sentir amor y compromiso por el alumnado, de manera predominante, y el alumnado así lo confirma. La única diferencia que se puede apreciar es que el porcentaje de respuestas de Amor en el alumnado es mayor que el del profesorado, lo que sugiere que el alumnado está más dispuesto a reconocer muestras de afecto en el profesorado, que el propio profesorado a reconocer dicho sentimiento.

Este estudio se realizó en el IES Cabrera Pinto, un Instituto público, con una muestra de 24 tutores, donde un 60% tienen entre 21 y 35 años de docencia a sus espaldas y 47 años de media. Esto nos deja con una población con gran experiencia docente, que aún con el paso de los años, da clase con ganas de que su alumnado salga adelante, con una mirada cargada de cariño y afecto a aquellas personas que dependen de su tutela educativa.

Que el profesorado parta de unos sentimientos positivos hacia el alumnado, puede implicar un factor reforzador de su docencia, porque no dan clase solo para enseñar conocimientos explícitos, sino porque también quieren ayudar a crear y ver crecer a aquellos por los que sienten un sentimiento de afecto y acompañamiento. Esto a su vez es probable que sea un factor que añada algo más de estrés, que no es más que preocupación, es decir, cuando nos importa alguien, cuando nos implicamos en lo que hacemos, el resultado, las metas, los objetivos, cuando hacemos de nuestro trabajo algo personal, es normal generar un nivel más alto de estrés. Pero a su vez, tener pasión por aquello que hacemos tiene sus

beneficios como puede ser el rendimiento, la persistencia, la dedicación o el compromiso (Ruiz-Alfonso, Z. y León, J., 2016).

Como ya se habló en el marco teórico, la etapa de la secundaria es parte de la educación obligatoria (Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO) y va unida a un proceso de madurez biológica que conlleva muchos cambios físicos y emocionales, con lo que es posible encontrarnos en las aulas con alumnado que considera que es mayor para estar siendo obligado a estudiar y que puede experimentar por ello, un sentimiento de rechazo a todo lo que implica la escolaridad. Esta realidad hace que no baste con estar preparado para impartir una materia determinada, puesto que el obstáculo en ocasiones no será la dificultad de los contenidos o la capacidad del alumnado para comprenderlos, si no la interferencia de su mundo emocional ignorado o mal canalizado. Es por lo que cada vez se hace más evidente la necesidad de que en la escuela se aborden, no sólo los contenidos conceptuales, sino también el mundo emocional del alumnado. A este respecto consideramos que el profesorado que siente afecto por su alumnado y que se siente comprometido con ellos estará más dispuesto a prestar atención y a facilitar la mejora de la competencia emocional de su alumnado, en definitiva, a favorecer su educación emocional.

Aunque como hemos dicho, los dos sentimientos más citados tanto por alumnado como por profesorado fueron Amor y Compromiso, nos parece importante hacer mención a otros que, aunque con menor presencia, también son citados por el alumnado. Concretamente los alumnos se refieren a sentimientos de Indiferencia (reflejo de la ausencia de implicación, profesorado que da su clase sin preocuparse por el alumnado, sin transmitirles sentimientos agradables ni desagradables), 47 (9,9%) y Rechazo (sentimientos de no aceptación, repulsión o aversión hacia el alumnado), 38 alumnos (7,7%). Para valorar el peso de estos datos, debemos considerar que este alumnado no pertenece a una misma clase (tabla 7) y que por tanto no se trata de un tutor en concreto del que su alumnado perciba particularmente rechazo o indiferencia, sino que se debe de tratarse de distintos tutores.

Esto nos sugiere la necesidad por parte del alumnado de sentirse escuchado, saber que sus problemas son importantes para el tutor que constituye un apoyo para la clase. Pero el profesorado puede no ser consciente de la importancia que le da el alumnado al trato personalizado. Cosas tan simples como acordarse del nombre del alumno, o recordar algún detalle personal son un reflejo de afecto y compromiso por el aprendizaje del alumnado, que invita a una respuesta consecuente por parte del alumnado.

En resumen, el profesor dice sentir en un alto grado afecto y compromiso por su alumnado, pero no todos los alumnos lo perciben así. Esto podría ser simplemente muestra de las diferentes percepciones del alumnado dentro de una misma clase, pero también podría estar hablando de un trato desigual.

A modo de conclusión general sobre los resultados del primer estudio, podemos decir que mientras que los sentimientos dominantes en el alumnado fueron Amor y el Compromiso, se habló en mayor proporción de Amor, lo que puede indicar que el alumnado está predispuesto a creer que se les quiere. Aunque también hay un menor, pero importante de alumnado que se siente que el profesorado no siente nada por ellos o que siente rechazo. Los resultados nos muestran que por ambas partes reconocen sentimientos donde predomina un vínculo de afecto profesor-alumno. Mientras el profesorado quiera educar y que su alumnado progrese, estará abierta la vía para crear un vínculo de afecto que facilite el aprendizaje, como una experiencia vital, lo que si se extiende de manera general en el aula, disminuiría los sentimientos negativos reflejados en la percepción del alumnado.

Con el segundo estudio se pretende valorar si el profesorado considera que aplica determinadas pautas de interacción para la Educación Emocional en sus clases y a su vez, si el alumnado considera que el profesorado aplica dichas pautas, según su punto de vista. Todo unido a una última pregunta sobre si consideran necesario o no que se utilicen dichas pautas en el aula.

Los resultados generales del análisis de las Pautas de Interacción para la Educación Emocional indican que los profesores estiman que usan estas pautas en mayor medida de lo que los alumnos las perciben. Las pautas que tanto alumnado como profesorado indican que se utilizan con mucha frecuencia, es decir, que acumulan más del 50% de las respuestas en bastante y mucha frecuencia, son Respetar, Fijar límites, Ayudar a respetar y Ayudar a empatizar. A su vez, las pautas en las cuales ambas partes coinciden en que se utilizan con poca frecuencia o nunca, que acumulan más del 50% de las respuestas en estos dos niveles, son Regular y Ayudar a expresar.

Analizando con más detalle las pautas que ambos grupos indican ver en el aula con frecuencia, podemos concluir que la pauta de Respetar (mantener en la clase un tono de respeto y aceptación hacia las vivencias emocionales del alumnado, prestándoles atención cuando se expresan) es la única que todo el profesorado (100%) dice utilizar con bastante o mucha frecuencia. Es positivo verificar que ambas partes coinciden en que el profesorado mantiene un tono de respeto y aceptación por las experiencias emocionales del alumnado.

En cuanto a la de Fijar límites, donde el profesor ante una conducta inapropiada motivada por una emoción desbordada, transmite al alumno que comprende cómo se siente, pero a su vez le aclara que no por ello va a permitir que se haga daño a sí mismo o a los demás, es normal que aparezca con alta frecuencia puesto que, en muchos casos, se puede confundir con controlar la conducta del alumnado y esto es algo muy frecuente en las aulas de secundaria. Sin embargo, al coincidir con un alto uso de la pauta Respetar, entendemos que Fijar Límites se está aplicando desde el respeto a las emociones del alumnado.

Siguiendo con las pautas señaladas con alta frecuencia encontramos Ayudar a respetar (dar pautas a los alumnos/as para que respeten las emociones que manifiestan sus compañeros/as) y Ayudar a empatizar (tratar que los alumnos/as sientan cómo se sienten los demás ante diversas vivencias o experiencias). Cuando se enseña a respetar y a empatizar con las emociones de los demás se ayuda a ser consciente de las emociones de los otros sean las que sean (alegría, enfado,...). Esto puede redundar en la armonía en las relaciones del grupo y en definitiva en el bienestar individual y grupal. Pautas sencillas pero efectivas, sin la necesidad de ahondar en las razones de los sentimientos favorece que la clase empatee con los sentimientos de un compañero/a y que los respeten, y no sólo beneficia a la persona que experimenta la emoción, sino también a los compañeros que consiguen ponerse en su lugar.

Una vez comentadas las pautas de mayor uso indicadas tanto por el alumnado como el profesorado, analizaremos aquellas en las que coinciden pero, en este caso, indicando que no se usan o se usan poco, entre las que destacan Regular y Ayudar a expresar.

En el caso de Regular, el profesor comenta con el alumnado situaciones en las que él mismo regula su experiencia emocional y no se deja arrastrar por las emociones. Esta pauta como vemos requiere que el profesorado se convierta en modelo de situaciones en las que tiene que controlar sus emociones y esto implica reconocer que ellos también pueden perder el control. Podemos entender que el profesorado evite esta pauta ya que le pone en una situación de vulnerabilidad ante el alumnado.

Consecuentemente cabría esperar que tanto alumnado como profesorado indicaran un uso equivalente al de Regular en la pauta de Ayudar a regular, puesto que esta implica dar instrucciones precisas para que el alumnado autorregule sus experiencias emocionales. Lógicamente cabría esperar que si el profesorado no regula sus propias emociones, no sea capaz de ayudar a su alumnado a esto mismo. Sin embargo mientras el alumnado indica que el profesorado no usa esta pauta, Ayudar a Regular, los docentes si afirman utilizarla con

frecuencia. Podríamos pensar que el profesorado está siendo influenciado por la deseabilidad social de manera que sobreestima el uso real de esta pauta.

La otra pauta que destaca tanto alumnado como profesorado, por su escasa presencia, es Ayudar a expresar (facilitar espacios y un clima adecuado para que el alumnado se exprese emocionalmente, compartiendo sus observaciones sobre él/ella, ofreciendo ejemplos, poniéndose como modelo que se identifica con ellos porque también lo ha experimentado). El escaso uso de esta pauta podría estar relacionado con dos factores, que el profesorado pueda sentirse vulnerable al expresar su propia emocionalidad, o incapaz de manejar la expresión emocional de su alumnado y por otra parte, el hecho de que no está contemplado en el currículum de Secundaria un tiempo y espacio que dé cabida a estas actividades.

Hasta aquí hemos comentado las pautas en las que alumnado y profesorado coinciden, ahora vamos a ver aquellas donde hay contradicción entre unos y otros. Nos llama la atención que mientras el profesorado dice en gran medida utilizar las pautas Reconocer y expresar (87%) y Ayudar a reconocer (70%) el alumnado afirma que no se usan o se usan poco, ambas en un 60%. Algo parecido ocurre con Comprender y Ayudar a comprender, Reconocer, Valorar, Comprender, Empatizar, Ayudar a reconocer, Ayudar a expresar, Ayudar a regular y Ayudar a comprender ¿A qué puede deberse esta diferencia en la percepción? Queda patente que los tutores creen que están aplicando las pautas pero ¿esto es reflejo de la realidad o se debe más al deseo de querer cumplirlas?

No se puede separar el hecho de la deseabilidad social, los profesores saben que las pautas de interacción emocional implican formas deseables de comunicarse con el alumnado, entonces ¿puede que estén respondiendo sobreestimando el uso que hacen de cada pauta o tiene más que ver con que saben que debería ser así, y de esa manera quieren que quede reflejado? Ambas opciones nos inducen a pensar que el profesorado sabe que las pautas de interacción son positivas dentro del aula, y que la frecuencia de las mismas en el aula es algo deseable, si las llevan a cabo en la medida que dicen, pero esto es algo que sólo con este estudio no podemos asegurar.

Todas las pautas son importantes y tienen el fin de ayudar a la interacción emocional positiva en el aula, cada una tiene un objetivo diferente, pero si nos quedamos con la parte de los resultados de la investigación que reflejan que no hay acuerdo entre lo que el profesorado dice hacer frente a lo que el alumnado dice ver que se hace, ¿qué puede indicar? Podría ocurrir que el profesorado pretende ponerlas en práctica pero no está

consiguiendo transmitir las de manera eficaz para el alumnado, o las respuestas del profesorado pueden estar marcadas por la deseabilidad social, más que de lo que realmente hacen. Lo que nos indica de manera clara, es que existe el conocimiento o creencia de que debe haber voluntad de atender al mundo emocional de su alumnado. Ahora bien, sea por lo que sea el desacuerdo del uso de las pautas, queda claro que es importante que hay que saber cómo llevarlas a cabo, lo que reafirma en la necesidad de formar al profesorado en Educación Emocional.

A modo de reflexión, resaltar que, en la Comunidad de Madrid, según el Informe Cisneros IX (2009) del Sindicato ANPE-Madrid, uno de cada cinco docentes sufre el síndrome del "profesor quemado" y el 39% de ellos muestra indicadores clínicos de estrés grave. El informe habla de profesores que tienen miedo a afrontar sus clases, violencia en las aulas, problemas que sobrepasan a los docentes, falta de apoyo... Es normal que el trabajo de un docente sea estresante, sin la necesidad de que en el aula se sucedan problemas graves de comportamiento o vitales en el alumnado, puesto que, como personas de referencia tienen muchas responsabilidades. Esto apoyaría la necesidad de que el profesorado deba tener formación en Educación Emocional, no sólo para dar mejores pautas a su alumnado, sino para tener más estrategias personales para sobrellevar mejor el estrés que puede suponer las demandas del aula a nivel personal.

A todo esto, falta añadir la última parte del estudio donde al alumnado y profesorado se les preguntaba por la necesidad de aplicar estas pautas en las aulas. A este respecto la mayoría afirma que es bastante o muy necesario que sea así. Esto, nos deja un panorama muy positivo que refuerza la necesidad de formar al profesorado en Educación Emocional a fin de que se familiaricen con estas pautas.

Con el fin de determinar una posible generalización de estos resultados, se ha comparado con un estudio anterior (Trabajo Fin de Máster) realizado por Suárez (2015) en el que se exploraron las mismas pautas de interacción para la educación emocional en el aula, que las analizadas en nuestro segundo estudio. En este punto, nos interesa en este punto valorar las posibles coincidencias o discrepancias, en los resultados obtenidos en ambos estudios. En nuestro trabajo hemos partido de una muestra más amplia (264 alumnos y 24 profesores), donde incluimos un nivel más (1 de bachillerato) y todo el profesorado de la muestra corresponde a los tutores de los niveles explorados. Mientras que en el realizado por Suárez fue de 217 alumnos y 8 tutores, de 1ESO a 4ESO. En ambos casos, el profesorado sobreestima las pautas que pone en uso en el aula, frente a lo que el alumnado

considera que sus profesores utilizan. Otro dato a destacar es que, profesorado y alumnado están de acuerdo en que se usan con gran frecuencia las pautas Respetar, Ayudar a empatizar y Ayudar a respetar. Si miramos las respuestas del alumnado se observa que los porcentajes se distribuyen de manera muy parecida en la mayoría de las pautas (en todas menos en tres: Validar, Ayudar a regular y Fijar límites), esto nos ayuda a confirmar los análisis resultantes de ambos estudios. En el caso del profesorado ocurre lo mismo, ambos grupos de estudio estiman usar con gran frecuencia la mayoría de las pautas, menos en dos pautas, Regular y Ayudar a expresa, que en este estudio el profesorado indica no usar o usar poco, en comparación con el resto.

Nuestro estudio confirma los resultados del trabajo de Suárez respecto a que el profesorado tiende a sobreestimar las pautas que pone en práctica en el aula, y que tanto ellos como el alumnado de secundaria, quieren y necesitan formación en Educación Emocional. Confirmamos la necesidad de que en Educación Secundaria se encuentre un tiempo y un espacio para el aprendizaje de la emociones. El profesorado debería tener un apoyo y formación extra, no sólo para ser capaces de impartir Educación Emocional sino para estar más provistos de estrategias propias de afrontamiento para su día a día en el aula.

Por otro lado, la experiencia de las prácticas externas que facilitaron los datos de esta investigación, también aportó información cualitativa que sería interesante que se tuviera en cuenta para futuras intervenciones. La mayoría del profesorado quiere dar clase, nadie dice no querer, aunque muchos hablan de lo cansados de están, de estar desprovistos de apoyo frente a los problemas, que las clases están masificadas... Todas las quejas indican falta de apoyo, por parte de la institución, o del resto de compañeros/as y de la necesidad de conocer estrategias nuevas. El profesorado que se mostraba más interesado en dar clases era el que preguntaba a las alumnas de prácticas sobre cómo hacer las cosas de diferente manera, como opinión, eso refuerza el interés y compromiso que se ve reflejado en las respuestas de los estudios. Al profesorado parece que le vendría bien poder contar con grupos de apoyo, donde se sientan respaldados y se les provea de estrategias emocionales. Una vez más hay se hace patente la necesidad de formación del profesorado.

De cara a la continuidad de esta investigación sería interesante no perder algunos resultados obtenidos y que por la limitación de la extensión de un trabajo de fin de máster no hemos podido considerar en este estudio. Concretamente nos gustaría profundizar en los resultados obtenidos al preguntarle al profesorado “de qué manera se manifiestan sus

sentimientos en su relación con el alumnado” y a su vez, el cómo nota el alumnado lo que el tutor siente por ellos. Creemos que estas dos preguntas podrían darnos información que nos ayude a entender mejor cuales son los sentimientos que el profesorado experimenta por su alumnado.

A su vez, también sería interesante seguir explorando los sentimientos en el aula, pero esta vez para saber qué siente el alumnado hacia su tutor/a y qué cree el docente que sienten por él. Esto nos podría ayudar a relacionar las respuestas sobre los sentimientos del profesorado y del alumnado, ya que una persona que no tiene sentimientos positivos hacia otra, es probable que produzca un “efecto espejo” en los demás. Uniendo los resultados de ambos análisis, se podría retratar con mayor claridad qué sentimientos o acciones se están reflejando en el aula.

Como propuesta para el tiempo y espacio en la escuela, dedicado a la Educación Emocional, consideramos que podría ser algo a implementar dentro del horario de tutorías. Las tutorías ya están integradas en el currículum de todos los niveles, lo que permite que sea una persona de referencia, accesible y que ya tiene un rol de compromiso mayor que el resto del profesorado (el tutor/a), la que imparta esta formación emocional. Además, los tutores cuentan con un mayor contacto con el Departamento de Orientación, que le puede prestar más apoyo respecto a la Educación Emocional, ya que está dentro de las labores del Orientador el disponer de tiempo y experiencia para ello.

El Departamento de Orientación constituye una herramienta muy valiosa en todo lo que tiene que ver con el apoyo entre el profesorado y el alumnado, y también puede abrir una vía para que la Educación Emocional llegue un poco más lejos de la escuela, a la familia. Parece impensable dejar fuera el ámbito de la familia, donde se suceden gran número de las experiencias vitales que marcan y afectan al alumnado que llega a clase y vuelca toda esa emocionalidad en el profesorado, cuando se está hablando de formar en Educación Emocional, las dos personas en la escuela con un mayor vínculo con el alumnado, suele ser el tutor y el orientador. De esta manera quedaría cubierto un amplio espectro de los espacios y tiempos donde los menores pueden ser educados teniendo en cuenta sus emociones.

El trabajo del profesorado, sea cual sea la edad o dificultad de su alumnado, será siempre un pilar fundamental en el aprendizaje. Todo el que ha pasado por la escuela, recuerda a profesores que fueron clave que les hacían sentir escuchados, que hicieron que les gustaran las matemáticas, que ponía música en clase, etc. También se recuerdan a aquellos que gritaban, que terminaban siendo incongruentes, con los que te dormías, con los

que te castigaban. Al final, son personas, pero ¿por qué no hacer que todo esos recuerdos no sólo sean lo más felices posibles, sino constructivos, que ayuden a un propósito en la enseñanza del alumnado?

Agradecer tanto al IES Cabrera Pinto, todos los tutores/as con los que trabajé, como a la orientadora del mismo su colaboración y amabilidad en este trabajo. Hablar o escribir sobre lo que uno siente, si no es algo a lo que está acostumbrado es algo delicado. Gracias por dedicarme todo el amor y compromiso que desprenden las respuestas.

Bibliografía

Álvarez, Q. (2016). Corazones, no sólo cabezas en la escuela. La educación emocional: un desafío para los centros educativos del siglo XXI. En M. D. Fernández y G. F. Fernández (Ed.). *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos* (pp. 145-163). Madrid: Dykinson S.L.

Álvarez, M., Bizquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 587-599.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bizquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Ágora digital*, 2, 2º semestre.

Bizquerra, R. (2002). Educación emocional y competencias emocionales. En Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (ed.), *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI*. Huelva: Hergué Editorial.

Bizquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Bizquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y maestros*, nº 337, 5-8.

Bizquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambia, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, Oc. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Esplugues de Llobregat*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Dèu.

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. *Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*. Recuperado de: <http://online.ucv.es/resolucion/jornadas-de-resolucion-de-conflictos/>

Brotheridge, C.M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, nº 60, 17-39.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 156, de 13 de agosto).

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.

Educación Emocional y para la creatividad. Gobierno de Canarias.org. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/emocionycreatividad/>

El defensor del Profesor, Sindicato ANPE-Madrid (2006). *Estudio Cisneros IX, Riesgos Psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Desarrollado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Recuperado de: <http://www.anpe-madrid.com/>

Escolar, M., de la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación Emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos*, nº 20, 113-125. Universidad de Burgos.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2001). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Málaga.

Fernández Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. Universidad de Málaga.

Fernández, M. y Fernández, S (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos*. Madrid: Concello de Lugo.

Fernández, M. R., Palomero-Pescador, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Iglesias, m. J. (2004). Teorías Inteligencias: Inteligencias Múltiples e inteligencia emocional. En M.J. Iglesias (Ed.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (17-59). ACoruña: Servizode Publicacións Universidade da Coruña.

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo).

Los colegios canarios podrán impartir Educación Emocional (2014). Europapress. Recuperado de: <http://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-colegios-canarios-podranimpartir-educacion-emocional-curso-2014-2015-20140613104311.html>

Martínez-Sánchez, F., Zech, E. y Páez, D. (2004). Adaptación Española del Cuestionario de Creencias sobre los efectos del comportamiento social de las emociones, BSEQ. *Revista Ansiedad y Estrés*. Universidad de Murcia.

Okonofua, J., Paunesku, D. y Walton, G. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *PNAS Direct submission*, 113 (19), 5221-5226.

Pérez, J., Garaigordobil, M., Zuriñe, A. y de miguel, L. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Summa Psicológica*, 8 (2), 5-17.

Pérez-Escoda, N. y Filella, G. (2013). Evaluación de un programa de Educación Emocional para profesorado de Primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. Facultad de Educación: UNED

Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 523-546.

Pérez-González, J. C., Cejudo, J., y Benito-Moreno, S. (2014). *Teoría y práctica de la educación emocional*. Madrid: McGraw-Hill.

Rodríguez, R., Caja, M., Gracia, P., Velasco, P. y Terrón, M. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: La conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 213-241. Madrid.

Rodríguez, A. (2014). Cuando lo improbable se hace posible. La escuela del corazón ha llegado. *Educaweb*. Recuperado de: http://www.educaweb.com/noticia/2014/06/25/cuando-improbable-se-haceposible-8295/#utm_medium=socialmedia&utm_source=facebook&utm_campaign=noticia

Ruiz-Alfonso, Z., y León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307558722_The_role_of_passion_in_education_A_systematic_review

Salom. E., Moreno, J.M. y Blázquez, M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la inteligencia emocional en adolescentes*. Madrid: CCS.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, nº9, 185-211.

Sánchez Santamaría, J. (2011). Educar las emociones en la ESO: una propuesta criterial para el tratamiento de la competencia emocional en el aula. *Quadernsdigitals.net*, nº 66. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10991

Suárez, C. y Domínguez, R. (2015). Valoración de la Educación Emocional en Educación Secundaria por parte del profesorado y el alumnado (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Laguna.

Toro, J.M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée.

Uno de cada cinco docentes sufre el “síndrome del profesor quemado” (2006). El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/11/22/espana/1164206013.html>

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Vilà, R. (2006). La dimensión de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (12), 353-372.

Apéndice

Anexo I (Cuestionario del profesorado)

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESO Y EL BACHILLERATO (PROFESORADO)

Hombre Mujer Edad Años de experiencia docente:

Curso del que es tutor/a:

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con este cuestionario pretendemos hacer un pequeño acercamiento a la realidad de la Educación Emocional en la ESO y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado.

Por favor, lea cada pregunta atentamente y responda con la mayor precisión posible. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas y que todas sus respuestas serán tratadas de un modo estrictamente confidencial.

1ª PARTE: Lo que siento por mi alumnado

1. ¿Cuál es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado? Es decir ¿qué diría que siente por ellos/as?

2. ¿De qué modo se manifiesta este sentimiento en su relación con el alumnado?

2ª PARTE: Pautas de Interacción para la Educación Emocional

A continuación, encontrará una serie de **pautas de interacción** para la Educación Emocional y un ejemplo de cada una de ellas. Señale la frecuencia con que aplica estas pautas de interacción en su relación cotidiana con su alumnado, en una escala de 1 a 4, donde 1 significa que NUNCA y 4 que SIEMPRE actúa así.

Recuerde que en este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas.

PAUTA DE INTERACCIÓN	CÓMO PONGO EN PRÁCTICA LAS PAUTAS DE INTERACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL	EJEMPLO	Nunca		Siempre	
			1	2	3	4
1 RECONOCER Y EXPRESAR	Manifiesto explícitamente a mi alumnado distintas emociones que experimento en función de distintas circunstancias o experiencias	“Hoy me siento alegre porque hace un buen día y me gustan los días con sol”				
2 RESPETAR	Mantengo en la clase un tono de respeto y aceptación hacia las vivencias emocionales de mi alumnado, prestándoles atención cuando se expresan.	“Cuando me cuentan algo de sus vivencias les escucho en silencio, con interés, sin interrumpir y sin juzgarles”.				
3 VALIDAR	Ayudo a mi alumnado a que le den valor y relevancia a sus experiencias emocionales, insistiendo en que tienen derecho a sentir lo que sienten.	“Claro, tienes derecho a sentir eso que sientes”				
4 VALORAR	Manifiesto abiertamente en clase la importancia que tienen las experiencias emocionales de mi alumnado como aspectos relevantes de su formación escolar y su desarrollo personal.	“Lo que sientes es importante para mí”				
5 FIJAR LÍMITES	Diferencio claramente entre la experiencia emocional y su expresión, dejando claro que tienen derecho a sentir lo que sienten, pero no tienen derecho a expresarlo, si ello implica hacerse daño a sí mismos, a los demás o a su entorno.	“Tienes derecho a estar enfadado/a, pero no puedo permitir que por eso me grites a mí o a tus compañeros/as”				
6 REGULAR	Comento con mi alumnado situaciones en las que regulo mi propia experiencia emocional y no me dejo arrastrar por las emociones.	“Me enfadé esta mañana porque perdí el tranvía, pero no quise seguir enfadada/o todo el día y respiré varias veces para tranquilizarme”				
7 COMPRENDER	Hago un esfuerzo por entender las vivencias emocionales de mi alumnado, analizando de dónde vienen (causas) y a dónde van (consecuencias).	“Entiendo, te sientes enfadado/a porque discutiste con tu padre esta mañana y por eso te cuesta concentrarte en la clase”				
8 EMPATIZAR	Manifiesto abiertamente a mi alumnado que entiendo las situaciones que viven y experimentan o las que experimentan o	“Entiendo cómo te sientes, es muy triste que alguien a quien quieres esté enfermo”				

PAUTA DE	CÓMO PONGO EN PRÁCTICA LAS PAUTAS DE INTERACCIÓN PARA	EJEMPLO	Nunca		Siempre	
	viven otras personas.					
9 AYUDAR A RECONOCER	Establezco de forma operativa los pasos que hay que seguir para realizar adecuadamente la toma de conciencia emocional: detecto las señales corporales, identifico la emoción, la reconozco y la asumo como propia.	“Te das cuenta de que estás asustado/a porque te tiembla la voz o te sudan las manos. No pasa nada por estarlo, todos nos asustamos”				
10 AYUDAR A EXPRESAR	Facilito espacios y un clima adecuado para que mi alumnado se exprese emocionalmente, compartiendo sus observaciones sobre el/ella, ofreciendo ejemplos, poniéndome como modelo que me identifico con ellos porque también lo he experimentado.	Propongo actividades relacionadas con la expresión de las emociones en clase, propiciando además que compartan su experiencia emocional con los demás.				
11 AYUDAR A RESPETAR	Doy pautas claras a mi alumnado para que respeten las emociones que manifiestan sus compañeros/as.	“No todos nos sentimos de la misma manera. No tenemos que burlarnos de lo que sienten otros”				
12 AYUDAR A REGULAR	Doy instrucciones precisas para que mi alumnado autorregule sus experiencias emocionales.	“Cuando nos sentimos enfadados/as o nerviosos/as, para calmarnos podemos respirar hondo y relajarnos. Por ejemplo: tomamos aire en 1, 2, 3, 4; pausa 1, 2; soltamos en 1, 2, 3, 4, 5,6...”				
13 AYUDAR A COMPRENDERSE	Procuro que mis alumnos/as puedan llegar a entender las razones y consecuencias de sus emociones, dándoles pistas, guiándoles en su búsqueda”.	“¿Por qué te sientes triste? “¿Cuál es la razón por la que te sientes así? ¿Cómo reaccionas cuando te enfadas?”				
14 AYUDAR A EMPATIZAR	Trato de que mi alumnado sienta cómo se sienten los demás ante diversas vivencias o experiencias.	“Imagina que eres tú a quién le gritan o insultan ¿Cómo te sentirías? (dicho sin reprobación o reproche, sino desde la comprensión)”				

Para terminar, señale en qué grado considera que es necesario poner en práctica estas pautas de interacción con el alumnado de ESO y Bachillerato.

Muy poco necesario 1	Poco necesario 2	Bastante necesario 3	Muy necesario 4

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo II (Cuestionario del Alumnado)

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESO Y EL BACHILLERATO (ALUMNADO)

Sexo: Hombre Mujer Curso:

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BACH
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Con este cuestionario pretendemos hacer un pequeño acercamiento a la realidad de la Educación Emocional en la ESO y Bachillerato desde la perspectiva del alumnado.

Por favor, lee cada pregunta atentamente y responde con sinceridad. En este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de un cuestionario anónimo por lo que nadie podrá conocer tu respuesta.

1ª PARTE: Lo que siente el tutor o tutora por su alumnado

1. ¿Qué crees que siente tu tutor/a por sus alumnos/as? Es decir ¿cuál crees que es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado?

2. ¿En qué lo notas?

2ª PARTE: Pautas de Interacción para la Educación Emocional

En relación a cómo, en general, tu tutor o tutora actúa en clase y se relaciona contigo y con tus compañeros/as, ¿con qué frecuencia consideras que su forma de actuar coincide con las siguientes afirmaciones? Señala la frecuencia en que actúan así en una escala de 1 a 4, donde 1 significa que NUNCA y 4 que SIEMPRE actúa así.

Por favor, lee cada afirmación atentamente y responde con sinceridad. En este cuestionario no hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de un cuestionario anónimo por lo que nadie podrá conocer tu respuesta.

POR EJEMPLO:

PAUTA: CÓMO ACTÚA EL TUTOR O TUTORA	EJEMPLO de lo que dice o hace el tutor/a	Nunca		Siempre	
		1	2	3	4
El tutor/a nos pide que participemos haciendo preguntas o dando nuestra opinión en clase.	“Me gustaría escuchar lo que ustedes opinan de este tema”				

PAUTA: CÓMO ACTÚA EL TUTOR O TUTORA	EJEMPLO de lo que dice o hace el tutor/a	Nunca		Siempre	
		1	2	3	4
El tutor/a expresa en ocasiones las distintas emociones que experimenta en distintas circunstancias o experiencias	“Hoy me siento alegre porque hace un buen día y me gustan los días con sol”				
El tutor/a mantiene en la clase un tono de respeto y aceptación hacia nuestras vivencias emocionales, prestándonos atención cuando las expresamos.	Cuando le contamos algo de nuestras vivencias nos escucha en silencio, con interés, sin interrumpir y sin juzgarnos.				
Nos ayuda a que demos valor y relevancia a nuestras experiencias emocionales, insistiendo en que tenemos derecho a sentir lo que sentimos.	“Claro, tienes derecho a sentir eso que sientes”				
Manifiesta abiertamente en clase la importancia que tienen nuestras experiencias emocionales como aspectos relevantes de nuestra formación.	“Lo que sientes es importante para mi”				
El tutor/a diferencia claramente entre la experiencia emocional y su expresión, dejando claro que tenemos derecho a sentir lo que sentimos, pero no tenemos derecho a expresarlo, si ello implica hacerse daño a uno mismo, a los demás o al entorno.	“Tienes derecho a estar enfadado/a, pero no puedo permitir que por eso me grites a mi o a tus compañeros/as”				
El tutor/a comenta con nosotros situaciones en las que reguló su propia experiencia emocional y no se dejó arrastrar por las emociones.	“Me enfadé esta mañana porque perdí el tranvía, pero no quise seguir enfadada/o todo el día y respiré varias veces para tranquilizarme”				
Hace un esfuerzo por entender nuestras vivencias emocionales, analizando de dónde vienen (causas) y a dónde van (consecuencias).	“Entiendo, te sientes enfadado/a porque discutiste con tu padre esta mañana y por eso te cuesta concentrarte en la clase”				

PAUTA: CÓMO ACTÚA EL TUTOR O TUTORA	EJEMPLO de lo que dice o hace el tutor/a	Nunca		Siempre	
El tutor/a nos expresa abiertamente que entiende las situaciones que vivimos y experimentamos o las que experimentan o viven otras personas.	“Entiendo cómo te sientes, es muy triste que alguien a quien quieres esté enfermo”				
El tutor/a nos guía en la toma de conciencia de nuestras emociones ayudándonos a: detectar las señales corporales, identificar la emoción, reconocerla y asumirla como propia.	“Te das cuenta de que estás asustado/a porque te tiembla la voz o te sudan las manos. No pasa nada por estarlo, todos nos asustamos”				
El tutor/a da pie a que podamos expresarnos emocionalmente, ofreciendo ejemplos o poniéndose como modelo que se identifica con nosotros porque también lo ha experimentado.	Propone actividades relacionadas con la expresión de las emociones en clase, ayudándonos a compartir nuestra experiencia emocional con los demás.				
Nos da pautas claras para que respetemos las emociones que manifiestan los compañeros/as.	“No todos nos sentimos de la misma manera. No tenemos que burlarnos de lo que sienten otros”				
El tutor/a nos da instrucciones precisas para que autorregulemos nuestras experiencias emocionales.	“Cuando nos sentimos enfadados/as o nerviosos/as, para calmarnos podemos respirar hondo y relajarnos. Por ejemplo: tomamos aire en 1, 2, 3, 4; pausa 1, 2; soltamos en 1, 2, 3, 4, 5,6...”				
El tutor/a nos ayuda a entender las razones y consecuencias de nuestras emociones, dándonos pistas, guiándonos en su búsqueda”.	“¿Por qué te sientes triste? “¿Cuál es la razón por la que te sientes así? ¿Cómo reaccionas cuando te enfadas?”				
El tutor/a nos anima a ponernos en el lugar de los demás ante diferentes vivencias y emociones.	“Imagina que eres tú a quién le gritan o insultan ¿Cómo te sentirías? (dicho sin reprobación o reproche, sino desde la comprensión)”				

Para terminar, señala en qué grado consideras que es necesario que tu tutor/a ponga en práctica este tipo de pautas cuando se relaciona contigo y con tus compañeros.

Muy poco necesario 1	Poco necesario 2	Bastante necesario 3	Muy necesario 4

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo III (Encuesta análisis interjueces)

Análisis Kappa

Este análisis va destinado a estudiar el rigor metodológico de la categorización asignada por parte de las investigadoras, de la primera parte de un estudio creado para el Trabajo de Fin de Máster de Orientación Educativa.

El cuestionario fue hecho y respondido por alumnos (261) y tutores (25) de 1º de la Eso a 1º de Bachillerato con la intención de explorar los sentimientos por el alumnado, desde el punto de vista del profesorado y del alumnado. La parte del cuestionario que nos atañe cuenta con dos sencillas preguntas referidas a los sentimientos que vivencia el tutor hacia el alumnado y el modo en que estos se manifiestan, visto tanto desde el punto de vista del alumnado como del profesorado:

- Alumnado
 - ¿Qué crees que siente tu tutor/a por sus alumnos/as? Es decir ¿cuál crees que es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado?
 - ¿En qué lo notas?
- Tutores:
 - ¿Cuál es el sentimiento predominante que experimenta hacia su alumnado? Es decir ¿qué diría que siente por ellos/as?
 - ¿De qué modo se manifiesta este sentimiento en su relación con el alumnado?

Las Categorías son:

A continuación se describen las categorías en que hemos agrupado las respuestas a estas dos preguntas incluyendo palabras clave y ejemplos de respuestas para cada categoría:

1. **Amor:** engloba todas las respuestas que tiene relación con un sentimiento de afecto, inclinación y entrega del profesorado hacia el alumnado. Dentro de ella encontramos palabras manifiestas como: amor, afecto, aprecio, cariño, cercanía, o empatía. Algunas respuestas incluidas en esta categoría son:
 - "Tengo días en que me siento muy satisfecha y orgullosa de su actitud y comportamiento".
 - "Pues amor, ya que nos quiere mucho, aunque es dura".
2. **Compromiso:** aquí encontramos respuestas más marcadas por el sentimiento de responsabilidad de ayudar al alumnado a que progrese y que aprendan con la experiencia. Dentro de ella encontramos palabras como: respeto, preocupación, ayuda o responsabilidad. Que se expresan con ejemplos como:
 - "Siente que tiene que ayudarnos, nos aprecia."
 - "Siente mucho respeto, escuchándonos y se ríe con nosotros".
3. **Indiferencia:** en esta categoría encontramos reflejada ausencia de implicación, profesorado que dan su clase sin preocuparse por el alumnado, sin transmitirles

- sentimientos agradables, pero tampoco desagradables. Contiene palabras como: indiferencia, desinterés o desatención. Que se expresan con ejemplos como:
- "No sabría explicarlo pero yo creo que es "falsa" con nosotros/as. Pues que primero va de buenas a la cara pero después dice cosas malas de nosotr@s."
 - "No se involucra en las vidas de los demás, le es indiferente".
4. **Rechazo:** en esta categoría incluimos las respuestas que nos expresan sentimientos de no aceptación, repulsión o aversión hacia el alumnado. Con palabras como: desprecio, asco, odio, rabia o despectivo. Que se expresan en respuestas como:
- "(...) otras en que literalmente les odio y me sacan de mis casillas por su inmadurez."
 - "En mi opinión el sentimiento predominante que siento hacia la mayoría de nosotros es odio".
5. **Decepción:** esta categoría recoge los sentimientos que reflejan un pesar causado por un desengaño. La construyen palabras como decepción, impotencia, tristeza, frustración o agobio. En esta categoría hemos agrupado respuestas como:
- "Decepción, ya que le gusta mucho su asignatura y mucha gente pasa de ella".
 - "Yo creo que muchas veces el/la profesor/ra siente una emoción de impotencia al saber que se ha preparado algo y muchas veces no le prestan atención".
6. **Discriminación:** sentimientos que retratan un trato desigual, donde los sentimientos por el alumnado no son generalizado. Las palabras que conforman esta categoría son: desigual y favoritismo. Que se expresan en ejemplos como:
- "Depende del alumno. Yo le caigo bien, yo y otro alumno más, pero en el caso de otros..."
 - "Dependen de con qué alumno trate, te hace caso o no, o te trata mejor o peor".
7. **Estado de ánimo:** esta categoría engloba las respuestas que no están relacionadas con los sentimientos del profesorado, sino más bien del estado de ánimo más representativo que tienen dentro del aula o su forma de ser. Algunas de las palabras que comprenden esta categoría son: alegría, graciosa o simpática. Que se expresan con ejemplos como:
- "Muy estricto en las clases, pero también animado a ratos."
 - "El profesor debe estar contento ya que somos una clase de gente buena".

Análisis Kappa

Primero queremos destacar que las categorías con las que se va a realizar este Kappa previamente han pasado una Valoración Interjueces, con un alto grado de consenso, lo que nos ha llevado a la realización de este segundo estudio.

A continuación se mostrará una tabla con las categorías y una serie de respuestas escogidas aleatoriamente de manera representativa de la muestra, para que indique a qué categoría asignaría la respuesta.

Respuesta	Amor	Compromiso	Indiferencia	Rechazo	Decepción	Discriminación	Estado de ánimo
Nos considera por una parte como sus hijos.							
Nos llama "niño/a", que me parece despectivo.							
Creo que nos tiene cariño como alumnos.							
Ahora siente decepción tras pensar que éramos buenos alumnos.							
Depende del alumno, hay algunos a los que le tiene cariño, a otros les es indiferente y a algunos se le puede decir que "los odia".							
Creo que hay un respeto mutuo, ya que, solo es mi profesora y no es mi amiga.							
Yo creo que nuestra tutora siente felicidad dándonos clase.							
Nos tiene cariño.							
Yo creo que experimenta asco.							
No se involucra en las vidas de los demás, le es indiferente.							
Frustración/agobio cuando no le hacemos caso, pero algo de cariño.							
El profesor debe estar contento ya que somos una clase de gente buena.							
No siente nada por nosotros							
Depende del momento, a veces rabia u odio							