

**TESIS DOCTORAL**

**2016**

**RELACIÓN INTERPERSONAL PROFESOR-ALUMNO Y  
EL CLIMA DE AULA CON ALUMNOS VULNERABLES  
EN PRIMER CICLO DE ESO: LA PERSPECTIVA DE LA  
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

**MARCO ANTONIO MANOTA SÁNCHEZ**

**LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA**

**DIRECTOR**

**MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**2016**

**RELACIÓN INTERPERSONAL PROFESOR-ALUMNO Y  
EL CLIMA DE AULA CON ALUMNOS VULNERABLES  
EN PRIMER CICLO DE ESO: LA PERSPECTIVA DE LA  
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

**MARCO ANTONIO MANOTA SÁNCHEZ**

**LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA**

**DIRECTOR**

**MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA**

Desde la entraña, a  
María, mi tata  
Maruchi, mi madrina  
Mª Carmen, mi madre  
Sin ellas hoy no estaría aquí

A Ana, mi amiga  
mi compañera  
mi esposa  
A Juan Pedro, mi hijo  
del que tanto aprendo

A Miguel, con él confirmo que la cercanía humana y la exigencia académica hacen muy buena pareja.

A Perico y Pepe, que me ayudaron a encontrar lo mejor de mí.

A Andrés Ángel, que me regaló muchas preguntas y ninguna certeza.

A tanta gente buena que me he encontrado en el camino. La lista sería interminable.

A quienes me hicieron daño. No me hicieron más fuerte, pero sí más tenaz.

Al Espíritu, salvaje y delicado como la ceja de Selva y la arena del desierto de mi querido Perú. Él me da fuerzas para lanzarme a dar el primer paso de todo gran viaje, y me recuerda que nunca viajo solo.

# ÍNDICE

<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS</b> .....	11
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	20
2.1. La perspectiva de la intervención socioeducativa desde la Pedagogía Social.....	22
2.2. La intervención socioeducativa en el complejo contexto escolar.....	25
2.3. Trabajo en red y perspectiva ecológica en la intervención socioeducativa.....	32
2.4. Alumnos vulnerables.....	35
2.5. Clima de aula.....	42
• Descripción del clima de aula.....	42
• Clima de aula como factor de prevención y resolución de conflictos.....	46
• ¿Clima positivo o negativo?.....	47
• El clima de aula como una realidad subjetiva.....	48
• Clima de aula y calidad de la educación.....	49
• Clima de aula y alumnos vulnerables.....	50
• Reflexiones finales.....	51
2.6. Relación interpersonal.....	53
• Un acercamiento al concepto de inteligencia emocional.....	53
• Inteligencia interpersonal e inteligencia emocional.....	59
• Relación interpersonal profesor – alumno.....	62
• Representaciones mutuas y expectativas.....	69
2.7. Alumnos del primer ciclo de ESO.....	74
2.7.1. La adolescencia.....	74
2.7.2. Alumnos inteligentes.....	76
2.7.3. De la Primaria a la Secundaria.....	78
2.8. El profesor de ESO.....	82
2.8.1. Nuevas competencias para tiempos inciertos.....	82
2.8.2. La importancia de empatizar, escuchar, aceptar y ser auténtico.....	91
2.9. La labor tutorial.....	96
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	104
3.1. Introducción.....	104
3.1.1. Bases de datos, repositorios institucionales y revistas digitales.....	105

3.1.2. Palabras clave.....	106
3.1.3. Cuantificación de la literatura revisada.....	106
3.2. Intervención socioeducativa.....	107
3.3. Clima de aula.....	108
3.4. Relación interpersonal.....	114
3.5. Aspectos evolutivos de la adolescencia y su incidencia en la ESO.....	116
3.6. Alumnos vulnerables.....	118
3.7. De la Primaria a la Secundaria.....	123
3.8. El profesor de ESO.....	125
3.9. Factores favorecedores de la resolución de conflictos.....	129
<b>4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>134</b>
4.1. Introducción.....	134
4.2. Metodología.....	136
4.3. Población y muestra.....	147
4.4. Dimensiones y categorización.....	149
4.5. Técnicas, instrumentos y recursos utilizados.....	161
4.5.1. TAMAI.....	163
4.5.2. <i>Cuestionarios ad hoc</i> .....	165
4.5.3. <i>Entrevistas semiestructuradas</i> .....	169
4.5.4. <i>Focus group</i> .....	171
4.5.5. Software utilizado.....	174
4.6. Análisis de datos.....	176
4.7. Limitaciones a la investigación.....	179
<b>5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>182</b>
<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>186</b>
<b>6.1. Dimensión 1.- Relación interpersonal.....</b>	<b>186</b>
<b>6.1.1. Alumnos.....</b>	<b>187</b>
1. Análisis de datos cuantitativos.....	187
2. Análisis de datos cualitativos.....	198
<b>6.1.2. Profesores.....</b>	<b>204</b>
1. Análisis de datos cuantitativos.....	204
2. Análisis de datos cualitativos.....	215

<b>6.2. Dimensión 2.- Percepción del clima de aula</b> .....	235
<b>6.2.1. Alumnos</b> .....	235
1. Análisis de datos cuantitativos .....	235
2. Análisis de datos cualitativos .....	240
<b>6.2.2. Profesores</b> .....	245
1. Análisis de datos cuantitativos .....	245
2. Análisis de datos cualitativos .....	249
<b>6.3. Dimensión 3.- Intervención del profesorado</b> .....	255
<b>6.3.1. Alumnos</b> .....	255
1. Análisis de datos cuantitativos .....	255
2. Análisis de datos cualitativos .....	261
<b>6.3.2. Profesores</b> .....	266
1. Análisis de datos cuantitativos .....	266
2. Análisis de datos cualitativos .....	271
<b>6.4. Dimensión 4.- Educación integral</b> .....	274
<b>6.4.1. Alumnos</b> .....	274
1. Análisis de datos cuantitativos .....	274
2. Análisis de datos cualitativos .....	280
<b>6.4.2. Profesores</b> .....	283
1. Análisis de datos cuantitativos .....	283
2. Análisis de datos cualitativos .....	288
<b>6.5. Estadística correlacional entre variables</b> .....	300
1. Alumnos .....	300
2. Profesores .....	302
<b>6.6. Categorías y categorías centrales</b> .....	304
<b>6.7. Networks. Memos</b> .....	306
<b>7. DISCUSIÓN</b> .....	314
<b>7.1. Dimensión 1: Relación interpersonal</b> .....	314
<b>7.2. Dimensión 2: Percepción del clima de aula</b> .....	323
<b>7.3. Dimensión 3: Intervención del profesorado</b> .....	330
<b>7.4. Dimensión 4: Educación integral</b> .....	340
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	345

<b>9. PROPUESTAS</b> .....	358
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	366
<b>11. ANEXOS</b> .....	388
• Anexo 1: <i>Cuestionarios ad hoc</i> para profesores-tutores y alumnos.....	388
• Anexo 2: Guía del investigador para las <i>entrevistas semiestructuradas</i> .....	392
• Anexo 3: Fichas para los <i>focus group</i> .....	394
• Anexo 4: Modelo de autorización para la participación de alumnos.....	395
• Anexo 5: Modelo de informe del test TAMAI.....	396
• Anexo 6: Transcripción de <i>entrevistas semiestructuradas</i> .....	397
• Anexo 7: Transcripción de <i>focus group</i> .....	451

## Índice de tablas

---

<b>Tabla 1.</b> Documentos revisados e incluidos, o no, en la bibliografía.....	106
<b>Tabla 2.</b> Población y muestra de alumnos.....	148
<b>Tabla 3.</b> Alumnos sin Inadaptación Escolar y con distintos grados de IE.....	149
<b>Tabla 4.</b> Instrumentos utilizados, muestras y trabajo de campo.....	161
<b>Tabla 5.</b> Interés del profesor por un alumno. Grupos Diagnóstico y Central.....	189
<b>Tabla 6.</b> Interés del profesor por un alumno. Grado de inadaptación escolar.....	189
<b>Tabla 7.</b> Confianza de los alumnos para contar problemas. Alumnos con y sin inadaptación escolar.....	190
<b>Tabla 8.</b> Confianza de los alumnos para contar problemas. Grados de inadaptación escolar.....	190
<b>Tabla 9.</b> Contenidos a aprender.....	192
<b>Tabla 10.</b> Ambiente de aula y conflictos. Grupos Diagnóstico y Central.....	193
<b>Tabla 11.</b> Ambiente de aula y conflictos. Grados de inadaptación escolar.....	193
<b>Tabla 12.</b> Impacto de las preconcepciones del profesorado.....	194
<b>Tabla 13.</b> Grado de satisfacción de las relaciones interpersonales. Grupos Diagnóstico y Central.....	196
<b>Tabla 14.</b> Grado de satisfacción de las relaciones interpersonales. Grados de inadaptación escolar.....	196
<b>Tabla 15.</b> Correlación roles/conflictos/Conflictos y valoración global de la relación interpersonal.....	197
<b>Tabla 16.</b> Estado de ánimo del profesor y clima de aula.....	207
<b>Tabla 17.</b> Correlación Grupo de variables: Recursos del profesorado y roles.....	214

<b>Tabla 18.</b>	Fundamentación y densidad de Categorías: Recursos del profesorado.....	218
<b>Tabla 19.</b>	Fundamentación y densidad de Categorías: Roles .....	224
<b>Tabla 20.</b>	Fundamentación y densidad de Categorías: Conflictos.....	226
<b>Tabla 21.</b>	Fundamentación y densidad de Categorías: Relación interpersonal.....	230
<b>Tabla 22.</b>	Percepción de mal estudiante. Alumnos con y sin inadaptación escolar .....	236
<b>Tabla 23.</b>	Percepción de mal estudiante. Grados de inadaptación escolar.....	236
<b>Tabla 24.</b>	Percepción de los profesores y autopercepción de los alumnos.....	237
<b>Tabla 25.</b>	Bienestar en el aula. Alumnos con y sin inadaptación escolar.....	238
<b>Tabla 26.</b>	Bienestar en el aula. Grados de inadaptación escolar.....	238
<b>Tabla 27.</b>	Opiniones de terceros y preconcepciones.....	239
<b>Tabla 28.</b>	Correlaciones: Condicionantes de las percepciones.....	239
<b>Tabla 29.</b>	Opiniones de terceros y preconcepciones.....	246
<b>Tabla 30.</b>	Fundamentación y densidad: Condicionantes de las percepciones .....	250
<b>Tabla 31.</b>	Fundamentación y densidad: Valoración global del clima de aula.....	252
<b>Tabla 32.</b>	Concepto de buen profesor.....	256
<b>Tabla 33.</b>	Buenas relaciones con un profesor.....	256
<b>Tabla 34.</b>	Buenas relaciones con un profesor y dificultad de la asignatura.....	257
<b>Tabla 35.</b>	Buenas relaciones con un profesor y capacidad percibida para superar la asignatura.....	258
<b>Tabla 36.</b>	Necesidad de hablar con los profesores.....	259
<b>Tabla 37.</b>	Participación de los alumnos en la resolución de conflictos.....	259
<b>Tabla 38.</b>	Bienestar en el aula.....	260
<b>Tabla 39.</b>	Correlación: Relación de ayuda.....	261
<b>Tabla 40.</b>	Percepción positiva del profesor y autopercepción del alumno.....	267
<b>Tabla 41.</b>	Correlación: Relación de ayuda / Convivencia en el aula.....	271
<b>Tabla 42.</b>	Fundamentación y densidad: Relación de ayuda.....	272
<b>Tabla 43.</b>	Controles sobre contenido memorizado.....	275
<b>Tabla 44.</b>	Llevar a la práctica lo aprendido.....	276
<b>Tabla 45.</b>	Evaluación del trabajo en equipo.....	276
<b>Tabla 46.</b>	Cumplimiento de las normas por parte de los profesores. Alumnos con y sin inadaptación escolar.....	277
<b>Tabla 47.</b>	Cumplimiento de las normas por parte de los profesores. Grados de inadaptación escolar.....	277
<b>Tabla 48.</b>	Bienestar consigo mismo y con el resto de alumnos.....	378

<b>Tabla 49.</b>	Correlación: Contenidos / Intervención Socioeducativa / Valoración global de la educación integral.....	279
<b>Tabla 50.</b>	Correlación: Contenidos / Valoración global de la educación integral.....	287
<b>Tabla 51.</b>	Fundamentación y densidad de categorías: Contenidos.....	288
<b>Tabla 52.</b>	Fundamentación y densidad de categorías: Intervención socioeducativa.....	291
<b>Tabla 53.</b>	Estadística correlacional entre dimensiones. Cuestionarios ad hoc destinados a los alumnos.....	302
<b>Tabla 54.</b>	Estadística correlacional entre dimensiones. Cuestionarios ad hoc destinados a los profesores-tutores.....	303
<b>Tabla 55.</b>	Categorías centrales.....	305

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b>	Relación entre competencia interpersonal, vínculo profesor-alumno y clima de aula.....	15
<b>Figura 2.</b>	Encuentro entre personas y praxis: fundamentos de la Intervención socioeducativa.....	24
<b>Figura 3.</b>	La instrucción como parte de la educación.....	27
<b>Figura 4.</b>	Funciones y perfil del profesor de Educación Secundaria en el continuo entre ESO y Bachillerato.....	29
<b>Figura 5.</b>	Intervención multidisciplinar con el alumno desde distintas instituciones.....	34
<b>Figura 6.</b>	Continuo entre inclusión y exclusión social (vulnerabilidad).....	37
<b>Figura 7.</b>	Elementos configuradores del clima de aula.....	52
<b>Figura 8.</b>	Competencias personal y social.....	55
<b>Figura 9.</b>	Competencias y componentes de la inteligencia emocional.....	57
<b>Figura 10.</b>	Inteligencia emocional (emoción y pensamiento).....	62
<b>Figura 11.</b>	Comunicación en el ámbito escolar.....	63
<b>Figura 12.</b>	Áreas de intervención de la tutoría y la orientación.....	99
<b>Figura 13.</b>	Bases de datos, repositorios y revistas consultadas.....	105
<b>Figura 14.</b>	Palabras y conceptos clave utilizados.....	106
<b>Figura 15.</b>	Elementos configuradores del aula.....	109
<b>Figura 16.</b>	Factores favorecedores de la resolución de conflictos.....	133
<b>Figura 17.</b>	Proceso de investigación.....	136
<b>Figura 18.</b>	Secuenciación de las metodologías de investigación.....	138
<b>Figura 19.</b>	Esquema del diseño secuencial.....	138
<b>Figura 20.</b>	Estudios ofertados por los centros participantes en la muestra.....	141

<b>Figura 21.</b> Propuesta pedagógica común con los alumnos más vulnerables.....	141
<b>Figura 22.</b> Etapas del proceso metodológico de investigación.....	147
<b>Figura 23.</b> Dimensión de investigación: relación interpersonal.....	153
<b>Figura 24.</b> Dimensión de investigación: percepción del clima de aula.....	155
<b>Figura 25.</b> Dimensión de investigación: intervención del profesorado.....	157
<b>Figura 26.</b> Dimensión de investigación: educación integral.....	160
<b>Figura 27.</b> Proceso de investigación: planteamiento del problema.....	183
<b>Figura 28.</b> Proceso de diseño de la presente investigación.....	184
<b>Figura 29.</b> Emociones de los profesores y clima de aula. Grupo Diagnóstico.....	191
<b>Figura 30.</b> Emociones de los profesores y clima de aula. Grupo Central.....	191
<b>Figura 31.</b> Impacto de las preconcepciones del profesorado. Grupo Diagnóstico.....	194
<b>Figura 32.</b> Impacto de las preconcepciones del profesorado. Grupo Central.....	194
<b>Figura 33.</b> Impacto de las preconcepciones del profesorado. Alumnos sin In. Esc.....	195
<b>Figura 34.</b> Impacto de las preconcepciones del profesorado. Alumnos con In. Esc.....	195
<b>Figura 35.</b> Interés de los profesores y comportamiento de los alumnos.....	200
<b>Figura 36.</b> Emoción del profesor.....	201
<b>Figura 37.</b> Razón para asistir al centro educativo.....	202
<b>Figura 38.</b> Ambiente de aula y conflictos.....	204
<b>Figura 39.</b> Relación interpersonal y proceso educativo.....	205
<b>Figura 40.</b> Relación interpersonal con los alumnos.....	205
<b>Figura 41.</b> Características de los alumnos y relaciones interpersonales.....	206
<b>Figura 42.</b> Aplicación de normas y relaciones interpersonales.....	206
<b>Figura 43.</b> Compartir aspectos de la vida personal del profesor.....	208
<b>Figura 44.</b> Escuchar a los alumnos.....	209
<b>Figura 45.</b> Neutralidad del profesor.....	209
<b>Figura 46.</b> Conflictos inevitables.....	210
<b>Figura 47.</b> Conflictos y normas claras.....	210
<b>Figura 48.</b> Conflictos y sanciones estrictas.....	211
<b>Figura 49.</b> Conflictos y clima de aula.....	211
<b>Figura 50.</b> Reflexión sobre el clima de aula.....	212
<b>Figura 51.</b> Falta de reflexión sobre las relaciones interpersonales.....	212
<b>Figura 52.</b> Necesidad de formación sobre estrategias para mejorar el clima de aula.....	213

<b>Figura 53.</b> Utilización de estrategias para mejorar el clima de aula.....	213
<b>Figura 54.</b> Satisfacción con las relaciones interpersonales.....	214
<b>Figura 55.</b> Categoría: Protagonistas.....	219
<b>Figura 56.</b> Categoría: Equidad.....	220
<b>Figura 57.</b> Categoría: Formación.....	220
<b>Figura 58.</b> Categoría: Percepción negativa del profesor.....	221
<b>Figura 59.</b> Categoría: Emoción privada.....	222
<b>Figura 60.</b> Categoría: Asepsia emocional.....	222
<b>Figura 61.</b> Categoría: Responsabilidad del profesor.....	225
<b>Figura 62.</b> Categoría: Conflicto inevitable.....	227
<b>Figura 63.</b> Categoría: Normas claras.....	228
<b>Figura 64.</b> Categoría: Autoritarismo.....	228
<b>Figura 65.</b> Categoría: Prevención de conflictos.....	229
<b>Figura 66.</b> Categoría: Autoridad.....	230
<b>Figura 67.</b> Categoría central: Autenticidad.....	232
<b>Figura 68.</b> Categoría central: Resolución de conflictos.....	234
<b>Figura 69.</b> Percepción negativa de los profesores.....	241
<b>Figura 70.</b> Sensación de bienestar en el aula.....	242
<b>Figura 71.</b> Percepciones de terceros.....	243
<b>Figura 72.</b> Preconcepciones de los profesores y conflictos.....	245
<b>Figura 73.</b> Percepción de trayectorias académicas positivas.....	246
<b>Figura 74.</b> Opiniones de terceros y preconcepciones.....	246
<b>Figura 75.</b> Compartir por parte del profesor su estado de ánimo.....	247
<b>Figura 76.</b> Prevención de conflictos y sanciones estrictas.....	248
<b>Figura 77.</b> Preconcepciones y relación con los alumnos.....	248
<b>Figura 78.</b> Categoría: Profesor percibe a alumno.....	251
<b>Figura 79.</b> Categoría: Alumno percibe a profesor.....	251
<b>Figura 80.</b> Categoría: Conocimiento mutuo.....	252
<b>Figura 81.</b> Categoría: Clima de aula.....	253
<b>Figura 82.</b> Categoría central: Vínculo profesor-alumno.....	254
<b>Figura 83.</b> Buenas relaciones personales entre profesores y alumnos.....	263
<b>Figura 84.</b> Resolución de conflictos y participación percibida por los alumnos.....	264

<b>Figura 85.</b> Explicación de normas y sanciones.....	265
<b>Figura 86.</b> Necesidad de formación para saber escuchar a los alumnos.....	267
<b>Figura 87.</b> Disponibilidad para escuchar a los alumnos.....	268
<b>Figura 88.</b> Mejorar el clima de aula y necesidad de formación.....	268
<b>Figura 89.</b> Clima de aula y relación con los alumnos.....	268
<b>Figura 90.</b> Clima de aula y resolución de conflictos.....	269
<b>Figura 91.</b> Aplicación de normas, clima de aula y relaciones interpersonales.....	269
<b>Figura 92.</b> Intervención del profesorado, buen clima de aula y relaciones interpersonales positivas.....	270
<b>Figura 93.</b> Categoría central: Escuchar.....	273
<b>Figura 94.</b> Evaluación de la creatividad.....	280
<b>Figura 95.</b> Evaluar la capacidad para trabajar en equipo.....	281
<b>Figura 96.</b> Cumplimiento de las normas por parte de los profesores.....	282
<b>Figura 97.</b> Transmisión de contenidos académicos.....	283
<b>Figura 98.</b> Utilización de recursos para la evaluación del desarrollo integral de los alumnos.....	284
<b>Figura 99.</b> Transmisión de contenidos académicos.....	284
<b>Figura 100.</b> Transmisión de valores a través de la relación personal.....	285
<b>Figura 101.</b> Profesor como modelo de comportamiento adulto.....	285
<b>Figura 102.</b> Asimilación de contenidos académicos.....	286
<b>Figura 103.</b> Evaluación del desarrollo académico, social y emocional de los alumnos.....	286
<b>Figura 104.</b> Categoría: Contenido académico.....	289
<b>Figura 105.</b> Categoría: Evaluar no académico.....	289
<b>Figura 106.</b> Categoría: No académico.....	290
<b>Figura 107.</b> Categoría: Inercia éxito escolar.....	292
<b>Figura 108.</b> Categoría: Adultos significativos.....	293
<b>Figura 109.</b> Categoría: Profesor-educador.....	294
<b>Figura 110.</b> Categoría: Contexto socio-familiar del alumno.....	294
<b>Figura 111.</b> Categoría: Personalizar la educación.....	295
<b>Figura 112.</b> Categoría: Edad del alumno.....	296
<b>Figura 113.</b> Categoría: Autoestima.....	297
<b>Figura 114.</b> Categoría: Implicación.....	298
<b>Figura 115.</b> Categoría central: Modelos adultos.....	299

---

<b>Figura 116.</b> Categoría central: Inercia del fracaso escolar.....	300
<b>Figura 117.</b> Índice de categorías.....	304
<b>Figura 118.</b> Memo: Escuchar a los alumnos.....	307
<b>Figura 119.</b> Memo: Ellos son los protagonistas de sus vidas.....	308
<b>Figura 120.</b> Memo: Emociones de los alumnos.....	309
<b>Figura 121.</b> Memo: Contenidos no académicos.....	310
<b>Figura 122.</b> Memo: Autenticidad del profesor.....	311
<b>Figura 123.</b> Memo: Prevención de conflictos, normas y autenticidad.....	312
<b>Figura 124.</b> Memo: Emociones y ámbito privado del profesor.....	313

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS**

---

La intervención socioeducativa delimita de forma importante la perspectiva desde la que se ha abordado la presente investigación, por lo que resulta necesario definirla conceptualmente, así como sus fines, estrategias y protagonistas.

Para Caride (2002) la acción socioeducativa participa de una visión holística e integral, es decir, aprovecha al máximo posible las potencialidades de los individuos y los recursos existentes en un medio determinado. Además, continúa Caride citando a Sánchez Vidal, el educador no aporta directamente las soluciones, sino que ve a las personas como agentes de la acción, dejando de ser así receptores pasivos de soluciones. Por otro lado, para Pérez Serrano y Pérez de Guzman (2012) el campo socioeducativo intenta responder al desarrollo y ampliación de la cultura y formación de los implicados en un proyecto. No se reduce sólo a lo académico, sino que afecta a las dimensiones educativas y culturales a lo largo de la vida.

En este contexto, y como sugiere Pérez-Campanero (2000), por medio de la intervención socioeducativa se tratan de obtener nuevos conocimientos de la realidad social a través del método científico, es decir, tal y como indican Sarrate y Hernando (2009) de un conjunto de acciones sistematizadas, partiendo de una secuencia racionalmente fundamentada. Siguiendo a Pérez-Campanero (2000), el objetivo de la intervención es que las acciones educativas lleven a resultados tangibles. Por ello, según la misma autora, no sólo se debe pensar en “intervenir” sino en buscar posibles soluciones educativas plasmadas en un programa de intervención; que en el contexto escolar se centrará en cada alumno individualmente, apoyándose en las condiciones personales y sociales, por lo que la intervención ha de ser multidisciplinar (Sarrate y Hernando, 2009). Sin olvidar que, como indican Sarrate y Hernando (2009) el

protagonismo pertenece a los participantes y que el objetivo es que se conviertan en agentes de cambio sobre sí mismos y sobre su entorno.

Desde este planteamiento la educación asume como objetivo ofrecer a los alumnos la oportunidad de una formación plena, posibilitando su protagonismo con el objetivo de que conformen su identidad personal y que, en clave de valores, sean transformadores de una sociedad insertada en un mundo cada vez más abierto e incierto (González Alemán, 2010; Santibáñez y Martínez-Pampliega, 2013).

También desde esta perspectiva, la escuela tiene como objetivo fraguar la voluntad, la identidad personal, las emociones, las actitudes, los valores éticos propios de la sociedad y la cultura en la que los alumnos viven (Núñez, 2002). De hecho la institución escolar fracasaría si descuidara su misión de socializar a los jóvenes y proporcionarles una conciencia de su lugar en la sociedad (Pintado, 2012). Así mismo, para González y Guinart (2011) la escuela posibilita la adquisición de autonomía, autoconcepto y autoestima. Sin embargo, muchos de los alumnos abandonan prematuramente el sistema escolar sin saber muy bien qué lugar ocupan en dicha sociedad y sin ser capaces, por tanto, de diseñar un itinerario que les permita llegar a un lugar, porque sencillamente lo desconocen.

Otro elemento fundamental de análisis en la presente investigación hace referencia a la relación interpersonal entre profesor y alumno, a través de la que se vehicula el proceso de intervención socioeducativa que hace viable el vínculo afectivo imprescindible y que tiene incidencia en el éxito o en el fracaso del proceso educativo (Santibáñez y Martínez-Pampliega, 2013). Dicho proceso, integral, incluye no sólo los contenidos académicos sino también la socialización. Por otro lado, y no menos relevante, a través de la interacción social que supone la relación interpersonal los alumnos elaboran su autoconcepto. El proceso de socialización se da en todo momento

y en todos los lugares del centro escolar, no sólo cuando se da una clase y se enseña una asignatura, si bien el objeto de la presente investigación se centra en lo que ocurre dentro del aula.

Además, la relación interpersonal constituye una variable que condiciona el clima de aula (Vaello, 2006; Vaello, 2011), que resulta decisivo para crear las condiciones necesarias del aprendizaje socioemocional de los alumnos a partir del modelado del profesor (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Por ello esta variable recibirá una atención especial en el análisis.

Junto a ello, se ha descrito ya cómo la relación interpersonal depende de la inteligencia interpersonal, enmarcada en la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner y expresada como competencia al utilizarla en un contexto determinado. Dicha relación interpersonal se encuentra a su vez contenida dentro del concepto de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005), quienes hicieron una revisión de toda la literatura existente hasta entonces sobre la inteligencia emocional y realizaron una primera definición formal del concepto, así como una explicación de las capacidades que implicaba: “Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to Access and/or generate feelings when facilitate thought; the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth Emotional development” (Salovey y Sluyter, 1997, p. 10)<sup>1</sup>

Para dichos autores la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, identificarlos y utilizarlos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Bisquerra, 2009b). Se trata de una habilidad adaptativa que

---

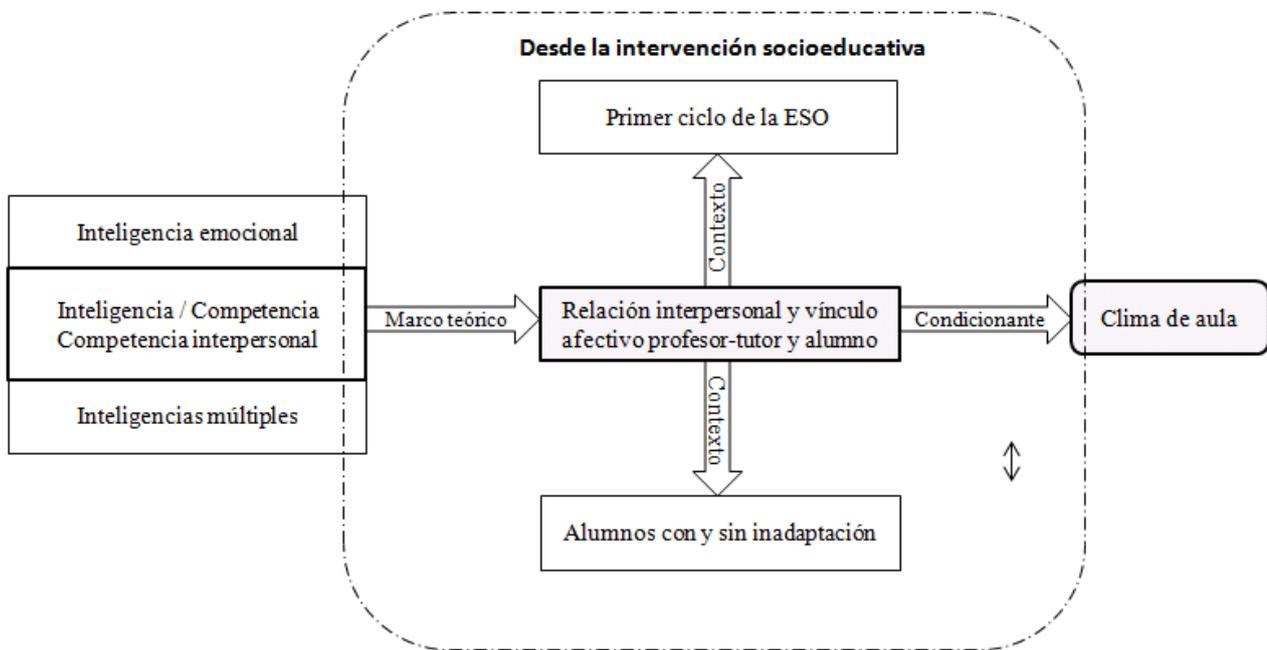
<sup>1</sup> La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007, p. 33).

nos ayuda a manejarnos en las relaciones sociales y con nosotros mismos, que tiene como objetivo último el que se adquiera la capacidad de autorregulación del comportamiento y para ello es fundamental que se esté convencido de que se poseen las herramientas para poder hacerlo (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Dichos autores sugieren que la inteligencia emocional debe desarrollarse en la escuela, en la familia y en todo tipo de organizaciones, siendo capaces de responder adecuadamente según las circunstancias; así mismo, sugieren que la regulación emocional es un aspecto fundamental de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2009b) y una manera de estudiar las habilidades emocionales en relación con el aprendizaje y la adaptación social (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). De esta forma, se ofrece la posibilidad de desarrollo de la inteligencia emocional a través de la formación del profesorado y de los alumnos.

Como vemos, desde esta perspectiva teórica, la inteligencia interpersonal resulta educable y por tanto mejorable. Se ofrece así la posibilidad de actualización formativa del profesorado, tratando de dar respuesta a los nuevos retos que la educación secundaria obligatoria presenta, especialmente en lo referido a la labor educativa y tutorial.

Por último, y como se verá más adelante, el paso de los alumnos de la Primaria a la Secundaria supone una crisis no sólo por todos los cambios académicos, metodológicos, de relación con el profesor, con la institución escolar y con el resto de compañeros; sino porque además se encuentran en una etapa evolutiva llena de interrogantes, crisis y posibilidades que el profesorado de Secundaria debe conocer.

A modo de imagen global, en la figura 1 se presenta lo expuesto hasta ahora.



**Figura 1.** Relación entre competencia interpersonal, vínculo profesor-alumno y clima de aula. Fuente: elaboración propia.

En la práctica cotidiana de la ESO se presta una gran importancia a los contenidos académicos, no así los aspectos emocionales y de relación interpersonal. Dichos aspectos requieren, en este sentido, de estudios complementarios sobre el clima de aula y las relaciones interpersonales; desde nuestra perspectiva, esos estudios optimizan la educación escolar.

A partir de aquí, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- El clima de aula se configura como una realidad que depende de la percepción de cada uno de los implicados. En este sentido: ¿Qué percepción del clima de aula tienen profesores y alumnos, y entre estos últimos, los más vulnerables?
- El clima de aula se encuentra condicionado por las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, por lo que una segunda parte de investigación iría en

esta línea: ¿Cómo perciben alumnos y profesores sus relaciones interpersonales, y en qué medida esta percepción es diferente en el caso de los alumnos vulnerables?

- Se parte de una concepción socioeducativa de la educación en Secundaria, lo que supone ir más allá de los contenidos académicos e incide en la intervención integral por parte de los profesores, así como en su formación continua: ¿En qué medida perciben los profesores que son agentes socioeducativos?, ¿Cómo influye dicha percepción en su intervención y formación continua?, ¿Qué aportaciones se pueden hacer en este sentido a partir de los resultados de esta investigación?
- Los alumnos influyen también en la configuración del clima de aula y en las relaciones que establecen con los profesores: ¿qué aportaciones pueden hacer para analizar y mejorar el clima de aula y las relaciones interpersonales con los profesores?

La principal preocupación al elaborar estas preguntas se centró en los profesores, por tener la principal responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y porque las propuestas de mejora fueron destinadas a ellos. Sin embargo, las preguntas también incluyeron a los alumnos porque son los otros protagonistas e interaccionan entre ellos, con los profesores y con los cambios que se producen a varios niveles en el paso de la Primaria a la Secundaria. Dicho paso supone un momento clave en el desarrollo y el futuro académico, personal y social de los alumnos y por ello la interacción con los profesores resulta fundamental para su formación integral. De ahí que la transmisión de contenidos académicos y la intervención socioeducativa sean procesos complementarios y necesarios para el desarrollo integral de los alumnos.

La respuesta a las preguntas de investigación se concretó en una serie de objetivos que han orientado la investigación y definen el marco de referencia en el que ésta se desarrolla. Así, muestran los tres elementos clave que conforman la presente tesis: describir y analizar el objeto de investigación, identificar las oportunidades que aparecen tras el análisis y a partir de ahí ofrecer propuestas de mejora. Los objetivos así planteados devuelven una imagen de conjunto que resume la intención última de todo el proceso de investigación, que como se puede comprobar pretende analizar la realidad y además ser de utilidad para los participantes.

Los objetivos de investigación se han formulado del siguiente modo:

1. *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos del Primer Ciclo de Secundaria sobre la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula.*
2. *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos en torno a la intervención socioeducativa*
3. *Ofrecer claves de mejora en la intervención socioeducativa con alumnos vulnerables a partir de la optimización de la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula.*

Para alcanzarlos, se definieron los siguientes objetivos específicos:

1. *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos del Primer Ciclo de Secundaria sobre la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula.*

**1.1.** Apuntar la influencia de las preconcepciones en la relación interpersonal profesor-alumno.

- 1.2. Explicar los condicionantes de la relación interpersonal profesor-alumno
  - 1.3. Describir los recursos para la relación de ayuda
  - 1.4. Describir los recursos para la gestión de emociones
  - 1.5. Describir el clima de aula
  - 1.6. Describir la relación entre la resolución de conflictos y la relación profesor-alumno.
2. *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos en torno a la intervención socioeducativa*
    - 2.1. Explicar el rol del profesor como modelo de comportamiento en la transmisión de valores y modos de relacionarse.
    - 2.2. Describir la intervención con alumnos vulnerables.
    - 2.3. Describir los recursos orientados a la formación integral de los alumnos.
3. *Devolver claves de mejora en la intervención socioeducativa con alumnos vulnerables a partir de la optimización de la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula.*
    - 3.1. Proporcionar a los centros seleccionados para la investigación un informe sobre los resultados y las claves de mejora.
    - 3.2. Sugerir mejoras en la formación y la intervención de los profesores-tutores.

Para cubrir estos objetivos, se precisaba un planteamiento metodológico que incorporara la percepción de profesores y alumnos, especialmente la de aquellos alumnos más vulnerables. Esto se llevó a cabo utilizando una metodología mixta de diseño secuencial por etapas con énfasis cualitativo, realizando un análisis de caso

colectivo e instrumental de tipo cuantitativo (cuestionarios *ad hoc* y test para identificar desadaptación escolar) y cualitativo (*entrevistas semiestructuradas* y *focus group*).

A continuación se abordan el marco teórico y el estado de la cuestión, que sirven como fundamentación a los objetivos planteados, delimitan la definición de las dimensiones de investigación, orientan la configuración de la metodología y son la base para la interpretación de los resultados, la discusión, conclusiones y las propuestas de mejora.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

Se presenta aquí el marco teórico, que tiene como objetivo encuadrar nuestra investigación desde una perspectiva teórica, pero también práctica, ya que parte de la reflexión sobre la acción y la necesidad de mejorar la intervención socioeducativa con los alumnos a partir de la relación personal con los profesores y el clima de aula. Además se reflexionará sobre la escuela como agente socializador, el rol y las características de los alumnos, y entre ellos de forma destacada, los más vulnerables y las consecuencias del paso de Primaria a Secundaria; así mismo se analizará la figura del profesor de Secundaria y, en concreto, la labor tutorial. A continuación, y antes de entrar en profundidad en el marco teórico, se introducirán algunos de sus elementos más relevantes.

De forma general, se muestra la intervención socioeducativa como el encuentro entre personas, a la vez que se señala el camino que se recorre desde la investigación a la acción con el fin de superar obstáculos o mejorar la vida de personas y colectivos. Dichas personas y colectivos son considerados protagonistas y sujetos que pueden cambiar la sociedad y por tanto no son pasivos receptores de la intervención. Desde esta perspectiva es desde la que percibimos a los alumnos, especialmente a los más vulnerables.

En este contexto, se plantea si la escuela fundamentalmente transmite conocimientos o educa desde una perspectiva integral; lo que nos lleva a plantear una propuesta procesual que supone el paso de una educación integral en los primeros cursos de ESO a una educación más centrada en conocimientos especializados en niveles de Bachillerato. Se sugiere que ambas funciones (transmisión de conocimientos y educación) resultan complementarias y necesarias, lo que supone considerar que el profesorado, y

especialmente el profesorado de los primeros cursos de Secundaria, no es un mero transmisor de conocimiento. En este continuo entre educación y transmisión de conocimientos, se aborda un concepto de educación que contiene tanto a la “educación formal” como a la “no formal”, desde la idea de que existe una sola educación que, en todo caso, puede ser abordada desde distintas perspectivas. En el presente caso, desde una perspectiva ecológica que plantea la intervención de forma integral y contextual, desde el trabajo en red, corresponsable y globalizador y la consideración de la escuela como parte de un contexto mucho más amplio, que incluye a la familia, el grupo de iguales y otras instituciones o colectivos.

A partir de estas reflexiones, se pondrá el foco en los alumnos más vulnerables, comenzando por abordar el significado del concepto de vulnerabilidad como proceso que va desde la inclusión a la exclusión social, y las características de la intervención socioeducativa a partir de este concepto. Se verá también la visión crítica que ha de tener la escuela ante una sociedad competitiva que excluye a los que fracasan y la necesidad de que el profesorado intervenga desde una perspectiva integral, evitando realizar análisis simplistas y culpabilizadores que sitúan al alumno como único responsable de su fracaso.

Nos detendremos también en el análisis de la relación profesor-alumno y en el clima de aula a partir de las percepciones de ambos colectivos, así como su valor en la resolución de conflictos, en la calidad de la educación, en la intervención con alumnos vulnerables y la prevención del fracaso escolar. A partir de estas reflexiones, se aborda la cuestión de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y su incidencia en la generación de estereotipos mutuos entre profesores y alumnos.

Se reflexionará finalmente en el marco teórico sobre otros factores que inciden en la relación personal entre profesor y alumno y el clima de aula, desde la perspectiva de la

intervención socioeducativa: la adolescencia como etapa evolutiva, la inteligencia emocional del alumno, el paso de la Primaria a la Secundaria, el profesor de Secundaria como protagonista de la intervención socioeducativa, sus competencias y la importancia de que utilice las habilidades de relación de ayuda (escucha activa, empatía y aceptación incondicional) y por último, la labor tutorial y su importancia para la educación integral de los alumnos.

## **2.1.La perspectiva de la intervención socioeducativa desde la Pedagogía Social**

Entendemos la intervención socioeducativa enmarcada en el ámbito de la Pedagogía Social. Pérez Serrano (2009) aborda esta cuestión cuando plantea que:

Como ciencia práctica, la Pedagogía Social se orienta a mejorar la realidad socioeducativa. Surge en la interacción recíproca entre teoría y práctica, es decir: teorías, resultados de la investigación de las ciencias sociales humanas y sociales y de las experiencias obtenidas en la acción, verificadas y contrastadas por la investigación (p. 96).

En este sentido, de acuerdo con lo que plantea la autora, se tratará entre otras cuestiones de mejorar la realidad socioeducativa a través de investigaciones obtenidas a partir de la intervención.

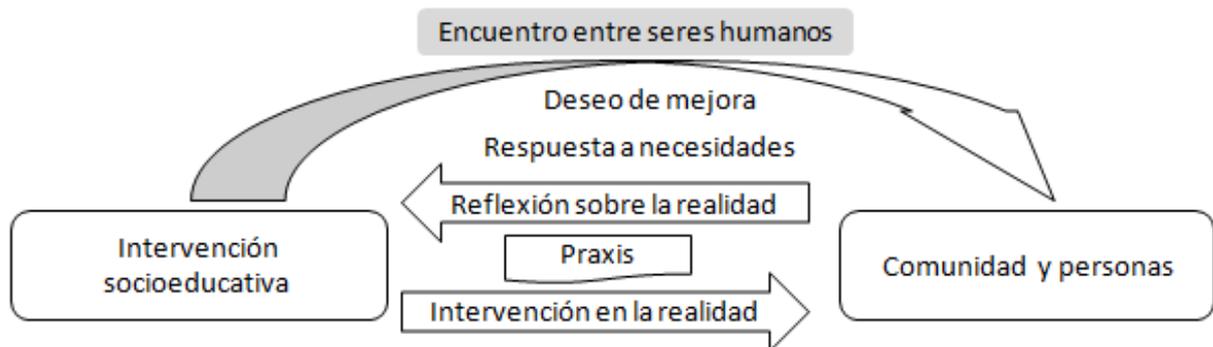
Así mismo, Sarrate y Hernando (2009) sugieren que el objeto de la Pedagogía Social se encuentra orientado hacia la investigación y hacia la intervención. En el segundo caso, la perspectiva de intervención “al abordar el trabajo social desde la vertiente educativa recurre a la acción social desde la mirada de la Pedagogía Social. Utiliza proyectos y programas de acción socioeducativa” (p. 29).

La intervención socioeducativa, así, persigue unos fines educativos orientados a la intervención sobre necesidades o a la mejora de la realidad, en línea con lo que sugieren Melendro, González y Bravo (2013) al plantear que “la intervención socioeducativa se configura como un tipo específico de acción educativa que actúa intencionalmente en respuesta a determinadas necesidades sociales, personales o comunitarias, bien sea por existencia de un déficit o por una voluntad de mejora” (p. 59). En esta misma dirección, Melendro, González y Rodríguez (2013) destacan la intervención socioeducativa “como praxis, es decir, como interacción constante entre acción y reflexión” (p. 107). Tanto la Pedagogía Social como la intervención socioeducativa avanzarán en el conocimiento y la transformación y mejora de la realidad educativa y social a través de la teoría y la práctica

Por otra parte, la intervención socioeducativa supone, ante todo, el encuentro y la relación entre seres humanos; tal y como sugieren Mondragón y Trigueros (2004) “el objeto de la intervención es el ser humano, la fuente de la intervención otro ser humano, y el principal canal de transmisión de esa intervención es la relación que se crea entre ellos” (p. 103). Proponen ir más allá de la intervención exclusivamente a través de programas o de aplicación de técnicas, ya que es la interacción humana la que da sentido a la intervención socioeducativa. De acuerdo con este planteamiento, Caride (2002) sugiere que el grado de intersubjetividad que posee la acción socioeducativa, y que surge del pedagogo-educador evita “una praxis profesional entendida exclusivamente como dominio y aplicación de sistemas de reglas” que “ahogaría la propia calidad de la relación entre pedagogo social y cliente” (pp. 106-107).

Como se puede observar en la figura 2, la intervención socioeducativa como aspecto esencial de la Pedagogía Social supone la intervención en la realidad desde la praxis, es decir, desde la acción y la reflexión sobre la realidad con la que interacciona. Por otro

lado, no sólo se interviene sobre necesidades, es decir, para compensar déficits, sino que también se tiene como objetivo mejorar la propia realidad en la que interviene.



**Figura 2.** Encuentro entre personas y praxis: fundamentos de la Intervención socioeducativa. Fuente: elaboración propia.

El proceso de transformación y mejora que propone la intervención socioeducativa pretende capacitar a la persona para que sea ella misma, encuentre su lugar en la sociedad y, a través de la adquisición de protagonismo, transforme esa misma sociedad. En este sentido Santibáñez y Pampliega (2013) sugieren que se pretende capacitar a la “persona (única e irrepetible) para construirse y ocupar un lugar social en los distintos momentos de su vida con sentido, de forma satisfactoria para ella y para los demás” (p. 64). De alguna manera, se interviene “desde la apuesta por la persona y su protagonismo, por la transformación de la sociedad en una clave de valores” (González, 2010, p. 7). Se propone así una intervención que no sólo ayude a superar las dificultades, sino que además potencie los aspectos positivos de las personas (en el caso de la presente investigación de los alumnos) con el objetivo de mejorar su situación de partida, más allá de objetivos compensatorios.

Por otro lado, se parte de la reflexión sobre la acción con el objetivo de encontrar, en la realidad del alumno, claves de mejora para ayudar a cada uno a descubrir su lugar en el sistema educativo, evitando el rechazo mutuo o la posible expulsión posterior. Por

último, esos mismos alumnos, si bien el objetivo es que se integren en la sociedad que debe acogerles, están llamados a convertirse en palancas de cambio para la transformación de esa misma sociedad (González, 2010), formando para ello a ciudadanos responsables, libres y solidarios (González y Guinart, 2011) que adquieren un protagonismo en la modificación de su entorno a partir de una concepción democrática de la sociedad (Núñez, 2002). En este mismo sentido, González y Guinart (2011) sugieren que se trata de conseguir que el niño sea un sujeto activo y que él también contribuya a satisfacer sus propias necesidades.

Sin embargo, la escuela debe enfrentarse a un movimiento antagónico por parte de la sociedad. Para Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012) esos mismos niños son el ejemplo de las contrariedades de una sociedad cuyos padres no les puede atender como debieran y les dejan solos para dedicarse al trabajo (en el mejor de los casos), compensándoles luego con bienes materiales a corto plazo. Pero que a largo plazo más que acelerar, aplazan su autonomía; lo que afecta además a su incapacidad para diferir recompensas y proponerse esfuerzos que deberán mantener en el tiempo, con el objetivo de conseguir una gratificación lejana y muchas veces sin utilidad práctica para ellos, como puede ser el título de ESO (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012).

## **2.2. La intervención socioeducativa en el complejo contexto escolar**

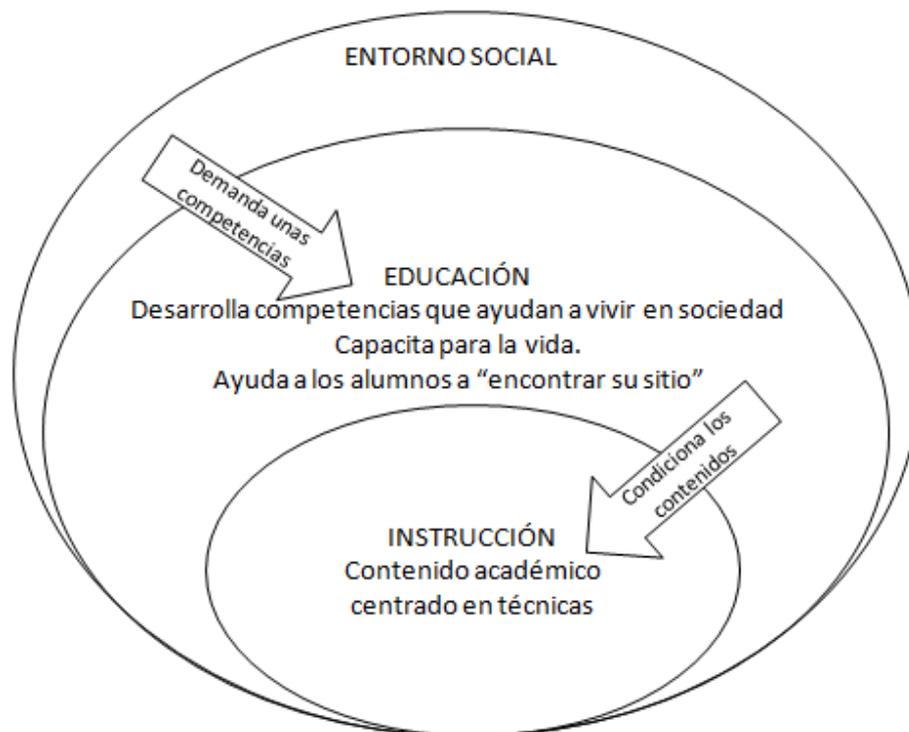
Desde la perspectiva de la intervención socioeducativa, la escuela se conforma como un lugar donde intervenir con los alumnos, si bien también se trata de un espacio inserto en una sociedad diversa, en el que se debe responder a demandas que cada vez resultan más complejas. A la escuela se le pide que se haga cargo de “todas” las problemáticas de la infancia y al mismo tiempo se le asigna como principal función la transmisión de

conocimiento (Núñez, 2003). Sin embargo, ambas funciones al mismo tiempo pueden llegar a ser contradictorias. A todas luces se trata de dos funciones difícilmente realizables en un mismo espacio y tiempo... y además con los mismos profesionales. En primer lugar, la educación no puede ser el *Bálsamo de Fierabrás* para hacer desaparecer las lagunas que en materia de educación padecen los niños en nuestra sociedad actual; como se verá más adelante, no hablamos sólo de conocimiento cuando nos referimos al término *educación*. En este sentido, como señalan Mondragón y Trigueros (2004), resulta fácil que los profesores se encuentren insatisfechos con los resultados de su labor y que por ello se sientan más vulnerables y por tanto más expuestos.

Profundizando en el presente análisis, si bien una de las funciones de la educación es la de transmitir conocimiento, no es la principal: según Núñez (2009) se debe diferenciar entre educación, aprendizaje e instrucción. Para esta autora el aprendizaje consiste en la adquisición voluntaria de bienes culturales: aprender a leer y escribir, aprender operaciones matemáticas, aprender a montar en bicicleta, etc. La educación no puede existir sin la función instructiva: la engloba y por tanto no la podemos confundir con ella. La educación requiere de aprendizajes, de una buena relación con la palabra, con los libros, con las técnicas, con el entorno,... haciendo referencia a aprendizajes aplicados a un contexto concreto, es decir, a competencias (Núñez, 2009). De esta manera, no existe contraposición entre educación social como transmisión de contenidos y educación social como socialización e integración en la sociedad: lo primero es parte de lo segundo y no existe contraposición entre ambas posiciones, estando la “educación formal” inserta en el concepto de “educación para la vida” (Núñez, 2002).

En la figura 3 se puede apreciar cómo la educación se inserta dentro de una sociedad concreta, conteniendo a la instrucción. Sin embargo, y a pesar de que la instrucción no

puede encontrarse descontextualizada, la Educación Secundaria Obligatoria, incluso en el primer ciclo, se ha centrado en los contenidos académicos, olvidando entender a la educación desde una perspectiva global que capacita para la vida.



**Figura 3.** La instrucción como parte de la educación. Fuente: elaboración propia.

Así, la instrucción como transmisión de conocimientos y la educación “para la vida” no entran en conflicto sino que resultan complementarias. Si bien el peso de una y de otra dependerá del nivel educativo que se imparta y, por tanto, de las necesidades de los alumnos. De esta manera, para González Gallego (2010) el profesor de Secundaria, desde el primer ciclo de Secundaria hasta Bachillerato, ha de moverse en un continuum que va desde ser un educador de adolescentes a través de un conocimiento interdisciplinario (psicología evolutiva, técnicas de dinámicas de grupo, pedagogía...) hasta disponer de conocimientos teóricos y técnicos para desarrollar su labor como un didacta especialista en la comunicación de un saber especializado, cuando se dedica a la

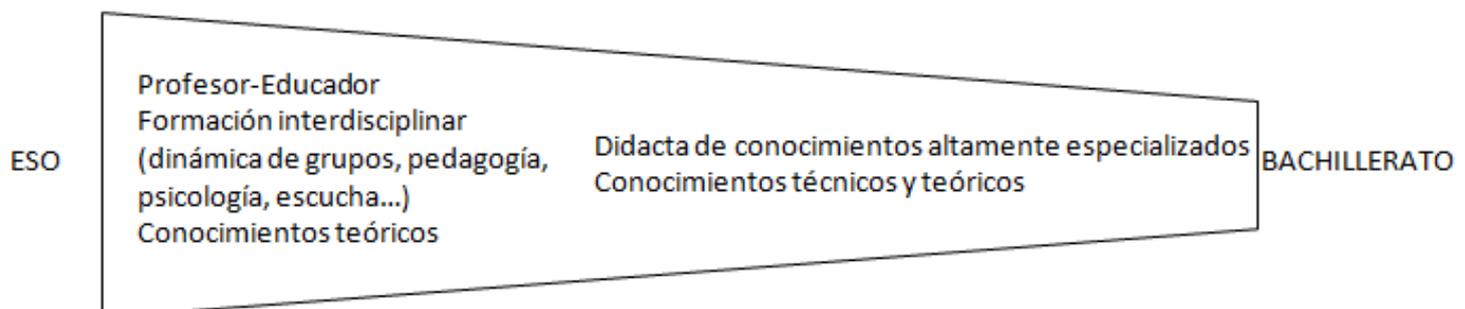
educación secundaria no obligatoria (González Gallego, 2010). Lo mismo sucede con el profesor de Formación Profesional, ha de ser un especialista en un área de conocimiento técnico y a la vez tener las competencias didácticas necesarias para comunicarlo. Para dicho autor, en ese continuum resulta imprescindible que la formación del profesorado responda a las necesidades del alumnado al que atiende. La psicología, el mundo de relaciones, el rol social... de un alumno recién matriculado en primero de Secundaria no tiene nada que ver con un alumno que se prepara para la Universidad u otro que se prepara para el mundo del trabajo (González Gallego, 2010).

A pesar de todo, la sociedad actual se preocupa demasiado por las competencias técnicas, pero no tanto por el desarrollo de las competencias sociales (Bueno y Garrido, 2012), muy relacionadas con el concepto de educación que hemos presentado y que contiene y desborda a la educación entendida como mera instrucción.

Para Zabalza y Zabalza (2012), si la cultura escolar no tiene en cuenta que la instrucción forma parte de la educación, puede estar creando sus propios parámetros de referencia y unos objetivos que pueden tener sentido en la escuela pero no en la vida. Muchos de los contenidos que se estudian en la escuela, no tienen sentido una vez fuera de la institución escolar (Zabalza y Zabalza, 2012). Para Marchesi (2004) el esfuerzo y la motivación del alumno serían mayores si los contenidos que se imparten en el aula los percibiera como atractivos y útiles para la vida; algo muy alejado de un aprendizaje memorístico que tiene como objetivo recuperarlos para un examen y, en la mayoría de los casos, olvidarlos poco después. Los alumnos con dificultades se muestran especialmente distantes y a la defensiva ante este tipo de aprendizajes, lo que supone un riesgo de acumulación de retraso con respecto al resto de sus compañeros, pudiendo llegar a producirse una brecha insalvable. Se trata de que el aprendizaje que se realiza

en la escuela se encuentre en contacto con la realidad (Marchesi, 2004), lo que en sí mismo ya supondría un acercamiento a la vida de los alumnos.

En la siguiente figura se puede apreciar el continuum entre la formación impartida entre los primeros cursos de la ESO y Bachillerato. La escuela debe responder a distintas necesidades, por lo que las funciones y la formación del profesorado han de hallarse adaptadas al desarrollo evolutivo y las necesidades de los alumnos. En ningún caso significa que el profesor de los primeros ciclos de ESO tenga que renunciar a una formación altamente especializada en su campo de enseñanza, ni que en Bachillerato la formación del profesorado se olvide del acompañamiento personalizado o de la utilización de dinámicas de grupos. En ese sentido, el continuum indica un subrayado en la formación y funciones y no una exclusión entre ellas. En la figura 4 se puede observar la línea continua a la que hacemos referencia: no existen fronteras ni líneas de división sino que se va pasando de un lado a otro de manera procesual y dependiendo de los alumnos y de su evolución integral.



**Figura 4.** Funciones y perfil del profesor de Educación Secundaria en el continuo entre ESO y Bachillerato. Fuente: elaboración propia.

Para Fryd (2011) los saberes culturales no son una realidad objetiva sino que son en relación a quién los transmite, y tienen la función de facilitar el acceso a los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en sociedad. Para el

citado autor, el profesor se convierte en un representante del mundo y tiene la responsabilidad de ser el otro que necesita el alumno para lograr ser él mismo. Por otro lado, para Núñez (2003), y en coherencia con lo aportado por Fryd, los patrimonios culturales han de ser distribuidos simbólicamente. Subrayamos, en sintonía con lo expuesto más arriba, que la escuela tiene una doble función (González y Guinart, 2011): transmisora de conocimientos, actitudes e intereses y socializadora, proporcionando normas de convivencia y facilitando la relación entre iguales y entre alumnos y profesores.

Tal y como sugieren Caride, Lorenzo y Rodríguez (2012), de este proceso simbólico e intangible no sólo es responsable la escuela, sino toda la sociedad. No se puede educar aisladamente desde la escuela, encerrados, creyendo que el resto del mundo está fuera y seguir un carril paralelo. Los valores, las perspectivas, lo que se considera importante y lo que no, también configuran la escuela y forman parte de la vida diaria de alumnos y profesores.

Se puede observar, por tanto, que en la escuela se educa para la vida, para el desarrollo integral del alumno, facilitándole las herramientas para que encuentre su lugar en la sociedad. De la anterior reflexión podría desprenderse que no existe una educación “formal” y otra “no formal” tal y como afirma Caride (2004), sino una educación centrada en aspectos académicos y otra en procesos de formación a lo largo de la vida y con un punto de vista centrado en la persona. Sin embargo esta diferenciación no es más que una forma de nombrar la realidad, no la realidad misma: la educación es una y podemos analizarla en diferentes procesos, algunos más centrados en contenidos académicos y otros en procesos personales y sociales; estos procesos se dan en la escuela al mismo tiempo y han de ser tenidos en cuenta (Caride, 2004). De esta manera, no puede distinguirse educación escolar de educación social, es más,

resulta difícil la distinción funcional y didáctica de la educación (Núñez, 2002). En cualquier caso, toda educación es “educación social”: sus prácticas hacen referencia a realidad que involucran a personas y a sociedades, en espacios y tiempos sociales a través de contenidos sociales y culturales (Núñez, 2002). Cuando el profesor de una asignatura imparte conocimiento en el aula también educa a los alumnos con sus gestos, sus palabras..., destinadas al grupo y a cada individuo. Sin embargo, la escuela se ha centrado en la difusión de conocimientos, tanto, que ha llegado a convertirse en una “agencia distribuidora de conocimiento”, aislándose del mundo que la rodea y la atraviesa (Ortega, 2005). El citado autor sugiere que no queda otra opción que salir al encuentro de la comunidad y del individuo. Aunque, por desgracia, este “salir al encuentro” continúa siendo, en la mayoría de los casos, más un deseo que una realidad.

El objetivo, casi como horizonte de sentido, es propiciar que en el niño emerjan inquietudes hasta ese momento inéditas, que le lancen a buscar nuevos horizontes y que, necesariamente, exigirán otro tipo de aprendizajes no relacionados únicamente con los contenidos académicos. De alguna manera, es invitar al niño a ver el océano y sugerirle que quizá hay algo más allá; dar el primer paso supone movilizar mucho más recursos que sólo adquirir una serie de conocimientos técnicos. La educación va más allá del aprendizaje, supone poner un pie en el porvenir, en lo desconocido. Los profesores, especialmente los del primer ciclo de Secundaria no son meros transmisores de conocimiento, son educadores (Álvarez, 2014) y desde ahí han de reflexionar sobre su saber y su saber hacer, así como su formación o los objetivos de su asignatura.

Como se ha planteado, en el aula no sólo se aprenden y enseñan conocimientos, destrezas o procedimientos. También, de forma intencionada o no, se aprenden y enseñan actitudes, valores y se potencian sentimientos que conducen a los alumnos a atribuir un sentido de pertenencia a la escuela y elaborar su propio autoconcepto, en el

que se incluyen preguntas como “qué hago aquí, por qué o para qué; qué espero de los demás, qué puedo ofrecerles”... aunque el adulto se interese esencialmente por lo que el niño debe aprender y no por la manera de aprender (Fernández-Berrocal y Melero, 1995).

Incluso en la selección de conocimientos dependiendo de si son de su agrado o no, el profesor también transmite al alumno, de un modo más o menos sutil, una manera de enfrentarse al mundo (Bueno y Garrido, 2012). La enseñanza no es sólo una actividad técnica sino también una acción comprometida en la que los profesores expresan valores y aspiraciones, en la que se refleja lo que a cada profesor le gustaría que fueran sus alumnos. A través de ella los profesores se manifiestan y expresan lo que son (Marchesi, 2004).

### **2.3. Trabajo en red y perspectiva ecológica en la intervención socioeducativa**

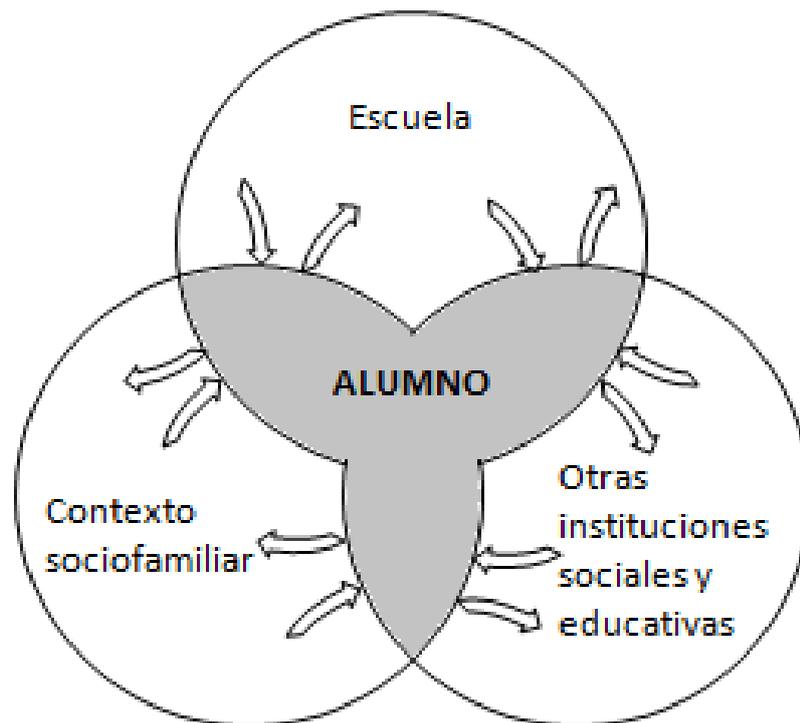
Tal y como sugieren Melendro, García-Castilla y Goig (2015), la intervención socioeducativa planteada desde la institución escolar debe partir de una perspectiva “ecológica”, contemplando tres escenarios: la escuela, la familia y el grupo de iguales. De la misma manera, para Bendit y Stokes (2004) la intervención con los más desfavorecidos se debe desarrollar desde una visión externa a la realidad en la que se interviene y un punto de vista dinámico, así como un desde un conjunto de redes y una presencia física en la formación, la familia y las estructuras sociales y laborales; es decir, la intervención debe realizarse directamente con las personas y en sus contextos formativos, familiares, laborales y sociales. De alguna manera, estos autores proponen que el sistema formal asuma métodos del sistema no-formal. Lamarca y Barceló (2006)

plantean que uno de los inconvenientes de la atención especializada es la descoordinación de las intervenciones, lo que lleva a la duplicidad, lagunas, faltas de criterios comunes... Para evitarlo proponen como horizonte el trabajo en red, creando para ello protocolos de actuación y mecanismos de coordinación, si bien también plantean que resulta imprescindible la buena voluntad de los profesionales implicados. Así mismo, González y Guinart (2011) sugieren que los niños no son realidades aisladas sino que forman parte de contextos familiares y sociales determinados con los que interaccionan; en dicho proceso se conforman como personas únicas con necesidades que por tanto deben ser atendidas individualmente. Para dichas autoras la cooperación y la corresponsabilidad resultan fundamentales a la hora de intervenir con situaciones de riesgo y dificultad social. Así mismo Mondragón y Trigueros (2004) plantean que los problemas sociales de los niños no pueden ser fragmentados ni descontextualizados, por lo que resulta imprescindible una coordinación entre todas las instancias implicadas en la intervención con ellos, de tal manera que se puedan abordar las necesidades desde una visión globalizadora.

Taranilla (2006) defiende que la comunidad educativa no se encuentra rodeada por las familias, la cultura del entorno y los grupos, sino que “la traspasa, la invade y la condiciona” (Taranilla, M., 2006, p. 114). La citada autora continúa subrayando que desde la escuela se pueden detectar dificultades de los alumnos y que se debe colaborar con las entidades del entorno para llevar a cabo acciones conjuntas. Se trata, pues, de que todos los profesionales vayan en la misma dirección y con objetivos comunes (Taranilla, 2006).

En la figura 5 se puede apreciar que la escuela forma parte del contexto en donde se desenvuelve el alumno. Todas las instituciones y contextos influyen en el alumno, y entre ellos existe, o debiera existir, una continua interacción. Por otro lado, el alumno es

reflejo de las distintas situaciones que vive, lo que se refleja a través de su relación con los demás, su comportamiento e incluso su rendimiento académico. Desde la escuela se pueden identificar problemas u oportunidades que surjan en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve: un problema en casa o una intervención educativa y complementaria a la escuela desde otra institución.



**Figura 5.** Intervención multidisciplinaria con el alumno desde distintas instituciones. Fuente: elaboración propia.

En la escuela los alumnos se encuentran y reencuentran, crecen y aprenden a vivir en sociedad, tienen la oportunidad de ser ellos mismos. La labor de la escuela y de los profesionales que en ella se encuentran es la de descubrir lo mejor de cada uno de ellos, lo mejor de sus familias y lo mejor de su entorno. Se trata de que los alumnos desarrollen el máximo de sus potencialidades y desborden el encorsetamiento que su familia y su entorno social les imponen de inicio. Y aunque esta investigación se enfoca la lente en los alumnos más vulnerables, no sólo se tiene en cuenta a los alumnos con

más dificultades, para que puedan ser ciudadanos participativos y disfrutar de una vida digna, sino también en los que parten de situaciones normalizadas socialmente o, incluso, de ventaja sociofamiliar. Porque algo falla en el sistema educativo cuando los niños que sueñan con ser astronautas o científicos, cuando terminan la universidad sólo quieren ser “funcionarios”. Quisiéramos que la escuela formara parte de la vida de nuestros alumnos y que los conocimientos académicos fueran un recurso más, muy valioso -pero no el único-, para que reconozcan y utilicen todas sus potencialidades y lleguen a ser lo que deseen ser. Coincidimos con Mondragón y Trigueros (2004) cuando plantean que se deben potenciar los factores de protección ante la exclusión, pero también aquéllos que facilitan la inclusión.

## **2.4. Alumnos vulnerables**

En todas las aproximaciones revisadas la vulnerabilidad se presenta como un factor de riesgo a tener en cuenta en el proceso de inclusión/exclusión que cristaliza en las familias, las condiciones económicas, el fracaso escolar, la falta de formación para enfrentarse con el mundo laboral... De esta manera, el concepto resulta complejo y su abordaje debe hacerse desde planteamientos integrales.

El niño, por el hecho de serlo, se encuentra en situación de vulnerabilidad, si bien algunos se encuentran en situaciones que los hacen especialmente vulnerables: familias desestructuradas o con graves problemas, pertenencia a minorías étnicas o en riesgo de exclusión, discapacidad, institucionalización, etc. (Lamarca y Barceló, 2006). Para Bendit y Stokes (2004), la vulnerabilidad es un momento que forma parte de un proceso en el que se encuentran la desventaja, la integración y la exclusión social. Estos mismos autores sugieren que en este proceso las necesidades personales, sociales, económicas,

culturales y políticas se definen como derechos sociales. Lo que significa que la inclusión social puede conceptuarse en función de las posibilidades de acceso de las personas y colectivos a los derechos sociales. En este sentido, la exclusión se define como la imposibilidad o incapacidad de ciertas personas y grupos de acceder a estos derechos a no ser que dispongan de algún tipo de ayuda externa (Bendit y Stokes, 2004, p. 120).

Para Mondragón y Trigueros (2004) el concepto de exclusión social se encuentra en el polo opuesto al de inclusión social, hallándose diferentes situaciones de vulnerabilidad en el continuo formado por dichos polos. Para estos mismos autores acercarse a la exclusión o a la inclusión depende de tres dimensiones interrelacionadas: económica, social y personal. Así mismo, apuntan que el paso de la Primaria a la Secundaria supone un escollo en donde se manifiestan diversos tipos de vulnerabilidad, surgiendo en los colectivos más desfavorecidos en relación con la formación.

Para Laparra y otros (2007) la vulnerabilidad constituye un estadio en el proceso de exclusión social en el que se puede ir desde la vulnerabilidad o precariedad hasta las situaciones de exclusión más graves.

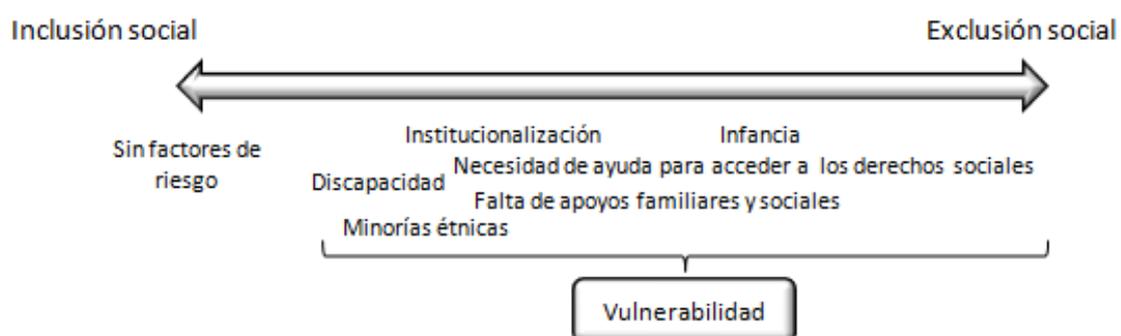
González y Guinart (2011) definen la vulnerabilidad como “aquella situación objetiva o subjetiva de origen material, económico y psicológico que lleva a la persona a experimentar *indefensión*, debido a la fragilidad de los apoyos personales, familiares o comunitarios con los que cuenta” (p. 51). Para estas mismas autoras resulta necesario conocer en qué medida existen uno o varios de estos factores de riesgo con el objetivo de plantear acciones tanto preventivas como asistenciales, ya que la acumulación de factores que se interrelacionan, pueden afectar a los niños y a sus familias, colocándoles en situación de vulnerabilidad. En esta misma línea, Melendro (2014) vincula la vulnerabilidad social a factores relacionados con la fragilidad de los soportes

relacionales y debilidad de las redes sociales de apoyo y aislamiento. Bendit y Stokes (2004) definen la vulnerabilidad como una consecuencia de la desventaja estructural y personal, por lo que un colectivo vulnerable se puede identificar en la medida en que acumule factores de desventaja.

Por último, la vulnerabilidad no sólo supone un factor de riesgo, sino que puede definirse también como “la capacidad de resistencia de los individuos frente a factores de riesgo” (Laparra et al., 2007, p. 35). Lo que puede indicar que una persona vulnerable no ha sufrido procesos de exclusión social debido a su capacidad de resistencia.

En este contexto el sistema escolar juega un papel muy importante, para Mondragón y Trigueros (2004) la educación forma parte de las áreas de gestión social como Sistema de Protección Social junto con la Sanidad, la Vivienda y otras que estructuran las políticas de bienestar social.

En la figura 6 se observa que la vulnerabilidad aparece cuando se dan cita factores de riesgo. Por otro lado, la vulnerabilidad puede situarse más o menos cerca de la inclusión o de la exclusión dependiendo de los factores de riesgo y de la interacción entre ellos.



**Figura 6.** Continuo entre inclusión y exclusión social (vulnerabilidad). Fuente: elaboración propia.

La escuela se inserta en una sociedad competitiva, tanto simbólica como materialmente. En un contexto de desigualdad unos ganan y otros, los que fracasan, pierden y quedan relegados o excluidos (Fryd, 2011). La institución escolar debe tener en cuenta esta realidad para evitar que esta competición simbólica, y real, dé como resultado la expulsión o la segregación de los alumnos con alguna situación de desventaja. Las dificultades son muchas veces sociales, económicas, culturales, de confrontación de valores escolares y familiares... Para Pérez y Pérez (2014):

Estamos viviendo en una sociedad en la que las conductas agresivas y competitivas se reflejan en el comportamiento cotidiano y en los diferentes ámbitos, como la calle, los medios de comunicación, los grupos sociales y políticos e, incluso, en muchas familias (p. 17).

Para González Alemán (2010) un entorno social pobre determina un tipo de relaciones: estímulos escasos para los niños, a veces incluso inadecuados y padres que sólo pueden educar a sus hijos en función de sus propias posibilidades educativas, en ocasiones limitadas a su grupo social. Como plantea este autor, en muchas ocasiones, en contextos sociales desfavorecidos, el sistema escolar no puede adaptarse a la realidad de los niños y no hay ajuste de motivaciones, intereses y valores. Sin embargo, para la escuela el fracaso escolar se analiza desde las pocas posibilidades del alumno para responder a las exigencias escolares, sin que se incluyan otros factores. El error suele ser asignado al niño (a veces también a las familias) y además asumido por él como fracaso propio, algo así como si lo fuera por “naturaleza” (Fryd, 2011). De alguna manera “el niño que comete faltas no habla *como todo el mundo*: es su falta, es su falta, su grandísima falta” (Baudelot y Establet, 1976, p. 188). Se tienden a obviar las variables psicosociales que provienen de la interacción social, y que a la postre son las que más peso tienen a la hora de valorar el fracaso escolar, dando excesiva importancia

a aspectos personales del alumno (Bueno y Garrido, 2012). Se comprueba que la simplificación de una realidad compleja convierte al alumno en el máximo responsable del fracaso escolar, lo que lleva a buscar soluciones que no darán los resultados esperados, volviendo muchas veces al mismo lugar de donde partió el análisis: el alumno. Melendro y Trigueros (2004) recuerdan que el fracaso escolar no es un problema unidimensional sino condicionado por factores como el contexto del alumno y el propio sistema educativo.

En esta misma línea, Escudero y Martínez (2012) sugieren que el fracaso escolar resulta una realidad multifacética y en la teoría se advierte que las explicaciones fáciles y simplificadoras no son adecuadas, sin embargo, tanto el éxito como el fracaso se tratan como una cuestión de mérito personal, dejando de lado otras claves más amplias: escolares y sociales. Estos mismos autores sugieren que se necesita una visión sistémica, más allá de parches o recursos reactivos o paliativos; por esta razón creen que apostar por la excelencia excluyente o crear trayectorias formativas marginales bajo el pretexto de adaptarse a alumnos especiales no servirá para garantizar el derecho esencial a la educación, sino más bien para impedirlo. Por último, defienden que el sistema educativo, al menos en su etapa obligatoria, se encuentra llamado a garantizar la educación universal y para ello debe haber buenos docentes, así como un currículo y una enseñanza inclusivos en el que tengan cabida todos los alumnos.

Se tiende a clasificar a los alumnos a partir de unos cánones predeterminados y elaboramos al mismo tiempo una imagen favorable del profesorado (Bueno y Garrido, 2012), lo que lo aleja del complejo proceso de interacción social. Por esta razón la apuesta por los alumnos no es fácil: se deben superar prejuicios y estereotipos. Alejar o extraer al profesor del proceso de interacción social es quitarle responsabilidad y por tanto, la capacidad para ser agente de cambio con alumnos de entornos difíciles. No se

trata de cargar de responsabilidad al profesorado, sino de convertirle en otro protagonista con capacidad para producir cambios en los alumnos a través de la interacción social entre ambos. Acompañamos a personas, caracterizadas principalmente por sus potencialidades y decisiones y no por su origen o pertenencia (Fryd, 2011). Se trata de no ponerles un rótulo y encuadrarlas en categorías prefiguradas (Núñez, 2009), esperando comportamientos coherentes diferenciados según las categorías asignadas. De alguna manera, los profesores han de aprender a buscar y encontrar las potencialidades y las capacidades de sus alumnos. En este sentido, la educación debe ser preventiva, centrada en procesos y no sólo en resultados, sin obviar las acciones socioeducativas específicamente diseñadas para afrontar situaciones de conflicto que trascienden lo puramente académico (Caballo y Gradañlle, 2008). Debe tener en cuenta que existe una amplia variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, niveles y motivaciones, que obligan a repensar la escuela (Rodríguez Izquierdo, 2004). Por ello para Sáez (2005) si se quiere atender a los alumnos con más dificultades y alejados tanto social como culturalmente de la escuela no son sólo necesarios recursos materiales y profesionales, que también, sino además un exhaustivo análisis de la realidad escolar. En ese análisis del fracaso y del éxito escolar, como señala Lozano (2003), los factores sociales sufren un detrimento frente a los factores académicos.

Con respecto a la percepción del fracaso escolar, Molina (2003) indica ciertos mitos que pueden suponer un obstáculo a la hora de realizar un análisis como el que se propone: los alumnos que fracasan no poseen las capacidades mínimas para lograr los aprendizajes propios de determinado ciclo escolar o determinadas materias; las familias no asumen su responsabilidad y no colaboran con la escuela. Sin embargo para ese mismo autor la mayoría del fracaso escolar se produce en alumnos procedentes de

familias con bajos niveles socioculturales y/o desestructuradas; así mismo plantea que un requisito indispensable para evitar el fracaso escolar es la implicación del profesorado, ya que mientras este piense que el problema no es suyo, sino del propio alumno o de las familias, no tendrá solución (Molina, 2003). Quizá sea la familia la que está en el fondo de la problemática, pero no cabe duda de que es la escuela la que actúa de desencadenante. Por otro lado, las estrategias centradas únicamente en medidas sancionadoras como la expulsión alejan aún más a estos alumnos de la institución escolar (Sáez, 2005).

A veces la estructura poco flexible de la escuela no permite intervenir de forma individualizada, consistente y sistemática. Es precisamente esta estructura la que, en ocasiones, dificulta la integración de niños, a quienes por su historia personal y social les cuesta más asumir las dinámicas y rutinas escolares (Pintado, 2012). Se trata de que los centros y los profesores faciliten la convivencia entre todos, así como la socialización y la integración de los alumnos con más problemas, en dificultad social o conflictivos en sus entornos y en la escuela (Ortega, 2005).

La escuela no se configura sólo como un factor de riesgo, todo lo contrario, puede aportar elementos de protección con una labor eminentemente preventiva (Pintado, 2012):

- Como factores de riesgo nos encontramos con el fracaso escolar y el pobre rendimiento académico, promoviendo bajas aspiraciones y objetivos; la masificación de los centros y por tanto de las aulas y, lo que en nuestra investigación cobra una especial importancia, la ausencia de apego con los profesores.

- Por otro lado, también existen factores de protección, como pueden ser, la promoción del apoyo social, la implicación de los padres en la toma de decisiones y las altas expectativas que promueven el éxito y la autoestima.

Tal y como se ha expuesto en páginas anteriores, la escuela se inserta en una sociedad con la que comparte valores y perspectivas, lo que afecta a la selección de conocimientos, así como a la selección y transmisión de valores. Por otro lado, la escuela tiene la responsabilidad de compensar desigualdades, atender diferenciadamente a cada alumno y, a la vez, formar a agentes de cambio de esa misma sociedad.

## **2.5. Clima de aula**

### *Descripción del clima de aula*

Con el objetivo de explicar qué es el clima de aula, se partirá de las definiciones propuestas por diversos autores, así como de los factores fundamentales que lo conforman. Se trata de obtener una visión global sobre el clima de aula desde la perspectiva de investigación.

Para Claro (2013) el clima de aula emerge de:

- las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando una serie de normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales dentro del aula;
- de la acogida, tranquilidad, pertenencia a la institución percibidas por el alumno, así como de la relación entre sus compañeros (Claro, 2013).

Debido a que la naturaleza del proceso educativo también se configura en el intercambio de interpretaciones (García Amilburu, 2002), las percepciones del alumno pueden coincidir o no con las del profesor. Como señalan Maiztegui, González y

Santibáñez (2013) el clima social escolar se compone de las percepciones de cada uno de los individuos, a partir de su experiencia personal desarrollada en la interacción. De esta manera, tal y como indican dichas autoras, el clima nunca es neutro y siempre impacta a cada individuo de un modo distinto.

Para González Gallego (2010) el clima de aula configura una microsociedad formada por una pluralidad de culturas que tendrán impacto en las relaciones sociales de todos los implicados, todo ello a través de sus interacciones. Se encuentra caracterizado por el conjunto y las modalidades de interacción y tendrá repercusión no sólo en el aula, sino en el centro y en la comunidad educativa. De alguna manera, y siguiendo al citado autor, sienta las bases de la cultura escolar en la que se han de tener en cuenta como factores condicionantes: el estilo interactivo del profesorado y, entre otros, el análisis de las relaciones. En este sentido, Pérez y Pérez (2014) sugieren que la escuela es un reflejo de la sociedad y que, dentro de ella, conforma un microsistema en el que se replican todos sus comportamientos.

Para Gimeno Sacristán (1997) el clima en el contexto de la educación hace referencia a la atmósfera de la que se puede inferir el clima afectivo; así mismo engloba a las personas, así como a la experiencia, pudiendo favorecer o entorpecer la convivencia. Para el citado autor el clima educativo se encuentra compuesto por múltiples dimensiones: relaciones humanas entre profesores y alumnos, régimen de sanciones, participación de los alumnos, relaciones entre los géneros, libertad de movimiento de los alumnos, atmósfera de control, ritmos de exigencia y de trabajo, estímulos intelectuales, competitividad entre los alumnos y otros aspectos relativos a la metodología.

Por otro lado, el clima de aula no se configura a partir de la interacción de grupos naturales, sino que éstos son creados artificialmente con una intención educativa. En

este sentido para Fueguel (2000) el grupo clase presenta unas características peculiares como:

- las relaciones que se establecen no son espontáneas, si bien se dan subgrupos dentro de la clase que sí pueden llegar a tener este carácter;
- hay una institución que los convoca;
- las metas son prefijadas;
- hay un líder no natural (el maestro).

Al mismo tiempo, este conjunto de relaciones se va construyendo a través de la realización de una tarea concreta.

García-Hierro y Cubo (2009) sugieren que inciden factores como la interacción verbal y no verbal, el discurso del profesor, el estilo motivacional, así como la respuesta a la disrupción; distribución y ocupación del tiempo, preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje, uso del elogio y del refuerzo, distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula, etc.

Mientras tanto Moreno y otros (2011) plantean que para el estudio del clima se deben tener en cuenta diferentes contextos:

- el interpersonal, que constituye la percepción que los alumnos tienen de la cercanía de los profesores y la preocupación ante sus problemas;
- el regulativo que se refiere a la percepción de los alumnos sobre las reglas y la relaciones de autoridad en la escuela;
- el instruccional, en relación a las percepciones de los alumnos con respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos;

- el imaginativo y creativo, que se refiere a los aspectos ambientales que estimulan a recrear y experimentar.

Para Pérez (2007), y desde una perspectiva más amplia, el clima escolar se asocia a la valoración positiva del equipo directivo, un ambiente comunicativo en donde se den relaciones interpersonales positivas, valoración positiva del aprovechamiento de los recursos y confianza mutua.

Mientras tanto Moos, en su Escala de Clima Social (Moos y Trickett, 2005), señala las siguientes dimensiones para evaluar el clima de aula:

- Dimensión relacional o relaciones: evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas de: Implicación, Afiliación y Ayuda.
- Dimensión de desarrollo personal o autorrealización: a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas: Tareas y Competitividad.
- Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento: evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma; comprende las subescalas: Organización, Claridad y Control.
- Dimensión del sistema de cambio: evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase; comprende la subescala: Innovación.

Como se puede apreciar, el clima de aula emerge en un contexto complejo e interactivo, en donde todos los protagonistas y el contexto se influyen entre sí, creando y recreando el clima continuamente. Esta interacción tiene lugar en un contexto físico,

con una organización concreta y en una institución determinada; por otro lado, la relación entre profesores y alumnos se da en unas condiciones muy particulares, ya que los alumnos no asisten voluntariamente y la relación entre profesor y alumnos resulta asimétrica.

El clima de aula se encuentra influido por múltiples factores como la motivación, la regulación del comportamiento o la atención a la diversidad, entre muchos otros. Así mismo, no sólo tiene importancia por el tipo de relaciones y aprendizajes que se establecen en el aula, sino porque configura la cultura escolar del centro educativo.

En consecuencia, el clima de aula no se puede considerar como un hecho accesorio, sino de una gran trascendencia, ya que influye en la propia vida del alumno, yendo más allá de su formación académica.

### *Clima de aula como factor de prevención y resolución de conflictos*

Se puede generar un buen clima de aula a partir de que los alumnos centren su atención en el proceso de aprendizaje, que junto con otros aspectos que presentamos a continuación, incide en la resolución de conflictos (Pérez y Pérez, 2014):

- Cooperación: los alumnos trabajan juntos y se ayudan mutuamente.
- Comunicación: favorecimiento de la escucha y la interrelación.
- Tolerancia: respetar las opiniones de los demás.
- Autocontrol: los alumnos aprenden a controlar sus emociones.

Sin olvidar que la resolución positiva de conflictos exige no sólo adoptar una metodología de resolución de conflictos o un programa determinado, sino que implica aceptar en la cultura escolar un cambio del que participen todos y en el que se espera

que todos contribuyan (Mondragón y Trigueros, 2004). Efectivamente, trabajar de forma conjunta resulta la mejor manera de prevenir los conflictos (Pérez y Pérez, 2014).

De alguna manera, la resolución positiva de conflictos exige el compromiso de toda la comunidad educativa, lo que supone una reflexión en profundidad (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011). Por otro lado, y en coherencia con el marco teórico de la presente tesis, los elementos preventivos de conflictos en el aula tienen que ver con la potenciación de la comunicación y las relaciones interpersonales (Martínez-Otero, 2001; Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011).

Un buen clima de aula, así como experiencia y formación en convivencia y resolución de conflictos por parte de los centros educativos suponen ejemplos de buenas prácticas educativas (Lizasoain y Angulo, 2014). En este sentido, los profesores deben tener en cuenta lo que sugieren Folberg y Taylor (1997) cuando apuntan que el conflicto es un hecho recurrente y natural en el ser humano, si bien no hemos desarrollado las suficientes habilidades para afrontarlo adecuadamente: su resolución está en manos de las personas que se encuentran implicadas. Según estos mismos autores, sólo definimos la resolución del conflicto en términos de triunfo/derrota, pero el conflicto puede funcionar de maneras positivas: contribuye a establecer límites de grupo y a cohesionarlo, además de determinar las normas; puede generar energías positivas y mejorar situaciones. La mediación por parte del profesorado debe tener presente estas premisas.

### *¿Clima positivo o negativo?*

Cuando se quiere calificar un clima de aula como “positivo” o “negativo” se deben tener en cuenta más variables que las observables a simple vista, porque lo que es ideal para unos profesores no lo es tanto para otros. Partiendo del acuerdo de que el clima de

aula ha de permitir el aprendizaje, cada profesor interpreta el clima según su perspectiva: una clase llena de actividad y ruidos será evaluada de entusiasta, interesante y activa por parte de unos profesores, mientras otros la calificarán de insolente o indisciplinada (Serrats, Mir y Gómez, 2004). En cualquier caso, se puede decir que el clima de aula se puede situar entre dos polos (Moreno et al., 2011):

- Un clima relacional y abierto, participativo, coherente, que posibilita la formación integral y ofrece mayores oportunidades para una convivencia armónica.
- Un clima cerrado y autoritario, donde imperan las relaciones de poder, dominación y control y en el que los procesos interpersonales y de participación libre y democrática son pobremente estimulados.

El continuum entre estos dos extremos incide en la convivencia y en el aprendizaje. De esta manera, se ofrece una gradación en el clima de aula que permite ir desde lo más abierto a lo más autoritario, no sólo dependiendo de las habilidades del profesor para generar espacios positivos sino también de las características de los alumnos. En ocasiones los alumnos necesitan espacios más abiertos, y otras, espacios más restringidos debido a su necesidad de contención.

### *El clima de aula como una realidad subjetiva*

El alumno interactúa con el profesor, el resto de alumnos, la organización de aula, los contenidos curriculares... siendo también un sujeto transformador y en transformación. De esta manera, se puede decir que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima de aula en la situación concreta en la que se desenvuelve (Pérez Pérez, C., 2007), o aún ir más allá y sugerir que no es la materia de estudio la que tendrá

consecuencias en la formación integral de los estudiantes, sino la intervención del profesor (Ibáñez, 2002; Carbonero et al., 2010). De tal manera que el éxito académico del alumno no sólo dependerá de él mismo, sino de otras variables, entre ellas el profesorado (Carbonero et al., 2010). Por ello, si se quiere abordar el análisis del clima de aula resulta imprescindible contar con la percepción de los alumnos. Se ha constatado que las características del alumnado influyen en el clima de aula y que éste, a su vez, afecta al comportamiento de esos mismos alumnos (Sandoval y Simón, 2007). El análisis de la percepción del clima de aula por parte de los alumnos tiene una gran importancia porque dicha percepción puede llegar a condicionar su conducta (Pérez Pérez, 2007) mucho más que las normas, los valores o los hechos objetivos en sí. Por otro lado, las interpretaciones que los actores (profesores y alumnos) elaboran de dichos valores y normas se realizan a partir de unos patrones culturales aprendidos a través de la interacción mutua (Murillo, 2009) y por tanto se encuentran contextualizados en un espacio y momento concretos.

No son la asignatura, la calidad o la dificultad de los conocimientos que se imparten los que forman parte fundamental del clima de aula, este lugar lo ocupan las relaciones dentro del aula, como por ejemplo el orden y la tranquilidad, así como la actitud de trabajo y la satisfacción (Cherobim, 2004). Como se puede apreciar, los afectos, las características del profesor-tutor, la valoración mutua entre profesor y alumno, así como la relación de este último con sus iguales (Lozano, 2003) suponen factores muy a tener en cuenta.

### *Clima de aula y calidad de la educación*

El ser humano es un ser social y necesita vínculos y sentimientos de apoyo para poder sobrevivir (Bueno y Garrido, 2012), por ello la mejora de las relaciones personales ayuda a obtener beneficios afectivos, cognitivos, sociales y conductuales (Boyano, 2013), facilitando el sentido de pertenencia al grupo (Comellas, 2013). Desde este enfoque, creemos que la formación puede optimizar las relaciones humanas, construyendo un discurso sincero y cercano para cada estudiante (Gongález Gallego, 2010).

El clima de aula resulta determinante en el concepto de calidad de la educación y se encuentra condicionado por los contextos de pertenencia de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa (Claro, 2013). Asumiendo que aunque no pueda contrarrestar los factores de riesgo socioeconómicos o familiares de los alumnos, sí puede ofrecerles la oportunidad de compensar algunas deficiencias sociales y abrirles un espacio relacional para construir y/o afianzar su identidad, proporcionándoles ambientes educativos afectivos y ricos, rompiendo así la cadena que les atrapa a su situación de partida (Comellas, 2013; Fernández, 2011) o al menos siendo un factor de ruptura y no de reproducción. En este contexto, entendemos que el trabajo educativo tiene como objetivo básico favorecer y potenciar el desarrollo integral de los alumnos (Zabalza y Zabalza, 2012). Los padres juegan un papel crucial en la educación emocional de los alumnos, pero los profesores configuran en su tiempo escolar gran parte de sus relaciones afectivas, su autoconocimiento y valoración (Marchesi, 2004).

### *Clima de aula y alumnos vulnerables*

El clima de aula es un elemento a tener en cuenta en el aprendizaje y como factor preventivo del fracaso escolar. Efectivamente, los resultados conseguidos en un centro se ven influidos por el clima en el que se haya trabajado (González Galán, 2004)

Coincidimos con Gimeno (1997, pp. 172) cuando afirma que “la naturaleza social puede ser forzada en la medida en que las realidades son construcciones culturales con una historia que puede ser alterada” desde la fe en un ser humano que histórica y ontológicamente se encuentra diseñado para la transformación y no para la adaptación (Freire, 1978), o al menos, no sólo para la adaptación. En definitiva, una perspectiva llena de esperanza desde la que se observa a la escuela y a los alumnos, especialmente a los más vulnerables.

La riqueza de las relaciones personales (Boyano, 2013) y la interacción del alumno con el contexto resultan fundamentales para entender qué es el clima de aula, es decir, los déficits del alumno no sólo tienen que ver con sus características particulares, sino con su vulnerabilidad ante el contexto que le rodea. Partimos por tanto de un modelo transaccional en donde se combinan las condiciones personales y ambientales (Moreno et al., 2011), incluido el profesorado. Desde una realidad formada por profesores, alumnos y contexto, el establecimiento de un clima de diálogo a través de medidas que mejoren la relaciones afectivas y relacionales, llevará consigo múltiples beneficios (Boyano, 2013),

No queremos terminar este apartado sin recordar la importancia de la educación como oportunidad de ruptura para alumnos provenientes de entornos sociales desfavorecidos y que se ven lanzados a la sociedad sin las herramientas personales,

interpersonales y de conocimiento necesarias para llegar a disfrutar de todos sus derechos y deberes como ciudadanos participativos y comprometidos.

### *Reflexiones finales*

El presente análisis del clima de aula devuelve una imagen compleja e interactiva que incluye varios factores: profesor, alumno, relaciones interpersonales y contexto del aula. Por otro lado, cada factor posee una gran cantidad de características y matices. Así, el profesor tiene unas características personales, profesionales y de competencias relacionales que inciden en el clima de aula. Por su parte, los alumnos provienen de diferentes contextos y éstos condicionarán su distancia con respecto a la institución escolar y sus valores. Por último, el aula, como el contexto físico y simbólico en el que ocurre la interacción entre profesores y alumnos resulta ser otro factor a tener en cuenta. Se trata de una imagen compleja, interactiva y rica, en la que el profesor resulta ser el actor con más responsabilidad y, por tanto, con más capacidad para crear un clima de aula que propicie la educación de los alumnos, más allá de la instrucción, pero sin olvidarse de ella.

El desconocimiento de las raíces de los problemas, la actuación por intuición y la realización de prácticas acostumbradas, así como la defensa-reacción ante la percepción de una agresión se encuentran entre las causas que llevan a los profesores a simplificar los procesos de actuación pedagógica (Ochoa y Peiró, 2010) y a dar respuestas simples a problemas complejos que, a lo más, actúan como parches. Algo que ha de evitarse.

En la figura 7, se observa cómo el clima de aula emerge a partir de las interacciones entre profesor, alumnos y contexto de aula.



**Figura 7.** Elementos configuradores del clima de aula. Fuente: elaboración propia.

## 2.6. Relación interpersonal e inteligencia emocional

El clima de aula, tratado en el apartado anterior, se configura a partir de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno, lo que implica que ambos deben poner en juego tanto sus habilidades relacionales como sus habilidades emocionales. Las relaciones interpersonales y la inteligencia emocional resultarán, así, un aspecto fundamental en para la definición del clima de aula.

### *Un acercamiento al concepto de inteligencia emocional*

El ser humano es un ser social que necesita vínculos y sentimientos de apoyo para sobrevivir, no sólo como individuo, sino también como especie (Bueno y Garrido, 2012). En este sentido, la comunicación humana resultaría imposible sin incluir en ella las emociones (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005). Cualquier factor de personalidad o

de conducta se encuentra relacionado con el elemento social; de alguna manera, somos y actuamos en función de los demás (Álvarez, 2014).

Las emociones juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las interacciones entre profesores y alumnos, así como en el clima de aula, pudiendo influir positivamente en la vivencia de bienestar de los actores que se dan cita en ella (Bisquerra, 2009b). El reto para el profesorado consiste en buscar el equilibrio en los nexos emocionales con los alumnos, evitando por un lado que la implicación emocional sea excesiva debido al gasto emocional que supondrían y la sobrecarga de actividad, y por otro, la no implicación emocional porque se caería en la despersonalización, perdiendo la riqueza y la calidad humanas de las emociones en las relaciones (Bueno y Garrido, 2012).

Para González Gallego (2010) el aprendizaje se vehicula a través de la relación profesor-alumno-grupo y esta relación tiene una dimensión afectiva y emocional que puede favorecer puntos de contacto estimulantes, pero también resistencias, desinterés y oposición. En este sentido, la formación del profesorado cobra una gran importancia para lograr el equilibrio y la madurez individual necesarios. El desarrollo de las competencias personales, alcanzable mediante la formación, necesita movilizar recursos personales para resolver con eficiencia las tareas cotidianas partiendo del autoconocimiento, la autoestima y el crecimiento personal (González Gallego, 2010).

En las relaciones que se establecen en el ámbito educativo, la inteligencia emocional juega un papel decisivo: en el centro educativo la comunicación es la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos la inteligencia emocional es una herramienta que ambos actores utilizan; para los alumnos es una necesidad que garantiza su adecuado ajuste emocional (Maestre y Fernández-Berrocal, 2007) y para los profesores es, prácticamente, una herramienta de

trabajo imprescindible y un recurso para mantener su salud psicológica: gestionar las emociones les proporciona una percepción de control que amortigua el estrés que viven en el ámbito escolar (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

Sin embargo, tal y como aportan Fernández-Berrocal y Ramos (2011), durante mucho tiempo se ha creído que el universo emocional es un lugar peligroso: un lugar en donde ejercemos el control o seremos controlados, porque la emoción se encontraba en un espacio salvaje que debíamos domesticar. Las emociones no hay que domesticarlas (porque no podemos), sino más bien algo muy diferente: la inteligencia emocional constituye una herramienta imprescindible para profesores y una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal y social para los alumnos. Para entenderlo mejor, se recurrirá a la definición que de inteligencia emocional presentan desde su modelo Salovey y Mayer: la habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones (Fernández-Berrocal y Ramos, 2011).

Desde este modelo, la inteligencia emocional implica cuatro grandes componentes:

- Percepción y expresión emocional: reconocer nuestras emociones, identificar qué sentimos, darle una etiqueta verbal y una expresión emocional adecuadas.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dirigir y manejar nuestras emociones, tanto positivas como negativas.

Si la inteligencia emocional que se ha presentado es definida en clave de competencias, nos encontramos con dos tipos: competencias personales y competencias sociales (Fernández-Berrocal y Ramos, 2011):

	<b>Competencia personal</b>	<b>Competencia social</b>
<b>Percepción</b>	Cuando decimos algo agradable nuestro rostro refleja esa emoción	Sólo con observar a alguien cercano intuyo su estado de ánimo
<b>Comprensión</b>	Aunque sé que en ocasiones me puedo enfadar con personas cercanas, también sé que el enfado se me pasará	Puedo utilizar la empatía, es decir, hacer más las emociones de los demás
<b>Regulación</b>	Busco estrategias para superar la tristeza	Busco alternativas positivas a situaciones difíciles

**Figura 8.** Competencias personal y social. Fuente: elaboración propia a partir de Fernández-Berrocal y Ramos (2011).

También, en clave de competencias, González Gallego (2010) hace referencia a dos competencias básicas: la competencia interpersonal y la intrapersonal:

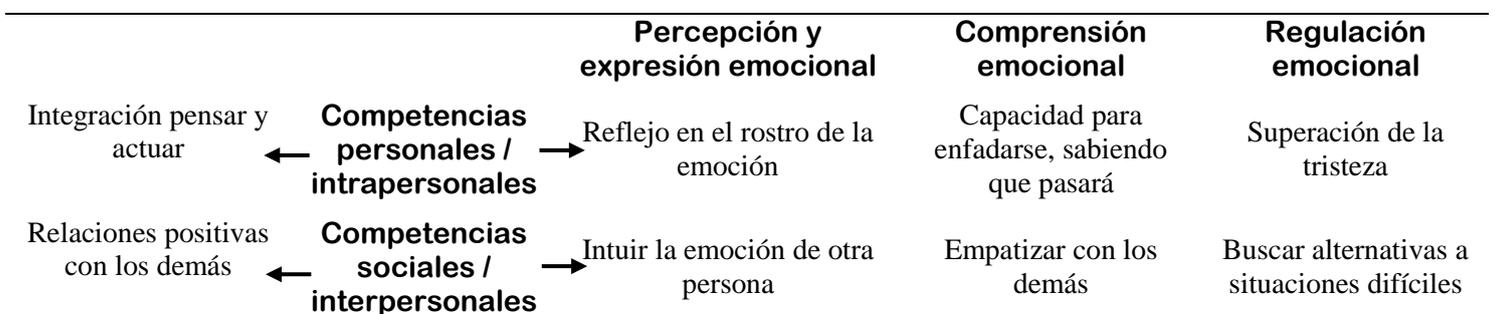
- Competencias intrapersonales: permiten regularse como persona, en equilibrio con uno mismo y en las relaciones interpersonales. Integran sentir, pensar y actuar.
- Competencias interpersonales: a través de ellas se pueden establecer relaciones positivas con los demás y realizar juntos proyectos comunes. Necesitan de empatía, que se aparece gracias al conocimiento y la comprensión de los sentimientos de los demás. Facilitan la convivencia, la cooperación y el trabajo en común.

La inteligencia emocional, tal y como se ha presentado, supone un recurso de gran utilidad para los profesores. Por el contrario, si no se tiene en cuenta la vivencia emocional de los profesores, sus emociones impactarán implícitamente en el clima de

aula y en la relación interpersonal entre profesor y alumno. Lo que resultará, además de arbitrario, una oportunidad perdida cuando no un riesgo para la educación integral de los alumnos. Para los profesores supone desarrollar competencias personales y profesionales que les posibiliten una influencia integrada entre pensar, sentir y actuar (González Gallego, 2010).

En la figura 9, a modo de explicación y resumen, aparecen las competencias personal y social en relación con los componentes de la inteligencia emocional.

**Componentes de la inteligencia emocional y sus competencias**



**Figura 9.** Competencias y componentes de la inteligencia emocional. Fuente: elaboración propia.

Las habilidades emocionales de los alumnos incidirán en su futuro laboral, personal y social, y éstas discurren en paralelo con las habilidades académicas, de tal manera que los alumnos más brillantes en la escuela no coinciden, necesariamente, con los profesionales de éxito, que son, entre otras cosas, los que han descubierto que es necesario cuidar las relaciones humanas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). En la escuela los factores protectores del fracaso escolar (Martínez y Álvarez, 2005) incluyen algunos relacionados con la inteligencia emocional y las interacciones con los compañeros:

- Estabilidad emocional.

- Empatía.
- Interacciones con los otros.
- Expectativas positivas hacia el centro escolar.
- Habilidad para tomar decisiones y resolver problemas.
- Valoración positiva.

Por el contrario, la falta de inteligencia emocional produce en los alumnos los siguientes problemas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004):

- Déficit de los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
- Descenso del rendimiento académico.
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

La interacción educativa no es emocionalmente neutra. Si no se tiene en cuenta este hecho, es muy posible que en estados afectivos y emotivos de cierta intensidad los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje estén más concentrados en ellos mismos que en aspectos más racionales y cognitivos de la tarea: la paz interior es necesaria para poder realizar un aprendizaje significativo. El hecho de que una asignatura pueda resultar difícil no quiere decir que se tenga que estar en clase en tensión (Mira, 2001).

A pesar de todo, la inteligencia emocional constituye una laguna en la formación inicial y continua del profesorado (Hué, 2008; Teruel, 2000): la universidad no aporta a los futuros profesionales de la educación competencias emocionales que les sirvan en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes; sin embargo sí abundan los

conocimientos teóricos y abstractos, poniendo excesiva confianza en la capacidad cognitivo-racional de los seres humanos para resolver problemas y aspirar a una vida mejor. Por otro lado, las competencias emocionales, entendidas como la inteligencia emocional aplicadas a un contexto, resultan necesarias para conseguir que la formación de los profesores coincida con lo que la reciente investigación psicológica considera básico para la formación inicial de los profesores, tal como señala López-Goñi y Goñi, 2012 citando a Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Existen otros tipos de inteligencia a tener en cuenta con respecto a la formación y al crecimiento personal y profesional del profesorado. Estos diferentes tipos de inteligencia tienen que ver con su capacidad para percibir y gestionar sus emociones y para relacionarse con el entorno. La propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner, en la que identifica distintos tipos de inteligencia (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal), nos parece especialmente interesante; de ellos, nos centraremos en la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005).

### *Inteligencia interpersonal e inteligencia emocional*

La propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner (Castelló y Cano, 2011) presenta un espacio justificado y delimitado de interacción a partir de la propia persona y de los otros, sabiendo que este proceso también incluye importantes aspectos emocionales y que, aunque no se confunde con ellos, se encuentran fusionados sólidamente, pudiendo tomar mejores decisiones si se utilizan las emociones al servicio del pensamiento (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005). Para Gardner (2006) una inteligencia implica la habilidad para resolver problemas y elaborar productos de

importancia para el contexto cultural en el que se encuadra, algo clave para la posterior transmisión de conocimiento.

Las inteligencias múltiples constituyen capacidades biológicas y universales de la especie humana y pueden codificarse entre personas que utilizan códigos de interpretación similares (Bueno y Garrido, 2012) para ser capturadas y transmitidas en una cultura determinada. Gardner propone siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal.

En cuanto a la inteligencia interpersonal, Castelló y Cano (2011) la definen como la capacidad de generar representaciones de los estados internos de otras personas (intenciones, preferencias, estilos, motivaciones o pensamientos) a través de su comportamiento y en un contexto determinado. Dichas representaciones no son una imagen de la realidad sino una construcción inexacta de la misma y por tanto una experiencia singular elaborada a partir de las propias experiencias, motivaciones, ideas: no se ve lo que hay objetivamente sino lo que se espera ver (Bueno y Garrido, 2012) ya que se parte de los propios estados y preconcepciones, que por otro lado resultan imprescindibles para la interacción entre los seres humanos. Además, dicha interacción entre seres humanos, y entre ellos y su entorno, influye poderosamente en todos los aspectos de sus vidas (Bueno y Garrido, 2012) y modificará a su vez el entorno. Esta interacción requiere de una gran cantidad de recursos: verbales, motores, gestión de la memoria, intrapersonales y, especialmente, interpersonales. No en vano, para representaciones sociales eficientes se requieren también altos niveles de efectividad comunicativa Castelló y Cano (2011).

Esta última inteligencia, la interpersonal, se refiere a la capacidad de distinguir los estados de ánimo, las intenciones y las motivaciones de los demás. En la forma más avanzada permite al adulto leer las intenciones de los demás aunque estén ocultas.

Distingue distintos tipos de señales interpersonales y de responder de modo pragmático, por ejemplo, influir en un grupo de personas para que hagan algo (Amstrong, 2006). De esta manera, resulta una herramienta fundamental para el profesor porque a través de ella puede influir en los alumnos para que logren los objetivos escolares, además de la capacidad para distinguir las señales implícitas de los alumnos, lo que le ayudará a prever dificultades y a detectar oportunidades que de otro modo se convertirían en conflictos o en ocasiones perdidas.

Gardner (2006) sugiere que para los humanos tiene una gran importancia la interacción social, lo que se convierte en una oportunidad educativa si tenemos en cuenta que muchas actividades exigen de la cooperación de gran cantidad de personas. A partir de aquí la cohesión del grupo, el liderazgo, su organización y la solidaridad surgen de forma natural (Gardner, 2006), algo que resulta coherente con la idea de que las relaciones interpersonales se caracterizan por su reciprocidad, es decir, influimos en el comportamiento de otras personas y éstas influyen en el nuestro. Los papeles de transmisor y receptor se intercambian continuamente en un proceso que incluye codificación (transmisión), decodificación (recepción) e interpretación (Bueno y Garrido, 2012).

Las inteligencias múltiples resultan un conjunto de capacidades con potencial de desarrollo (Boyano, 2013), es decir, pueden mejorarse con el aprendizaje, lo que para la formación continua de profesores y alumnos ofrece muchas posibilidades. Además, las habilidades sociales, al ser comportamientos aprendidos que pueden enseñarse en el contexto de las relaciones interpersonales (Bueno y Garrido, 2012), ofrecen a los profesores la oportunidad de convertirse en modelos de comportamiento para los alumnos.

Por último, y en coherencia con lo dicho hasta ahora, una de las variables más poderosas que puede explicar el fracaso escolar de los niños es su falta de habilidades sociales (Bueno y Garrido, 2012), o lo que es lo mismo un déficit en su inteligencia interpersonal. Sin embargo, existe el riesgo de que los profesores perciban que las dificultades de conducta de los alumnos se encuentren desprovistas de componentes emocionales y que éstos sólo son de tipo de interno, no afectando a las alteraciones de comportamiento. Sin embargo, las dificultades emocionales pueden resultar un obstáculo para entablar relaciones con sus compañeros y entorpecer su aprendizaje; de hecho los alumnos con problemas de comportamiento tienen características comunes: escasa autoestima, dificultades en las relaciones sociales y empatía con otros, falta de comprensión y control de su conducta, así como desvinculación de los objetivos escolares (Marchesi, 2004).

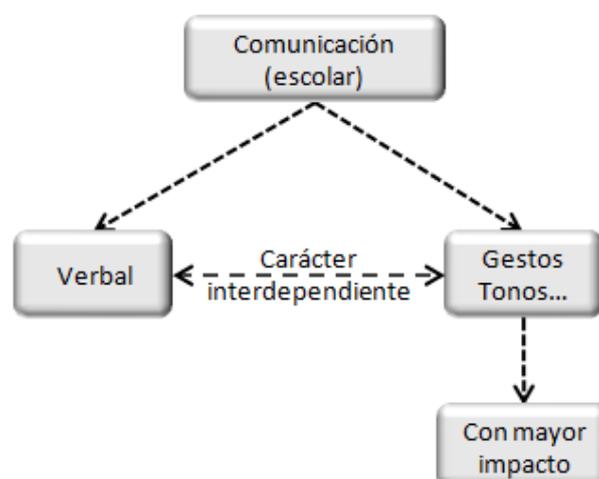
En la figura 10 se observan las posibilidades que supone utilizar las emociones como un apoyo para el pensamiento y la interrelación con los demás.

<b>Inteligencia interpersonal</b>		
Capacidad para generar representaciones a partir de preconcepciones	Interactivas Mutuas	De los estados de ánimo de otras personas
Para ser eficiente	Las emociones deben estar al servicio del pensamiento Se deben emplear muchos recursos	
Si es eficiente	Permite interpretar las señales de otras personas	

**Figura 10.** Inteligencia emocional (emoción y pensamiento). Fuente: elaboración propia.

### *Relación interpersonal profesor-alumno*

El ser humano contiene un potencial biopsicológico (Gardner, 2006), que se desarrolla en su interacción con el entorno social y que a su vez depende de las distintas capacidades e inteligencias que favorecen o dificultan el acceso a distintos campos del conocimiento (González Gallego, 2010). En este sentido, Mondragón y Trigueros (2004) sugieren que la relación psicoafectiva se produce entre dos personas a través de la comunicación verbal y no verbal, en la que se emiten y reciben tanto mensajes emocionales como actitudinales, procesados en niveles conscientes y no conscientes. Así mismo, indican que el establecimiento de dicho contacto genera impulsos de atracción o rechazo que marcarán tanto las acciones conscientes como las inconscientes por medio de la palabra, el movimiento y los gestos. En la comunicación, la mayor parte del mensaje se transmite a través del lenguaje no verbal (Madrid, 2005): gestos, tonos... siendo la parte más significativa del mensaje, es decir, la que más influye en el interlocutor y a la que somos más sensibles (Bisquerra, 2009b; Bueno y Garrido, 2012) y presenta un carácter interdependiente con la comunicación verbal (Bueno y Garrido, 2012). Efectivamente, tal y como sugiere Bisquerra (2009b), la escuela se basa principalmente en la comunicación.



**Figura 11.** Comunicación en el ámbito escolar. Fuente: elaboración propia.

El ser humano no sólo necesita la comunicación: es comunicativo. A través de la relación interpersonal nos influimos mutuamente: lenguaje verbal, no verbal, gestual, paralingüístico (silencios, tonos, volumen...). Se emiten, reciben, se interpretan mensajes, creando un mundo de relaciones que crece y se desarrolla. La comunicación resulta inherente a la persona y sin ella perdería su condición humana. Como mantiene Madrid (2005), la persona no es libre para comunicarse o no comunicarse, sino que puede comunicarse bien o disfuncionalmente.

En el contexto educativo la relación interpersonal incluye una serie de características propias que indican su importancia clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, la reflexión no gira en torno a comunicarse o no, sino a cómo comunicarse (Madrid, 2005). No hay proceso educativo sin esa relación interpersonal; ésta es el medio a través del cual profesor y alumno son capaces de elaborar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además resulta una herramienta fundamental con la que se puede despertar la motivación y activar la mejora del alumno.

Sin embargo, y a pesar de su importancia, las relaciones interpersonales, así como el clima de aula, parece que se convierten en una preocupación sólo cuando se buscan soluciones para la violencia escolar (Cherobim, 2004). Sin embargo, reflexionar sobre éstas en el ámbito escolar y explorar cómo se desarrollan en centros educativos concretos, puede aportar también herramientas preventivas de futuras situaciones relacionadas con la violencia, en las que se puedan ver implicados alumnos y profesores. Esta falta de reflexión en el ámbito preventivo se encuentra en consonancia con las funciones socialmente asignadas a la escuela; Cherobim (2004) señala que éstas tienen una finalidad utilitaria y se pueden enumerar tres funciones, seleccionadas entre otras:

- La transmisión de conocimientos para que tengamos alumnos instruidos y cultos, en la medida de lo posible.
- La formación necesaria para que obtengan las habilidades necesarias a fin de que puedan insertarse en un puesto de trabajo.
- La educación con el objetivo de lograr alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables (p. 15).

Estas funciones representan una formación que capacita al alumno, aunque también se necesita de una formación que ayude a su desarrollo integral con el fin de que se sienta a gusto consigo mismo y crea en sus posibilidades, ya que los procesos escolares implican a las personas de una forma global. Sin embargo, el cuidado de la vida afectiva de los alumnos no se encuentra entre las prioridades de la escuela a pesar de ser una dimensión clave en su desarrollo (Marchesi, 2004).

Se puede afirmar, siguiendo la reflexión de Flores Ramírez (2001), que la escuela tiene como fin fundamental la transmisión de información académica. En la escuela actual los profesores y los alumnos reflejan una imagen puramente racional, en la que parecen relacionarse con el desarrollo de los conocimientos del alumno como único objetivo, siendo los profesores una ayuda para lograrlo. Sin embargo, la acción docente depende de dos individuos: el que transmite y al que se le transmite, más que del conocimiento en sí mismo (González Gallego, 2010).

La relación interpersonal en el ámbito educativo formal posee unas características concretas: las interacciones entre profesor y alumno no son voluntarias, ya que el alumno se ve obligado a asistir a la escuela. No nos encontramos ante una relación elegida voluntariamente por ambos actores, como podría ser la de amistad o de pareja. Las normas sociales y jurídicas obligan a los alumnos a asistir a la escuela, tanto si son

más o menos reacios como si van o no voluntariamente. Si un alumno no quiere asistir a la escuela puede no cumplir las normas, comportarse como lo haría en la calle, saltarse las clases, llegar tarde... pero siempre que asista tendrá que interactuar con los profesores en el aula, en el pasillo, en un despacho, etc.

La relación profesor-alumno es asimétrica en lo que se refiere al poder, edad, conocimientos, etc. En esta relación el profesor tiene que mucho que decir a la hora de controlarla y definirla. Esta asimetría puede, sin embargo, ser también motivo de conflicto, por lo que deberemos manejarla con cuidado y siempre dejando al alumno un margen de participación e incluso de protesta. De esta manera, el profesor detenta el poder frente al alumno: por su rol, por la institución, por su conocimiento, por su edad... El profesor puede tomar decisiones respecto a los objetivos educativos, el modo de evaluación, la organización de los alumnos en clase, la administración de sanciones y castigos, etc.

Esta relación, por otro lado, ha de ser asumida por el alumno, el cual puede participar en los ámbitos que elija el profesor y en la medida en que éste decida. El conflicto puede surgir cuando el alumno quiere participar o conquistar alguna cota de poder. Este hecho no es bueno o malo en sí mismo; la resolución del conflicto es la que aportará resultados positivos o negativos tanto para el alumno como para el profesor y la relación entre ambos. Lo ideal es encontrar un espacio de diálogo, en el que el alumno tenga la oportunidad de aprender y el profesor encuentre cauces para optimizar la relación y obtener mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, si la relación parte de una obligación de los alumnos y son los profesores los que detentan el poder, ellos son los que pueden afectar al comportamiento de los primeros, aunque el profesor adapte también su conducta a las características y conductas de éstos.

Para los profesores una de las situaciones que más estrés provoca es la relación con los alumnos problemáticos, que pueden generar situaciones de gran tensión, especialmente en el aula pero también en otros lugares del centro escolar. Sin embargo, no reflexionaremos sobre la violencia explícita o la estructural, sino sobre una de las herramientas más potentes que poseen los profesores: la relación interpersonal con el alumno. En estos casos, la relación interpersonal y ser un adulto de referencia, pueden ser elementos decisivos para solventar situaciones de tensión que, de otra manera, no sólo terminarían con la expulsión del alumno sino que supondrían también un perjuicio para el estado emocional del profesor y, quizá, un elemento de merma personal e incluso profesional. No se debe olvidar que la relación interpersonal profesor-alumno no sólo puede ser un elemento de prevención sino causa de conflictos.

La relación interpersonal en educación ha de ser de calidad, es decir, ha de existir un trabajo previo por parte del profesor, que debe utilizar una “conversación cualificada” (Melendro, 2007) con el alumno, basada en ciertas competencias comunicativas y manejar el lenguaje, el lenguaje no verbal, el paralenguaje, su aspecto físico, el uso del argot... Pero tal y como aporta Morales (1998) tampoco es suficiente con comunicar unas expectativas altas a todos los alumnos, se debe trabajar después para que éstas se cumplan, especialmente con los alumnos que más lo necesitan. Las palabras de ánimo son sobre todo un compromiso para los profesores (Morales, 1998). Por el contrario la sensación de disgusto percibida por los alumnos en sus profesores acerca de su rendimiento, de sus habilidades sociales, de su forma de ser o de su personalidad, aumenta su malestar y su sentimiento de inadecuación de los objetivos escolares (Marchesi, 2004).

En el ámbito escolar no sólo interesan las interacciones profesor-alumno porque condicionen el clima escolar, lo que ya justifica el interés y es a la postre la motivación

de la presente investigación, sino porque éstas, además, se encuentran en el origen del aprendizaje (Cherobim, 2004). Tanto es así que se puede considerar con Ritacco y Amores (2012) que la labor relacional debe preceder a la enseñanza de conocimientos con el objetivo de dar lugar a la creación de vínculos personales como elemento de mejora del clima de aula.

Por otro lado, las interacciones sociales no sólo se establecen entre profesor y alumno, sino entre el profesor y todos los alumnos, y a la vez entre todos ellos; de esta manera, la percepción que los alumnos tienen de sí mismos depende en gran medida de la percepción que los alumnos tienen entre ellos (García Correa, 1992).

Las interacciones personales afectuosas y las expectativas elevadas resultan vitales para conseguir escuelas de calidad (Beaudoin, 2008), por tanto, no sólo el alumno debe confiar en sus capacidades, sino que el profesor también debe creer en ellas (Furrer, 2013).

El profesor es una persona significativa para los alumnos, así su motivación para la docencia y sus actitudes hacia la educación y los alumnos, entre otros factores, se han de tener muy en cuenta en su desarrollo profesional (Flores, 2001). No debe poseer sólo una serie de conocimientos sobre la materia que imparte y desarrollar destrezas para enseñarlos, sino también habilidades que favorezcan sus relaciones interpersonales con los alumnos (Pérez Pérez, C., 2007). Debe formarse en el desarrollo emocional de los alumnos, además de en su desarrollo personal. Sin embargo es, precisamente, en la inteligencia emocional en donde existe una de las lagunas más importantes de la formación del profesorado (Teruel, 2000); por esta razón las emociones de los profesores son un aspecto que se ha de tener muy en cuenta con el objetivo de facilitar los aprendizajes (Ibáñez, 2002).

### *Representaciones mutuas y expectativas*

Las expectativas que tenemos sobre otras personas son muy útiles y nos ayudan a prever e interpretar su conducta, además de poder ajustar nuestro comportamiento a la interacción y, además, resultan imprescindibles para la interacción entre los seres humanos (Castelló y Cano, 2011). Aguilera (1993) señala que tanto las creencias del profesor como sus expectativas, condicionan la interacción e influyen en el contexto del aula. Estas representaciones juegan un papel determinante en las relaciones interpersonales que se establecen en los procesos educativos, por lo que incidirán en los resultados educativos (Aguilera, 1993).

Tal y como sugiere Castorina (2003), antes de que se establezca un contacto directo, profesores y alumnos cuentan con algún tipo de información que les ayuda a configurar sus primeras representaciones mutuas. Además, la propia organización de los grupos de alumnos por rendimiento académico u otro factor, proporciona un conjunto de datos que intervienen en la representación que los profesores construyen sobre sus alumnos. Estas representaciones son, de esta manera, sociales, ya que se crean y se recrean en la interacción social (Castorina, 2003) y ayudan a orientare, a dar sentido y coherencia a nuestro mundo (Ibáñez et al., 2001). De este modo, la representación que los profesores tengan de los alumnos condiciona la percepción que tienen de su progreso, esperando buenos o malos comportamientos, así como buenos o malos resultados académicos. La actitud de los profesores hacia los alumnos parte de sus representaciones sociales, sin embargo éstas no están dirigidas hacia los alumnos de carne y hueso, sino hacia la imagen que los profesores tienen de ellos (Castorina, 2003). Ervin Goffman (1986, p. 160), refiriéndose a la normalidad y a la anormalidad afirma que “el normal y el estigmatizado no son personas, sino, más bien, perspectivas”, definiendo así lo que significa la representación: se trata de una perspectiva. Depende de a quién se pregunte,

se obtendrán respuestas diferentes sobre una misma realidad. Así, la presente investigación parte de la necesidad de analizar las perspectivas de profesores-tutores y alumnos como medio de complementar sus distintas representaciones.

En este sentido, el alumno repetidor de curso lleva consigo una marca indeleble: no sólo tiene una carencia en habilidades de aprendizaje, sino también una categoría pública ante compañeros, profesores (Gimeno, 1997) y ante sí mismo, quizá la carga más pesada de llevar y la etiqueta más difícil de cambiar. Por el contrario, los ‘buenos estudiantes’ presentan trayectorias más coherentes desde el principio hasta el final, aunque también podríamos decir que los profesores se muestran más estables con estos alumnos (Gimeno, 1997) que con los que presentan trayectorias menos predecibles, afectando a la motivación y a la autopercepción de los propios alumnos. Por un lado, siguiendo el planteamiento de Gimeno (2007) el profesor prevé cómo será el comportamiento de los alumnos que responden a su imagen, y por otro lado, estas representaciones le condicionarán a la hora de constituir grupos de alumnos relativamente homogéneos, esperando de ellos un comportamiento similar y pasando por alto, en principio, las diferencias individuales. Otro elemento fundamental en las representaciones sociales es la comunicación; ambas conforman un conjunto inseparable (Castorina, 2003). Para analizar la comunicación interpersonal debemos tener presente las representaciones sociales como elemento fundamental.

Las representaciones se producen en un contexto concreto, es decir, no son neutras (Castorina, 2003). En nuestro caso, en el contexto educativo de la ESO y en la interacción personal entre profesores alumnos.

Existen algunos factores que condicionan las representaciones mutuas de profesores y alumnos (Mira, 2001):

- la idea que cada uno tiene de su rol y del rol del otro;
- los estereotipos derivados de categorías étnicas, sociales, económicas o de género;
- la experiencia personal a lo largo de la vivencia de alumnos y profesores. Esta experiencia lleva a construir un perfil de “alumno ideal” en el caso del profesor y “profesor ideal” en el caso del alumno, que condicionan la selección e interpretación de la conducta que los unos y los otros manifiestan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Generalmente la percepción de rol, los estereotipos y los perfiles ideales presentan patrones relativamente congruentes entre sí y se relacionan con determinadas características de personalidad, en especial el grado de flexibilidad y rigidez con que las personas valoran y consideran las convenciones y los modelos sociales.

La manera en que profesores y alumnos perciben sus representaciones mutuas constituye un filtro que influye en el contexto de la interacción. Por tanto, cada uno tiende a actuar de acuerdo con lo que espera el otro y de este modo las expectativas repercuten de alguna manera en su conducta y en la conducta del otro: si tenemos la impresión de que un alumno nos va a dar problemas, basándonos en ideas preconcebidas, informaciones de terceros... nuestra conducta reflejará nuestro recelo, el cual detectará el alumno y, probablemente, influyamos en su conducta en la orientación de nuestras impresiones. Efectivamente, en el proceso de interacción el profesor y el alumno se influyen recíprocamente, de tal manera que las expectativas mutuas se van corrigiendo o afianzando en la medida en que se desarrolla el proceso educativo y la relación interpersonal. Para comprender este proceso se puede utilizar el “*modelo mediacional*” propuesto por Aguilera (1993) que comprende las siguientes fases:

- El profesor, partiendo de la información recogida adquiere una impresión global del alumno y genera expectativas sobre su conducta, así como las atribuciones respecto a su rendimiento escolar.
- El alumno percibe e interpreta la conducta del profesor y se forma una idea sobre sus posibilidades académicas y sobre su rendimiento futuro.
- La asignación del alumno a grupos de capacidad y esfuerzo forman en él un autoconcepto académico y una autoestima determinados, lo que tendrá una consecuencia objetiva en su nivel de logro.
- El profesor recibe la respuesta del alumno y afianzará o modificará sus expectativas, lo mismo pasa con el alumno en las siguientes interacciones.

Cabe decir que no es un proceso cerrado, estable y rígido, sino que dependerá de la definición que de cada situación hagan los participantes y del contexto en el que se realice. Sin embargo, este modelo nos puede ayudar a comprender cómo las expectativas positivas o negativas del profesor y del alumno mantienen una relación interactiva y definen el comportamiento de ambos.

En la misma línea del párrafo anterior, uno de los modelos más elaborados continúa siendo el citado por Mira Mariana (2001), en el que distingue tres fases en el proceso de formación de expectativas en el contexto escolar y su posible transformación en profecías autocumplidas:

- Primera: construcción de expectativas del profesor respecto del rendimiento de sus alumnos. El profesor no construye expectativas de todos sus alumnos, y en el caso de construirlas, no todas son igualmente claras y precisas.
- Segunda: en el supuesto de que haya construido las expectativas, en esta fase las comunica a los alumnos. Los profesores las transmiten comportándose de

manera diferente dependiendo de las expectativas positivas o negativas que tenga de los alumnos. Son, además, apenas conscientes de este comportamiento y se concreta en el mayor o menor grado y calidad de la ayuda que brinda al alumno en el proceso de aprendizaje. Algunos factores psicológicos que mediatizan las expectativas del profesor y el tratamiento que da a los alumnos pueden ser: los patrones de atribución del profesor, la percepción del grado de control sobre la conducta del alumno, el intento de evitar la disonancia cognitiva que le producen las informaciones que contradicen sus expectativas.

- Por tanto, el profesor proporciona mejores oportunidades a los alumnos respecto a los cuales ha elaborado expectativas de éxito académico, y a la inversa.
- Tercera fase: los alumnos no son objetos, sino que reaccionan a las expectativas del profesor o se oponen a ellas. Pero que el alumno actúe en una u otra dirección depende de factores como su autoconcepto académico, el valor que atribuye a los aprendizajes escolares, su nivel de autoestima, los patrones de atribución, la importancia que concede a la opinión que el profesor tiene sobre él y su capacidad real de aprendizaje.

La profecía autocumplida no es un proceso mecánico e inevitable, sino que se trata de algo mucho más sutil e imperceptible.

Además, hay que tener en cuenta las características de los contextos educativos en donde se dan las interacciones entre profesores y alumnos, las finalidades educativas, el proyecto educativo, etc. La organización escolar, el grupo clase, los objetivos que se persiguen, los contenidos y tareas de aprendizaje, las características de las metodologías didácticas y las actividades de evaluación son determinantes para valorar el impacto de los factores personales e interpersonales.

## **2.7. Alumnos del primer ciclo de ESO**

### *La adolescencia*

A través del acercamiento a la adolescencia desde un modelo cognitivo y educativo se pueden conocer, por un lado las dificultades y por otro las oportunidades, que se les abren a los alumnos por el hecho de ser adolescentes.

Con respecto a la inteligencia formal operativa, Marcelli y Branconnier (2015) sugieren que ésta se estabiliza alrededor de los 12 ó 13 años y gracias a ella el adolescente puede asumir e integrar los cambios corporales, afectivos y relacionales que ocurren en su interior y a su alrededor. Así mismo, su relación con el mundo cambia completamente y su inteligencia accede a un plano que transita entre lo real y lo posible, es decir, accede al pensamiento reflexivo, iniciándose en nuevos modelos de comprensión de sí mismo y de los otros. Así mismo, sugieren que la adolescencia es un momento privilegiado de aprendizajes culturales y sociales y la oportunidad de elaborar un sistema propio de valores sociales mediante la toma de conciencia de sí mismo y la afirmación de la identidad. El adolescente aprende, mediante la respuesta de su entorno social, los límites de sus acciones y de las funciones que va adoptando poco a poco (Marcelli y Branconnier, 2005). Precisamente en la adolescencia las preocupaciones de los alumnos se orientan hacia nuevas experiencias, aprendizajes y relaciones, se muestran especialmente inquietos y con un gran deseo de libertad. Ambas transformaciones se hayan muy distantes del rigor, la disciplina personal y social que exige el aprendizaje escolar, así como de los conocimientos cada vez más abstractos, con lo que el riesgo de desvinculación de las actividades de aprendizaje aumenta en gran medida (Marchesi, 2004). Además, en esa etapa de la vida, los alumnos revisan críticamente las normas y los valores adultos, manifestando una sensibilidad mayor

hacia lo que pudieran percibir como un ataque a su identidad personal en proceso de construcción (Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez y Vega, 2012).

Las relaciones entre iguales y con el otro sexo comienzan a ser trascendentales, siendo el lugar en donde más inseguridades se abren. Comienzan profundos lazos de amistad y se emancipan psicológicamente del medio familiar pero sin llegar a tener un rol adulto. Es en el grupo en donde pueden expresar sus conflictos, sus miedos y las visiones del mundo que elaboran (Gimeno, 1997).

Por otro lado, el adolescente se configura como una realidad natural pero también una realidad social, llena de significados y, a partir de ellos, con actuaciones sociales concretas. Dependiendo del significado que se le atribuya a la infancia se planteará una u otra educación escolar y por tanto lo que deben hacer los niños mientras se encuentran en su etapa escolar (Zabalza y Zabalza, 2012).

El profesor debe conocer las características evolutivas de los alumnos que se encuentran en la etapa de secundaria. No debería ser un tema secundario sino un aspecto nuclear de su formación (González Gallego, 2010). Se trata de alumnos que han pasado de la Educación Primaria, se encuentran en un momento de transición a la Secundaria, en una etapa evolutiva de crisis y oportunidad, preparándose para convertirse en ciudadanos a través de la formación profesional o de la formación universitaria.

### *Alumnos inteligentes*

El niño inteligente se ha identificado con el que obtiene una puntuación alta en los test de inteligencia, y suele coincidir que los alumnos con un CI alto obtienen mejores resultados en la escuela. Sin embargo, los profesionales con éxito en su carrera no coinciden necesariamente con los alumnos más brillantes en la escuela; éstos son los

que han cuidado las relaciones humanas, se han interesado por las personas y buscan sus motivaciones: el CI no garantiza la felicidad ni el éxito en la vida diaria (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Como indica Hué (2008), las notas se han mostrado como los mejores guardianes de la inteligencia y el éxito social de los centros escolares: el interés del alumnado, padres y madres, profesorado y la sociedad en general gira en torno a las notas. Las calificaciones, como único dato no sirven para valorar la educación integral del alumno y prever su futuro. En este sentido, Mestre y Fernández-Berrocal (2007) sugieren que no se debe despreciar el papel de la inteligencia emocional en el éxito académico: las habilidades socioemocionales se encuentran relacionadas con el rendimiento académico y pueden resultar un predictor de las notas al final del curso académico. La regulación emocional facilita el control de la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca, así como la mayor facilidad para crear lazos afectivos, que también afectan positivamente a la motivación por el aprendizaje; sin olvidar el efecto positivo en la autoeficacia percibida y la creación de atribuciones positivas para uno mismo (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Por tanto, es deseable que el desarrollo cognitivo se complete con el desarrollo emocional, de esta manera se busca también dar una respuesta a las situaciones de fracaso escolar (Teruel, 2000), ya que una gestión adecuada de las emociones también afecta positivamente al resultado de las calificaciones: la equidad y la excelencia académica no tienen por qué estar en oposición (Gardner, 2006).

Por otro lado, Mestre y Fernández Berrocal (2007) han comprobado cómo bajas puntuaciones de inteligencia emocional se corresponden con comportamientos más antisociales de los alumnos, y por el contrario, una mayor puntuación en inteligencia emocional afecta positivamente a una reducida participación en conductas violentas.

Además, los adolescentes con mayores índices de inteligencia emocional se enfrentan mejor a las presiones de sus compañeros (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

La inteligencia emocional resulta un elemento más que afecta positivamente al desarrollo de los alumnos, no se trata de oponerla o sustituirla con ella los objetivos cognitivos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), sino de tenerla en cuenta como un elemento enriquecedor de una gran potencialidad a medio y largo plazo. Esta reflexión no sería especialmente novedosa si en nuestra sociedad se asumiese como un valor la gestión de los estados emocionales y por tanto se fomentase su aprendizaje en la familia y en la escuela (Fernández-Berrocal y Ramos, 2005). Por ejemplo, con el trabajo en grupos cooperativos o aprovechando los conflictos en clase para ensayar modos adecuados de resolverlos y trabajando la inteligencia emocional desde las tutorías, estando presente en los departamentos de orientación y realizando talleres específicos. Se trata así, de una protección inespecífica que puede tener efectos positivos en la prevención de la violencia, del estrés y del fracaso escolar (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

### *De la Primaria a la Secundaria*

Para Gimeno (1997) el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria no sólo supone un cambio de exigencia académica, espacio físico, profesores y relación con ellos, relación con compañeros. Para dicho autor la trascendencia del cambio tampoco se encuentra en que no se realiza de forma gradual, en que cada alumno tiene un nivel de maduración diferente. Se encuentra en el tipo y número de alteraciones que se acumulan y el significado que los alumnos les otorgan, que en cualquier caso

suponen una ruptura y socialmente el paso de la infancia a la adolescencia (Gimeno, 1997).

Mena y Fernández Riviére (2010) sugieren que pasar a la Secundaria puede suponer un momento de crisis e incertidumbre para padres y alumnos: para algunos será una oportunidad de crecimiento y para otros un peligro, real, de comenzar o profundizar una historia de fracaso escolar. Dicho fracaso no se trata de un fenómeno puntual sino de un proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de toda o de parte de su vida escolar, que puede comenzar en la Primaria e intensificarse en la Secundaria y supone un riesgo de desvinculación con el sistema (Mena, Fernández, Riviére, 2010).

Para Fernández (2011) el alumnado en riesgo hace referencia a estudiantes que a lo largo de su escolaridad, y especialmente en ciertos momentos, encuentran dificultades que afectan a su provecho del currículo y a lograr los objetivos de la enseñanza reglada. Desde esta perspectiva se pone el énfasis en factores contextuales y cambiantes que pueden conducir al fracaso escolar. Entre estos factores se encuentra, a modo de importante escollo, el paso de la Primaria a la Secundaria. Como esta transición no puede sortearse, habría que evitar que para estos alumnos supusiera un peligro de exclusión. Además, como una dificultad más, los adolescentes perciben que existe menos apoyo personal de los profesores y menos motivación para aprender (Gimeno, 1997).

Para Gimeno (1997), la continuidad o discontinuidad de la historia académica de los alumnos obedece, entre otros factores, a la constante dedicación al estudio y a que la institución escolar resulte coherente con su propia cultura. Existen, sin embargo, otros factores ajenos a la institución escolar que provocan distorsiones en el rendimiento escolar. Efectivamente, las alteraciones en la historia de rendimiento escolar de los

alumnos puede ser un dato a tener en cuenta para analizar la coherencia de la institución.

Gimeno (1997) apunta que con respecto al peso y reparto de los contenidos académicos, en Secundaria las materias mantienen relaciones más estancas entre ellas que en Primaria, por esa razón un alumno puede tener más éxito en unas asignaturas que en otras y en Primaria tener éxito o fracasar en todas a la vez, sin contar con el notable aumento del tiempo que deben dedicar en casa al estudio, lo que cambia su ritmo de trabajo, los hábitos de empleo del tiempo extraescolar y les hace sentirse sobrecargados. Esa invasión de la vida privada supone, además, una tensión más para los adolescentes, que se sienten y necesitan ser más independientes (Gimeno, 1997). Sin embargo, tal y como señalan Monarca y Rincón (2010), lo que resulta paradójico es que no siempre se cumple que a más tiempo dedicado en casa al estudio se consigan calificaciones superiores. En este sentido, es necesario contar con el apoyo de los padres, disponer en casa de espacios destinados al estudio y también tener en cuenta la capacidad de autogestión del alumno. El peso de las asignaturas, su estanqueidad, los cambios de ritmo de trabajo, el exceso de tiempo dedicado a las tareas extraescolares, el apoyo de los padres y el disponer de lugares adecuados para estudiar, aportan un conjunto de claves para explicar el porqué de que algunos alumnos tengan serios problemas en algunas asignaturas concretas y presenten suspensos, especialmente en el primer trimestre. Afectando a la imagen que tienen de ellos mismos como estudiantes, a su motivación y a la preocupación de sus padres que, desorientados, no saben muy bien cómo ayudar a sus hijos, especialmente a los que nunca suspendieron ninguna asignatura en Primaria y sacaban siempre muy buenas notas. Muchas veces los malos resultados son interpretados por padres y alumnos como fracaso escolar, lo que

repercutirá en la trayectoria del alumno, en su motivación y en sus posibilidades de aprendizaje (Monarca y Rincón, 2010).

Dichos problemas afectan en mayor medida, como podría esperarse, a los alumnos que ya presentaban un bajo rendimiento en Primaria. Analizar el cambio que supone esta transformación, en este caso en el ámbito académico, lleva a reflexionar sobre la necesidad de diseñar modelos educativos nuevos, comparar las pautas de ejercicio profesional y los diferentes rasgos de comportamiento de los alumnos. En este sentido, la capacidad de autorregulación de los alumnos resulta fundamental para adaptarse y tener éxito (Gimeno, 1997) y para ello los profesores, y especialmente la acción tutorial como parte de la orientación educativa, adquieren una vital importancia.

Entre otros factores, la intensificación de los contenidos, la mayor presión de la evaluación y el profundo cambio de las relaciones entre profesor y alumno, que además resulta una de las dimensiones del clima de aula (Gimeno, 1997), suponen para cada alumno una oportunidad o un peligro. Por su parte, los profesores se encuentran mucho más centrados en la enseñanza de las asignaturas y el vínculo entre profesor y alumno se debilita (Mena, Fernández, Riviére, 2010), además de que el nivel de exigencia de las materias se intensifica. Por otro lado, en la Secundaria aparece otro dilema: formación para la vida o formación para continuar con los estudios (Zabalza y Zabalza, 2012), y este nuevo problema se podría diversificar aún más, ya que no pocos alumnos necesitarán la formación para la vida sin terminar los estudios Secundarios.

La evaluación, por otra parte, forma parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, indica y confirma qué aspectos se consideran más importantes de todo el proceso, si interesa el resultado, el proceso, la enseñanza, el aprendizaje. En este sentido, cobra sentido la frase entrecomillada en la que González Gallego (2010) afirma “Dime cómo evalúas y te diré qué concepto tienes de lo que es enseñar y aprender”.

Además, en cualquier caso, si el paso de la Primaria a la Secundaria se realizara de forma gradual y los profesores de Secundaria asumieran también su papel de educador, como continuador de la labor educadora de Primaria, nos encontraríamos un escenario con menos incertidumbre y más oportunidades; aunque en una realidad compleja y multifactorial. No se puede seguir haciendo lo que funcionó en otras épocas y pensar que los problemas sólo están fuera de la enseñanza: niños que no quieren estudiar, familias con problemas, falta de pedagogía del esfuerzo, etc. (González Gallego, 2010).

Resulta fundamental la coordinación entre los profesores, evitando la tradición del individualismo profesional, para lo que hacen falta estructuras para una coordinación efectiva y ágil.

Superar la Primaria y llegar a la Secundaria supone para los alumnos pasar de tener un maestro-tutor que les acompaña en casi todas las asignaturas, excepto en algunas como música, inglés y educación física, a tener casi tantos o tantos profesores como asignaturas. Ya no sirve sólo con hacer las tareas todos los días sino que hay que repasar en casa lo visto en clase porque muchas asignaturas son complejas, en el patio se relacionarán con alumnos mayores que ellos y con recorridos académicos y de comportamiento muy dispares. En el aula, entran en un grupo nuevo y en muchos casos en un centro educativo nuevo. Se relacionarán con alumnos repetidores y por tanto mayores, con desmotivación y que, quizá, se puedan convertir en modelos de comportamiento para aprender a ser “mayores”.

Por último, para Monarca y Rincón (2010), la Educación Primaria y la Educación Secundaria forman parte de la educación básica y obligatoria, es decir, ambas tienen como objetivo construir la base de la ciudadanía y la posibilidad de acceder a un conocimiento socialmente relevante. Por ello debe primar una visión unitaria del

proceso, procurando una enseñanza comprensiva y respetuosa con el derecho de los niños a recibir una educación básica obligatoria (Monarca y Rincón, 2010).

## **2.8.El profesor de ESO**

### *Nuevas competencias para tiempos inciertos*

Para González Gallego (2010), a partir de la LOGSE, por disposición legal y en un nivel general, obligatorio y gratuito, las funciones del profesor pasaron a ser las que fueron fundamentalmente del maestro, es decir, la formación básica y general; por tanto, no exclusivamente científicas. Así, el profesor de Secundaria coincide más con el maestro, en las responsabilidades sociales y formativas, que con el profesor de universidad (Gonzalez Gallego, 2010).

Tal y como apuntan Zabalza y Zabalza (2012) resulta complicado establecer una frontera entre el profesor como promotor del correcto desarrollo infantil en todos sus ámbitos, siendo además potenciador de una adecuada integración, y el profesor como instructor de disciplinas propias del currículo. Concretamente en la Educación Secundaria, resulta complejo establecer dicha frontera entre una educación para la vida y una educación para continuar los estudios (Zabalza y Zabalza, 2012).

Para González Gallego (2010) la formación del profesor de Secundaria se encuentra, ahora, regulada por un máster, por lo que por fin pasa a ser una profesión regulada a nivel europeo y ha de estar orientada hacia la adquisición de saberes científicos y de competencias relacionadas con la enseñanza. Así, la enseñanza del conocimiento científico no puede dejarse en manos de la intuición o de la práctica, necesita de la pedagogía y la didáctica, a través de las cuales la información pasa a ser conocimiento y la instrucción pasa a ser formación. Si bien, debemos tener en cuenta que la formación

inicial del profesorado no basta para el resto de su vida (Quintanal, 2011). En este sentido, aunque la experiencia docente no significa necesariamente tener un buen nivel de competencia profesional, sin embargo sí ayuda a desarrollar habilidades sociales en el proceso educativo (González Gallego, 2010).

Para González Gallego (2010) el conocimiento educativo existe en el momento en el que es transmitido: no resulta de la investigación sino de la docencia y se genera por quienes lo transmiten y no por quienes investigan. Con respecto a la formación de los profesores de Secundaria, se trata de formarlos para que transmitan conocimiento, no formar a químicos, filólogos o matemáticos (González Gallego, 2010). En este sentido, aunque el profesor no es un académico, debe conocer en profundidad el área de conocimiento y, además, ser capaz de enseñar a los alumnos lo que sabe (López-Goñi y Goñi, 2012)

De alguna manera, existen dos visiones de la escuela Secundaria muy distantes entre sí: una de ellas orientada hacia el enriquecimiento de los conocimientos que ayudarán a resolver problemas de la vida y otra a profundizar en el contenido académico que, entre otras cuestiones, prepara para superar las pruebas de ingreso en la universidad. Este dilema constituye un elemento esencial para saber cómo se deben posicionar los profesores (Zabalza y Zabalza, 2012) y, por tanto, cuál debe ser su formación, su práctica y el diseño de sus evaluaciones.

Resulta necesario conocer las concepciones de los profesores, sobre lo que es enseñar y aprender, cuál es el papel del profesor en el aula, el alumno y la tarea, no tanto para sustituir sus ideas por otras como para que desarrollen interpretaciones más ricas y complejas (González Gallego, 2010).

González y Gallego (2010) señalan que a partir de la LOGSE, los profesores de instituto se encontraron con una responsabilidad que no habían tenido hasta entonces: la labor tutorial, problemas de disciplina prácticamente inexistentes en etapas anteriores, la integración de alumnos con necesidades especiales, la atención a la diversidad en el aula y toda la labor burocrática. Es comprensible que los profesores se encuentren incómodos porque se redujo su práctica docente a favor de funciones pedagógicas imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje de conocimientos (González Gallego, 2010).

La formación en competencias del profesorado, y en concreto en competencias emocionales, son consideradas fundamentales desde la investigación psicológica actual (López-Goñi y Goñi, 2012). En este sentido, para Álvarez (2014) en el ámbito escolar las relaciones interpersonales han de ser relaciones de calidad, ya que a través de ellas el profesor ejerce una influencia sobre el alumno que se traduce en el éxito académico, en la mejora de la autoestima y el autoconcepto, en la motivación y en una mayor percepción de capacidad de éxito. Si bien no es la única influencia, ya que existen otras externas como la familia, los amigos, los medios de comunicación y otras propias del centro escolar. El profesor es el que influye más directamente en el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en el aula, aunque también en otros espacios del centro escolar; es un educador desde su propio comportamiento, su relación humana y su actitud hacia los demás (Álvarez, 2014).

Para Marchesi (2004) el profesor debe reunir una serie de características:

- Mantener expectativas realistas pero elevadas de sus alumnos y de sus propias habilidades como profesor. Se trata, por ejemplo, de recuperar la esperanza en alumnos considerados “perdidos” para el aprendizaje debido a su conducta.
- El profesor debe hacerse preguntas relacionadas con las causas de las conductas disruptivas de algunos alumnos: por qué surgen, cuándo, quién las apoya, qué las refuerza, etc. y buscar la estrategia más adecuada para intervenir con el alumno. La respuesta de los profesores no se puede dejar a la improvisación o a la intuición.
- El trabajo en equipo, la colaboración mutua entre los profesores que le permita expresar sus problemas y preocupaciones. Se trata de tomar conciencia de que no está solo.
- Transmitir la confianza a sus alumnos de que conoce su materia, actúa con tranquilidad y se dirige a ellos con serenidad. Se trata de que sea capaz de mantener la autoridad con su saber, su saber hacer, el equilibrio de sus decisiones y no sólo por ser profesor.
- Debe ser capaz de empatizar con los sentimientos de los alumnos y, también, de expresar sus propios sentimientos. Se trata de una habilidad muy positiva para resolver conflictos, especialmente con los alumnos con más dificultades emocionales de comportamiento.

Mondragón y Trigueros (2004), citando en su obra las aportaciones de Rogers, enumeran las condiciones que debe tener todo buen educador para mantener una relación positiva, en nuestro caso, con el alumno:

- Actuar según los propios sentimientos, autenticidad.

- Aceptar al alumno como persona: valoración y respeto.
- Entender y comprender los sentimientos positivos y negativos del alumno: empatía.
- Expresar los propios sentimientos con transparencia.
- Hacer que el alumno se dé cuenta de sus propias emociones y pensamientos: facilitación.

El profesor ha de poseer la capacidad de crear climas relacionales positivos y convertirse en un líder pedagógico que profundice en la automotivación de los alumnos y en su equilibrio emocional, así como ser capaz de construir una cultura de empatía y convivencia en el centro y en el aula (González Gallego, 2010). Como puede observarse, el profesor supone un elemento importantísimo en la configuración del clima de aula. Esta responsabilidad ha de vivirse como una oportunidad para que alumnos vulnerables provenientes de entornos sociales, familiares y culturales desfavorecidos encuentren una opción que mejore su futuro.

Como ya se ha dicho, el profesor es un elemento fundamental a la hora de influir en el clima de aula, por esa razón, resulta necesario que los profesores reflexionen sobre sus rasgos personales, su comportamiento en la relación con los alumnos y los efectos que éstos producen en su aprendizaje y formación personal, más allá de las normas establecidas por la administración o por el centro. El clima socioafectivo se ve afectado por la formación del profesor y por la forma de orientar e impulsar las relaciones entre los alumnos (Fueguel, 2000). No puede transmitir a los alumnos las competencias que forman parte de la motivación interna, como la persistencia, establecer objetivos y retrasar la gratificación, pero sí puede crear el ambiente adecuado para que los alumnos las adquieran (Benito, 2009). Tiene la responsabilidad de que el grupo aprenda a

relacionarse estableciendo relaciones cálidas que, además, tienen la cualidad de fomentar la autoestima de los alumnos (Comellas, 2013).

Carbonero, Ortiz, Martín-Antón y Valdivieso (2010) elaboraron un instrumento con el objetivo de identificar las variables moduladoras del “profesor eficaz” de Secundaria. El instrumento pretende evaluar cuatro dimensiones: comunicación (verbal y no verbal), mediación, autoeficacia y habilidades de instrucción. En cuanto a las dos más interesantes para nuestra investigación, seleccionamos las dos primeras dimensiones: comunicación y mediación.

- Comunicación: el docente debe gestionar la clase como espacio comunicativo y entablar una relación interpersonal con el alumno con un objetivo pedagógico. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea.
- Mediación: en el contexto de la elaboración del instrumento citado, la mediación es la herramienta que tiene el profesor para lograr el encuentro personal con el alumno, para enfrentar el conflicto buscando acuerdos que satisfagan a ambos. Incluye habilidades de apertura, comprensión y empatía, así como habilidades de autorregulación y autocontrol. En concreto, el cuestionario evalúa el autocontrol del profesor y lo define como la capacidad para gestionar las emociones y los impulsos conflictivos, lo que exige un alto grado de autoconciencia por parte del profesor.

Resulta importante el desarrollo personal, el equilibrio emocional y la responsabilidad moral de los profesores (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011). Coincidimos, además, en considerarlas como factores propios de los profesores eficaces, según la terminología utilizada por Carbonero et al. (2012).

Las competencias afectivas de los profesores tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los alumnos; tanto es así que los problemas de indisciplina dentro de una clase pueden predecirse a través del nivel de competencia afectiva interpersonal del profesor (Moreno et al., 2011). Por otro lado, los profesores que son capaces de mejorar las habilidades sociales y el comportamiento de sus alumnos aportan un impulso adicional al desarrollo de sus competencias académicas, es decir, las habilidades interpersonales contribuyen al desarrollo cognitivo y social de los alumnos (Bueno y Garrido, 2012).

El profesor constituye una de las variables que influirán en la motivación, en el éxito o fracaso académico de un alumno en particular o del conjunto de estudiantes (Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo, 2010; Benito, 2009) e incluso en el clima de aula, todo ello a través de la interacción social con los alumnos. Sus competencias afectivas tienen tal trascendencia que pueden ser un predictor de las conductas y los resultados académicos de los alumnos (Moreno et al., 2001). Además, constituye uno de los factores que influyen en los bajos rendimientos académicos de los alumnos con conductas inadaptadas, por ello su implicación resulta fundamental al diseñar cualquier programa de reducción o erradicación del fracaso escolar. Así, otros recursos, como pueden ser el agrupamiento de los alumnos en clase (Calero, Waisgrais y Choi, 2010) o los itinerarios diversificados o de profesionales especializados, son soluciones insuficientes que por sí solas no pueden dar respuesta al fracaso escolar (Molina, 2003). Si lo que se quiere es tener una visión completa del problema, las habilidades sociales del profesor y su formación continua son elementos a tener muy en cuenta cuando se pretende analizar el éxito o fracaso escolar de los alumnos.

Por otro lado, el profesor no posee la autoridad de manera automática frente a sus alumnos, sino que ha de ganársela a través de una buena relación con el alumnado,

complicándose y enriqueciéndose de esta manera su labor educativa. Debe ganarse la autoridad para conseguir el esfuerzo de los alumnos en el aprendizaje; y por otra parte, debe mostrarse tolerante, próximo, cercano para conseguir implicarlos en la tarea. De esta manera logrará lo que Pérez de Guzmán, Amador y Vergara (2011) autoridad legítima o moral, que para dichos autores supone una mezcla de cooperación y dominio. En este sentido, las relaciones interpersonales resultan críticas para motivar a los alumnos a aprender (Gardner, 2006).

Así, tal y como sugiere Amilburu (2007), la relación profesor-alumno tiene una gran relevancia y trasciende la formación académica. En este sentido, el concepto de autoridad del profesor ha de pasar de la imposición a una autoridad que nazca de una adecuada relación entre él y el alumno, en la que éste se convierta en adulto de referencia y en modelo a seguir. La autoridad interior del profesor es la que debe infundir respeto, además de la autoridad que nace de su conocimiento sobre una determinada materia. Por otro lado, el profesor también tiene potestad, es decir, puede exigir a los alumnos. Lo ideal, es que la potestad otorgada por la institución se supedite a la autoridad: a un profesor con prestigio entre sus alumnos, no le cuesta mantener la disciplina (García Amilburu, 2007).

El profesor, como el tutor, se gana el reconocimiento de su función a través de la dedicación a tu trabajo, la entrega y la disponibilidad a sus alumnos, para atenderlos cuando lo necesiten... y por supuesto, también a través de la efectividad de su trabajo (Álvarez, 2014).

Teniendo en cuenta al profesor y su situación personal en el presente contexto, existen elementos de cambio que afectan al malestar docente (Hué, 2008):

- Al aumento de las exigencias sobre el profesor. Ya no sólo se dedica a mantener el orden y a enseñar un contenido.
- La inhibición educativa de otros agentes de socialización.
- El desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.
- La ruptura del consenso social sobre la educación.
- El aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.
- El incremento de expectativas respecto al sistema educativo.
- La modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
- El descenso en la valoración social del profesor.
- Los frecuentes cambios en los contenidos curriculares.
- La escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.
- Los cambios en las relaciones profesor-alumno, en la que la autoridad ya no se da por hecho, sino que el profesor debe “ganársela”.
- La fragmentación del trabajo del profesor.

Por el contrario, resulta positivo para el bienestar docente y la autoestima del profesorado: el clima positivo de clase, la aceptación y valoración positiva por parte de los alumnos, así como la valoración de los compañeros (Hué, 2008). Para todo ello, la capacidad del profesorado para establecer relaciones interpersonales positivas resulta determinante y la base para establecerlas se encuentra en el desarrollo de su inteligencia emocional.

El profesor ya no sólo debe centrarse en mantener el orden y transmitir unos conocimientos a sus alumnos, además debe motivarles, atender a la diversidad, crear un

clima adecuado en clase, informar y asesorar a los padres... Además, para Mondragón y Trigueros (2004) los profesores deben impulsar una forma de enseñar más activa y ligada al entorno y a la realidad para desarrollar en todos los niños el deseo de aprender.

Todo este trabajo se ve aumentado de manera objetiva y subjetiva por la paulatina desaparición, de hecho, de otros agentes de socialización como la familia o la propia sociedad. La escuela ya no es el centro del conocimiento, ya que los alumnos encuentran otras fuentes de información, así, la escuela se convierte en un lugar que no sólo ha de impartir información y generar conocimiento, sino que debe enseñar a los alumnos a encontrar la información adecuada y a generar el conocimiento subsiguiente.

Todos estos cambios exigen del profesorado una respuesta, que puede ser adaptada o inadaptada (Hué, 2008), dependiendo de si nos resistimos y seguimos dando respuestas conocidas pero inadecuadas a problemas nuevos o si nos planteamos desarrollar las capacidades que nos ayuden a adaptarnos a un contexto cambiante.

### *La importancia de empatizar, escuchar, aceptar y ser auténtico*

Entre las competencias que el profesor ha de adquirir, esta vez relacionadas con la calidad de las relaciones interpersonales que establece con los alumnos, se encuentran las contextualizadas en la relación de ayuda en el ámbito escolar: estableciendo relaciones personales de calidad que ayuden a los alumnos en su proceso educativo desde una perspectiva socioeducativa. Entre estas competencias se encuentran la actitud empática, la escucha activa, aceptación incondicional y autenticidad. En este sentido, para González y Guinart (2011, p. 11) “Una actitud *sensible, empática, flexible y cercana* al alumno en general, y más concretamente al de riesgo social, mejora, sin duda alguna, la práctica educativa”.

Debe desarrollar una actitud empática con el objetivo de mejorar la relación con los alumnos. La actitud empática implica un deseo por acercarse al máximo a la comprensión del mundo interior del alumno. Se trata de adentrarse en el mundo en el que vive el alumno y mirar el proceso de aprendizaje con sus ojos. La empatía, que se compone de escucha activa y respuesta empática, puede educarse y mejorar con la formación (Bermejo, 1998). En este sentido, aunque en la profesión de profesor el peligro de sentirse quemados puede llegar a pasar factura a la aptitud empática, es recuperable con una formación específica (Bermejo y Ribot, 2007).

La escucha activa ayuda al profesor a escuchar lo que no se oye y descubrir detrás de un mal comportamiento, un tono de voz inadecuado... una parte que no se puede ver a simple vista, en la que están los temores, los miedos, las frustraciones, los complejos, etc. La escucha activa le ayuda a acercarse al alumno de manera más humana y tierna. El objetivo fundamental de la escucha activa es que el otro perciba que nos interesamos por él más allá de su comportamiento y de la posibilidad de sancionarlo o no. La escucha activa ayuda interpretar el lenguaje y el paralenguaje, suspender el juicio, silenciar el interior, centrarse en el alumno, captar situaciones que se repiten y que le generan tensión (Bermejo y Ribot, 2007). En este sentido, y como señalan Melendro, González y Rodríguez (2013, p. 116), algunas de las principales cualidades y habilidades personales del educador tienen que ver con su capacidad para “la escucha activa, la sinceridad y transparencia, las habilidades de comunicación, el manejo del humor y el uso adaptado del lenguaje con los adolescentes y, como síntesis de todas ellas, la disposición para abordar el cambio personal”.

La aceptación incondicional, por otra parte, es una actitud sincera de confianza del profesor en el alumno y en sus capacidades para afrontar con éxito las dificultades que le pudieran impedir tener una vida plena y relacionarse positivamente con los demás.

Atiende y respeta la individualidad de cada alumno (Bermejo y Ribot, 2007). Se trata de aceptar al alumno tal como es, así como de las cargas que implica la tarea de acompañarle, incluso las dudas y las resistencias que se pueden suscitar en el profesor (Álvarez, 2014).

Sin embargo, es comprensible que ante ciertos comportamientos inadecuados de los alumnos al profesor le cueste aceptar incondicionalmente al alumno. Si bien, aceptar incondicionalmente no supone justificar un determinado comportamiento, sino todo lo contrario, en estos casos la aceptación debe ir acompañada de la confrontación del alumno con el comportamiento y con las consecuencias que puede tener para él y para los demás. La aceptación incondicional deja la puerta abierta para el encuentro personal y la recuperación del alumno, cambia la culpa por la responsabilidad (Bermejo, 1998).

Para promover los recursos del alumno, el profesor ha de creer primero en sus propios recursos y estar en paz con sus limitaciones. Aceptar cálidamente al alumno, sentir respeto positivo e incondicional y empatizar con los sentimientos de miedo, inquietud y desilusión supone recorrer una buena parte del camino para acercarse a las condiciones de aprendizaje más favorables.

El profesor intenta ser él mismo, es decir, ser auténtico más allá de representar un rol determinado. Ser auténtico significa expresar de manera adecuada los propios sentimientos, incluso los que le generan desazón o conflicto, ya que pueden ser de no aceptación de una conducta determinada. La expresión de enfado en un momento dado no socava necesariamente la relación de aceptación si previamente se ha creado ésta; en ese caso dicha expresión no será amenazadora para los alumnos. Si se ha generado una relación basada en la aceptación incondicional, la expresión de desagrado por parte del profesor ante una determinada conducta no sólo no socava la relación existente sino que incluso puede llegar a reforzarla (Morales, 1998). De hecho, un factor de eficacia de los

profesores es ser aceptados por sus alumnos, y para poder adquirir dicho factor el profesor ha de ser él mismo y no parapetarse siempre en su rol de profesor. Si bien, hay un tiempo para todo, desde acercarse al rol de administrador de normas y sanciones, hasta compartir ciertos datos personales que humanicen la visión que los alumnos tienen del profesor, dejando “traslucir la presencia total y silenciosa de la *persona* que hay tras el maestro” (García Amilburu, 2007). Los alumnos aprenden por imitación, de tal manera que la congruencia del profesor, el mantenimiento de su compromiso con cada alumno es también convertirse en punto de referencia. Utilizando las palabras de Álvarez (2014): “si bien los conocimientos se adquieren por demostración, las actitudes vitales se absorben por impregnación” (pp. 20, 21).

Por otro lado, la autenticidad tiene algunas implicaciones que deben ser tenidas en cuenta (Morales, 1998):

- a) No podemos decir al alumno lo que realmente no pensamos: “ya verás como apruebas el curso”, “seguro que mejorarás”...; es necesaria la destreza de aclarar la relación interpersonal con el ayudado, es decir, aclarar roles, funciones, expectativas; el profesor para ser auténtico debe tener un buen conocimiento de sí mismo y conocer sus propias dinámicas personales; el profesor auténtico no lo sabe todo y no tiene respuesta para todos los problemas, a veces tiene que buscar soluciones con los alumnos.
- b) La coherencia del docente facilita al aprendizaje, debe ser quien es y advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos: puede enfadarse, pero también ser sensible o simpático. Es una persona y no un medio neutro a través del cual se transmiten conocimientos.

Todo este proceso de mejora de las relaciones interpersonales se basa en una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Sin esta premisa difícilmente podremos confiar, honestamente, en las posibilidades de mejora de nuestros alumnos y en sus potencialidades para construir un futuro mejor.

A lo largo del presente texto sobrevuela la idea de que, mucho más allá de su función académica, el profesor es modelo de comportamiento de sus alumnos y un referente adulto a través de las relaciones interpersonales. Las conductas emocionalmente inteligentes se transmiten socialmente a través de los ejemplos de personas que resultan influyentes para los alumnos (profesores, padres, hermanos mayores...): las observan y las reproducen (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). En este sentido, Beaudoin (2008) sugiere al respecto: “si queremos que los estudiantes sean éticos, debemos ejemplificarlo. Si queremos que los estudiantes sean respetuosos, debemos demostrarles cómo” (p. 121); así mismo Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2014), inciden en esta misma línea, apuntando que “los valores se desarrollan por ósmosis, creando un clima adecuado en el que los alumnos tienen la oportunidad de vivenciarlos” (p. 72).

Sin embargo, también las relaciones interpersonales son una fuente de conflicto, y si bien no es necesario dramatizar, hay que tener en cuenta esta realidad para hacernos con una visión que nos permita ver las posibilidades pero también los problemas. En este sentido, en el Estudio del Defensor del Pueblo de 2007 se indica que casi la mitad de los alumnos y alumnas admite observar a veces que algunos alumnos, según se les pregunta a través de cuestionarios, “se meten” con el profesorado, mientras que un 18,1% dice observarlo en muchos casos. Así mismo, un 43% responde haber visto a veces en su centro que algún profesor “se mete” con un alumno, mientras que un 6,6% lo ha visto en muchos casos (Hué, 2008).

## 2.9.La labor tutorial

En sintonía con lo dicho a lo largo de estas páginas, la meta última de la educación, dentro del sistema escolar es la formación integral. No se puede limitar a los conocimientos académicos y a la preparación de la vida laboral. Cada alumno es uno e irrepetible en su singularidad y complejidad, se le debe acompañar en sus procesos de desarrollo y en su toma de decisiones en los ámbitos personal, social, académico y profesional. Y es aquí, precisamente, donde la acción tutorial adquiere un importante valor (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). La práctica de la tutoría va mucho más allá del uso de unas técnicas más o menos operativas como pueden ser los test, cuestionarios o dinámicas grupales. Implica a toda la persona del tutor, es decir, le exige franqueza, comprensión e interés en los alumnos que tiene delante. Cualquier técnica apoyada en una relación que no sea personal, directa y sincera puede llegar a despersonalizar el encuentro entre tutor y alumno, llegando a establecer una gran distancia entre ambos (Álvarez, 2014).

Con respecto a la legislación, para González-Benito y Vélaz-Medrano (2014), la función de los tutores en cada Comunidad Autónoma desarrolla lo establecido en la legislación estatal, sin cambios significativos. En todos los casos favorece el desarrollo integral de los alumnos, potencia los aspectos de la comunidad educativa que facilitan dicho desarrollo y disminuye los que lo dificultan, tanto a nivel individual como con el colectivo de los alumnos que forman parte del aula. De esta manera, la acción tutorial resulta personalizada, centrada en procesos educativos y en el acompañamiento a los alumnos, algo imprescindible para el desarrollo de las competencias básicas (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). La labor tutorial es una labor de equipo, en la que el tutor es el responsable del grupo-clase pero no el único responsable. Cada miembro de la comunidad escolar puede desarrollar una labor tutorial (González-Benito y Vélaz-de-

Medrano, 2014). Sin embargo, no pocas veces se le exige al tutor que resuelva un conflicto concreto con un alumno o grupo de alumnos: el tutor lidera y coordina, pero todos los profesores participan. Y, aunque no es objeto de esta investigación, resulta conveniente señalar que la labor tutorial la realiza toda la comunidad escolar, es decir, también participa, en diferente medida y responsabilidad, el personal no docente y los padres: desde el encargado de mantenimiento al AMPA o los padres hasta el portero o el equipo de limpieza.

Para Giner (2011) resulta necesaria una formación inicial y permanente del tutor para poder reflexionar sobre su implicación y el sentido de su trabajo, para definir su rol de acompañante de su alumnado, algo que es responsabilidad del sistema educativo. Por otro lado, siguiendo la reflexión del autor, el trabajo de los tutores resulta complejo e importante, exige unas competencias determinadas pero resulta poco reconocido. En este sentido para García, Escarbajal e Izquierdo (2011) el nuevo rol del tutor como orientador, mediador, asesor y guía requiere del desarrollo de unas funciones adecuadas para responder a las necesidades del entorno socioeducativo: se trata de que estos profesionales mejoren la comunicación y la interacción, ofrezcan herramientas sociales y educativas para reflexionar y actuar en una sociedad que se encuentra en cambio constante.

La acción tutorial tiene como finalidad la personalización de la educación, es decir, la atención a las diferencias individuales. Se trata de ofrecer una atención adaptada a las capacidades, diferencias, intereses y motivaciones individuales (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). De igual manera, desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, cada alumno tiene distintas capacidades que van en sintonía con la posibilidad de motivarles a través de sus potencialidades. Desde esta perspectiva, muchos profesores no quieren ser tutores debido a su dificultad, a la responsabilidad

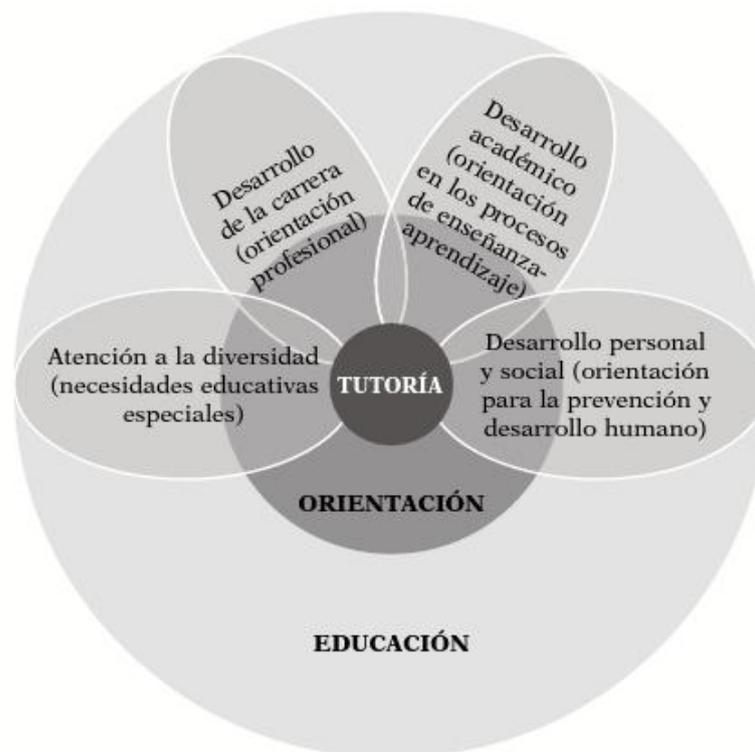
que conlleva y, aunque sea a todas luces injusto, debido al escaso reconocimiento que tiene (Marchesi, 2004). Los tutores se hacen cargo de chicos reales, de carne y hueso, con su historia e incertidumbres; son mucho más que un cociente intelectual o que etiquetas diagnósticas (Álvarez, 2014).

En la presente investigación interesan especialmente las competencias relacionadas con la competencia emocional: la intrapersonal y, especialmente, la interpersonal. Recordamos, además, que una competencia no es más que una inteligencia puesta en práctica en un contexto y momentos determinados.

Tal y como señalan González-Benito y Vélaz-Medrano (2014), la acción tutorial es realizada de forma intencional por el profesorado y en el ejercicio de su función docente, aunque muy especialmente por el tutor. A través de ella se realiza un acompañamiento personalizado y continuo a cada alumno y grupo de alumnos para lograr el desarrollo integral en los ámbitos académico, social, personal y profesional. Por tanto, no se trata de una labor aislada, sino que debe estar presente a lo largo de todas las etapas educativas; se trata de una acción planificada y contextualizada, que necesita de recursos humanos y materiales, así como de mecanismos adecuados para su evaluación; forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluso de los puramente instructivos; y se trata de una acción preventiva, que intenta adelantarse a los problemas que pudieran aparecer; atiende a la diversidad y responde a las diferencias del alumnado; implica a todo el equipo docente, se trata de un proceso colaborativo que coordina y sustenta el profesor-tutor, junto con el Departamento de Orientación en la Educación Secundaria. De esta manera, el trabajo conjunto resulta una pieza fundamental para atender a la diversidad del alumnado, adecuando los procesos de aprendizaje a los intereses y necesidades de todos los alumnos (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014).

De alguna manera, la intervención tutorial, busca el desarrollo de la personalidad del alumno, que le permita diseñar perspectivas de futuro y convertirse en ciudadano activo y crítico (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). Ciertamente, ser buen profesor es muy difícil porque exige no sólo impartir unas clases y despertar el interés de los alumnos, sino también cuidar otros aspectos como su autoestima y facilitarles la expresión de sus emociones, además de en la hora de tutoría en momentos en los que los profesores perciban qué puede ser necesario para los alumnos. (Marchesi, 2004).

Tal y como nos muestran González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014), la tutoría forma parte de la orientación y atiende a la diversidad, la orientación profesional, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación y prevención del desarrollo humano de los alumnos.



**Figura 12.** Áreas de intervención de la tutoría y la orientación. Fuente: González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014).

La acción tutorial forma parte de la función docente de todos los profesores y de la institución escolar en su conjunto (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). Para Giner (2011) la labor tutorial corresponde al equipo docente, sin embargo la compartimentación de los contenidos y la tendencia a no colaborar, o potenciar el trabajo cooperativo, hace que resulte frecuente que el tutor realice en soledad la labor tutorial del grupo. Desaprovechando así el potencial que supone la intervención de forma conjunta por parte del equipo docente.

La acción tutorial dentro de la actual estructura organizativa de los centros y como parte del primer nivel de orientación educativa, adquiere una gran trascendencia al implicar al equipo docente, a las familias, a los alumnos (no sólo como destinatarios sino también como partícipes), al orientador y a todos los órganos del centro (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014).

De entre las funciones del tutor (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014) destacaremos algunas:

- Orientación y ayuda individual del alumno:
  - Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares.
  - Actuar desde el principio de prevención.
  - Ayuda a la integración de los alumnos en el grupo para mejorar la cohesión y la convivencia en el aula.
  - Apoyo al desarrollo personal: autoestima, adaptación e integración, conocimiento de sí mismo...
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo:
  - Organización de la acogida a principio de curso.

- Desarrollar actividades para generar un buen clima de convivencia, resolución pacífica de conflictos, integración y participación de los alumnos en la vida del centro.

En este sentido, señala Álvarez (2014) que el tutor eficaz es aquél que, desde la empatía, la aceptación incondicional y la coherencia personal, es capaz de actuar como un espejo que les devuelve a los alumnos una imagen automotivadora de sí mismos y que favorece, por tanto, la responsabilidad en sus toma de decisiones personales a partir de la disonancia entre una situación indeseada y lo que podría ser más conveniente para ellos. Por esta razón, se trata de una realidad interactiva formada por dos personas: el que hace de espejo y el que se refleja (Álvarez, 2014). Para González y Guinart (2011) la tutoría debe constituirse como un espacio en donde el alumno pueda manifestar sus intereses, motivaciones y lo que le causa malestar, en donde el tutor intervenga desde el compromiso y la sensibilidad. Se trata, en suma, de facilitar espacios de construcción de resiliencia y de éxito académico.

La acción tutorial resulta compleja y, por tanto, necesita de una formación inicial y permanente si se quiere que los tutores realicen su labor adecuadamente; no sólo una formación basada en el aprendizaje de técnicas específicas desde la teoría, sino que además necesitan de determinado perfil competencial que les permita realizar una práctica de calidad y cercana a los alumnos (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014):

- Cualidades humanas: empatía, madurez intelectual y afectiva, sociabilidad, responsabilidad y capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas: conocimiento de los alumnos en los aspectos pedagógicos, se trata de conocerlos y ayudarlos.

- Cualidades técnicas: ser eficaz y formar parte de proyectos consensuados para la formación del alumnado.
- Capacidad para mediar en conflictos.
- Actitud positiva hacia los alumnos.
- Adecuada formación psicopedagógica.

El tutor tiene la exigencia de un alto grado de preparación, así como especialización en el desarrollo de la acción docente lo que, ineludiblemente, se traduce en unos rasgos concretos que configuran su perfil profesional. En el contexto de la presente tesis, nos detendremos especialmente en dos competencias, la intra e interpersonal, la social-relacional y la gestión de la convivencia, señaladas por González-Benito y Vélaz-de-Medrano (2014):

- Competencia intra e interpersonal: empatía; adaptabilidad a las circunstancias, tolerancia con las creencias, formas de vida y comportamientos de cada alumno en su singularidad; paciencia; madurez; asertividad y seguridad en sí mismo; realista ante las posibilidades de sus alumnos en relación a sus dificultades; con capacidad para asumir compromisos; mentalidad abierta ante las demandas de sus alumnos; observador de progresos y dificultades; autenticidad y capacidad para inspirar confianza; crítico ante sus comportamientos y capaz de adaptarse a sus alumnos; capaz de motivar a sus alumnos.
- Competencia socio-relacional: la capacidad para establecer vínculos sociales y afectivos con la comunidad educativa, algo muy necesario porque la labor de tutor se realiza con el resto del profesorado y con la comunidad educativa en su conjunto.

- Competencia en gestión de la convivencia: se trata de utilizar conscientemente sus capacidades, conocimientos valores, actitudes y comportamientos para proporcionar un clima propicio para el desarrollo integral del alumnado a través de todos los mecanismos disponibles.

## 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

---

### 3.1. Introducción

Se presenta en este apartado el estado de la cuestión en la investigación sobre el clima de aula, los conflictos y la relación interpersonal en Educación Secundaria. En este contexto, hacemos referencia a la adolescencia como etapa evolutiva y lo que supone para los alumnos el paso de la Primaria a la Secundaria. Así mismo reflejamos la vulnerabilidad como factor a tener en cuenta en la intervención socioeducativa y la labor tutorial como recurso para acompañar a los alumnos.

A continuación se presenta el orden de los apartados del estado de la cuestión y las razones de dicha estructura: la *intervención socioeducativa* supone la perspectiva desde la que se realiza la presente investigación, por lo que todos los apartados hacen referencia a ella de una manera o de otra; el *clima de aula* resulta un elemento fundamental para mejorar la intervención socioeducativa; así como la *relación interpersonal e inteligencia emocional*, que interactúan con dicho clima de aula. A continuación se analizan investigaciones sobre uno de los protagonistas en el contexto del aula: los alumnos, como personas que se encuentran en la *etapa evolutiva de la adolescencia*, dedicando además un apartado a los *alumnos vulnerables* y otro al impacto que en ellos produce el *paso de la Primaria a la Secundaria*. Seguidamente se aborda el análisis de investigaciones en torno al otro protagonista en la configuración del clima de aula y de las relaciones interpersonales: *el profesor de ESO*. Por último, y dependiendo del clima de aula y de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, se podrán abordar de manera más o menos satisfactoria la resolución de

conflictos. En concreto, el foco se pondrá en investigaciones que analizan los *factores favorecedores de la resolución de conflictos*.

### 3.1.1. Bases de datos, repositorios instituciones y revistas

Se han consultado para ello repositorios institucionales, bases de datos y revistas científicas, tal y como se refleja en la figura 13.

<b>Repositorios institucionales</b>	<b>Bases de datos</b>
	Dialnet (Universidad de la Rioja)
	ERIC Institute of Education Sciences
Depòsit digital de documents de la UAB	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Repositorio Universidade da Coruña	REDINED
UNED	Revistas electrónicas UACH (Universidad de Chihuahua)
	Scientific Electronic Library Online (SciELO)
	Sociedad Española de Pedagogía
	TESEO
<b>Revistas digitales</b>	
Aula abierta	Revista de curriculum y formación del profesorado
Bordón. Revista de pedagogía	Revista de estudios de Juventud
Campo abierto	Revista de psicodidáctica
Contextos Educativos	Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica
Cuadernos de pedagogía	Revista Electrónica de Motivación y Emoción
European Journal of Education and Psychology	Revista electrónica de Psicología Iztacala
European Journal of investigation in health, psychology and education	Revista electrónica Educare
OEI-Revista Iberoamericana de Educación	Revista española del Tercer Sector
Participación Educativa	Revista interuniversitaria de formación del profesorado
Pedagogía Social. Revista interuniversitaria	Revista Universitaria de Orientación y Psicopedagogía

**Figura 13.** Bases de datos, repositorios y revistas consultadas.

### 3.1.2. Palabras clave

Con respecto a las palabras clave utilizadas para definir las búsquedas, se seleccionaron las que resultaron más significativas para la investigación, y que se encuentran por tanto en estrecha relación con el marco teórico, los objetivos y el estado de la cuestión.

<u>Principales</u>	<u>Secundarios</u>
Adolescencia	Ecológica
Adolescente	Ecológico
Clima de aula	Educación Primaria
Conflicto	Educación social
Educación Secundaria	Emociones
ESO	Inteligencia
Interpersonal	emocional
Labor tutorial	Prevención
Profesor	Relación de ayuda
Socioeducativa	Resolución
Socioeducativo	
Tutor	
Tutoría	
Vulnerabilidad	
Vulnerable	

**Figura 14.** Palabras y conceptos clave utilizados.

### 3.1.3. Cuantificación de la literatura revisada

En lo referente a la cantidad de libros, artículos de investigación y tesis doctorales revisadas, en la tabla 1 se muestran los documentos revisados e incluidos en la bibliografía y otros, que aun siendo revisados, no se han incluido finalmente.

**Tabla 1.** Documentos revisados e incluidos, o no, en la bibliografía

	<u>Libros</u>	<u>Artículos de investigación</u>	<u>Tesis doctorales</u>
Incluidos bibliografía	71	90	2
No incluidos en bibliografía	5	54	5

### **3.2. Intervención socioeducativa**

Se ha focalizado este trabajo sobre el estado de la cuestión, como comentábamos anteriormente, en la intervención socioeducativa, desde la que la escuela persigue distintos objetivos muy relacionados entre sí: por una parte el conocimiento de la sociedad por parte de los alumnos, con la finalidad de su futura inclusión social; por otra, la integración de los estudiantes en el mercado del trabajo; junto a ello, el trabajo en red de los distintos agentes educativos y sociales implicados. Todo ello planteado desde la caracterización que hace Caride de la intervención socioeducativa, entendida como “acción social de naturaleza y alcance educativo que dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana” (Caride 2005, p. 57).

Para Giner (2011) se acompaña a los alumnos a través de la educación con el objetivo de ayudarles a crecer integralmente, entender el funcionamiento de la sociedad y llegar a formar parte de ella. Por otro lado, tal y como sugiere Melendro (2011), la integración social va más allá de la integración en el mercado laboral. De alguna manera, formar ciudadanos incluye la formación de los futuros trabajadores, pero no se limita a ello. Como se puede advertir, la educación supone una de las claves para la inclusión socioeducativa del alumnado y por ello los centros escolares deben plantearse como objetivo la formación completa e integral de los estudiantes, ayudándoles en este proceso a construirse y realizarse como personas y ciudadanos (Cieza, 2010). Sin embargo, como se ha podido comprobar, este aspecto se encuentra poco presente en la formación inicial y permanente del profesorado (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011), subestimándose en ella el papel central de la Educación Secundaria para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida de los ciudadanos (Hernández y Hernández, 2011).

Además, la intervención socioeducativa exige el trabajo en red de los distintos agentes implicados, lo que permite a la escuela responder de forma más integral y adecuada a las demandas provenientes de las familias y la sociedad. Tal y como indican Civís y Longás (2015) el trabajo en red resulta fundamental a la hora de dar respuesta a los retos socioeducativos de una realidad cada vez más diversa y cambiante. Así mismo, siguiendo a los mismos autores, la organización de la intervención educativa únicamente a partir de acciones específicas desde la especialización científica genera soluciones insuficientes y parciales, y del mismo modo supera a la escuela, que debe enfrentarse a demandas provenientes de las familias y la sociedad. Dichos autores proponen que los distintos agentes socioeducativos coordinen esfuerzos con el objetivo de compartir información, toma de decisiones y establecer objetivos comunes. En este sentido, para Cieza (2010) si el centro escolar quiere aspirar a una educación lo más completa posible, debe abrirse al entorno y promover una educación integrada en su comunidad local.

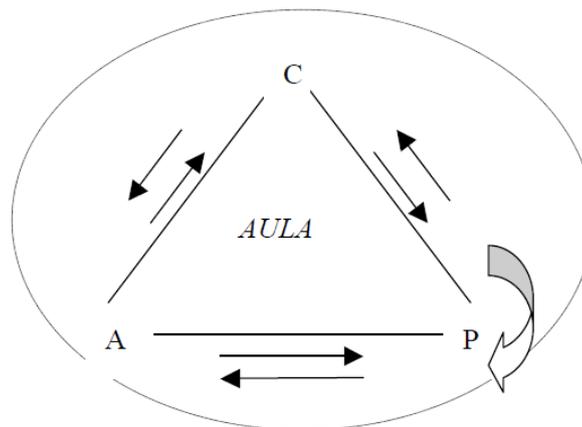
Desde esta perspectiva, tras el análisis en profundidad del estado de la cuestión del tema que nos ocupa, se han seleccionado una serie de investigaciones especialmente relevantes sobre la relación interpersonal y el clima de aula con alumnos vulnerables en primer ciclo de ESO.

### **3.3. Clima de aula**

En la ponencia presentada por Hernández y Hernández (2011) se sugiere que profesor, alumnos y contenido interaccionan entre ellos como un sistema activo y dinámico enmarcado en un contexto socioeducativo determinado. En la figura 15 podemos observar dichos elementos interaccionando y conformando lo que será el aula.

De alguna manera, para dichos autores a la persona se la educa en la etapa obligatoria con el objetivo de ser formada e integrada como ciudadana en un marco cultural determinado. Por esta razón, no se trata de formar a geógrafos, matemáticos o lingüistas sino a futuros ciudadanos autónomos y capaces de transformar la sociedad (Hernández y Hernández, 2011).

*Contexto socioeducativo*



$\rightleftarrows$  : Procesos que acontecen fruto de la interacción entre los elementos A: alumnos; P: profesor; C: contenidos objeto de enseñanza y de aprendizaje

**Figura 15.** Elementos configuradores del aula. Fuente: Hernández y Hernández (2011).

Siguiendo con el análisis propuesto, para García, Escarbajal e Izquierdo (2011) el aula se trata de un sistema activo y dinámico, constituido por el contenido, el alumno y el profesor. De esta manera, la interacción de estos tres elementos va a proporcionar la clave para la mejora de la educación. En nuestra investigación nos centraremos en el profesor y el alumno como parte de las variables fundamentales que conforman el aula y que por tanto configurarán el clima de aula.

En este contexto interactivo los profesores son los que pueden liderar el aprendizaje, tal y como se desprende de los resultados de la investigación realizada por Comellas (2013). En dicha investigación participaron 10.892 alumnos de 42 centros de Primaria y

Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña y se utilizó como instrumento un Sociograma online administrado por los profesores. En ella se encontró que para modificar el clima de aula se ha de contar con todo el grupo, liderado por la persona adulta, es decir por el profesor, que es quien tiene la responsabilidad de que el grupo aprenda a relacionarse y que cada alumno posea un espacio de pertenencia, algo imprescindible para que todas las personas puedan establecer relaciones. Para ello son importantes los vínculos de confianza, valoración y aceptación. Para Comellas (2013) estos vínculos tienen una gran importancia especialmente en la adolescencia, ya que la vinculación positiva permite desarrollar competencias relacionales. Por otro lado, estos vínculos no pueden depender sólo de los resultados académicos sino de la convivencia y la participación en el grupo de iguales. Los resultados de la investigación indican, así mismo, que el sentimiento de pertenencia resulta un factor fundamental en la prevención de la violencia e incide positivamente en el éxito educativo, ya que los alumnos aprenden mejor cuando están más motivados y se sienten valorados, lo que por otro lado disminuye la ansiedad, los comportamientos de riesgo y las agresiones físicas. Por último, y aunque el clima relacional no puede contrarrestar por sí solo los factores externos socioeconómicos, familiares o del contexto del alumnado, sí puede ayudar a controlar su impacto negativo y a que el alumno encuentre en el centro y en el grupo un espacio de bienestar y oportunidad, no sólo para compensar las deficiencias sino para construir y afianzar su identidad, evitando quedar atrapado en el círculo de exclusión (Comellas, 2013).

De esta manera, el profesor y las habilidades que posea para motivar a los alumnos y recuperar a los que presentan un rendimiento académico más bajo resulta decisivo, tal y como reflejan los resultados de la investigación cuasiexperimental realizada por Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2010) con una muestra compuesta por: 264 alumnos

de Primero de ESO y una edad media de 12,7 años; 253 alumnos con una media de 14,9 años de Tercero de ESO. Pertenecientes todos ellos a nueve centros públicos y concertados de la ciudad de Valladolid. Se contó con dos grupos experimentales (145 alumnos en 1º ESO y 137 en 3º), con alumnado cuyos profesores siguieron una formación específica, y dos grupos control (119 en 1º y 116 en 3º). Se utilizó la versión en castellano del *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)* y el *Cuestionario de clima social en la clase (CES)*. En su investigación buscaban conocer la eficacia de un programa de entrenamiento dirigido al profesorado en torno a la motivación, el clima de aula y estrategias de aprendizaje en los cursos 1º y 3º ESO, además de analizar la interacción de la eficacia de dicho programa con la variable *sexo*. Se apreció que, en relación a los efectos de la enseñanza en los alumnos y especialmente en las primeras etapas educativas, resulta decisivo encontrarse con profesores con habilidades docentes eficaces para recuperar a alumnos con baja motivación y rendimiento académico. Los alumnos con una media o escasa motivación obtienen resultados más bajos en rendimiento académico y en el uso de estrategias de aprendizaje (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2010). Los profesores con carencias en habilidades de enseñanza contribuirán en la desmotivación, que resulta un condicionante principal de la baja implicación de los alumnos en las tareas escolares, así como el bajo rendimiento académico y un desfavorable clima escolar.

En esta misma línea, Badía, Gotzens y Zamudio (2012) realizaron una investigación con método cuantitativo, administrando el cuestionario elaborado por Zamudio, denominado *Estudio exploratorio de los conocimientos del profesorado de educación básica para establecer la disciplina en el aula* a una muestra voluntaria de 51 profesores, procedentes de una población de 504 y pertenecientes a tres zonas escolares del Estado de México. Se apreció que el clima de aula se conforma a través de la

interacción de todos los miembros del grupo clase, incluido el profesor. Por tanto, nada de lo que les ocurre es ajeno de ninguno de ellos y, a la vez, a ninguno de ellos se le puede imputar en exclusiva la generación de un determinado clima de aula. Si bien, es el profesor quien tiene la posibilidad y la responsabilidad de generar un determinado tipo de aula (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012). En este sentido, los resultados positivos conseguidos en 2002, en el IES Clavero Fernández de Valladolid, sobre prevención de conflictos y formación en valores como la ayuda, a partir de la implementación de proyectos como mediación entre iguales, Diario de Aula -que recoge el seguimiento de las normas elaboradas democráticamente-, Aula de Convivencia, Boletín informativo y tutoría individual, sugieren, para González de la Higuera (2011), que el alumnado supone un potencial humano muchas veces infrautilizado para la mejoría del clima de aula. Así, la vía sancionadora, aunque necesaria, resulta insuficiente porque no trabaja sobre la raíz de los problemas. De esta manera, y a pesar de la dificultad que resulta pretender sacar a un alumno y a su familia de la dinámica de fracaso de varios años, supone uno de los objetivos de la educación. Los buenos alumnos tienen más posibilidades de éxito, pero para otros alumnos el hecho de pasar por el sistema educativo puede suponer la única oportunidad de mejora de sus vidas (González de la Higuera, 2011).

El clima de aula depende del profesor como líder y de los alumnos, pero además parece que depende también de las características del ámbito psicosocial (Pérez Pérez, 2007). En esta línea se orientaron los resultados obtenidos en la investigación de Pérez Pérez (2007) con un grupo experimental compuesto por 27 alumnos y otro grupo control compuesto por 28 alumnos con edades comprendidas entre 13 y 15 años, si bien ambos no eran equivalentes ya que los investigadores se los encontraron ya formados. Utilizaron como pretest y postest la *Escala de Clima Social* de Moos. Encontraron que

el clima de aula se compone entre otros, de varios elementos: la percepción mutua (factor psicológico) entre profesores y alumnos y el tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre ellos (factor social). Para Pérez Pérez (2007) en el clima de aula lo psicológico y lo social constituyen no sólo dos realidades que interactúan sino un todo inextricablemente entrelazado. García-Hierro y Cubo (2009) también se analizó el clima de aula desde esta misma perspectiva a través de un programa de mejora del clima escolar con muestras de alumnos de entre 12 y 14 años de entornos socioculturales de nivel medio-bajo. En esta investigación encontraron diferencias en los resultados que devolvió el test. Estos resultados indican, aunque de manera no definitiva, que si se aplican programas de mejora del clima escolar también se mejora la convivencia (García Hierro y Cubo, 2009).

Las líneas de investigación expuestas en el presente apartado indican que el profesor es el adulto que lidera el aprendizaje relacional de los alumnos, siendo necesarios vínculos de confianza, valoración y aceptación que no pueden depender de los resultados académicos. En este mismo sentido, los resultados sugieren que, por tratarse de una realidad psicosocial, para modificar el clima de aula se ha de contar tanto con el profesor como con los alumnos. El profesor puede resultar un elemento favorecedor del bienestar de alumnos que sufren las consecuencias de entornos sociofamiliares deficitarios, afianzando su identidad y la posibilidad de no caer en dinámicas de exclusión.

### 3.4. Relación interpersonal

Como se ha visto más arriba, el profesor, los alumnos y la realidad psicosocial que ambos generan juegan un papel fundamental en la generación del clima de aula. En este contexto las relaciones interpersonales y la inteligencia interpersonal desempeñan un papel fundamental. Atendiendo a las conductas empáticas, en la investigación realizada por Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2012) con 504 estudiantes con una edad comprendida entre 10 y 18 años, es decir desde 1º de Educación Primaria a segundo de Bachillerato, pertenecientes a centros educativos del país vasco; se encontró que resulta necesario promover y evaluar las habilidades cognitivas relacionadas con la empatía para favorecer la socialización y el desarrollo de la personalidad de los jóvenes y adolescentes. Para estas autoras la empatía presenta dimensiones cognitivas y afectivas, con una variable relevante: la inteligencia emocional. Estos resultados pueden tener utilidad para la mejora de las capacidades empáticas y para la conciencia individual sobre los comportamientos prosociales, cooperativos y de ayuda en clase.

Por otro lado, la relación interpersonal puede suponer además un factor preventivo de situación de discriminación. De esta manera, en la investigación realizada con una muestra de 202 alumnos de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en la que utilizaron cuestionarios *ad hoc* como instrumentos de recogida de datos, Llorent y López (2010) planteaban la hipótesis de que unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado conllevarán que se reduzcan las situaciones de discriminación. Partían de un concepto de diversidad que no solamente incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todos los alumnos, con sus características diferenciadoras: identidad cultural y afectivo-sexual, identidad política, etc., además de su personalidad, escala de valores, preferencias y actitudes: no existe nadie idéntico a otro. Encontraron que los alumnos no consideran diferentes a los alumnos de otras

culturas o con necesidades educativas especiales, sino a aquéllos que presentan una personalidad, gustos y forma de pensar distinta a la que ellos conocen. Así mismo, consideran distinto al que no se relacionaba socialmente y a los que manifestaban un “comportamiento extraño”. Mantienen que con el objetivo de fomentar la participación de todo el alumnado en las actividades que se proponen, el profesorado debe estar atento cuando parece que hay alumnos que no participan.

En este mismo sentido, refiriéndose también a las relaciones interpersonales entre los alumnos, para Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban (2011) las relaciones con los iguales mantienen una significativa correlación con la motivación en los estudiantes de Secundaria. Para demostrar esta hipótesis se realizó una investigación a partir de una muestra de 2022 estudiantes de entre 12 y 16 años de 20 centros públicos y privados de zonas rurales y urbanas de la región de Murcia y la provincia de Alicante. A través de ella pretendían analizar las diferencias de motivación entre los estudiantes con conductas prosociales (conducta voluntaria dirigida a establecer conductas empáticas, cooperativas y responsables con el fin de beneficiar a otros) (Inglés et al., 2011) y los que no las presentaban. Comprobaron que los estudiantes prosociales puntuaron más alto en metas de aprendizaje y logro que los alumnos si este de tipo de conductas; además, también encontraron que las conductas prosociales pueden ser un predictor de aprendizaje y logro. De esta manera, descubrieron que los estudiantes con conductas prosociales tenían mayor motivación por aprender y conseguir buenos resultados académicos. Esta relación entre motivación y conductas prosociales contribuye de manera significativa al éxito escolar.

Refiriéndose esta vez a la intervención del profesor, a los contenidos y a la comunidad educativa, Ceciliano, Fera, González y Orta (2013) sugieren que resulta fundamental que tanto los contenidos curriculares como la docencia del profesor tengan

como objetivo crear alumnos competentes no sólo en el plano académico sino en otros ámbitos de sus vidas. Plantean además que la comunidad educativa en su conjunto debería atender a distintos factores interpersonales (establecimiento de relaciones positivas o prosociales con los iguales) así como en variables intrapersonales (motivación escolar y rendimiento académico).

Por último, los profesionales, aunque esta vez de la intervención social, perciben una necesidad de formación para mejorar las relaciones interpersonales tal y como señalan Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera (2011). Estos autores realizaron una investigación de metodología cuantitativa y diseñaron un cuestionario *ad hoc*, difundido electrónicamente, al que respondieron 101 profesionales del área de influencia de la Universidad de Girona: Colegio de Educadores Sociales, exestudiantes y profesores de la diplomatura de Educación Social, tutores y tutoras del practicum, así como centros y servicios en donde se realizaban las prácticas. Encontraron que los profesionales de la Educación Social percibían sus necesidades de formación en torno a temas relacionados con las relaciones interpersonales. Todo ello con el objetivo de mejorar las relaciones con los usuarios y con otros profesionales, así como para poder llevar a cabo mediación en procesos de resolución de conflictos.

### **3.5. Aspectos evolutivos de la adolescencia y su incidencia en la ESO**

Risso, Peralbo y Barca (2010) realizaron una investigación en la que analizaban la adolescencia como un momento evolutivo durante el cual se producen cambios muy importantes que afectan al ámbito psicosocial y cognitivo de los alumnos, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar su evolución académica, ya que influyen sobre su motivación en la escuela. Defienden así mismo que la presión académica, que ya creció

al pasar a Secundaria, se incrementará a lo largo del recorrido en esta etapa educativa debido a las decisiones que los alumnos deben tomar sobre su futuro y la influencia que reciben de compañeros, adultos y amigos. En la investigación citada, realizada con una muestra de 1392 estudiantes de 2º y 4º ESO de Galicia, se encontró que en los alumnos de 2º ESO el apoyo de sus familias resulta fundamental para poder superar los muchos obstáculos que se interponen en su camino. De esta manera, para dichos autores la familia o bien se configura como un elemento preventivo contra el fracaso escolar o, todo lo contrario, como un elemento de riesgo que puede condicionar el éxito escolar de los alumnos. Los profesores han de tener presente este hecho para proporcionar a los alumnos experiencias que les permitan enfrentarse a las difíciles situaciones que se pueden encontrar en familias disfuncionales.

Siguiendo con el análisis de la adolescencia desde una perspectiva evolutiva, Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez y Vega (2012) realizaron una investigación en la que participaron 452 estudiantes de primer y segundo ciclo de la ESO, procedentes de centros públicos (35%) y privados o concertados (65%). La selección se realizó mediante un muestreo intencional entre centros rurales (31,4%), urbanos (35,4%) y suburbanos (33,2%) de Tenerife. Sus edades se comprendían entre los 12 y 17 años, siendo el 52% de género masculino y el 48% femenino. Se aplicó el *Inventario de Situaciones Conflictivas en los Centros Escolares* diseñado por Ceballos et ál. (2002). Dicho inventario incluye 42 conflictos de convivencia escolar organizados en tres tipologías: respecto al sistema escolar: imposición de normas escolares, interrupciones en el aula, vandalismo, desinterés y fraude académico; entre iguales: desacuerdos con un grupo o con la clase, violencia verbal o física, exclusión social, rivalidades personales, robos, acoso sexual y problemas de convivencia con iguales externos al centro; y entre profesores y alumnos: discriminaciones de alumnos por parte

del profesorado, violencia verbal o física de los profesores hacia los alumnos o a la inversa y exigencia académica excesiva.

Para cada participante, y por cada uno de los 42 conflictos analizados, se obtuvieron tres medidas: frecuencia en el centro, intensidad emocional en los conflictos vividos e intensidad emocional en los conflictos observados. En las tres medidas señaladas se asignaron valores de cero a cuatro y se efectuaron los análisis estadísticos con el programa SPSS.

Dichos autores sugieren a partir del análisis de los resultados obtenidos, que el conflicto se encuentra estrechamente ligado a la adolescencia como etapa evolutiva (especialmente entre los 14 y los 15 años). Los alumnos pasan de tener conflictos entre ellos a tenerlos con las figuras de autoridad. De esta manera, los adolescentes tienen con los profesores los conflictos de mayor intensidad.

En su investigación comprobaron que algunas conductas que los profesores pueden pasar por alto como ridiculizar, gritar o insultar, tener manía o puntuar bajo a los alumnos pueden provocar una especial indignación en los alumnos. Se muestran especialmente críticos ante los adultos y las normas, que consideran impuestas precisamente en un momento en que las sienten como un ataque a su identidad personal en proceso de construcción (Ceballos et al., 2012).

### **3.6. Alumnos vulnerables**

En la investigación realizada desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca (Mena, Fernández y Riviére, 2010) sobre alumnos que abandonaron el sistema escolar antes de obtener el título post-obligatorio se contó con dos fuentes de datos: bases de datos de expedientes correspondientes a 856 alumnos, así como

entrevistas abiertas a personas fuera del sistema escolar con la titulación obligatoria como máximo y con una edad entre 18 y 26 años. A través de dichas entrevistas se indagó sobre lo que, subjetivamente, consideraban factores vinculados al fracaso. A través de una selección de zonas rurales, participaron 35 centros educativos (27 públicos y 8 concertados). Los resultados más significativos para nuestra investigación fueron los siguientes:

- Quienes abandonan en el primer ciclo de la ESO presentan desvinculación de la práctica educativa (45%) y ni siquiera se presentan a la evaluación de las asignaturas matriculadas (58%).
- Los expedientes con medidas disciplinarias son más frecuentes en el primer ciclo de la ESO, llegando al 60% de los casos. Tener un problema de disciplina, sea cual sea su gravedad, se relaciona con el fracaso escolar en la etapa obligatoria de la ESO.
- La sensación de los entrevistados es que, después de experiencias de fracaso en el instituto y en Primaria, si no han aprobado Primaria (que para ellos es más fácil) para qué se van a esforzar en aprobar algo más difícil como la Secundaria.
- Los entrevistados perciben que los profesores dedican más tiempo a los mejores alumnos y lo único que buscan es que ellos no molesten en clase.
- Así mismo, dichos entrevistados sienten que cuando la relación con sus profesores es más cercana, sus resultados mejoran.
- Para ellos lo mejor de la escuela son las relaciones entre sus iguales, muchas veces entre sus iguales también con procesos de fracaso escolar.
- Las experiencias tempranas de fracaso escolar desmotivan a los alumnos.

Se aprecia que las experiencias de fracaso, la relación con los profesores, los problemas de disciplina (independientemente de su gravedad) van modelando la manera en que los alumnos perciben la educación y a sí mismos. Además, los problemas de indisciplina aumentan en el primer ciclo de la ESO: en la etapa evolutiva de los alumnos que terminan Primaria y comienzan la ESO, los conflictos van dejando de darse entre ellos y pasan a enfrentarse con las figuras de autoridad adultas.

Como vemos, la percepción de sí mismos de los alumnos tiene mucho que ver con sus experiencias de éxito o de fracaso escolar. En este mismo sentido, en la investigación llevada a cabo por Fernández Batanero (2011) en un IES de la ciudad de Sevilla con 573 alumnos, de los cuales el 18% eran de origen extranjero, analizaron los programas de estudio implementado: acompañamiento escolar de 6 grupos de 10 alumnos, Educación Compensatoria desde 1º a 4º de la ESO con 12 grupos y 317 alumnos en total y un programa de Desarrollo Curricular en 4º ESO con 15 alumnos. Así mismo, analizaron los factores que influyen en la mejora de los resultados académicos de los alumnos en riesgo, observando de manera especial los programas y actuaciones que contrarrestan el fracaso escolar. El proceso metodológico se componía de dos fases, una cuantitativa a través de un estudio descriptivo con cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado y otra cualitativa a través del estudio de casos, se utilizaron técnicas como las entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales del aula y análisis documental. De entre las dimensiones en torno a las cuales se realizaron las entrevistas profundidad, interesa especialmente para la presente investigación la relacionada con el clima relacional. En ella se destaca que:

- La problemática del alumnado en riesgo de exclusión se encuentra relacionada con factores personales, sociales, familiares y con los centros escolares y su

funcionamiento. Por tanto, las estrategias no se pueden dirigir únicamente a las problemáticas sociales o a la personalidad del alumno.

- Aunque los alumnos presentan algún tipo de rechazo hacia el aprendizaje, el 56% eran conscientes de que los estudios les facilitarían el acceso a un trabajo. Los alumnos que consideraban a los estudios como algo importante en sí mismo y como un medio para acceder a niveles superiores llegaban al 7%.
- La mayoría de los alumnos, un 73,25% tenían una imagen positiva de profesores y educadores. Además, en un 80% consideraban que el profesorado del programa les ayudaba a entender algo o resolver un problema.
- Todos los miembros del centro escolar deben promover cambios significativos para mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje, lo que supone una misión central y cotidiana.
- Las “buenas prácticas” se relacionan más con el compromiso personal del profesorado que con el profesional, por lo que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo y del profesorado.
- Hay que reflexionar sobre en qué medida las creencias del centro escolar sobre el abandono y la asistencia contribuyen a que estos problemas se intensifiquen.
- Cualquier tipo de proyecto que se inicie ha de contar con el compromiso de los profesores, no es suficiente con que tengan las competencias necesarias.
- Resulta fundamental la autonomía pedagógica, de gestión, y de organización y de funcionamiento del centro escolar a la hora de adquirir un compromiso de atención a la diversidad.

Amores y Ritacco (2012) ahondan en esta misma línea a través de la investigación que realizaron desde un enfoque cualitativo sobre una muestra de tres IES de la

provincia de Granada, en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa. En ellos una elevada proporción de alumnado se encontraba en riesgo de exclusión educativa, además de encontrarse en algún momento clave de su trayectoria: transición de primaria a secundaria, segundo de ESO y alumnado derivado a medidas de atención especial. Analizaron las subcategorías, emergidas a partir de la sistematización de la información procedente de entrevistas en profundidad con los profesionales y el examen de documentos oficiales. Encontraron que las subcategorías relacionadas con actuaciones que logran la implicación y cercanía personal (comunicación en el aula e implicación y cercanía en el aprendizaje) alcanzaron el 53% de las frecuencias, las prácticas que apuntaban al uso de materiales específicos y actividades adaptadas a las necesidades del alumnado llegan al 22% total de la frecuencia. Otras subcategorías como aprendizaje significativo, evaluación continua y adaptada, e individualización de la enseñanza no alcanzaron niveles equiparables a las anteriores.

Encontraron que las siguientes prácticas, entre otras, se pueden considerar inclusivas:

- Promover la participación del alumnado mediante estrategias de diálogo y comunicativas.
- Una mayor implicación docente frente al grado de frustración escolar del alumnado vulnerable.
- Creación y fortalecimiento de vínculos personales.
- Atención personalizada e individualizada.
- Marco evaluativo procesual que incluya el comportamiento, la creatividad, el respeto, el interés, etc.
- Implicación y cercanía personal del profesorado previa a los aspectos metodológicos, didácticos, etc.

- Otorgar gran relevancia a las competencias sociales y a la mejora de los aprendizajes asociados a las habilidades sociales, tanto básicas como de comunicación.

### **3.7.De la Primaria a la Secundaria**

Monarca y Rappoport (2012) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 366 alumnos de 1º ESO pertenecientes a cuatro institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Utilizaron para ello un cuestionario semiestructurado y la evolución de las calificaciones obtenidas de 277 alumnos. Descubrieron que dentro del 60% de los alumnos para los que la transición de la Primaria a la Secundaria resulta clave para sus trayectorias escolares, el 33% de ellos son alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y necesitan de una respuesta educativa adaptada a las circunstancias relacionadas con su transición. Para los autores, las transiciones tienen la característica de tratarse de cambios más o menos importantes que exigen adaptaciones y que tienen consecuencias, muchas veces impredecibles, que pueden ser positivas o negativas. En este sentido, y continuando con el análisis de los autores de la investigación, la transición de la Primaria a la Secundaria supone ofrecer a los alumnos la posibilidad de salir de sus entornos y aumentar su participación. Por otro lado, la potenciación de este proceso en positivo dependerá de las características de dicha transición. En cualquier caso, haciendo hincapié se en evitar rupturas que puedan dejar al alumno sin apoyos sociales o recursos personales para enfrentarse a la transición. Para algunos alumnos estas transiciones pueden suponer una vulneración de sus situaciones o el inicio de procesos de exclusión educativa. Por otro lado, para Monarca y Rappoport (2012) los procesos que mejor evolucionan en las transiciones son los

sociales y los emocionales, no así los relacionados con el progreso académico. Por último encontraron también evidencia sobre la percepción de los alumnos de que en Primaria existe más confianza, atención y cercanía con el profesorado que en Secundaria. (Monarca y Rappoport, 2012).

En estas transiciones el profesor y la propia institución resultan también elementos fundamentales, tal y como lo refleja otra investigación importante relacionada con el tema realizada por Castro, Ruiz, León, Fonseca, Díaz y Umaña (2009). Se realizó entre sexto y séptimo año del III ciclo de Educación General Básica (nuestro 1º y 2º ESO), según la nomenclatura propia de Costa Rica. La investigación se realizó a partir de una muestra de 1671 alumnos y 67 profesores repartidos entre 10 zonas diferentes de Costa Rica por medio de encuestas. Los resultados relacionan la motivación con el éxito y el fracaso escolar. Se encontró que en el proceso de transición a Educación Secundaria, el profesor resulta un factor esencial: se vio que los resultados de los estudiantes no dependen sólo de cambios psicológicos y fisiológicos, sino de las características del ambiente de aprendizaje que se genera en la institución. Lo mismo observaron con los cambios sociales, ya que en la transición el círculo de amigos del alumno se dispersa y la cantidad de profesores aumenta, lo que le exige al alumno desarrollar estrategias para relacionarse con los profesores y buscar nuevos amigos. Por otro lado, a lo largo de la investigación se encontró que los estudiantes consideran que las posibilidades de expresarse libremente que les ofrecen los profesores de Secundaria son menores que las que les ofrecían en Primaria. En este sentido, diferencian a los buenos de los malos profesores en relación al tipo de relaciones interpersonales que establecen con ellos. Para los autores, la crisis puede llegar a resultar tan aguda que se produzca un empeoramiento en el rendimiento escolar en las materias preferidas por los alumnos en la Educación Primaria. El docente debe valorar el éxito de los alumnos en términos de

mejora de su trayectoria personal y de su autoestima con el objetivo de que éstos se sientan satisfechos con lo que están aprendiendo por ellos mismos y no sólo en referencia a lo que otros alumnos estén haciendo. Así mismo, estos autores plantean que el paso Primaria a la Secundaria no es positivo o negativo por sí mismo, sino que depende de las habilidades que el alumno haya desarrollado durante Primaria.

Por último, se ha de tener presente que las etapas educativas de Primaria y Secundaria elaboran sus propias culturas escolares, lo que provoca discontinuidades en estilos docentes y en la regulación de los comportamientos. A lo que habría que sumarle los cambios evolutivos de los alumnos y sus nuevas formas de interacción con el entorno educativo, tal y como indican en la investigación anteriormente citada de Monarca y Rappoport (2012).

### **3.8.El profesor de ESO**

La percepción de las características del profesor por parte de los alumnos también resulta fundamental, además de la relación interpersonal positiva entre ellos. En este sentido apunta la investigación realizada por Núñez del Río y Fontana (2009), que contó con una muestra incidental de 350 alumnos de ESO, pertenecientes a dos colegios concertados de la Comunidad de Madrid. Se aplicó la *Escala de Motivación Académica* (EMA), con un inventario de 28 ítems que reflejan diferentes razones para justificar la motivación extrínseca e intrínseca para la asistencia a clase. También se aplicó la escala CPM, que presenta un inventario de las características del profesor, de entre las cuales los alumnos deben elegir las que más les motiven; además se presentó una pregunta abierta para que reflejaran “otras características”. Dichas escalas se aplicaron a los

alumnos de forma colectiva y en una sola sesión, utilizándose los programas SPSS y Excel para los análisis estadísticos.

Para estos autores la calidad de la relación profesor-alumno y los vínculos emocionales entre ellos afectan a la adaptación emocional de los alumnos. También para Núñez del Río y Fontana (2009) el apoyo de profesor en los ámbitos escolar y emocional se asocia positivamente a la conducta y la satisfacción de los alumnos, así como a la calidad de sus tareas escolares. Así mismo, el desarrollo personal de los alumnos resulta favorecido a partir de las relaciones sociales y de las experiencias escolares en diferentes contextos, especialmente en la escuela y en el aula, lo que influye además en su adaptación conductual, emocional y motivacional. Se apreció también que las elevadas expectativas en relación a la capacidad de los alumnos y el cuidado de la relación profesor-alumno, con especial atención a la expresión de afecto, inciden positivamente en la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Núñez del Río y Fontana, 2009).

Siguiendo con la reflexión sobre los profesores, y refiriéndonos esta vez a su formación en competencias emocionales que favorezcan las relaciones interpersonales con los alumnos, Peñalva, López y Landa (2013) realizaron una investigación a partir de una muestra de 110 alumnos de 1º de Magisterio de la Universidad Pública de Navarra. En la investigación proponían incluir las competencias emocionales en la formación inicial de los docentes, aunque en la práctica ocupe un segundo plano en las competencias docentes: en los planes de estudio del EEES la Competencia Emocional no tiene especial relevancia. Sin embargo, para los autores, los docentes son responsables directos del desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos y deben formarse para ello. En este sentido las emociones y su manejo afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales

y al aprendizaje académico de los alumnos, además de afectar a los propios profesores. Resulta significativo para los autores citados que para evitar el *burnout* se recomiende hablar libremente sobre sus preocupaciones, ofrecer apoyo emocional entre los compañeros y enseñar técnicas que ayuden en la comunicación con los padres y con los alumnos. Para Peñalva, López y Landa (2013) el papel del profesorado va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se orienta a la formación integral. Para estos autores lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo: la educación socioemocional aumenta y mejora el aprendizaje emocional y académico. Sin embargo, en la investigación se constató la carencia en cuanto a inteligencia emocional de los estudiantes de Magisterio. Teniendo en cuenta que buena parte de su formación girará en torno al trabajo en grupo, resulta un inconveniente que se sientan incómodos en ese contexto, además de en otros contextos como hablar en público o ejercer el liderazgo en el aula y trabajar con metodologías cooperativas y colaborativas. Los autores plantean que no se evalúan las competencias emocionales del alumnado de Magisterio, es más, consideran que no se está capacitado para ello: uno de los retos a plantearse gira en torno a conocer si realmente se dota al alumnado universitario de competencias emocionales y si el profesorado universitario se encuentra capacitado para ello. Por último, se comprobó que todos los alumnos obtuvieron unos buenos resultados en Secundaria, lo que indica que el buen rendimiento académico no implica necesariamente unas buenas competencias emocionales (Peñalva, López y Landa, 2013).

Sin embargo, en la ponencia anteriormente citada de Hernández y Hernández (2011), se parte de una perspectiva de formativa del profesorado que focaliza en contenidos científicos. Aunque la implantación del máster de secundaria resulta un avance importante, no contribuye especialmente a mejorar la motivación y la vocación

necesarias que facilitan el contar con profesores ilusionados, creativos y capaces. Como señalan estos mismos autores, el perfil de profesor que se quiere conseguir:

Es el de una persona culta y competente, con capacidad para adquirir y aplicar un conocimiento equilibrado entre los ámbitos disciplinar, didáctico y profesional y que sea capaz de utilizar recursos y tomar decisiones para transformar ese conocimiento en elementos de aprendizaje. Igualmente, que posea una conciencia social y capacidad afectiva para educar en valores democráticos a ciudadanos con una visión crítica de la sociedad en la que se desenvuelven (Hernández y Hernández, 2011, p. 60).

Por último, Torres (2010) analizó el grado de satisfacción de los profesores de Educación Secundaria desde un modelo de investigación descriptivo. La muestra se extrajo de 32 centros y 902 profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La investigación ofreció como resultados que el docente de Educación Secundaria se encuentra satisfecho con su profesión, que la relación con las familias le resulta delicada y que la que establece con sus compañeros resulta muy buena. Detectó así mismo que el profesorado con un alto nivel de satisfacción con su trabajo tiene actitudes positivas hacia el mismo, siendo los factores más importantes en el desempeño de la labor docente: un trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo, compañeros que le apoyen y el ajuste personalidad-puesto. En este sentido, para iniciar proyectos de innovación habrá que tener presente el nivel de satisfacción del profesorado con su labor profesional (Torres, 2010).

### **3.9. Factores favorecedores de la resolución de conflictos**

Los conflictos en sí mismos no sólo son fuente de problemas sino que, como indica Torrego (2012), la resolución de conflictos mantiene relación con un enfoque inclusivo: la comunicación y la participación de los alumnos. Lo que mejora no sólo el clima de convivencia sino también los resultados académicos. En su investigación, enmarcada en un proyecto más amplio de investigación sobre la innovación educativa, se utilizaba el análisis cualitativo y la metodología de estudio de caso. Así mismo, se recurrió a la observación, entrevistas en profundidad y el análisis de documentos; siendo los informantes principales: Orientador, Jefe de Estudios, Directora, Asesor externo implicado en la asesoría del centro, Profesora participante en proyectos de innovación y Profesora no participante en dichos proyectos. A lo largo de esta investigación emergen aportaciones interesantes como:

- La importancia de la educación en valores, equidad y éxito desde un enfoque inclusivo que busca el éxito para todos a través de grupos cooperativos heterogéneos, con ayuda de voluntarios externos y en los que alumnos que más saben ayudan a los que tienen más dificultades.
- La necesidad de atender especialmente a alumnos que no cuenten con entornos sociales adecuados.
- La ventaja de compartir el aula entre dos profesores para atender a los alumnos con necesidades educativas, consiguiendo así que la atención no resulte segregadora sino integradora.

Otro elemento favorecedor de la resolución de conflictos es la capacidad de la escuela para enfrentarlos desde una perspectiva global, incluyendo a alumnos, profesores y a la propia escuela como institución. En este sentido, la investigación

anteriormente mencionada de Ceballos et al. (2012), mantiene que cuando se habla sobre conflictos en la escuela es el alumno quien carga con la categoría de “agresor” o, cuando menos, se le atribuye el desencadenamiento del conflicto, lo que excluye de la reflexión a profesores y a la escuela como sistema. Sin embargo, para estos autores, los conflictos se deben abordar desde una perspectiva que incluya a profesores, alumnos y al propio sistema escolar. Se trata de analizar los conflictos escolares y no la violencia escolar contra profesores o contra otros alumnos. Por otro lado, y siguiendo con su argumentación, no sólo se debe tener en cuenta la frecuencia de los conflictos sino del impacto que producen; de esta manera, existen conflictos de baja frecuencia pero de gran impacto y otros que resultan muy comunes pero cuya existencia no produce especial desasosiego. En este sentido, la poca motivación de los profesores y la falta de comunicación con ellos resultan ser los conflictos que más inquietud generan a los alumnos, por encima de las peleas o los insultos entre los iguales. En su investigación encontraron que a los alumnos las agresiones físicas entre ellos les inquietan menos que la agresión verbal por parte de un profesor. Según los autores citados, todo ello nos debe hacer reflexionar sobre los códigos entre los adolescentes y su especial sensibilidad ante las figuras de autoridad adulta: las acciones contra la escuela como institución tienen mayor aceptación entre los alumnos ya que ocupan el primer puesto en frecuencia y el último en intensidad emocional. Por ello, encaran los “sabotajes académicos”, como las conductas disruptivas o copiar en un examen, con total tranquilidad. Algo que para los profesores resulta especialmente molesto y que se deben vivir como un enfrentamiento con la figura adulta de autoridad y no contra el profesor que en ese momento les da clases (Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez y Vega, 2012).

Ceballos et al. (2012) encontraron, en la investigación mencionada con anterioridad realizada a partir de la aplicación de un inventario, que la voz del alumnado es menos

oída que la de los adultos y que, cuando se ha escuchado ha sido sobre todo para analizar conflictos entre los propios alumnos, lo que devuelve una imagen negativa y violenta de la adolescencia en Secundaria. Así mismo, se constató que los más frecuentes son los desacuerdos en la convivencia escolar, especialmente reflejados en el aula. Lo que pone de manifiesto el rechazo hacia un sistema que no hace partícipe al alumnado en la elaboración de las normas que rigen el aula y el centro. Por tanto, no sólo profesores y padres se encuentran insatisfechos ante los conflictos, sino también los alumnos (Ceballos et al., 2012). Para los autores de la investigación resulta insuficiente, si se quiere hacer un análisis del conflicto escolar, asignar de entrada el papel de “víctima” al profesor y de “agresor” al alumno. De hecho, desde la perspectiva de los alumnos, algunos conflictos eran desencadenados por profesores. Así, conductas que para ellos pueden pasar desapercibidas como ridiculizar, gritar o insultar a los alumnos, tenerles manía o puntuarles bajo, indignan especialmente a los alumnos. Esto confirma que la percepción de conflictividad no es la misma entre profesores y alumnos. Por otra parte, las acciones contra el sistema escolar parecen tener una óptima aceptación entre el alumnado y se encuentra en último lugar con respecto a la intensidad emocional con las que las viven: de alguna manera, estas conductas no van contra el profesor sino que pretenden violentar unas normas que no comparten. Sin embargo, para ellos resulta mucho más frustrante no poder salir del centro escolar durante el recreo. En la medida en que van pasando los años, los alumnos pasan de manifestar conflictos entre ellos a manifestarlos con los patrones de autoridad adulta. De alguna manera, se confirma que en 2º de la ESO aumentan los conflictos entre los alumnos y el sistema escolar (Ceballos et al., 2012).

Los conflictos tienen distintas interpretaciones dependiendo de si preguntamos a los profesores o a los alumnos. Este hecho ha de tenerse en cuenta a la hora de analizar la

existencia o no de conflictos y las soluciones que se pretendan aplicar. Así mismo, el profesor y los alumnos se configuran como elementos fundamentales a la hora de resolver conflictos. En esta línea, Gázquez, Pérez y Carrión (2011) realizaron una investigación cuantitativa cuya muestra estuvo compuesta por un total de 2013 alumnos, con una media de edad de 14,37 años, de los cuales 874 pertenecían a diez centros escolares de España, 271 a cinco de Hungría y 557 a cinco de República Checa. De la muestra total, el porcentaje de mujeres fue de 53,4% y el de hombres del 46,6%. Se aplicó el *Cuestionario para Estudiantes* de Ortega y del Rey (2003) en el que se indaga sobre diferentes aspectos de la convivencia, centrándose especialmente para la presente investigación en los que hacen referencia al clima de aula y a la resolución de conflictos en los centros escolares. Se apreció que el autocontrol y la empatía son elementos favorecedores de la convivencia escolar. En su investigación encontraron que prácticamente todos los alumnos pensaban que son ellos y los profesores los que deben encargarse de la resolución de los conflictos.

Los resultados de las investigaciones citadas indican que la participación de los alumnos, el enfoque inclusivo, la educación en valores y la equidad resultan elementos necesarios a la hora de abordar los conflictos que se presenten en el ámbito escolar, así como la empatía y el autocontrol. Que, por otro lado, resulta aconsejable encarar el conflicto en el ámbito escolar como un problema que incluye a profesores, alumnos y al propio sistema escolar, evitando cargar las tintas sólo sobre los alumnos y asignarles la etiqueta de “agresores”.

Por último, y en línea con la perspectiva de los estudios citados, en la investigación realizada por Ceballos et al. (2010) se propone la elaboración de programas de convivencia que busquen cambios globales en la escuela partiendo de las necesidades de profesores y alumnos.

A partir de los trabajos citados, en la figura 16 se presentan los factores que mejoran la resolución de conflictos con respecto a los alumnos, los profesores, el tipo de conflictos y la escuela.

<b>Alumnos</b>	Favorecer su participación Autocontrol y empatía
<b>Profesores</b>	Autocontrol y empatía Motivación Ser conscientes de que los alumnos se enfrentan con la figura de autoridad, no es un tema personal entre ellos y un profesor concreto
<b>Conflictos</b>	Analizar no sólo la frecuencia sino el impacto de los conflictos
<b>Escuela</b>	Adaptación de la escuela a los alumnos. Educación en valores. Elaboración de programas de convivencia que incluyan las necesidades de profesores y alumnos. No asignar, de entrada, el papel de "víctima" al profesor y de "agresor" al alumno.

**Figura 16.** Factores favorecedores de la resolución de conflictos. Fuente: elaboración propia.

## 4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

---

### 4.1. Introducción

La presente investigación se realizó en tres centros educativos de distintas Comunidades Autónomas: Extremadura (Escuela Virgen de Guadalupe, de Badajoz), Castilla y León (Instituto Politécnico Cristo Rey, de Valladolid) y Andalucía (SAFA Funcadia, de Huelva), en el Primer Ciclo de ESO y con una muestra intencional de profesores-tutores y alumnos.

Los objetivos de investigación, tal y como se señala en el apartado correspondiente, se centraron en analizar la percepción de profesores y alumnos en torno a la relación interpersonal entre ellos, así como en torno al clima de aula; así mismo se pretendía ofrecer claves de mejora de dicha relación interpersonal y del clima de aula, optimizando la intervención socioeducativa, especialmente con los alumnos más vulnerables.

Se utilizó para la recogida y análisis de la información una metodología mixta de investigación, basada en un *estudio de caso colectivo e instrumental* (Simons, 2011). A través de dicha metodología, como sugiere Simons (2011), se puede realizar un análisis en profundidad de las interacciones entre los distintos fenómenos, dentro de contextos educativos de los que no se pueden separar; este análisis siguió un modelo *secuencial por etapas*, comenzando por recolectar y analizar en primer lugar los datos cuantitativos para continuar después con los cualitativos.

Con respecto a los datos cuantitativos, se diseñaron, validaron y aplicaron cuestionarios *ad hoc* destinados a profesores-tutores y alumnos, así como el *Test*

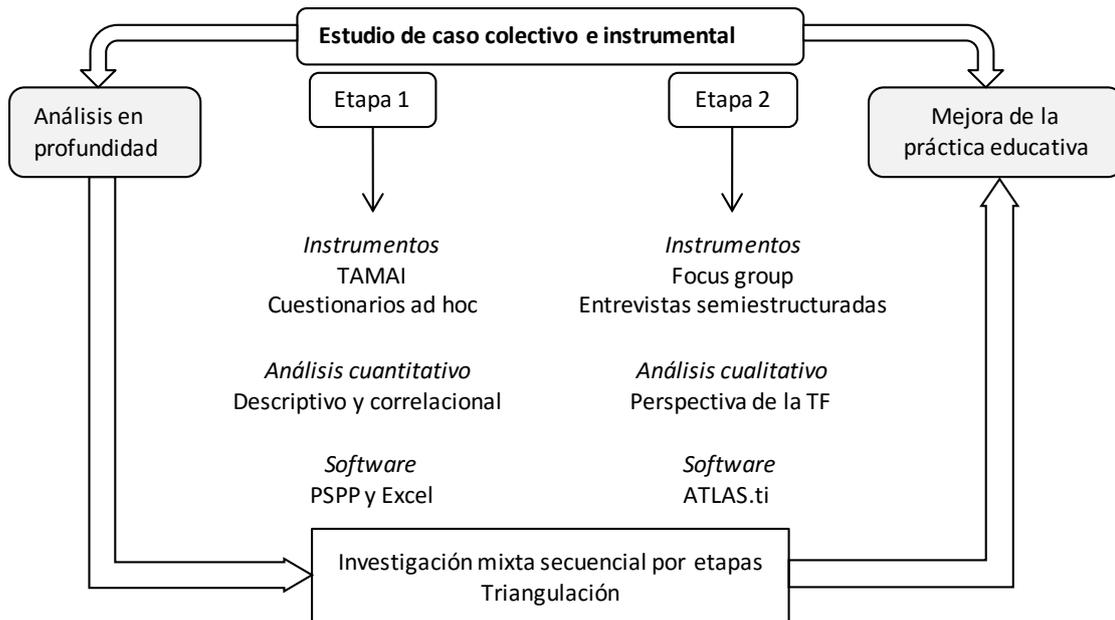
*Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* que se aplicó a los alumnos. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva y correlacional.

En relación a los datos cualitativos, se diseñaron *entrevistas semiestructuradas* destinadas a los profesores-tutores y focus-group para los alumnos, realizando el análisis posterior desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada.

El estudio de datos cuantitativos pretendía describir las relaciones entre los fenómenos estudiados, lo que se complementaba de manera eficiente con el posterior análisis cualitativo, que trataba de profundizar en la explicación de dichas relaciones. De esta manera, la metodología mixta de investigación permitió describir la realidad estudiada y, además, adentrarse en las motivaciones, ideas y percepciones de los profesores-tutores y alumnos. Se facilitó así la posterior triangulación de resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo a partir de los objetivos planteados y siguiendo la lógica de las dimensiones de investigación, consiguiendo una visión de conjunto que permitió elaborar propuestas de mejora, contextualizadas y significativas, que sirvieran realmente para optimizar la práctica educativa.

Con respecto al software utilizado, dependió del tipo de datos extraídos y de la fase de investigación en que se aplicó: el análisis correlacional y descriptivo se realizó a través del programa estadístico PSPP; la hoja de cálculo Excel permitió realizar las gráficas correspondientes. Por su parte, la recopilación de datos cualitativos se realizó por medio del programa F4 que facilitó la transcripción de entrevistas; para el análisis de dichos datos se utilizó el programa ATLAS.ti.

En la figura 17 se puede observar el proceso seguido en la investigación.



**Figura 17.** Proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.

## 4.2. Metodología

Desde la lógica de los métodos mixtos, se debe utilizar la metodología más apropiada para el estudio específico que se desea realizar (Hernández et al., 2010), por ello no resulta extraña su extensión y popularidad en las Ciencias Sociales, especialmente en los campos de la salud, la evaluación, y en el que nos atañe en este momento: la educación (Caride y Freguela-Vale, 2015). En este sentido, tal y como sugieren Bonilla-Castro y Rodríguez (2013), en términos científicos el dilema para utilizar métodos cuantitativos o cualitativos debería reformularse para indagar cómo puede lograrse una mejor comprensión de la realidad social. Para estos mismos autores, ambos métodos no sólo son complementarios, sino que se enriquecen y hacen más incisiva la capacidad de comprensión del investigador.

Por otro lado, y aunque pudiera resultar evidente, no existen la total objetividad ni la completa subjetividad (Hernández et al., 2010). Los métodos mixtos aportan de esta manera una flexibilidad que ha permitido en la presente investigación centrar la atención en aspectos cuantitativos a partir de análisis estadístico de las respuestas de profesores-tutores y alumnos a cuestionarios y test, así como en otros análisis cualitativos y centrados en la percepción del objeto de estudio de esos mismos protagonistas. Se han analizados datos objetivos pero también, y desde un acercamiento igualmente científico, datos subjetivos.

Con el propósito de obtener datos fidedignos a través del estudio de casos, se utilizaron de forma combinada métodos cualitativos y cuantitativos, constituyendo así un método fiable (López y Montoya, 2000). En este mismo sentido, Chatterji (2015), recomienda utilizar los métodos mixtos de investigación en contextos educativos debido a que:

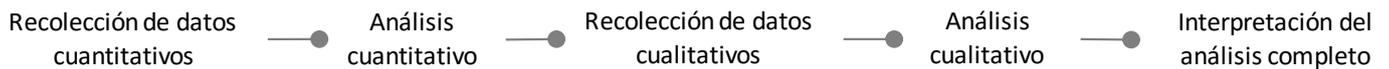
- Los contextos resultan complejos y abiertos, lo que vulnera los supuestos teóricos de los diseños experimentales y cuasi-experimentales.
- Se necesitan evidencias que sirvan para responder a las preguntas complejas que, en dichos contextos, se plantean las partes interesadas.

Chatterji (2015) también señala algunos retos propios de las investigaciones mixtas: aún persiste el estigma metodológico contra los datos cualitativos, designándolos como “subjetivos, blandos”; así mismo, advierte sobre la necesidad de una labor de formación continua y sensibilización de la comunidad científica y de las partes interesadas en torno a la utilización y la fiabilidad de los métodos mixtos de investigación.

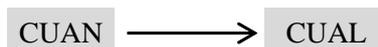
En numerosas investigaciones sobre el contexto educativo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, se ha recurrido y se recurre a metodologías

mixtas, y a muestras compuestas tanto por profesores como por alumnos. Así, en esta investigación se recurrió a una metodología mixta basada en un *estudio de caso colectivo e instrumental, con un análisis secuencial por etapas* (Hernández et al., 2010; Perera, 2011), analizando en primer lugar los datos cuantitativos y después los cualitativos, realizando posteriormente la triangulación de ambos. Desde la metodología de investigación seleccionada se recabó información cuantitativa de profesores-tutores y alumnos para diseñar posteriormente *entrevistas semiestructuradas* y *focus group* contextualizados y significativos para la muestra seleccionada.

La secuenciación de las fases de investigación y de recolección de datos aparece en la figura 18; siguiendo el planteamiento de Hernández et al. (2010) y Perera (2011).



**Figura 18.** Secuenciación de las metodologías de investigación. Fuente: Hernández, et al. (2010) y Perera (2011)



**Figura 19.** Esquema del diseño secuencial (Hernández et al., 2010). Fuente: Hernández, et al. (2010) y Perera (2011).

Con respecto a la estrategia de investigación, se utilizó el estudio de caso, que como señalan Vidal y Florez (2013), puede valerse de diferentes herramientas propias de la investigación mixta, siendo posible llevarlo a cabo en una institución o grupo de instituciones que se puedan analizar como un sistema, es decir, como un todo dentro de un contexto. Es más, tal y como apuntan estos mismos autores, el análisis de caso se encuentra definido por el objeto que analiza y no por el método que utiliza. Como además se pretendía proponer mejoras a partir de los resultados obtenidos, se optó por

un estudio de caso *colectivo*: estudiando varios casos para hacer una interpretación colectiva de las preguntas de investigación; e *instrumental*: al escoger los casos con el objetivo de estudiarlos a partir de dichas preguntas de investigación. (Simons, 2011).

Siguiendo las aportaciones de Vidal y Florez (2013), se señalan los componentes que conforman el estudio de caso que se ha realizado en la presente investigación:

- Unidades de análisis (casos): se han seleccionado tres centros educativos de tres Comunidades Autónomas distintas, pertenecientes a la Compañía de Jesús, con una oferta formativa similar, así como con una propuesta pedagógica común de intervención con alumnos vulnerables.
- Planteamiento del problema: se explora la importancia que los profesores-tutores asignan a la intervención socioeducativa desde el contexto escolar. Así mismo se analiza qué importancia otorgan en este sentido a las relaciones interpersonales con sus alumnos y al clima de aula; teniendo también en cuenta la percepción de los alumnos.
- Propositiones y preguntas de investigación: se sugiere que la calidad de la intervención socioeducativa guarda relación con el clima de aula y las relaciones interpersonales profesor-alumno. Todo ello en el contexto de la transición de Primaria a Secundaria, el complejo rol del profesor de ESO y el estadio evolutivo de los alumnos.
- Contexto de los casos: la población, y posterior muestra, estuvieron conformadas por alumnos y profesores-tutores del primer ciclo de ESO (1º y 2º).
- Fuentes de información y elementos de recolección de datos: se recurrió a documentos institucionales, cuestionarios *ad hoc* destinados a profesores-tutores y a alumnos, *entrevistas semiestructuradas* para profesores-tutores y *focus group* diseñados para los alumnos.

- Lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones: se han elaborado dimensiones de investigación, familias, categorías y subcategorías con el objetivo de explorar y organizar el análisis de los datos extraídos a partir de las proposiciones y preguntas de investigación.
- Análisis de toda la información: en primer lugar se han analizado los datos cuantitativos y después se ha profundizado en los resultados obtenidos a partir de herramientas cualitativas. Por último, se ha realizado la triangulación de ambos.
- Reporte del caso: se han elaborado propuestas de mejora destinadas a los profesores-tutores de los centros educativos.

A continuación se señalan las semejanzas entre los centros educativos seleccionados (unidades de análisis) que llevan a tratarlos como un caso colectivo y que se concretan en: la pertenencia de los Centros Educativos a la Compañía de Jesús, así como los estudios ofertados, tal y como se puede observar en la figura 20; por otro lado comparten una misma propuesta pedagógica a la hora de intervenir con los alumnos vulnerables (figura 21).

Como se puede observar en la imagen, los tres Centros ofrecen una formación que va desde Educación Infantil hasta Bachillerato o Ciclos Formativos, es decir, orientada al mundo del trabajo y/o a la Universidad, lo que hace que los intereses académicos y profesionales de su alumnado sean muy similares. Es importante indicar también que aunque la Escuela Virgen de Guadalupe no posee programas específicos para alumnos con dificultades: Diversificación Curricular, PCPI (LOE) o FPB (LOMCE), también atiende a alumnos con dificultades similares tanto en el ámbito académico, personal, social o familiar.



**Figura 20.** Estudios ofertados por los centros participantes en la muestra.

En la siguiente figura se muestran aspectos pedagógicos, propios de la *Pedagogía Ignaciana*, comunes y relevantes de los tres centros seleccionados en la intervención con los alumnos más vulnerables. Esta propuesta marca unas orientaciones de trabajo propias de los centros concertados de la Compañía de Jesús, que después se verán reflejadas en los documentos pedagógicos de los centros educativos.

Alumnos vulnerables con dificultades escolares y problemas humanos procedentes de zonas socioeconómicamente pobres o deprimidas y que no responden a las expectativas de la escuela	
	Atención adecuada tanto humana como académica.
Conedsi (1996)	No segregar a los alumnos vulnerables con: lenguaje, elección de materiales didácticos, el agrupamiento, el tipo de tareas o la organización de actividades paraescolares.  Desde el paradigma ignaciano sólo se puede educar desde la relación interpersonal.
Labrador (2002)	El éxito de la educación de la Compañía de Jesús, cuya característica básica es la atención personal, se mide en la calidad de vida de los alumnos.
	Estos alumnos ponen en cuestión los métodos pedagógicos.
Mollá (2010)	Resulta necesario reflexionar sobre: las oportunidades que se les dan, los prejuicios con los que deben cargar, el necesario cambio de estructuras para no marginarlos también en la escuela.  La educación integral es de calidad cuando se orienta hacia la recuperación de los alumnos con más dificultades.

**Figura 21.** Propuesta pedagógica común con los alumnos más vulnerables.

A partir de dichas semejanzas significativas, y siguiendo a Simons (2010), se cruzaron los datos de los centros seleccionados, identificando temas comunes y aspectos generales de todos los datos estudiados. Teniendo en cuenta además, que tal y como expone Simons (2011), no se trataba de generalizar los resultados a una población más amplia, ya que su significado se fundamentaba en los centros seleccionados.

Así mismo, la metodología del estudio de casos pretende conocer el funcionamiento de las partes del caso para alcanzar explicaciones de las supuestas relaciones entre ellas y cómo forman un todo (Bisquerra, 2009a; Pérez, 2001). En la presente investigación esas partes hacen referencia a las relaciones interpersonales, el clima de aula, el contexto del paso de Primaria a Secundaria, la etapa evolutiva de los alumnos y el contexto del aula, formando un todo complejo que incide de manera significativa en la calidad de la intervención socioeducativa.

Por otra parte, el estudio de casos analiza los fenómenos educativos como si fueran entidades únicas (Bisquerra, 2009a) a través de archivos de datos descriptivos y complejos de difícil organización pero de gran fuerza, cuya generalización depende de una adecuada selección de la muestra (Cohen y Manion, 2002; López y Montoya, 2000). Seleccionar como muestra a profesores-tutores y a alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria, identificando entre estos últimos a los más vulnerables, respondía precisamente a la necesidad de una muestra que ofreciera una visión de una etapa de cambios (y quizá de crisis) para los alumnos, debido al paso de la Primaria a la Secundaria, a su momento evolutivo y a la función de los profesores de Secundaria en este primer ciclo, orientada hacia el acompañamiento personalizado de los alumnos, pero también a la transmisión de contenidos académicos. La perspectiva socioeducativa de la presente investigación pretende, precisamente, observar una realidad compleja y multifactorial de gran impacto para los alumnos y de un profundo cuestionamiento de la

labor docente como resultado de la tensión entre educación integral y formación académica.

En este sentido, el estudio de casos permitió un análisis de cierta profundidad, ya que resultaba necesario acotar los límites del objeto de estudio, enmarcado en un contexto concreto (Bisquerra, 2009a). Resultó muy útil al tratarse de un problema práctico cuyas situaciones surgían de la cotidianidad (Rodríguez, et al., 1996). Por otro lado, resulta evidente la necesidad del estudio de casos cuando se quiere investigar, desde una perspectiva compleja, una serie de variables que interaccionan entre sí en un contexto del que no pueden separarse (Pérez, 2004).

Otra característica del estudio de casos es la de que participa del constructivismo y la relatividad (Pérez, 2001): realiza un análisis constructivista porque el conocimiento se va construyendo en el proceso de investigación y no es sólo un resultado final; es también relativo porque el investigador interpreta desde su propia experiencia, lo que constituye una variable a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso. Ambas características influyeron en que el proceso de investigación no fuera acumulativo y lineal. Por otro lado, el hecho de que el investigador partiera de su propia experiencia influyó en todo el proceso de investigación y en la elaboración del marco teórico, lo que sin duda afectó a al análisis e interpretación de resultados.

Se trataba además de comunicar este conocimiento a los demás (Rodríguez, Gil y García, 1996) y servir a múltiples audiencias, sin necesidad de una interpretación especializada (Cohen y Manion, 2002). Esta posibilidad resultaba especialmente interesante porque los resultados y las propuestas de mejora se diseñaron pensando en mejorar la acción docente y para ello se necesitaba asegurar la comprensión de los informes y presentaciones que se pudieran realizar posteriormente.

Se puede decir que la elección de una perspectiva socioeducativa en el estudio de casos y, por tanto, su uso para mejorar las prácticas de los docentes en este sentido tuvo múltiples ventajas, de acuerdo a los planteamientos de Bisquerra (2009a); así:

- Se trató de una manera de profundizar en el proceso de investigación a partir de los datos tanto cualitativos como cuantitativos analizados.
- Resultó apropiado porque la presente investigación era, relativamente, a pequeña escala y con centros educativos similares.
- Al tratarse de un método abierto permitió trabajar en tres centros educativos similares y analizar las interpretaciones de actores diferentes: profesores-tutores, alumnos y alumnos vulnerables.
- El sólo hecho de participar en la investigación resultó de utilidad para el profesorado.
- La investigación pretendía que, a partir de los resultados, en las instituciones participantes se llegara a la toma de decisiones.
- Permitted sacar a la luz prejuicios y preconcepciones de profesores y alumnos en el marco de su relación interpersonal.

En línea con lo dicho hasta ahora, se recurrió al estudio de casos colectivo e instrumental también como herramienta para ilustrar un argumento que permitiera a los centros participantes, después de procesos de reflexión y discusión, elaborar programas de intervención (Pérez, 2001), constituyendo por tanto “un paso hacia la acción” (López y Montoya, 2000, p. 11; Cohen y Manion, 2002). Así pues, el presente estudio jugó un papel de apoyo para facilitar la comprensión del fenómeno analizado (Rodríguez et al., 1996).

Con respecto al proceso de investigación seguido, primero se seleccionaron los tres casos para el estudio de caso colectivo: los centros, tal y como se ha señalado en los párrafos anteriores, poseen características relevantes similares y pertenecen a tres comunidades autónomas distintas: Escuela Virgen de Guadalupe, de Badajoz (Extremadura), Instituto Politécnico Cristo Rey de Valladolid (Castilla y León) y SAFA Funcadia de Huelva (Andalucía).

Así mismo, se seleccionó la muestra, compuesta por 13 profesores-tutores de una población total de 18 y 384 alumnos de una población de 540.

Como se puede observar en la figura 22, a continuación se desarrolló una metodología mixta secuencial por etapas, comenzando por los datos cuantitativos: cuestionarios con profesores y alumnos y test con alumnos. Continuando con los cualitativos: *focus group* con los alumnos y *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores.

En la primera etapa se describió la realidad de manera cuantitativa con el objetivo de orientar el posterior análisis cualitativo. Se centró en las relaciones existentes entre la relación interpersonal profesor-alumno, la percepción mutua de profesores-tutores y alumnos, el clima de aula y la calidad de la intervención socioeducativa en relación a los alumnos y, en concreto, a los alumnos vulnerables. Para ello se diseñó un test *ad hoc* autoadministrado para profesores-tutores y alumnos, así como el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* destinado a detectar el grado de inadaptación escolar de los alumnos. A continuación se cruzaron los resultados de las respuestas de profesores y alumnos, matizando las respuestas de éstos últimos a través de los resultados obtenidos con el test *TAMAI*. Por último se sistematizaron, analizaron e interpretaron los resultados.

Durante la segunda etapa, cualitativa, se diseñaron, elaboraron y aplicaron focus group para los alumnos y *entrevistas semiestructuradas* para los profesores. El análisis se orientó a través de la *Teoría Fundamentada*, recurriendo al programa informático ATLAS.ti. Se seleccionaron las citas de las transcripciones realizadas a partir de las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores, estas citas se codificaron realizándose el proceso de fundamentación (número de veces que el código aparece en las distintas entrevistas) y densificación (a partir de las coocurrencias, es decir, de las veces que el mismo código aparece con otros códigos en las mismas citas). A lo largo de este proceso en los que los códigos adquirieron fundamentación y densidad, fueron pasando a ser categorías o, incluso, categorías centrales. Antes de comenzar la categorización, durante ésta y después, se elaboraron *memos* que ayudaron a dar sentido y contextualizar todo el material elaborado. Las categorías y las categorías centrales se organizaron en familias y súperfamilias para luego, con ayuda de los memos, interpretar los resultados.

Siguiendo a lógica de las dimensiones de investigación, en la tercera etapa se procedió a triangular los resultados y las interpretaciones de los resultados cuantitativos y cualitativos. La interpretación resultante se encuadró dentro de cada dimensión y, dentro de éstas, en cada familia.

En la cuarta etapa se plantearon las propuestas de mejora, que se realizaron una vez terminadas todos los análisis e interpretaciones. El conjunto resultó rico y complejo, ofreciendo propuestas de mejora, contextualizadas y significativas, para los profesores y centros participantes.

### Etapa 1: Análisis cuantitativo-descriptivo y correlacional

- Diseño y validación del cuestionario *ad hoc* autoadministrado destinado a profesores-tutores y alumnos.
- Aplicación del *Test de Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* para los alumnos.
- Aplicación del cuestionario *ad hoc* para profesores y alumnos.
- Análisis de los datos cuantitativos recopilados con el programa *PSPP* y realización de gráficas con *Exel*.
- Interpretación de los resultados.

### Etapa 2: Análisis cualitativo-deductivo

- Diseño de los *focus group* para los alumnos.
- Diseño de *entrevistas semiestructuradas* destinadas a los profesores-tutores.
- Desarrollo de los *focus group* y de las *entrevistas semiestructuradas*.
- Transcripción y sistematización de la información con el programa *F4*.
- Análisis de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas a profesores-tutores con ayuda del programa *ATLAS.ti*. Los datos extraídos de los *focus group* destinados a los alumnos no resultaron suficientes para poder utilizar dicho software, por lo que el análisis se realizó manualmente.
- Interpretación de los resultados.

### Etapa 3: Triangulación

- Triangulación de los análisis e interpretaciones cuantitativa y cualitativa.

### Etapa 4: Propuestas de mejora

- Propuestas de mejora para los tres centros e informes individualizados atendiendo a las características de cada uno de ellos.

**Figura 22.** Etapas del proceso metodológico de investigación.

## 4.3. Población y muestra

La investigación se realizó en tres comunidades autónomas: Extremadura (Badajoz), Castilla y León (Valladolid) y Andalucía (Huelva).

Con respecto a la selección de la muestra, las pruebas fueron aplicadas de forma individualizada a una muestra intencional –a partir de los centros seleccionados para el estudio de casos- de alumnos y profesores-tutores del Primer Ciclo de la ESO.

Participaron 13 profesores-tutores de una población total de 18, ya que algunos se encontraban de baja por diversos motivos y otros expresaron su deseo de no participar. Su edad media se correspondía con los 45 años, el 38,46% eran hombres y el 61,54% mujeres; así mismo, el 53,85% eran tutores de 1º ESO y el 46,15% de 2º ESO. La selección como muestra de profesores-tutores viene dada por su especial implicación con los alumnos en los ámbitos personal e interpersonal, lo que nos proporciona una información de gran calidad.

En cuanto al alumnado, de una población de 540 alumnos, 263 cumplimentaron el *TAMAI* y el *PCA-A* (alumnado). Los alumnos de la muestra presentaban una media de edad de 12,86 años, y una moda de 13 años; el 51% se encontraba en 1º de ESO y el otro 49%, en 2º de ESO y el 55% eran varones y el 45% mujeres. Del total de la muestra, el 49% (128) presentaba Inadaptación Escolar (IE, a partir de ahora) en distinto grado y el 51% (135) no la presentaban.

Para una mejor comprensión, presentamos la tabla 2 en la que aparecen los datos citados anteriormente:

**Tabla 2.** Población y muestra de alumnos

Población total de alumnos:	540
Alumnos que cumplimentaron el <i>TAMAI</i> :	383
Alumnos que cumplimentaron el cuestionario:	384
Alumnos que cumplimentaron ambos instrumentos:	263

**Tabla 3.** Alumnos sin Inadaptación Escolar y con distintos grados de IE

Este último grupo de 263 fue dividido a su vez en tres subgrupos:

Alumnos sin Inadaptación Escolar.	133
Alumnos con Inadaptación Escolar baja.	61
Alumnos con Inadaptación Escolar media.	50
Alumnos con Inadaptación Escolar alta.	18

#### 4.4. Dimensiones y categorización

Categorizar la información supone seleccionar, de la información disponible, las citas que resultan reveladoras, lo que para el conocimiento del objeto investigado supone una gran ventaja. El proceso de selección de citas lleva consigo la codificación, es decir, convertir las citas en códigos más abstractos que permitan observar la realidad investigada desde una perspectiva más amplia. Dicha codificación y análisis, permiten realizar el proceso de categorización, que ayudarán a indentificar las categorías centrales a partir de su densidad y fundamentación. Cabe decir, sin embargo, que no se trata de un proceso lineal, sino que cada paso puede darse de forma simultánea e incluso recategorizar algunos códigos. Los *memos* resultan de gran importancia en el proceso de categorización e interpretación posterior de la información: las intuiciones, pensamientos, cuestionamientos, experiencia y sensibilidad personal del investigador... suponen una riqueza que no se debe obviar.

Como puede observarse, la categorización de la información a partir de textos, imágenes, sonido o vídeo, supone un proceso de abstracción y de organización de la información, no para resumirla sino para interpretarla desde una perspectiva más amplia que permita al investigador realizar interpretaciones que iluminen los datos “brutos” que ofrece la recopilación de información a partir del trabajo de campo. Supone, para la

presente investigación, sacar a la luz no tanto lo que profesores-tutores y alumnos dicen, sino lo que quieren decir.

Para la investigación se elaboraron dimensiones, que agrupan familias. Dichas familias se encuentran conformadas por categorías y éstas por subcategorías.

El diseño de las dimensiones de investigación, así como sus correspondientes familias y categorías, se realizó durante la elaboración del marco teórico. Se trató, además, de un proceso continuo y flexible que se mantuvo abierto durante el trabajo de campo y el posterior análisis de la información. Se trataba de adaptarse, lo más significativamente posible, al contexto de investigación.

A continuación se pasa a describir dimensiones, familias y categorías.

**D1. Relación interpersonal** (figura 23). Se analizó la relación interpersonal profesor-alumno. En torno a ella se agrupan tres familias; éstas, a su vez, subdivididas en categorías. Seguidamente se definen las familias, así como las categorías pertenecientes a cada una de ellas.

*DIA. Recursos del profesorado:* se exploraron los recursos fundamentales a la hora de entablar y mantener relaciones satisfactorias del profesorado con sus alumnos.

*DIA1. Inteligencia emocional:* se describió la percepción que los profesores-tutores poseían sobre la importancia de manejar la inteligencia emocional. Así mismo se analizó la percepción de los alumnos.

*DIA2. Relaciones interpersonales:* se exploró el peso que los profesores-tutores otorgaban al modo de establecer relaciones interpersonales con los alumnos. Igualmente, se analizó cómo

percibían los alumnos las relaciones que establecían con los profesores.

**DIB. Roles:** la escuela asigna una serie de roles a profesores y alumnos, lo cual afecta a la relación personal entre ellos. Esta familia se compone de las siguientes categorías:

**DIB1. Roles asignados por la institución.** A través de esta categoría se analizó el peso que el profesor le daba al rol que le había sido asignado: si se relacionaba con los alumnos desde el papel asignado por la institución escolar o, bien, se acercaba a ellos de forma más genuina, mostrando partes de su propia personalidad.

**DIB2. Obligatoriedad de la asistencia al centro escolar.** Los alumnos deben asistir al centro escolar por imperativo legal, sin embargo existen otras razones para asistir. A través de las subcategorías se exploraron las razones que llevaban a los alumnos a asistir por iniciativa propia.

**DIB3. Asimetría en la interacción profesor-alumno.** A través de esta categoría se analizaron las percepciones que profesores y alumnos presentaba con respecto a esta asimetría y cómo afectaba al establecimiento de la relación interpersonal entre ellos.

**DIC. Conflictos.** La calidad de la relación interpersonal entre profesores y alumnos afecta a la aparición de conflictos y a su resolución. Se analizó la percepción de profesores-tutores y alumnos por medio de las categorías que se presentan a continuación.

**DIC1. Prevención de conflictos.** Se analizaron qué tipos de conflictos aparecían con más frecuencia, según la percepción de profesores-tutores y alumnos. Así mismo, se exploró la percepción positiva o negativa de éstos y la manera de prevenirlos por parte de los profesores-tutores.

**DIC2. Resolución de conflictos.** Se exploraron las percepciones de alumnos y de profesores-tutores sobre las maneras en cómo se resolvían los conflictos.

En cuanto a la adecuación de los instrumentos de investigación, los cuestionarios a profesores resultaron significativos para analizar los recursos del profesorado, los roles desempeñados por profesores y alumnos en el aula y el análisis de los conflictos. Por su parte, los cuestionarios destinados a los alumnos, así como el trabajo en grupo, devolvieron información relevante sobre los conflictos, y en menor medida, sobre los roles desempeñados en el aula. Con respecto a las *entrevistas semiestructuradas*, supusieron un recurso muy adecuado para las familias pertenecientes a la presente dimensión.

**D1. RELACIÓN INTERPERSONAL-Software: ATLAS.ti y PSP**

OBJETIVOS: 1.1, 1.2, 1.4, 1.6						
FAMILIAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ADECUACIÓN DE INSTRUMENTOS <sup>2</sup>			
			CP	CA	ES	TA
D1A. Recursos del profesorado	D1A.1. Inteligencia Emocional D1A.2. Relaciones interpersonales	Desarrollo emocional de los alumnos Identificación de las emociones Las emociones en las tutorías Cuidado de la relación interpersonal	***	//	***	//
D1B. Roles	D1B1. Roles asignados por la institución. D1B2. Obligatoriedad de la asistencia al centro escolar D1B3. Asimetría en la interacción profesor-alumno.	Peso que el profesor le otorga al rol Razón por la que los alumnos acuden al centro escolar Percepción por parte de profesores y alumnos Configuración de relaciones interpersonales profesor-alumnos.	***	**	***	**
D1C. Conflictos	D1C1. Prevención de conflictos D1C2. Resolución de conflictos	Tipos de conflictos detectados Percepción positiva o negativa de los conflictos Maneras de prevenir los conflictos Modos de resolver los conflictos Actuación ante los conflictos	***	***	***	***

**Figura 23.** Dimensión de investigación: relación interpersonal.

<sup>2</sup> CP.- Cuestionarios a profesores. CA.- Cuestionarios a alumnos. ES.-Entrevistas semiestructuradas a profesores. TA.- Trabajo de grupo con alumnos.

**D2. Percepción del clima de aula** (figura 24). El clima de aula se ve condicionado por las percepciones, expectativas y preconcepciones mutuas entre profesores y alumnos. Para analizar dichas percepciones se recurrió a la familia que se presenta a continuación.

*D2A. Condicionantes.* A través de esta familia se analizaron los condicionantes que afectan al clima de aula.

*D2A1. Percepciones mutuas entre profesores y alumnos.* Se analizaron las percepciones mutuas existían entre profesores-tutores y alumnos.

*D2A2. Ideas preconcebidas entre profesores y alumnos.* A través de estas categorías se exploraron las ideas preconcebidas entre profesores y alumnos. Dichas ideas configuran el clima de aula, incluso antes de conocerse personalmente profesores y alumnos.

También en esta parte, en la adecuación de los instrumentos de investigación, tanto las *entrevistas semiestructuradas* a profesores-tutores como el trabajo en grupo con los alumnos, supusieron recursos adecuados para extraer información relevante. En menor medida, pero también de gran utilidad, resultaron los cuestionarios a profesores y alumnos.

**D2. PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA-Software: ATLAS.ti y PSPP**

OBJETIVOS: 1.1, 1.2						
FAMILIAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ADECUACIÓN DE INSTRUMENTOS <sup>3</sup>			
			CP	CA	ES	TA
D2A. Condicionantes	D2A. Percepciones mutuas entre profesores y alumnos	Percepciones de los alumnos por parte de los profesores Percepciones de los profesores por parte de los alumnos	**	**	***	***
	D2B. Ideas preconcebidas entre profesores y alumnos	Expectativas de los alumnos sobre los profesores antes de conocerlos Expectativas de los alumnos sobre los profesores antes de conocerlos	**	**	***	***

**Figura 24.** Dimensión de investigación: percepción del clima de aula.

<sup>3</sup> CP.- Cuestionarios a profesores. CA.- Cuestionarios a alumnos. ES.-Entrevistas semiestructuradas a profesores. TA.- Trabajo de grupo con alumnos.

**D3. Intervención del profesorado** (figura 25). A través de esta dimensión se indagó sobre la intervención del profesorado con los alumnos individualmente y en grupo

**D3A. Relación de ayuda.** Por medio de esta familia se exploró la percepción de los profesores-tutores sobre la necesidad de utilizar las habilidades de ayuda en el ámbito educativo, así como si las utilizaban en la intervención con los alumnos.

**D3A1. Empatía; D3A2. Escucha activa; D3A3. Aceptación incondicional.** Se analizó la importancia que los profesores otorgan a las habilidades de ayuda, el uso para la intervención con los alumnos y su percepción de necesidad de formación. En lo que se refiere a los alumnos, se indagó sobre su percepción de ser escuchados, entendidos y aceptados por los profesores.

**D3B. Convivencia en el aula.** Esta familia orientó el análisis del clima de aula como elemento fundamental para una convivencia positiva. Para ello se recurrió a la categoría que se presenta a continuación.

**D3B1. Clima de aula.** A través de esta categoría se analizó la percepción de los profesores-tutores de la necesidad de cuidar el clima de aula, así como sus posibles intervenciones en este sentido. Del mismo modo, se analizó la percepción que los alumnos tenían de dicho clima de aula.

Para la presente dimensión, todos los instrumentos de investigación utilizados resultaron adecuados para extraer información significativa.

**D3. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO-Software: ATLAS.ti y PSPP**

OBJETIVOS: 1.3, 1.4, 1.5						
FAMILIAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ADECUACIÓN DE INSTRUMENTOS <sup>4</sup>			
			CP	CA	ES	TA
D3A. Relación de ayuda	D3A1. Empatía D3A2. Escucha activa D3A3. Aceptación incondicional	Percepción de los profesores sobre la tríada de la relación de ayuda Empatía Escucha activa Aceptación incondicional Utilización de las habilidades de la relación de ayuda. Percepción de la necesidad de formación. Vivencia de los alumnos sobre el apoyo personal que reciben de los profesores	***	***	***	***
D3B. Convivencia en el aula	D3B1. Clima de aula	Percepción de los profesores sobre la necesidad de cuidar el clima de aula Intervención del profesorado para mejorar el clima de aula Recursos para mantener un buen clima de aula	***	***	***	***

**Figura 25.** Dimensión de investigación: intervención del profesorado.

<sup>4</sup> CP.- Cuestionarios a profesores. CA.- Cuestionarios a alumnos. ES.-Entrevistas semiestructuradas a profesores. TA.- Trabajo de grupo con alumnos.

**D4. Educación integral** (figura 26). La presente dimensión tenía como objetivo orientar el análisis de la percepción por parte de los profesores-tutores sobre su capacidad para transmitir valores a los alumnos, más allá de los contenidos académicos. Así como su necesidad de formación continua en este sentido. También ayudó a analizar su percepción sobre el tipo de contenidos transmitidos y evaluados. Con respecto a los alumnos, la presente dimensión proporcionó una guía para examinar su percepción sobre el modo en que los profesores les educaban en valores, así como el tipo de contenidos que les transmitían y posteriormente evaluaban.

**D4A. Contenidos.** Esta familia ayudó a explorar los tipos de contenidos que transmitían los profesores, así como su evaluación.

**D4A1. Tipos de contenidos transmitidos.** Se trataba de analizar el peso que se les daba a los contenidos y objetivos académicos, frente a los orientados a la educación integral.

**D4A1. Evaluación de los objetivos expresados.** Con esta categoría se exploró cómo se evaluaba cada tipo de objetivos expresados anteriormente.

**D4B. Intervención socioeducativa.** A través de la presente familia se estudió la percepción sobre la atención a la diversidad, la transmisión de valores cívicos y la necesidad de formación continua por parte de los profesores-tutores.

**D4B1. Atención a la diversidad.** La presente categoría sirvió para orientar el análisis de la intervención con alumnos con necesidades de atención a la diversidad. Especialmente con problemas de interacción social.

**D4B2.** *Transmisión de valores cívicos.* Se trataba a de analizar en qué medida percibían profesores y alumnos que a través de la convivencia diaria los profesores transmitían valores a los alumnos. De esta manera, se exploró la figura del profesor-tutor como modelo de comportamiento adulto.

**D4B3.** *Formación a lo largo del tiempo.* Con esta categoría se observó la percepción de los profesores-tutores sobre la necesidad de formación continua en torno a su figura como transmisores de valores a los alumnos.

En cuanto a la adecuación de los instrumentos de investigación para la familia *contenidos*, resultaron muy relevantes los cuestionarios y las *entrevistas semiestructuradas* a profesores; en menor medida, y por tanto extrayendo información menos significativa, resultaron los cuestionarios destinados a los alumnos, así como los trabajos de grupo. Con respecto a la familia *intervención socioeducativa*, Resultaron muy adecuadas las *entrevistas semiestructuradas* a profesores, siendo menos relevantes pero de gran importancia, los cuestionarios a profesores y alumnos y los trabajos de grupo con estos últimos.

**D4. EDUCACIÓN INTEGRAL-Software: ATLAS.ti y PSPP**

OBJETIVOS: 2.1, 2.2, 2.3						
FAMILIAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ADECUACIÓN DE INSTRUMENTOS <sup>5</sup>			
			CP	CA	ES	TA
D4A. Contenidos	D4B1. Tipos de contenidos transmitidos.  D4B2. Evaluación de los objetivos expresados	Peso de los contenidos académicos Peso de los objetivos académicos Peso de los objetivos orientados a la educación integral  Evaluación de ambos tipos de objetivos	***	*	***	*
D4B. Intervención socioeducativa	D4B1. Atención a la diversidad  D4B2. Transmisión de valores cívicos.  D4B3. Formación a lo largo del tiempo	Alumnos con dificultades de adaptación a la escuela  Alumnos sin dificultades de adaptación a la escuela como agentes de integración  Transmisión de valores en la asignatura o en la tutoría El profesor como modelo de comportamiento  Aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, ayuda entre iguales	**	**	***	**

**Figura 26.** Dimensión de investigación: educación integral.

<sup>5</sup> CP.- Cuestionarios a profesores. CA.- Cuestionarios a alumnos. ES.-Entrevistas semiestructuradas a profesores. TA.- Trabajo de grupo con alumnos.

#### 4.5. Técnicas, instrumentos y recursos utilizados

A continuación se presentan las distintas técnicas, instrumentos y recursos de investigación: *TAMAI*, cuestionarios *ad hoc*, *entrevistas semiestructuradas*, focus group. En la tabla 4 se muestran los instrumentos que se han utilizado para la investigación y con qué metodología se corresponden. Así mismo, aparecen las poblaciones y muestras de profesores y alumnos.

**Tabla 4.** Instrumentos utilizados, muestras y trabajo de campo

	Metodología cuantitativa	
	Trabajo de campo: Curso 2013/2014	
	<i>Cuestionarios ad hoc</i>	<i>TAMAI</i>
<b>Profesores-tutores<sup>6</sup></b> Población=18	n=13	
<b>Alumnos<sup>7</sup></b> Población=540 (1º y 2º ESO)	n=384	n=383
<b>Alumnos<sup>8</sup></b> Cuestionarios y TAMAI	n=263 <b>Muestra de investigación</b>	
	Metodología cualitativa	
	Trabajo de campo: Curso 2014/2015	
	<i>Focus group</i>	<i>Entrevistas semiestructuradas</i>
<b>Profesores-tutores<sup>9</sup></b> Población=18		n=13
<b>Alumnos<sup>10</sup></b>	Todos los alumnos de 2º Y 3º ESO de los tres centros	n=500

<sup>6</sup> De una población de 18 profesores-tutores, participaron 13 en la investigación.

<sup>7</sup> De una población de 540 alumnos, 383 cumplimentaron el TAMAI y 384 el cuestionario ad hoc.

<sup>8</sup> El número de alumnos que cumplimentaron tanto el TAMAI como el cuestionario ad hoc fue de 263, siendo dicha muestra la utilizada para la investigación, ya que permitía analizar los datos desde la perspectiva de alumnos sin inadaptación escolar, así como con inadaptación escolar baja, media y alta.

<sup>9</sup> Con respecto a las entrevistas semiestructuradas con los profesores-tutores, se entrevistó a los mismos profesores a los que se les pasó el cuestionario ad hoc, independientemente de si aún eran tutores del mismo grupo o si realizaban la función de tutoría.

<sup>10</sup> El trabajo con los focus group se realizó el curso siguiente y con los mismos alumnos. Por lo que se seleccionaron los cursos de 2º y 3º ESO de los tres centros educativos, participando todos los alumnos.

El *TAMAI* (se presenta un modelo de informe en el Anexo 5), se trata de una prueba autoevaluativa que tiene como objetivo identificar desadaptación en diversos ámbitos. En la presente investigación se ha utilizado para identificar desadaptación escolar en alumnos de 1º y 2º de ESO. Los resultados de cruzaron con los obtenidos a partir de los cuestionarios *ad hoc* que se presentan a continuación y sirvieron para identificar las respuestas a éstos dependiendo del grado de inadaptación escolar de la muestra de alumnos.

Los Cuestionarios *ad hoc*, *Percepción del Clima de Aula por el Alumnado* y *Percepción del Clima de Aula por el Profesorado* (PCA-A y PCA-P) (Anexo 1) se elaboraron a partir de las dimensiones de investigación y se sometieron a un proceso de validación por expertos. El objetivo de su utilización se centró en la recogida de información cuantitativa sobre la percepción de profesores-tutores y alumnos sobre el clima de aula, las relaciones interpersonales y la intervención socioeducativa a partir de las diferentes familias, categorías y subcategorías de las dimensiones de investigación. El análisis de los datos se realizó con el software *PSPP*.

Las preguntas de las *entrevistas semiestructuradas, realizadas a los profesores-tutores*, se organizaron a partir de las dimensiones de investigación y trataban de profundizar en las percepciones de dichos profesores-tutores. Además de plantear las preguntas, abiertas, en las entrevistas se ahondó en las cuestiones que resultaron significativas para los profesores-tutores y que resultaban significativas para la investigación. El análisis de la información se realizó con el software *ATLAS.ti*. La guía para realizar las entrevistas, ordenadas a partir de las dimensiones de investigación, se presenta en el Anexo 2.

Los *Focus group* estaban destinados a recabar información sobre las percepciones de los alumnos. Se diseñaron a partir de las dimensiones de investigación y buscaban

recoger información cualitativa. En el Anexo 4 se puede ver un ejemplo de las fichas utilizadas para el trabajo de campo.

#### **4.5.1. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)**

La finalidad del TAMAI (Anexo 5) es la “autoevaluación de la Inadaptación Personal, Escolar, Familiar y Actitudes Educadoras de los Padres y evaluación del cambio de programas de intervención” (Hernández-Guanir, 2009, pp. 9). Este test identifica desadaptaciones, puntuando más alto en la medida en que éstas aparecen.

Se trata de una prueba autoevaluativa con 175 proposiciones que deben responderse afirmativa o negativamente y su aplicación puede ser individual o colectiva. El ámbito de aplicación se extiende desde 3º de Educación Primaria hasta la población adulta y tiene una duración que puede ir de los treinta a los cuarenta minutos.

Considerando la variable edad, se determinan tres modalidades factoriales en función de tres niveles:

- Primer nivel, de 8 a 11 años (3º, 4º y 5º de Educación Primaria).
- Segundo nivel, de 12 a 14 años (6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria).
- Tercer nivel, de 15 a 18 años (3º y 4º de Educación Secundaria y 1º y 2º de Bachillerato y población adulta).

Para la presente investigación se recurrió principalmente al segundo nivel y, en algunos casos, al tercer nivel: la mayoría de los alumnos tenían una edad comprendida entre 12 y 14 años, si bien algunos alumnos repetidores de 2º de la ESO alcanzaban los 15 años.

El *TAMAI* se utilizó en nuestra investigación para identificar a los alumnos con Inadaptación Escolar, descrita a partir de dos variables: la aversión a la instrucción y la indisciplina.

La aversión a la instrucción se define como la disposición negativa hacia las materias de aprendizaje y el profesorado, y contiene a su vez tres ítems:

- Hipolaboriosidad, que se define como el bajo esfuerzo, rendimiento, aplicación y rendimiento académico, así como la distracción.
- Hipomotivación, que se caracteriza por el bajo interés hacia los contenidos académicos, el aburrimiento y la insatisfacción hacia la institución escolar y hacia alguna materia en particular.
- Aversión al profesor, que se caracteriza por la actitud negativa hacia el profesor y su modo de enseñar.

Por otro lado, la indisciplina se caracteriza por el comportamiento disruptivo e inadecuado.

A partir de la aplicación de esta prueba se identificó a los alumnos que presentaban algún tipo de Inadaptación Escolar y se analizó su influencia en la percepción de las relaciones interpersonal profesor-alumno y del clima de aula.

A partir de puntuaciones centiles se recurrió al *sistema de indicación crítica* para la identificación de la Inadaptación Escolar. Se establecen cuatro categorías, siendo su equivalencia aproximada con respecto a los centiles:

- Sin Constatar: del centil 1 al 65.
- Constatada: del centil 66 al 88.
- Bien constatada: del centil 81 al 95.
- Muy constatada: del centil 96 al 99.

Con el objetivo de facilitar el análisis en la presente investigación, a partir del *sistema de indicación crítica* se establecieron cuatro niveles de Inadaptación Escolar<sup>11</sup>: un primer nivel, que se denomina “sin IE”, en el que no se constata la existencia de inadaptación escolar (centil 1 al 60); un segundo nivel, que denominamos “IE baja”, en el que se constata inadaptación escolar (centil 61 al 80); un tercer nivel, que denominamos “IE media”, en el ésta se encuentra bien constatada (centil 81 al 95); y un cuarto criterio, que denominamos “IE alta”, en el que la inadaptación escolar se encuentra muy constatada (centil 96 al 99). Por otra parte, con los cuatro niveles de inadaptación social realizamos el mismo proceso, identificando tres niveles de IS: “sin IS”, “IS baja”, “IS media” e “IS alta”.

#### 4.5.2. Cuestionarios *ad hoc*

Los cuestionarios *ad hoc* denominados *Percepción del Clima de Aula por el Alumno* y *Percepción del Clima de Aula por el Profesor (PCA-A y PCA-P)*, (Anexo 1), fueron diseñados a partir de cuatro dimensiones centrales de investigación: relación interpersonal, percepción del clima de aula, intervención del profesorado y educación integral. La relación interpersonal analiza la percepción que tienen los profesores sobre su gestión emocional y la distancia entre los roles asignados por la institución y la relación genuina entre personas. La percepción del clima de aula contrasta las percepciones sobre el ambiente en la clase por parte de profesores y alumnos, y la influencia que sobre ellas tienen los estereotipos mutuos. La dimensión sobre intervención del profesorado se centra en el análisis de los recursos del profesorado para mejorar la relación de ayuda con los alumnos en ámbito escolar, así como la convivencia en el aula. Finalmente, en relación a la dimensión sobre educación integral,

---

<sup>11</sup> A partir de aquí, denominaremos IE a la inadaptación escolar e IS a la inadaptación social.

se aborda la relación entre los planteamientos de una educación integral, desde una perspectiva socioeducativa, y una educación centrada en los contenidos académicos.

El *cuestionario PCA-P* (profesorado) consta de 39 preguntas cerradas para los profesores y el *cuestionario PCA-A* (alumnado) de 24 preguntas también cerradas. Ambos utilizan una Likert 1-4 (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo).

Ambos cuestionarios, *PCA-P* y *PCA-A*, devolvieron un adecuado grado de consistencia interna: Alfa de Cronbach 0,75 y 0,71 respectivamente.

Para el tratamiento de la información se han empleado técnicas de análisis descriptivo a través de medidas de tendencia central (media y moda) y de variabilidad (desviación típica); también se han empleado técnicas de análisis correlacional: Pearson, Spearman y Chi cuadrado.

Se realizó una validación de adecuación del contenido de los dos cuestionarios por parte de cinco expertos procedentes tanto del ámbito académico como del profesional<sup>12</sup> (Alvira, 2011), y una prueba piloto con ocho alumnos y cuatro profesores-tutores.

Se contó así mismo con las autorizaciones pertinentes para la participación de los alumnos (Anexo 4).

Con respecto al diseño de los cuestionarios, el lenguaje se acerca al contexto de profesores y alumnos, evitando tecnicismos; de la misma manera, el vocabulario ha sido diseñado con la máxima concreción y las preguntas son cerradas para poder extraer con

---

<sup>12</sup> Cinco expertos con amplia formación y experiencia. Dos de los expertos pertenecen al ámbito universitario y con una experiencia de 20 años de investigación en los siguientes campos investigación: ciencias sociales y humanidades, formación del profesorado, métodos de investigación en educación, asesoramiento en intervención psicopedagógica, investigación socioeducativa y educación en valores e investigación en calidad de la enseñanza. Tres expertos en el ámbito profesional con una experiencia de 17 años en los siguientes campos: educación de calle con menores en riesgo e infractores, orientación laboral de personas en exclusión, acompañamiento a alumnos con dificultades sociofamiliares y discapacidad.

mayor facilidad resultados cuantitativos. A través de dichos cuestionarios se recaba información sobre la percepción de profesores-tutores y alumnos del clima de aula, las relaciones interpersonales y la intervención socioeducativa a partir de las dimensiones de investigación, sus familias, categorías y subcategorías. Así mismo, se prestó especial atención a la elaboración de las preguntas para evitar la indefinición, la deseabilidad social o la excesiva abstracción (Alvira, 2011).

Los cuestionarios se aplicaron a todos los entrevistados, con las mismas preguntas, en el mismo orden y en una situación social similar.

Se incluyeron preguntas de control, para constatar la consistencia de la información proporcionada y mejorar la fiabilidad de la prueba. El cuestionario destinado a profesores, se incluyeron cuatro preguntas de control, formuladas en distinto sentido:

Para la cuestión “La aplicación de normas tiene relación directa con el clima de aula y las relaciones interpersonales” el 38,46% de los profesores eligió la opción “de acuerdo” y el 61,54% “muy de acuerdo”. Por el contrario, para la cuestión “La aplicación de normas no está relacionada con el clima de aula y las relaciones interpersonales” el 69,23% eligió la opción “en desacuerdo” y el 30,77% “muy en desacuerdo”.

Con respecto a la cuestión “Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula”, el 15,38% de los profesores escogió la opción “en desacuerdo”, el 46,15% “de acuerdo” y el 38,46% “muy de acuerdo”. Para la cuestión diseñada en sentido contrario: “Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase mejora el clima de aula”, el 15,38 de los profesores escogió la opción “muy en desacuerdo”, el 69,23% “en desacuerdo” y el 15,38% “de acuerdo”.

Para los alumnos se diseñaron 2 preguntas control, cada una de ellas expresadas en sentido contrario:

Para la cuestión “Se equivocan los profesores que piensan que soy un mal alumno”, el 15,10 % escogió la opción “muy en desacuerdo” y el 20,83% “en desacuerdo”, sumando entre ambas opciones el 35,93%, siendo el total de respuestas negativas. El 27,86% escogió la opción “de acuerdo” y el 35,42% “muy de acuerdo”, sumando entre ambas opciones el 63,28%, como el total de respuestas afirmativas. El 0,78% se correspondió con valores perdidos.

En sentido contrario respondieron a la cuestión “Si los profesores me dicen que soy un mal alumno, será porque es así”. El 47,66% escogió la opción “muy en desacuerdo” y el 26,04% “en desacuerdo”, sumando entre ambas opciones el 73,70%, constituyendo el total de respuestas negativas. Por el lado contrario, el 18,75% escogió la opción “de acuerdo” y tan sólo el 7,65% la opción “muy acuerdo, sumando entre ambas opciones el 26,30%, siendo el total de respuestas afirmativas.

El hecho de que el investigador realizara funciones de profesor-tutor en uno de los centros educativos seleccionados para la muestra, contribuyó a compartir supuestos comunes sobre los significados relacionados con las dimensiones de investigación,. Este hecho facilitó que las preguntas tuvieran sentido para los participantes, facilitando la posterior baremación e interpretación de las respuestas.

A través de la aplicación de los cuestionarios se consiguieron los siguientes objetivos relevantes para la presente investigación:

- Todos los profesores y alumnos de la muestra pudieron participar al mismo tiempo, ya que los cuestionarios se pasaron a todo el colectivo a la vez.

- Los cuestionarios permitieron comparar las respuestas individuales a las mismas preguntas conseguidas con el mismo instrumento.

Los datos obtenidos se utilizaron para elaborar los siguientes instrumentos del estudio: las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores y el trabajo de grupo con los alumnos.

#### **4.5.3. Entrevistas semiestructuradas**

En los estudios de caso centrados en personas, situaciones o instituciones resulta adecuado el uso de entrevistas (Kvale, 2011). En este contexto, se consideró conveniente recurrir a *entrevistas semiestructuradas* con el objetivo de recoger una parte de los datos cualitativos del presente estudio de caso colectivo.

Tal y como indica Kvale (2011), al diseñar las entrevistas desde una perspectiva cualitativa, la mejor opción resultó elaborarlas como *entrevistas semiestructuradas*; de esta manera se dispuso de preguntas preparadas, contando al mismo tiempo con la posibilidad de cambios en la forma y la secuencia de las preguntas, con el objetivo de profundizar en los relatos de los entrevistados. Se permitió así más flexibilidad, siempre dentro de los objetivos de la investigación.

Con el propósito de ahondar en esos relatos, se recurrió a habilidades en la entrevista como la repetición y la interpretación. La primera para invitar de manera implícita al entrevistado a continuar hablando sobre un hecho, idea o concepto considerado relevante por el investigador; la segunda para confirmar o rechazar una interpretación realizada por el entrevistador y que, en cualquier caso, ayudó a ahondar en las interpretaciones de los entrevistados. Así mismo, las preguntas indirectas ayudaron a los entrevistados a dar respuestas más francas y abiertas (Cohen y Manion, 2002). Por otra

parte, se utilizaron preguntas directas cuando se consideró necesario para confirmar, o no, ideas fundamentales que pudieran aparecer a lo largo de la entrevista. Las preguntas también se presentaron abiertas para permitir al entrevistador indagar, poder profundizar más y animar al entrevistado a cooperar, además de facilitar la aparición de situaciones imprevistas que permitan introducir nuevas reflexiones o relaciones (Cohen y Manion, 2002).

Siguiendo a Kvale (2011), la familiaridad del investigador con el tema y el conocimiento de las técnicas, llegan a sustituir al método de entrevista entendido sólo como un seguimiento de reglas, convirtiéndose más en un oficio que en la aplicación de una técnica concreta; es más, “el investigador que utiliza entrevistas es su propia herramienta de investigación” (Kvale, 2011, pp. 87).

El diseño de las entrevistas tuvo presente las dimensiones temática y dinámica sugeridas por Kvale (2011):

Dimensión temática: el diseño de las preguntas tuvo en cuenta las concepciones teóricas y se realizaron siguiendo la lógica de las dimensiones de investigación. Todo ello para guiar y facilitar la posterior categorización de los resultados.

Dimensión dinámica: se cuidó el lenguaje con el objetivo de hacerlo cercano y significativo para los profesores-tutores, así como para promover una interacción positiva que facilitara un diálogo abierto y franco.

Todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente y después transcritas para su análisis con ATLAS.ti. Con respecto al número de entrevistas y al tiempo invertido, se hicieron 13 *entrevistas semiestructuradas* a profesores-tutores y se invirtieron en total 3 horas 47 minutos y 52 segundos.

Dichas entrevistas se organizaron a partir de las dimensiones de investigación, cuyo contenido se presenta ahora de manera sucinta y se amplía en el apartado correspondiente a los anexos: *Relación interpersonal*: recursos del profesorado, roles y conflictos. *Percepción del clima de aula*: condicionantes de las percepciones. *Intervención del profesorado*: relación de ayuda, convivencia en el aula. *Educación integral*: tipos de contenidos, intervención socioeducativa.

En el anexo 1 se muestran las preguntas ordenadas por dimensiones de investigación. Así mismo, aparecen los temas en los que ahondar si el entrevistado no los abordaba a lo largo de la entrevista.

#### **4.5.4. Focus group**

El nombre de los *focus group* en castellano puede ser muy variado; para Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada (2011) son también llamados “grupos focales” o “sesiones de grupo”, mientras que para Santiago y Roussos (2010) pueden ser llamados “grupos de discusión” o “entrevistas de grupo”. Se utilizan en investigación cualitativa (Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada, 2011) y tienen como denominador común que reúnen a un grupo de personas para indagar acerca de un tema en particular de especial relevancia tanto para el grupo como para el investigador (Santiago y Roussos, 2010).

Los *focus group* ofrecen ventajas, o fortalezas, y desventajas, o debilidades (Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada, 2011; Santiago y Roussos, 2010):

Entre sus fortalezas, cabe destacar: obtener datos rápidos, interacción del grupo que permite que afloren comentarios que podrían pasar desapercibidos de otro modo, las opiniones de cada participante son importantes, respuestas normalmente honestas y sinceras, participación espontánea, resultados de fácil entendimiento, información

confiable con menos costos, resulta fácilmente combinable con métodos de investigación cuantitativos, resulta una poderosa herramienta para conocer cómo las personas atribuyen significados a un tema, idea o concepto.

Entre las debilidades, se pueden señalar: posibilidad de sesgo debido a la interacción (un punto de vista individual puede influir en el grupo), la información generada a veces es difícil de resumir y no puede extrapolarse debido al reducido número de personas que participa, necesidad de personal entrenado para el manejo del grupo y el análisis de resultados, el análisis de los resultados resulta complejo debido a los estilos de comunicación personales y a las reacciones no verbales de los participantes.

Como se puede observar, el *focus group* resulta una herramienta adecuada para la investigación cualitativa, y fue utilizada en nuestra investigación con los alumnos dividiendo el grupo clase en pequeños grupos. La información resultante a través de este instrumento resultó enriquecedora y complementaria a la información cuantitativa. Para facilitar la recopilación de información, se entregó a cada grupo una ficha con las preguntas sobre las que debían reflexionar y apuntar las respuestas en ella.

Se puede considerar que los resultados son relevantes ya que en ellos se observa que los alumnos tuvieron un alto grado de honestidad, mayor en muchos casos que a la hora de contestar los cuestionarios. De alguna manera, se confirma que en la interacción de grupo los resultados son más ricos, a pesar del posible sesgo que esa misma interacción puede ocasionar.

Seguidamente, se presenta el proceso seguido para organizar los *focus group* en el aula:

Se dividió el grupo clase (de unos 30 alumnos) en 4 grupos (uno para cada dimensión de investigación). A cada grupo se le entregó una ficha correspondiente a la dimensión

sobre la que se reflexionaba en ese momento. Se trabajaba en grupo sobre la dimensión durante 20 minutos. El investigador se pasó por los grupos para orientar y resolver dudas. Pasado ese tiempo pusieron en común lo que se había escrito. Al final el investigador animó a los alumnos a reflexionar sobre aspectos contenidos en la investigación y que no hubieran salido en la discusión. Cada grupo entregó al investigador la ficha de la dimensión correspondiente debidamente cumplimentada. Se contaba así con el contenido de las fichas y con las anotaciones que se obtuvieron a partir de la exposición de cada grupo.

El tiempo total de duración coincidió con el de una clase, es decir, 50 minutos.

Dentro de cada pregunta se incluían temas que completaban la dimensión y que, si no aparecían a través del trabajo de grupo y de la exposición de los alumnos, fueron inducidos por el investigador con el objetivo de completar la reflexión.

En el Anexo 3 se muestran las fichas utilizadas para entregar a cada grupo. A continuación se presentan las preguntas organizadas por dimensiones.

#### Dimensión: relación interpersonal

- *Recursos del profesorado*: “si los profesores se preocuparan por nosotros nos comportaríamos mejor”.
- *Roles*: “cuando el profesor llega enfadado a clase lo notamos”; “me gusta asistir al Centro Educativo”.
- *Conflictos*: “en un ambiente tranquilo se resuelven mejor los conflictos”.

-

-

- Dimensión: percepción del clima de aula
  - *Condicionantes de las percepciones*: “no percibo que los profesores nos *miren mal* por dar problemas en clase o tener mala fama”; “los profesores consiguen que nos sintamos bien en clase”; “cuando un compañero nos habla mal de un profesor que no conocemos, nos ponemos en guardia”.
  
- Dimensión: intervención del profesorado
  - *Relación de ayuda*: “nos podemos llevar bien con los profesores, sobre todo con los que nos comprenden, poniendo algo de nuestra parte”.
  - *Convivencia en el aula*: “en caso de conflicto con un profesor se escucha nuestra opinión”; “se nos explican claramente las razones de las normas y de las sanciones”.
  
- Dimensión: educación integral
  - *Contenidos*: “los profesores evalúan nuestra creatividad”
  - *Intervención socioeducativa*: “los profesores evalúan nuestra capacidad para trabajar en equipo”; “los profesores deben cumplir también las normas que nosotros debemos cumplir”.

#### **4.5.5. Software utilizado**

Para la grabación, edición, transcripción, análisis cualitativo y cuantitativo de los datos, se recurrió al siguiente software:

- ATLAS.ti: gracias a este programa se pueden manejar documentos en diversos formatos – audio, vídeo, texto, imagen – y compararlos entre sí en la dirección de una línea de investigación. Permite también manejar la gran cantidad de

datos, notas, apuntes, reflexiones del investigador, etc. que se generan a lo largo del análisis. Interrelaciona segmentos de los datos para la categorización posterior, lo que supone un proceso fundamental para un análisis cualitativo de la información. El presente programa se utilizó para el análisis de *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores.

- F4: este programa permite realizar transcripciones de audio y vídeo compatibles con el programa ATLAS.ti, pudiéndose reducir la velocidad de la reproducción sin cambiar al tono de voz, algo sumamente útil para detectar los elementos no verbales del discurso. Permite además incluir marcas de tiempo, lo que supone un elemento muy interesante a la hora de insertar el texto transcrito en el programa ATLAS.ti. El presente programa se utilizó para la transcripción de las entrevistas y sincronización con el audio para posteriormente insertarlas en la unidad hermenéutica de investigación de ATLAS.ti.
- Excel: se trata de un programa informático desarrollado por Microsoft que, a través de creación de hojas de cálculo, realiza tareas estadísticas. Permite además el diseño de gráficas con distintos formatos.
- GNU PSPP: se trata de software libre que permite realizar estadística descriptiva y correlativa, así como pruebas paramétricas, no paramétricas y de fiabilidad. Se pueden importar datos de hojas de cálculo, archivos de texto y otras fuentes. Los resultados se pueden presentar en diversos formatos, como pdf o imágenes para posteriormente insertarlos en diversos tipos de documentos. Este programa se utilizó para realizar análisis estadísticos a partir de los resultados de los cuestionarios *ad hoc* una vez cruzados con los resultados del test *TAMAI*.

- Digita Voice Editor: complemento para la grabadora digital, que permite la edición de grabaciones digitales para su exportación en distintos formatos y calidades. Se utilizó para la edición de las grabaciones realizadas en las *entrevistas semiestructuradas*. Una vez editadas se transcribieron mediante el programa F4.
- Skype: se trata de un software que en su versión libre permite realizar videollamadas. Se utilizó para realizar *entrevistas semiestructuradas* durante el tiempo en el que el investigador no pudo desplazarse a uno de los centros educativos debido a problemas de salud.
- Mp3 Skype recorder: se utilizó como complemento de Skype para grabar en formato mp3 las videollamadas, dichos audios posteriormente se transcribieron y analizaron.

#### **4.6. Análisis de datos**

Con respecto al análisis de datos, para los cuantitativos se recurrió a un análisis descriptivo, con el objetivo de ordenarlos y obtener así el máximo de información posible; así mismo se empleó un análisis correlacional no paramétrico para explorar el grado de relación de las variables analizadas a partir de los presupuestos explicitados en el marco teórico. También se analizó si dicha relación era positiva o negativa y si además resultaba significativa. Estos resultados sirvieron para orientar el diseño de las *entrevistas semiestructuradas* y los *focus group*, con el propósito de hacerlos más significativos tanto para profesores-tutores y alumnos como para la propia investigación. A continuación se indican las pruebas efectuadas:

- *Análisis descriptivo*: medidas de tendencia central (media y moda) y medidas de variabilidad (desviación típica), gráficas circulares o de sectores
- *Análisis correlacional*: Pearson, Spearman y Chi cuadrado.

Con respecto al análisis datos, para los cuantitativos se recurrió a un análisis descriptivo, con el objetivo de ordenarlos y obtener así el máximo de información posible; así mismo se empleó un análisis correlacional no paramétrico para explorar el grado de relación de las variables analizadas a partir de los presupuestos explicitados en el marco teórico. También se analizó si dicha relación era positiva o negativa y si además resultaba significativa. Estos resultados sirvieron para orientar el diseño de las *entrevistas semiestructuradas* y los *focus group*, con el propósito de hacerlos más significativos tanto para profesores-tutores y alumnos como para la propia investigación. A continuación se indican las pruebas efectuadas:

- *Análisis descriptivo*: medidas de tendencia central (media y moda) y medidas de variabilidad (desviación típica), gráficas circulares o de sectores
- *Análisis correlacional*: Pearson, Spearman y Chi cuadrado.

Por otra parte, a través del análisis cualitativo orientado por la Teoría Fundamentada, se buscaba descubrir elementos relevantes de la percepción de profesores-tutores y alumnos sobre el clima de aula y sus relaciones interpersonales, especialmente con los alumnos más vulnerables, en el contexto de la intervención socioeducativa.

Tres de los elementos esenciales de la Teoría Fundamentada, el método comparativo constante, el muestreo teórico (Cuñat, 2007) y la elaboración de memos, tuvieron la siguiente concreción, realizándose con ayuda del programa informático ATLAS.ti:

- *Muestreo teórico*: a partir del marco teórico, objetivos, preguntas de investigación y dimensiones, se realizó un muestreo abierto que fue

focalizándose a lo largo de la investigación. Ese proceso se realizó gracias a que la recogida, codificación y análisis de datos se realizaron simultáneamente (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007; Trinidad et al., 2006), lo que ayudó a realizar análisis más significativos para el contexto de investigación; lo que supuso que el proceso no siguiera un desarrollo lineal. En esta primera fase se obtuvieron las citas, es decir, frases, palabras o temas que resultaban significativos para las dimensiones y preguntas de investigación.

- *Método comparativo constante*: se utilizó también desde el principio, desde el diseño de la investigación a su ejecución. Se elaboraron categorías, elementos que aportaban explicaciones más abstractas, a partir de las citas, llamadas incidentes por Trinidad et al. (2006), o sucesos por Andréu et al. (2007). El enriquecimiento de las propiedades y dimensiones de las categorías se realizó hasta su saturación, es decir, hasta que la recogida de información no aportó nada nuevo. Las categorías se organizaron en familias y súperfamilias, del mismo modo se identificaron las categorías centrales, en torno a las cuales se organizaban el resto de categorías.

*Memos*: a partir del marco teórico, intuiciones, reflexiones y necesidades de la investigación (Strauss, 1987; Saldaña, 2009) se fueron elaborando *memos* (Trinidad et al., 2006) o *memorandos* (Andréu et al., 2007). Dichos *memos*, que resultan una parte central de la recogida y análisis de datos, fueron modificados, releídos y recolocados a lo largo de todo el proceso de investigación (Andréu et al., 2007). Los *memos* no pertenecen a ninguna dimensión de investigación, sino que resultan transversales a todas ellas, aportando reflexiones teóricas que profundizan en el análisis. La elaboración de dichos *memos* se ha realizado a partir de la experiencia reflexionada del investigador como educador de calle, maestro de Educación Primaria con niños trabajadores y de la

calle y monitor de Garantía Social con jóvenes expulsados del sistema escolar. En las citadas experiencias profesionales, el centro de la intervención socioeducativa se encontraba en la relación interpersonal, la búsqueda de potencialidades y de posibilidades de niños, adolescentes y jóvenes en situación de desventaja social, familiar y cultural.

#### **4.7. Limitaciones a la investigación**

Con el objetivo de conseguir una imagen completa de la presente investigación también se deben tener en cuenta las limitaciones con las que se ha enfrentado: desde el diseño al trabajo de campo, pasando por la cumplimentación de los test y cuestionarios o las limitaciones de tiempo que implica la realización de una tesis doctoral. Así, se verá cómo la elección de la metodología de investigación o los desplazamientos del investigador para el trabajo de campo, han supuesto limitaciones que en unos casos se han solventado sin mayores problemas y en otros se han debido tener en cuenta, como por ejemplo la necesidad de moderación en los *focus group* o la recogida de información cuantitativa.

A continuación se presentan las limitaciones encontradas:

- *Limitación propia de la metodología (estudio de casos)*: la primera limitación apareció en el momento de decantarse por una metodología de investigación. Dicha elección, dependiendo de la perspectiva desde la que se observe, puede tener ciertas limitaciones sobre las que se debe reflexionar. En este sentido, desde una perspectiva positivista se podría decir que el estudio de casos no permite generalizaciones. Sin embargo, y después de sopesar sobre esta limitación, se estableció que el objetivo fundamental de la investigación se

centrara en comprender la complejidad de un caso colectivo (Bisquerra, 2009a), por lo que no resultaba necesaria la generalización de los resultados, sino que éstos fueran significativos y útiles para los centros educativos seleccionados.

- *Instrumentos de recogida de información cuantitativa*: una segunda limitación apareció en el momento de recoger la información cuantitativa a través de los instrumentos seleccionados para tal fin. Dicha recogida se realizó en dos momentos distintos, lo que afectó a que no todos los alumnos que respondieron al primer instrumento, cumplimentaran el segundo. Así, no todos los alumnos cumplimentaron el cuestionario *ad hoc* y el test *TAMAI* (383 cumplimentaron el *TAMAI*, 384 el cuestionario *ad hoc* y 263 ambos instrumentos). En el caso de que todos los alumnos hubieran completado los dos instrumentos, el análisis estadístico resultaría más significativo. Esta limitación, si bien afecta al posterior análisis de la información, resulta compensada por la muestra seleccionada, que incluye a un gran número de sujetos.
- *Limitaciones inesperadas durante el trabajo de campo*: debido a problemas de salud, el investigador no pudo viajar al Centro Cristo Rey de Valladolid (situado a una distancia de más de 413 km). Esta limitación obligó a varios cambios en el trabajo de campo: en vez de realizar las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores *in situ*, éstas se realizaron por medio del soporte *Skype*, grabándose en formato mp3 por medio del programa *mp3 Skype Recorder*. Por otro lado, para realización de los *focus group* se debió enviar por correo las fichas de alumnos y asesorar a un profesor-tutor para realizar la orientación de los grupos. En ese sentido, las *entrevistas semiestructuradas* se realizaron sin mayor dificultad, incluso en algunos casos devolvieron datos muy ricos para el posterior análisis, aunque muchos datos objetivos y subjetivos procedentes del

contexto de investigación no estuvieron al alcance del investigador. Con respecto a los *focus groups*, el hecho de no poder orientarlos directamente, impidió que el investigador extrajera información no verbal y les ayudara a reflexionar en la línea de las dimensiones de investigación.

- *Investigación Acción y limitaciones de tiempo*: en principio, se diseñó la investigación como una Investigación Acción, de tal manera que los profesores-tutores pudieran realizar aportaciones a las propuestas de mejora. Con ello se pretendía optimizar la capacidad de la investigación para motivar mejoras en la intervención socioeducativa con los alumnos más vulnerables. Sin embargo, la limitación temporal de la tesis doctoral ha impedido dar este paso. Se proyecta darlo una vez terminada la tesis, terminando así el proceso de Investigación Acción.
- *Desarrollo de los focus group*: debido a que el investigador debía trabajar en solitario, no se pudo acompañar individualmente a cada grupo de discusión y realizar la labor de moderador, lo que también disminuyó la eficacia de esta herramienta. Si bien, sus resultados resultan ricos y significativos.
- *Riqueza de las aportaciones de los alumnos en los focus group*: a los alumnos les cuesta realizar aportaciones durante el desarrollo de los focus group y el investigador debía animarles a reflexionar, y después escribir en la ficha de trabajo, no solo si estaban de acuerdo o no con la afirmación que se les proponía. De todos modos, sus aportaciones, si bien resultan valiosas, resultan muy pobres en relación a las aportaciones realizadas por los profesores-tutores a través de las entrevistas.

## 5. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

---

La intervención socioeducativa en el ámbito escolar, especialmente con alumnos vulnerables del primer ciclo de la ESO, supone un problema poliédrico que exige de un análisis cuidadoso, teniendo en cuenta las diferentes variables que lo componen, así como las distintas metodologías de investigación que se requiere para ello. De esta manera, tal y como aparece en la figura 27, el primer paso en el proceso de investigación supuso la identificación de las principales variables que influyen en la intervención socioeducativa: clima de aula y relación interpersonal, que a su vez interaccionan entre ellas. Las preguntas de investigación resultaron determinantes para la definición de los objetivos de investigación.

A continuación se elaboró un marco teórico significativo con el objetivo de delimitar el objeto de estudio. Se seleccionaron y estudiaron investigaciones relevantes para la investigación, construyéndose de esta manera el estado de la cuestión.

El diseño de dimensiones, categorías y subcategorías a partir de los objetivos de investigación resultó un proceso iluminador para definir qué tipo de información resultaría relevante extraer.

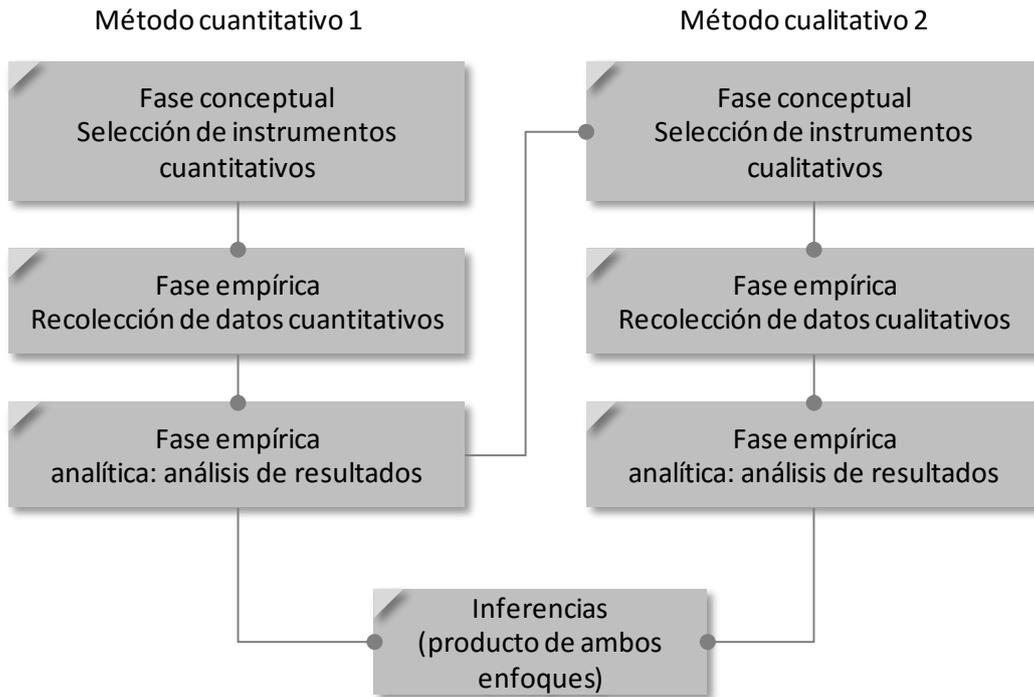
Teniendo en cuenta que además se pretendía mejorar la intervención socioeducativa en un contexto determinado, se seleccionaron tres casos similares para poder realizar un estudio de caso colectivo e instrumental. De esta manera, se seleccionaron tres centros concertados, pertenecientes a la Compañía de Jesús, pertenecientes a tres Comunidades Autónomas distintas y con una oferta educativa similar y una propuesta pedagógica propia (pedagogía ignaciana).

Se trataba de describir la realidad observada, pero también de analizar las interpretaciones que de esa realidad elaboraban tanto profesores como alumnos.



**Figura 27.** Proceso de investigación: planteamiento del problema. Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2010).

Tal y como aparece en la figura 28, el proceso de investigación respondió al planteamiento del problema y resultó como producto de una metodología mixta secuencial por etapas, comenzando por los métodos cuantitativos, continuando con los cualitativos y terminando con su triangulación.



**Figura 28.** Proceso de diseño de la presente investigación. Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2010).

Se comenzó por seleccionar los instrumentos cuantitativos de recogida de información (*TAMAI* y cuestionarios *ad hoc*) para después recoger la información. Todos los instrumentos fueron aplicados por los profesores-tutores de 1º y 2º ESO, siendo devueltos posteriormente al investigador con el objeto de realizar los análisis estadísticos correspondientes para analizar la información recogida, apoyándose en el software libre de análisis estadístico PSPP. A continuación, y a partir del análisis de los datos cuantitativos, se procedió a elaborar los instrumentos cualitativos de recogida de información (*entrevistas semiestructuradas* y *focus group*). En este caso fue el propio investigador quien aplicó ambos instrumentos, excepto los *focus group* de uno de los centros, a donde no pudo acudir por problemas de salud y hubo que recurrir a un profesor-tutor. Una vez efectuada la recolección, se analizaron los datos, recurriendo a la Teoría Fundamentada y apoyándose en el programa informático ATLAS.ti.

Como producto de los análisis cuantitativo y cualitativo, y en el contexto de mejora de la intervención socioeducativa con alumnos vulnerables, se obtuvieron inferencias que ayudaron a la discusión final y a la elaboración de propuestas de mejora destinadas a profesores y profesores-tutores de los tres centros seleccionados.

---

## 6. RESULTADOS

---

A continuación se presentarán los resultados cuantitativos y cualitativos de alumnos y profesores-tutores de 1º y 2º ESO obtenidos a partir del trabajo de campo y organizados según las dimensiones de investigación: relación interpersonal, percepción del clima de aula, intervención de profesorado y educación integral. Dentro de cada dimensión se presentan los datos cuantitativos de profesores y alumnos ordenados por variables, realizando un análisis descriptivo y otro correlacional. Así mismo, se presentan los datos cualitativos, también de profesores y alumnos, analizando las categorías, categorías centrales y elaborando *networks* en torno a dichas categorías centrales. A continuación se presenta el análisis correlacional de variables pertenecientes a distintas dimensiones, se muestran *networks* en torno a los memos más representativos surgidos del análisis cualitativo, se define el significado de cada una de las categorías utilizadas en el análisis cualitativo y, por último, se muestra la fundamentación y densidad de las categorías centrales.

### 6.1. Dimensión 1.- Relación interpersonal

A través de esta dimensión se analizan los recursos necesarios para entablar y mantener relaciones satisfactorias entre el profesorado y sus alumnos, así como el peso que los profesores-tutores otorgan a dichas relaciones interpersonales y las consecuencias de la asimetría entre ellos en este contexto. Así mismo, se describe la percepción que los profesores-tutores y alumnos tienen sobre la importancia de manejar su inteligencia emocional.

Por otro lado, y a partir de los roles asignados a profesores y alumnos por parte del sistema escolar, se explora la importancia que dichos roles tienen para los profesores-

tutores a la hora de relacionarse con los alumnos, es decir, en qué medida éstos entablan relaciones genuinas con sus alumnos.

Del mismo modo, se investiga en qué medida profesores-tutores y alumnos perciben que la calidad de las relaciones interpersonales afecta a la prevención y resolución de conflictos, tanto entre ellos como entre los propios alumnos.

Por último, se analizan las razones por las cuales los alumnos asisten al centro escolar, más allá de la obligatoriedad legal.

### **6.1.1. Alumnos**

#### **1. Análisis de datos cuantitativos**

Se presentan los datos cuantitativos agrupados por variables y por categorías, explicando sus principales características y sintetizados en forma de tablas y gráficas.

El grupo más numeroso, denominado *Grupo Diagnóstico*, que se corresponde con la muestra completa de alumnos (n=384), se presenta junto con el grupo de alumnos que cumplimentaron el *TAMAI* y los cuestionarios *ad hoc* (n=267), denominado *Grupo Central*. De este segundo grupo se extraen todos los grupos presentados posteriormente.

A continuación se presentan el grupo de alumnos sin inadaptación escolar (n=137) junto con el de alumnos con inadaptación escolar (n=130). Los alumnos pertenecientes a estos dos grupos se extraen del denominado *Grupo Central*.

Por último, el grupo de alumnos con inadaptación escolar (n=130), presentado en el párrafo anterior, se ha subdividido a su vez en tres grupos: alumnos con inadaptación escolar baja (n=62), media (n=50) y alta (n=18).

Con respecto a las respuestas, se han dividido entre las distintas opciones 1, 2, 3 y 4 (*muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo*), computando en cada opción la frecuencia de respuesta y el tanto por ciento con el que se corresponde.

Por último, se presentan la media, la moda y la desviación típica de las respuestas de cada grupo de alumnos.

Con respecto a las gráficas de sectores, se han organizado las respuestas siguiendo el orden de las distintas opciones en tantos por ciento (*muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo*), indicando su correspondencia a través del tamaño de los sectores.

En lo que se refiere a las variables a través de las cuales se ordenarán los resultados, éstas son: *recursos del profesorado, roles, conflictos y valoración global de la relación interpersonal*.

### *Estadística descriptiva por variables*

#### *Variable: Recursos del profesorado*

Un primer recurso del profesorado tiene que ver con el interés que este muestra hacia sus alumnos. El interés del profesor puede afectar positivamente al comportamiento de los alumnos, en este sentido se manifiesta el 93,2% de todos los alumnos (Tabla 5). Llama la atención que los alumnos con una inadaptación escolar alta (*IE Alta*) respondan afirmativamente en un 94,5% (tabla 6), sumando las opciones de respuesta 3 y 4 (*de acuerdo y muy de acuerdo*). Efectivamente, el impacto de los profesores en los alumnos resulta destacable, especialmente entre los alumnos con más inadaptación escolar, lo que convierte a la relación interpersonal entre profesor y alumno en un

elemento educativo de gran importancia para mantener, mejorar o superar dificultades en el comportamiento de dichos alumnos.

**Tablas 5 y 6. Interés del profesor por un alumno**

(Pregunta 1 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: "Si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento")

**Tabla 5**  
Grupos Diagnóstico y Central

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	5	1,3	1	0,37
<i>En desacuerdo</i>	21	5,47	14	5,24
<i>De acuerdo</i>	215	56	164	61,42
<i>Muy de acuerdo</i>	143	37,2	88	32,96
<i>Media</i>	3,29		3,27	
<i>Moda</i>	3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,63		0,57	

**Tabla 6**  
Grados de Inadaptación Escolar

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Media n=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	1	1,61	0	0	0	0
<i>En desacuerdo</i>	5	8,06	5	10	1	5,56
<i>De acuerdo</i>	36	58,1	28	56	14	77,8
<i>Muy de acuerdo</i>	20	32,3	17	34	3	16,7
<i>Media</i>	3,21		3,24		3,11	
<i>Moda</i>	3		3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,66		0,62		0,47	

Con respecto a la confianza que sienten los alumnos para contar problemas personales a los profesores, la mayoría de las respuestas de la muestra total de los alumnos y del grupo de alumnos sin inadaptación escolar (*sin IE*), resultan afirmativas en un 56% (tabla 7), correspondiéndose la moda con la opción 3 (*de acuerdo*) y la media por encima de la opción 2 (*en desacuerdo*). Sin embargo a partir de los grupos de alumnos con algún grado de inadaptación escolar, las respuestas resultan en su mayoría negativas: 58% en el caso de *IE Media* y 76,8% en el caso de *IE Alta* (tabla 8). En este

sentido, si bien los alumnos necesitan que los profesores expresen preocupación por ellos, los alumnos con un mayor grado de indaptación escolar resultan más reticentes. El proceso de inadaptación escolar, al igual que el de fracaso escolar, resultan procesos largos en el tiempo que aumentan el grado de vulnerabilidad, lo que también afecta negativamente a la confianza que los alumnos puedan sentir hacia los profesores para contarles sus problemas.

**Tablas 7 y 8. Confianza de los alumnos para contar problemas**

(Pregunta 2 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Con algunos profesores siento confianza para contarles mis problemas personales”)

**Tabla 7**

*Alumnos con y sin inadaptación escolar*

	Grupo Central n=267			
	Sin IE n=137		Con IE n=130	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	26	19	45	34,62
<i>En desacuerdo</i>	28	20,4	24	18,46
<i>De acuerdo</i>	56	40,9	33	25,38
<i>Muy de acuerdo</i>	27	19,7	28	21,54
<i>Media</i>	2,61		2,34	
<i>Moda</i>	3		1	
<i>Desv. típica</i>	1,01		1,17	

**Tabla 8**

*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	16	25,8	22	44	7	38,4
<i>En desacuerdo</i>	10	16,1	7	14	7	38,4
<i>De acuerdo</i>	22	35,5	9	18	2	11,1
<i>Muy de acuerdo</i>	14	22,6	12	24	2	11,1
<i>Media</i>	2,55		2,22		1,94	
<i>Moda</i>	3		1			
<i>Desv. típica</i>	1,11		1,25		1	

Variable: Roles

La presente variable hace referencia al rol con el que se relacionan especialmente los profesores, el cual puede estar más cerca del rol asignado por la institución o uno más cercano a la personalidad genuina del profesor. Ambos roles afectarán a la generación del clima de aula.

Con respecto a la influencia de las emociones del profesor, todos los alumnos perciben que el estado de ánimo negativo del profesor incide en el clima de aula, lo que posiblemente también afecte al estado de ánimo de los propios alumnos.

En este sentido, las respuestas de todos los alumnos devuelven una moda correspondiente a la opción de respuesta 4 (*muy de acuerdo*) y una media por encima de 3 (*de acuerdo*) (figura 29). Este dato indica que los alumnos perciben los estados emocionales negativos de los profesores, notando su influencia en el clima de aula. Con respecto a las gráficas de sectores, las respuestas correspondientes a las opciones 4 (*muy de acuerdo*) y 3 (*de acuerdo*) ocupan en todos los casos más del 90% de los resultados (figura 30).

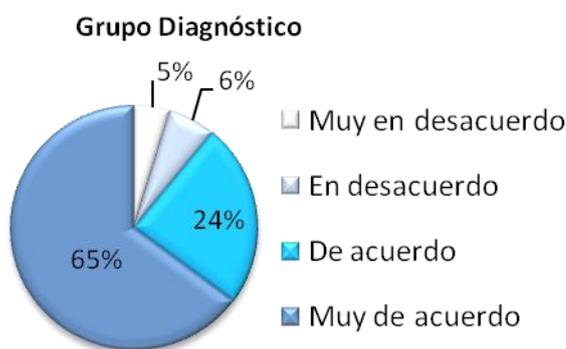


Figura 29. Grupo Diagnóstico (n=384)



Figura 30. Grupo Central (n=267)

**Figuras 29 y 30. Emociones de los profesores y clima de aula**

(Pregunta 3 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Creo que a veces afecta negativamente al clima de aula el que los profesores vengan enfadados”)

En la medida en que aumenta el grado de inadaptación escolar, disminuye la percepción de los alumnos de que lo más importante para ellos sea aprender el contenido de las asignaturas. Nos encontramos con que en el caso de los alumnos con inadaptación escolar media (*IE Media*) e inadaptación escolar alta (*IE Alta*), la media es de 2,80 y 2,61 (tabla 9) respectivamente. Se puede observar cómo las respuestas afirmativas disminuyen cuando se llega a los alumnos con más inadaptación escolar.

**Tabla 9. Contenidos a aprender**

(Pregunta 4 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Lo más importante para nosotros como alumnos es aprender los contenidos de las asignaturas”)

**Tabla 9**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	4	6,45	5	10	1	5,56
<i>En desacuerdo</i>	7	11,3	10	20	7	38,4
<i>De acuerdo</i>	30	48,4	25	50	8	44,4
<i>Muy de acuerdo</i>	21	33,9	10	20	2	11,1
<i>Media</i>	3,1		2,8		2,61	
<i>Moda</i>	3		3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,84		0,88		0,78	

*Variable: Conflictos*

En esta variable se hace referencia a todo tipo de conflicto que pudiera aparecer en el aula: entre profesores y alumnos, entre alumnos, con las normas, etc. De la misma manera, hace referencia a las condiciones necesarias para su resolución o prevención.

Todas las respuestas concuerdan en afirmar que un ambiente apacible en el aula ayuda a que no aparezcan conflictos, devolviendo una moda por encima de 3 (*de acuerdo*) (tabla 10), excepto en el caso del grupo de alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*), en el cual la respuesta mayoritaria se corresponde con la opción 3 (tabla 11), es decir, *de acuerdo*. Todos los alumnos, con y sin inadaptación escolar, requieren

de un ambiente apacible en el aula para prevenir los conflictos. Para ello es necesaria la participación de los alumnos y del profesor, como líder adulto del aula.

**Tablas 10 y 11. Ambiente de aula y conflictos**

(Pregunta 5 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Un ambiente apacible en el aula ayuda a que no aparezcan conflictos”)

**Tabla 10**  
*Grupo Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	11	2,86	7	2,62
<i>En desacuerdo</i>	33	8,59	20	7,49
<i>De acuerdo</i>	139	36,2	108	40,45
<i>Muy de acuerdo</i>	198	51,56	130	48,69
<i>Valores perdidos</i>	3	0,78		
<i>Media</i>		3,38		3,36
<i>Moda</i>		4		4
<i>Desv. típica</i>		0,76		0,74

**Tabla 11**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	2	3,23	1	2	2	11,1
<i>En desacuerdo</i>	6	9,68	4	8	0	0
<i>De acuerdo</i>	26	41,9	19	38	12	66,7
<i>Muy de acuerdo</i>	28	45,2	25	50	4	22,2
<i>Valores perdidos</i>			1	2		
<i>Media</i>		3,29		3,39		3
<i>Moda</i>		4		4		3
<i>Desv. típica</i>		0,78		0,73		0,84

A la afirmación de que los profesores se equivocan si piensan que un determinado alumno es mal alumno, en el caso de toda la muestra (figura 31), la mayoría de los alumnos responden afirmativamente, así como la mayoría de los alumnos que cumplieron ambos instrumentos (figura 32). Las diferencias aparecen cuando se comparan los alumnos sin inadaptación escolar y con inadaptación escolar, como puede apreciarse al comparar las figuras 33 y 34 respectivamente: las respuestas afirmativas disminuyen cuando se le pregunta a los alumnos con inadaptación escolar. Por último, y

dentro de los alumnos con inadaptación escolar, las respuestas afirmativas van disminuyendo a medida que aumenta la inadaptación escolar (tabla 12). De alguna manera, los alumnos con inadaptación escolar, que arrastran una etiqueta al respecto, resultan más afectados por las opiniones negativas de los profesores, por lo que tienden a percibirse efectivamente como malos alumnos a partir de dichas opiniones.

**Tabla 12. Impacto de las preconcepciones del profesorado**

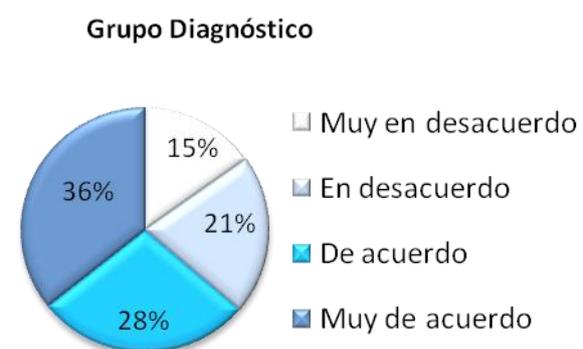
(Pregunta 6 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Se equivocan los profesores que piensan que soy un mal alumno*”)

**Tabla 12**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	10	16,1	6	12	1	5,56
<i>En desacuerdo</i>	13	21	15	30	7	38,9
<i>De acuerdo</i>	20	32,3	12	24	5	27,8
<i>Muy de acuerdo</i>	18	29	17	34	5	27,8
<i>Valores perdidos</i>	1	1,61				
<i>Media</i>		2,75		2,8		2,78
<i>Moda</i>		3		4		2
<i>Desv. típica</i>		1,06		1,05		0,94



**Figura 31.** Grupo Diagnóstico (n=384)



**Figura 32.** Grupo Central (n=267)



**Figura 33.** Alumnos sin IE (n=137)



**Figura 34.** Alumnos con IE (n=130)

**Figuras 31, 32, 33 y 34. Impacto de las preconcepciones del profesorado**

(Pregunta 6 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Se equivocan los profesores que piensan que soy un mal alumno*”)

*Variable: Valoración global de la relación interpersonal*

A través de la presente variable se pretende analizar la valoración de profesores y alumnos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el aula.

En general, los alumnos se sienten satisfechos con las relaciones que establecen. El 87% de los alumnos del grupo Diagnóstico se sienten satisfechos con las relaciones que establecen con profesores y compañeros, en este mismo sentido se expresa el 89,5% de los alumnos del Grupo Central. Sólo en el caso del grupo con inadaptación escolar alta (*IE Alta*), correspondientes a la tabla 14, este porcentaje no alcanza el 80%. Estos resultados muestran que los alumnos se sienten, en general, a gusto en clase, tanto con los compañeros como con los profesores.

**Tablas 13 y 14. Grado de satisfacción de las relaciones interpersonales**

(Pregunta 7 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Me siento satisfecho con las relaciones interpersonales que mantengo con los profesores y los compañeros”)

**Tabla 13**  
*Grupos Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	14	3,65	6	2,25
<i>En desacuerdo</i>	33	8,59	21	7,87
<i>De acuerdo</i>	210	54,7	156	58,4
<i>Muy de acuerdo</i>	124	32,3	83	31,1
<i>Valores perdidos</i>	3	0,78	1	0,37
<i>Media</i>	3,17			
<i>Moda</i>	3			
<i>Desv. típica</i>	0,73			

**Tabla 14**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	2	3,23	4	8	0	0
<i>En desacuerdo</i>	5	8,06	2	4	4	22,2
<i>De acuerdo</i>	41	66,1	31	62	12	66,7
<i>Muy de acuerdo</i>	14	22,6	13	26	2	11,1
<i>Media</i>	3,08		3,06		2,89	
<i>Moda</i>	3		3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,66		0,79		0,58	

### *Estadística correlacional por grupos de variables*

En la tabla 15 se encuentran las preguntas de los cuestionario *ad hoc* cumplimentados por los alumnos entre las que se ha encontrado una correlación significativa. Dichas preguntas pertenecen dimensión 1, indicando además los grupos de variables a los que pertenecen. Se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson, comprobándose además el grado de significación, es decir, se comprueba si la relación entre las variables analizadas es consecuencia, o no, del azar. A continuación se pasa a describir dicha tabla.

La percepción de los alumnos de que si un profesor se preocupa por ellos pueden llegar a mejorar su comportamiento, mantiene una correlación baja con un ambiente

apacible ( $r = 0,22$ ), así como con la consiguiente inhibición de los posibles conflictos ( $r = 0,20$ ). No se puede afirmar que los alumnos perciban la cercanía de los profesores. Sin embargo, indica un elemento a tener en cuenta y a analizar en futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta la baja correlación, llama la atención que para los alumnos con mayor grado de inadaptación escolar aumente dicha correlación entre la percepción de que un profesor se preocupa por ellos y un ambiente apacible en clase ( $r = 0,31$ ), así como que dicho ambiente apacible correlaciona con la satisfacción frente a las relaciones interpersonales que mantienen con profesores y alumnos ( $r = 0,26$ ). De alguna manera, y manteniendo la precaución debido a la correlación positiva baja, los alumnos con mayor inadaptación escolar resultan afectados en mayor medida por la percepción de que un profesor se preocupa por ellos y el ambiente apacible que se logra con ello. En este sentido, si bien no se puede afirmar que dicha relación exista, sí resulta una sugerente invitación para futuras investigaciones.

**Tabla 15. Correlación roles/conflictos/Conflictos y valoración global de la relación interpersonal**  
Grupo Diagnóstico ( $n=384$ ), Grupo Central ( $n=267$ ), Grupo de alumnos con IE ( $n=130$ )

<b>DIMENSIÓN 1.- RELACIÓN INTERPERSONAL</b>		<b><math>n= 384</math></b>	<b><math>n= 267</math></b>	<b><math>n=130</math></b>	
<b>GRUPOS DE VARIABLES</b>		<u>Preguntas 1 y 5</u>			
	Roles y conflictos	Si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento Un ambiente apacible en el aula ayuda a que no aparezcan conflictos	$r = 0,22$ $p \leq 0,01$	$r = 0,28$ $p \leq 0,01$	$r = 0,31$ $p \leq 0,01$
		<u>Preguntas 1 y 2</u>			
	Roles	Si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento Con algunos profesores siento confianza para contarles mis problemas personales	$r = 0,20$ $p \leq 0,01$	$r = 0,21$ $p \leq 0,01$	Sin correlación
		<u>Preguntas 5 y 7</u>			
	Conflictos y valoración global de la relación interpersonal	Un ambiente apacible en el aula ayuda a que no aparezcan conflictos Me siento satisfecho con las relaciones interpersonales que mantengo con los profesores y los compañeros	$r = 0,20$ $p \leq 0,00$	$r = 0,17$ $p \leq 0,05$	$r = 0,26$ $p \leq 0,03$

## 2. Análisis de datos cualitativos

Para los focus group se entregó a los alumnos unas fichas en donde podían cumplimentar libremente los distintos apartados (dichas fichas aparecen en los anexos).

El contenido de dichas fichas fue transcrito y analizado posteriormente.

En las tablas que se presentan a continuación, se muestran los resultados de los focus group de los alumnos con respecto a las cuestiones planteadas dentro de la dimensión 1. Se muestran las categorías que responden afirmativamente, negativamente y otro tipo de respuestas que enriquecen la recogida de información sobre la percepción de los alumnos.

A través de los mapas conceptos se presentan las diferentes familias analizadas, todas pertenecientes a la dimensión 1 de investigación.

Por último las familias que se presentan son: *recursos del profesorado, roles y conflictos*.

### *Familia: Recursos del profesorado (figura 35)*

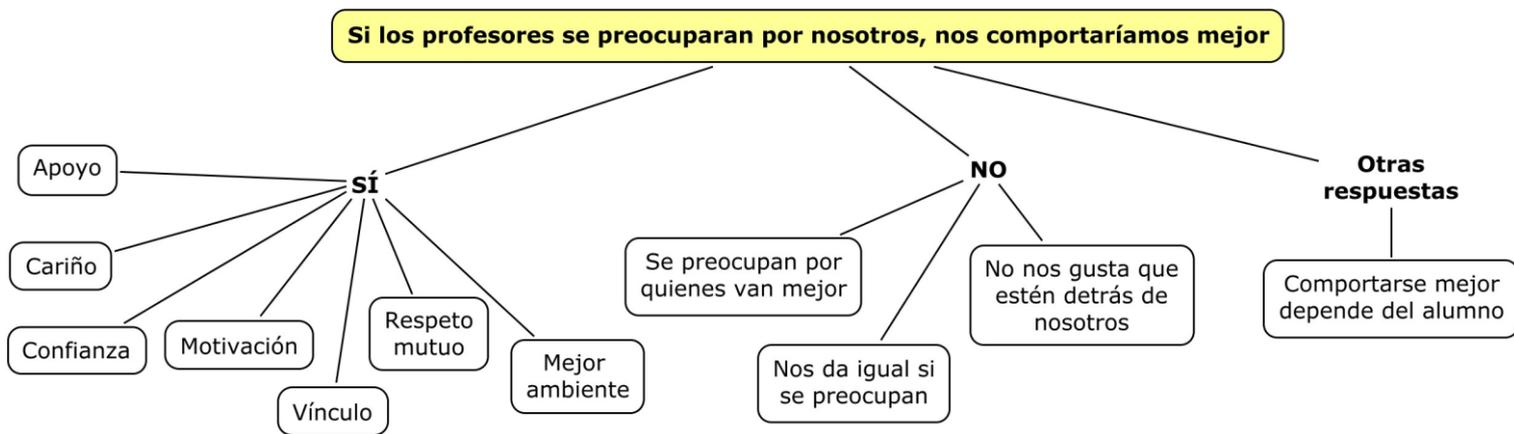
En la figura 35 se puede apreciar cómo los alumnos perciben que se comportarían mejor si los profesores se preocuparan por ellos. Los alumnos respondían afirmativa o negativamente a la pregunta “Si los profesores se preocuparan por nosotros, nos comportaríamos mejor”, además se les pidió que justificaran su respuesta afirmativa o negativa (SÍ o NO), de tal manera que después de un debate en grupo consensuaban una respuesta y la escribían en la ficha. En la figura 35 aparecen las categorías que emergieron de sus respuestas. De 13 aportaciones afirmativas, se extrajeron 11 categorías. Las afirmaciones negativas fueron transcritas a la figura casi literalmente. Sea aportó una respuesta que no se correspondía con una afirmación o una negación

Frases como “Cuando estamos bien hablamos con ellos” o “nos dan más confianza, hay un ambiente más cómodo” indican que los alumnos perciben si los profesores se preocupan por ellos, lo que afecta a la relación que establecen, a su bienestar emocional y al aprendizaje de contenidos académicos. Categorías como “apoyo”, “cariño”, “confianza”, “motivación”, “buen clima de aula”, “aprender mejor” o “asignatura más amena” emergen como resultado del trabajo de los *focus group* realizados con los alumnos.

Los alumnos perciben que cuando el profesor muestra preocupación por ellos, no sólo mejora su comportamiento, sino que además mejoran otros aspectos más académicos. En este sentido se expresan afirmaciones relacionadas con que si los profesores se preocupan por los alumnos, se “mejoran las clases” y se consigue una “asignatura más amena”, con lo que se llega a “aprender mejor”.

Con respecto a las respuestas negativas (NO), los alumnos afirman, en primer lugar, que los profesores sólo se preocupan por los que estudian, es decir, que los alumnos que no estudian perciben poca preocupación por parte de los profesores. Por otro lado, a algunos alumnos no les gusta que los profesores estén atentos a ellos. En último lugar, otros alumnos afirman que les da igual si los profesores se preocupan por ellos o no. En estas afirmaciones se aprecia la lejanía con el profesorado y el distanciamiento de los alumnos que estudian y aprueban; apreciándose también al afirmar que no les gusta que los profesores estén atentos a ellos o, más significativo, que les da igual. En esta última afirmación, la distancia se aprecia con más claridad: ni siquiera llega a molestar la percibida falta de interés del profesorado.

En *Otras respuestas* parecen respuestas que no resultan afirmativas o negativas, a través de ella los alumnos expresan que el comportarse mejor depende de los alumnos.



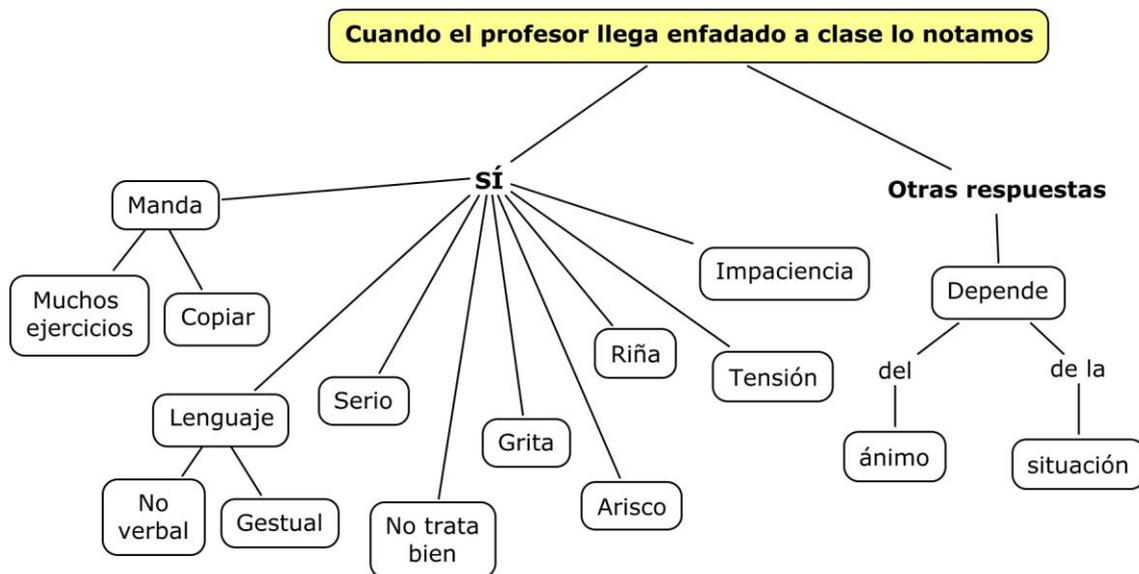
**Figura 35. Interés de los profesores y comportamiento de los alumnos**  
*Focus group*

### *Familia: Roles (figuras 36 y 37)*

En la figura 36 los alumnos responden a la frase “Cuando el profesor llega enfadado a clase lo notamos”. A esta frase respondieron afirmativamente (SÍ), no habiendo ninguna afirmación en sentido contrario. De 17 aportaciones afirmativas, se extrajeron 10 categorías.

Frases como “Se les nota en la cara y en la actitud” indican que los alumnos no sólo captan el lenguaje verbal, sino también el no verbal. Categorías como: que aprecian la “tensión”, lo notan “arisco”, la “riña” es más común, muestra “impaciencia” o “no trata bien” a los alumnos, indican la percepción que tienen los alumnos de los estados emocionales negativos por parte de los profesores. También aparecen comportamientos como “grita” por nada o está “serio”, que sirven de indicadores para los alumnos del estado emocional negativo del profesor. Además, el estado emocional alterado del profesor también lo notan a través del lenguaje no verbal; así se puede comprobar en afirmaciones como a través del “lenguaje no verbal”, con el “lenguaje gestual” o está “serio”. En estas afirmaciones los alumnos indican que no sólo el profesor expresa un

estado emocional alterado a través del lenguaje; los alumnos perciben dicho estado emocional también a través de la comunicación no verbal del profesor. Se aprecia así que el profesor debe cuidar mucho no sólo lo que dice, sino que debe cuidar lo que expresa con el cuerpo y los gestos, ya que afectará a la percepción de los alumnos y por tanto a la relación que se establezca entre ellos a lo largo de la clase.



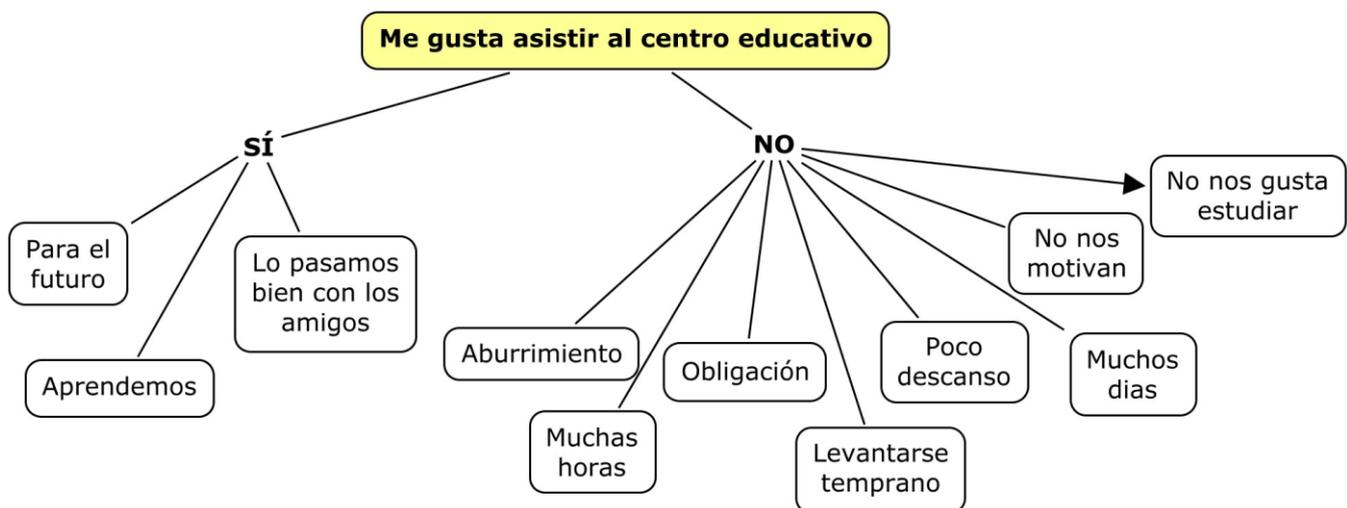
**Figura 36. Emoción del profesor**  
*Focus group*

En la figura 37 aparecen las respuestas a la frase “Me gusta asistir al centro educativo”, de las 4 aportaciones positivas se extrajeron 3 categorías. Sin embargo, las aportaciones negativas fueron mucho más numerosas, en total 13, de la cuales emergieron 8 categorías.

Para los alumnos existen más razones para no asistir al centro educativo que para sí hacerlo. Algunas de las razones que les motivan a asistir son “Con los estudios en un futuro podremos tener una gran carrera y un gran trabajo” y “Aparte de que estamos con los amigos y nos lo pasamos bien, aprendemos y compartimos opiniones”. Las razones para no asistir se relacionan con el cansancio, el aburrimiento o la falta de motivación. En concordancia con los resultados cuantitativos devueltos por las

respuestas de los alumnos a la pregunta sobre su satisfacción con las relaciones interpersonales, la categoría “lo pasamos bien con los amigos”, refuerza tal percepción. Señalar además que dicha categoría emerge de la pregunta sobre si le gusta asistir al centro educativo. De alguna manera, se observa que esta es una razón que les motiva a la asistencia diaria a clases.

Se puede constatar, también a través de los datos cualitativos, que los estados emocionales de los profesores afectan a los alumnos y por tanto al clima de aula.



**Figura 37. Razón para asistir al centro educativo**  
*Focus group*

### *Familia: Conflictos (figura 38)*

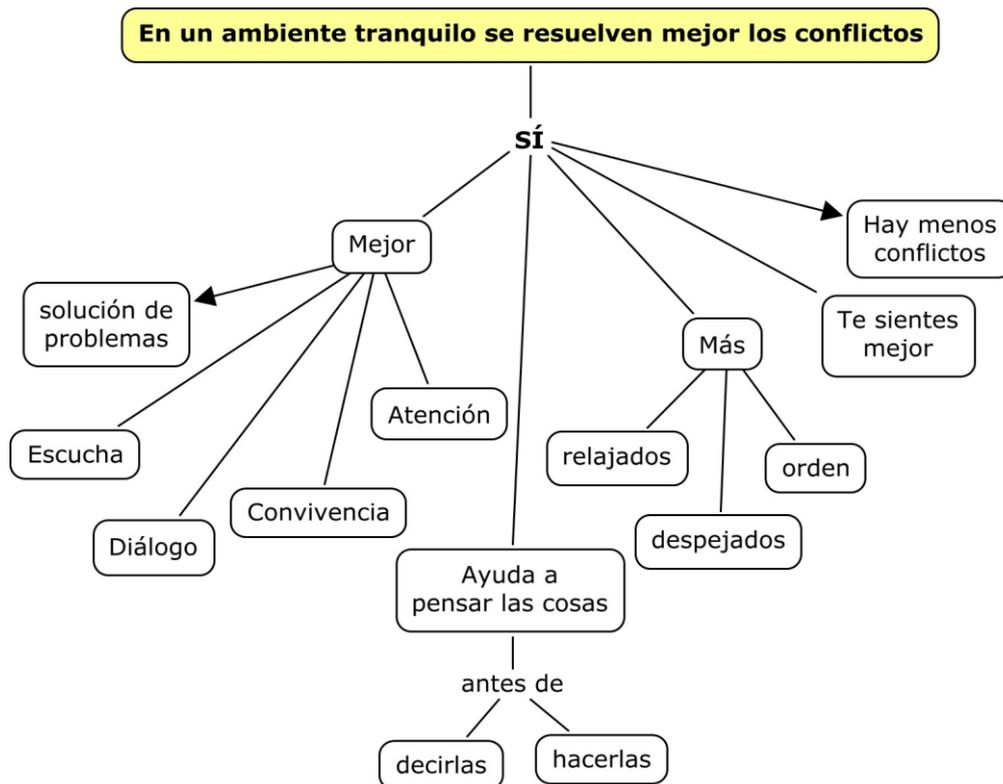
En la figura 38 aparecen las respuestas afirmativas (no hubo respuestas negativas ni otro tipo de respuestas) a la frase “En un ambiente tranquilo se resuelven mejor los conflictos”. Los alumnos hicieron 16 aportaciones, de la que se extrajeron 11 categorías, de entre las aportaciones se presentan algunas: “Estamos más despejados, pensamos las cosas antes de decirlas o hacerlas y razonamos”; “Estamos menos tensos y pensamos con más claridad”.

Para los alumnos, en un ambiente tranquilo se resuelven mejor los problemas porque “se escucha mejor”, “se dialoga mejor”, existen “menos conflictos”, se aprecia una “mejor convivencia”. Indicar que en esta misma dirección también señalan los datos cuantitativos. El ambiente tranquilo no sólo afecta al clima de aula sino que los alumnos también perciben que afecta positivamente al orden y a la atención al profesor (figura 38).

Resulta, por tanto, un elemento a tener en cuenta por parte de los profesores para logara un ambiente de aprendizaje óptimo.

En un ambiente tranquilo los alumnos no sólo se sienten “más relajados” sino que se consigue también “más orden”. Para los alumnos el orden no siempre exige de un esfuerzo, se puede conseguir en un ambiente relajado y tranquilo

Por otro lado, resulta llamativo que ninguna de las respuestas dadas por los alumnos se corresponda con una afirmación negativa. De esta manera, se comprueba que un ambiente tranquilo afecta a todos los alumnos, con mayores o menores grados de adaptación al sistema escolar. El profesor, como líder y modelo adulto, puede tener herramientas para conseguir un ambiente tranquilo y promover el orden y relajación de los alumnos, lo que afectará no sólo a su bienestar personal sino al clima de aula y a la adquisición de contenidos cognitivos.



**Figura 38. Ambiente de aula y conflictos**  
Focus group

## 6.1.2. Profesores

### 1. Análisis de datos cuantitativos

Las posibles respuestas de los profesores-tutores a los cuestionarios *ad hoc*, y correspondientes con las opciones 1, 2, 3 y 4 (*muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*) se han organizado en algunos casos en tablas, en donde aparecen la frecuencia de cada respuesta y su correspondencia en tanto por ciento. También se indican en dichas tablas la media, la moda y la desviación típica.

En el gráfico de sectores se presentan las distintas opciones de respuesta, organizadas en sectores con su correspondencia en tanto por ciento.

Con respecto a las variables de investigación, se recurre a las siguientes: *recursos del profesorado*, *roles*, *conflictos* y *valoración global de la relación interpersonal*.

## Estadística descriptiva por variables

### Variable: Recursos del profesorado

De la misma manera en que los alumnos afirman que pueden mejorar su comportamiento si un profesor se preocupa por ellos, los profesores-tutores afirman, en el 100% de sus respuestas (figura 39), que aprovechan la relación interpersonal como recurso educativo y que una buena relación interpersonal con sus alumnos afecta positivamente al clima de aula.



**Figura 39. Relación interpersonal y proceso educativo**

(Pregunta 1 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Aprovecho la relación interpersonal con mis alumnos como un recurso del proceso educativo”)

Todos los profesores-tutores (figura 40) de la muestra afirman también que una buena relación interpersonal con sus alumnos mejora el clima de aula. Esta percepción de los profesores puede resultar un recurso adecuado para iniciar procesos de reflexión y de formación que ayuden a los profesores a establecer relaciones interpersonales positivas con sus alumnos.



**Figura 40. Relación interpersonal con los alumnos**

(Pregunta 2 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Aprovecho la relación interpersonal con mis alumnos como un recurso del proceso educativo”)

Los profesores-tutores afirman que cuando disponen de una información completa sobre los alumnos pueden establecer relaciones interpersonales adaptadas a cada uno de ellos (figura 41). Esta información podría ayudarles a modular el tipo de relación interpersonal que establecen con cada alumno, dependiendo de su proceso de inadaptación escolar. Cabe señalar que dicha información debe ser tratada por los profesores con cautela y objetividad, ya que puede ser útil para adaptarse a cada alumno, pero también para crear un estereotipo a partir de la información de terceros.



**Figura 41. Características de los alumnos y relaciones interpersonales**

(Pregunta 3 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “La información sobre las potencialidades y las dificultades académicas y sociales de los alumnos ayuda para establecer relaciones interpersonales”)

Con respecto a la aplicación de las normas en el aula, el 100% de las respuestas de los profesores-tutores (figura 42) consideran su influencia en el clima de aula y en las relaciones interpersonales. De esta manera, las normas son para los profesores un factor condicionante del clima de aula y de las relaciones interpersonales.



**Figura 42. Aplicación de normas y relaciones interpersonales**

(Pregunta 4 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “La aplicación de normas tiene relación directa con el clima de aula y las relaciones interpersonales”)

### Roles

A pesar de que los profesores consideran su influencia en la relación interpersonal con los alumnos y en el clima de aula, resulta contradictorio, que el 85% (tabla 16) de los profesores-tutores creen que hablar de su estado de ánimo no mejora el clima de aula; de alguna manera no consideran que compartir sus emociones pueda resultar un elemento educativo. Desde la perspectiva de la relación de ayuda en el ámbito educativo, la autenticidad resulta una herramienta fundamental para establecer relaciones de calidad con los alumnos. Las respuestas de los profesores sugieren un desconocimiento de la importancia de una adecuada gestión emocional por su parte para utilizar las emociones como un recurso educativo desde una perspectiva integral.

**Tabla 16. Estado de ánimo del profesor y clima de aula**

(Pregunta 5 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula”)

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	0	0
<i>En desacuerdo</i>	2	15,38
<i>Muy de acuerdo</i>	6	46,15
<i>De acuerdo</i>	5	38,46
<i>Media</i>		3,23
<i>Moda</i>		3
<i>Desv. típica</i>		0,73

Los profesores-tutores consideran que algunas experiencias de su vida personal pueden ayudar a los alumnos. Así lo expresa el 69% de las respuestas (figura 43). Desde esta perspectiva, los profesores-tutores consideran que su propia vida puede resultar un elemento de aprendizaje si se cuenta a los alumnos desde esta perspectiva, pero sin embargo no así compartir sus emociones. Las emociones continúan generando inseguridad en los profesores, produciendo contradicciones en las respuestas. Así, compartir experiencias personales resulta menos inquietante que compartir el estado de

ánimo actual. Y todo, a pesar de que la autenticidad supone un elemento fundamental para esos mismos profesores.



**Figura 43. Compartir aspectos de la vida personal del profesor**

(Pregunta 6 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Si considero que puede ayudar a los alumnos, les hablo, de manera realista, sobre aspectos de mi vida personal”)

Los profesores-tutores perciben que una de sus funciones principales es la escucha como elemento educativo de los alumnos. En este sentido se orienta el 100% de las respuestas (figura 44). Esta percepción puede resultar un buen comienzo de procesos de formación sobre escucha activa, así como de procesos de reflexión conjunta sobre los beneficios que produce en los alumnos a los que se escucha. Destacar, sin embargo, que aunque desde la perspectiva del marco teórico de la presente investigación, la escucha se enmarca como una habilidad de la relación de ayuda en el ámbito educativo, en las entrevistas semiestructuradas a los profesores-tutores sólo se hizo mención de la escucha de una forma genérica, con lo que es posible que los profesores-tutores compartan una perspectiva general común. Si bien, no se extrajo qué consideraban específicamente como escucha.



**Figura 44. Escuchar a los alumnos**

(Pregunta 7 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Una de las funciones principales de mi labor docente, además de la académica, es escuchar a mis alumnos”)

El 61% de los profesores-tutores (figura 45) afirma que debe ceñirse a su rol para mantener su neutralidad y el 39% restante afirma lo contrario. Esta pregunta, sin embargo, generó dudas, ya que no sabemos en qué medida entendían neutralidad dentro del ámbito emocional: si como neutralidad emocional (que es lo que se buscaba en la investigación) o, en distinto sentido, como equidad a la hora de tratar a los alumnos.



**Figura 45. Neutralidad del profesor**

(Pregunta 8 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “El profesor debe ceñirse a su rol cuando se relaciona con los alumnos para mantener su neutralidad”)

#### Variable: Conflictos

Para el 61% de los profesores-tutores (figura 46) los conflictos con sus alumnos son inevitables. Dicha inevitabilidad resulta una invitación a esos mismos profesores-tutores a profundizar en la resolución teórica y práctica de dichos conflictos. En las entrevistas semiestructuradas hacían referencia a la edad de los alumnos como una razón para inevitabilidad de los conflictos, lo que concuerda con el marco teórico que enmarca la perspectiva de la investigación.



**Figura 46. Conflictos inevitables**

(Pregunta 9 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “*Los conflictos con mis alumnos son inevitables*”)

El 84% de los profesores-tutores (figura 47) considera que la claridad normativa afecta positivamente a la prevención de conflictos. Llama la atención que el 16% de profesores-tutores se manifieste *en desacuerdo* (opción de respuesta 2) o *muy en desacuerdo* (opción de respuesta 3); no sabemos si la respuesta se encuentra motivada porque no encuentran relación entre normas y resolución de conflictos, o si creen que son tan inevitables que nada ayuda a su prevención. Señalar que estos datos concuerdan con los datos extraídos a través de instrumentos cualitativos.



**Figura 47. Conflictos y normas claras**

(Pregunta 10 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “*La prevención de conflictos se consigue con normas claras*”)

En el caso de la relación entre unas sanciones estrictas y la prevención de conflictos, nos encontramos con cierta ambigüedad: el 54% (figura 48) de los profesores-tutores cree que dichas sanciones no afectan a la prevención de conflictos, manifestándose en contra el otro 46%. En cualquier caso, habría que concretar qué significa para cada profesor “normas estrictas”, para aclarar en qué medida tienen una carga punitiva o

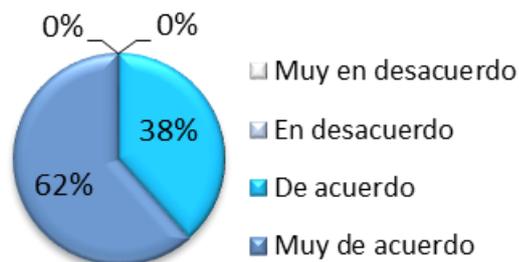
educativa y en qué medida se modulan dependiendo de las características de cada alumno.



**Figura 48. Conflictos y sanciones estrictas**

(Pregunta 11 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “La prevención de conflictos se consigue con normas claras”)

El 100% de los profesores-tutores (figura 49) considera que un buen clima de aula es la mejor forma de resolver conflictos. Los profesores perciben que se debe cuidar el clima de aula como factor que ayudará a prevenir conflictos. Los profesores, como líderes adultos del aula, pueden desarrollar muchos recursos y estrategias en este sentido. Estas respuestas resultan coincidentes con el análisis de las respuestas dadas a través de instrumentos cualitativos.



**Figura 49. Conflictos y clima de aula**

(Pregunta 12 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Un buen clima de aula es el mejor contexto para resolver conflictos”)

En coherencia con la respuesta anterior, el 100% de los profesores-tutores (figura 50) manifiesta que se debería reflexionar sobre el clima de aula para prevenir problemas de convivencia.



**Figura 50. Reflexión sobre el clima de aula**

(Pregunta 13 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Un buen clima de aula es el mejor contexto para resolver conflictos”)

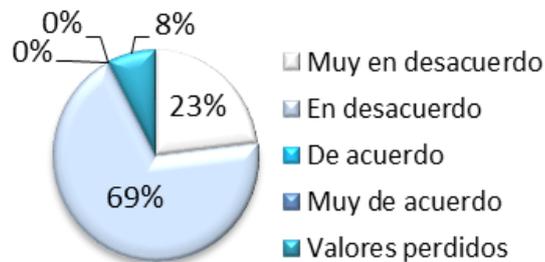
El 85% de los profesores-tutores (figura 51) manifiesta su desacuerdo con la afirmación de que sólo se preocupan por las relaciones interpersonales cuando aparecen problemas de convivencia.



**Figura 51. Falta de reflexión sobre las relaciones interpersonales**

(Pregunta 14 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Sólo nos preocupamos de las relaciones interpersonales cuando aparecen problemas de convivencia”)

En sintonía con las respuestas anteriores, el 92% (figura 52) de los profesores-tutores manifiesta su desacuerdo con la afirmación de que no necesitan estrategias para mejorar el clima de aula.



**Figura 52. Necesidad de formación sobre estrategias para mejorar el clima de aula**

(Pregunta 15 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “No necesito estrategias para mejorar el clima de aula”)

Así mismo, el 92% de los profesores-tutores (figura 53) utiliza estrategias como la interacción positiva, la extinción de reforzamiento o el reforzamiento positivo para mejorar el clima de aula.



**Figura 53. Utilización de estrategias para mejorar el clima de aula**

(Pregunta 16 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Utilizo estrategias como la interacción positiva, la extinción de reforzamiento ante conductas desadaptadas, el reforzamiento social u otras para mejorar el clima de aula”)

Variable: Valoración global de la relación interpersonal

A igual que en el caso de los alumnos, el 100% de los profesores-tutores (figura 54) manifiesta su satisfacción con las relaciones interpersonales que establece, esta vez específicamente con los alumnos. Esta respuesta positiva tiene una gran importancia porque marca el punto de inicio de las relaciones que los profesores establecerán con sus alumnos.



**Figura 54. Satisfacción con las relaciones interpersonales**

(Pregunta 17 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Me siento satisfecho con las relaciones interpersonales que mantengo con mis alumnos”)

### *Estadística correlacional por grupos de variables*

Para elaborar la siguiente tabla se han seleccionado las preguntas pertenecientes a los cuestionarios *ad hoc* destinados a los profesores-tutores entre las que se ha encontrado una correlación significativa. Todas pertenecen a la dimensión 1 y se indica el grupo de variables al que pertenecen. Se han utilizado los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, además de Chi Cuadrado. A continuación se describe dicha tabla. Como se puede ver en ella, resulta coherente que exista una fuerte correlación negativa entre la percepción de los profesores-tutores de que una buena relación interpersonal mejora el clima de aula y la afirmación de que hablar sobre su estado de ánimo no ayuda en nada al clima de aula, siendo  $r = -0,60$ ,  $\rho = -0,64$  (tabla 17) y Chi cuadrado = 0,04. Si consideran que la relación interpersonal es un recurso importante, resulta congruente con que perciban que su estado de ánimo sí influye en el clima de aula.

**Tabla 17. Correlación Grupo de variables: Recursos del profesorado y roles**

<b>DIMENSIÓN 1.- RELACIÓN INTERPERSONAL</b>				
<u>Preguntas 2 y 5</u>				
Grupo de variables	Recursos del profesorado y roles	Una buena relación interpersonal con mis alumnos afecta positivamente al clima de aula	Pearson	-0,60
		Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula	Chi	0,04
			Spearman	-0,64

## 2. Análisis de datos cualitativos

Con respecto al análisis cualitativo de las entrevistas a los profesores-tutores, se han seleccionado 222 citas, de las cuales han emergido 56 categorías y 13 familias de categorías.

Las familias en las que se agrupan los resultados son: *recursos del profesorado*, *roles* y *conflictos*.

### *Categorías y categorías centrales*

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas con los profesores-tutores, emergieron una serie de categorías que explican su percepción de las distintas dimensiones de investigación. Las tablas y *networks* que se presentan acerca de los datos cualitativos muestran las categorías más densas y fundamentadas (conceptos y categorías explicados a pie de página); en ellas, en la columna de la izquierda aparecen las categorías y en las dos columnas contiguas su densidad y fundamentación.

Para cada dimensión de investigación, se presentan las tablas correspondientes a cada familia<sup>13</sup>, las cuales contienen a las categorías<sup>14</sup> emergidas a partir de los datos cualitativos extraídos de las entrevistas semiestructuradas a los profesores; en ellas aparecen, como se indica más arriba, su densidad y fundamentación. A continuación de cada tabla aparecen *networks* de las categorías con más densidad y fundamentación, las cuales ayudarán a analizar los datos, así como a entender el análisis de las categorías centrales<sup>15</sup>, que aparecerán en la última figura de cada dimensión.

---

<sup>13</sup> Familias: son aquellas asociaciones de categorías que guardan relación entre sí

<sup>14</sup> Categorías: elementos de clasificación que suelen emplearse en la explicación teórica. Emergen de las citas seleccionadas y contenidas en la transcripción de las entrevistas a los profesores-tutores

<sup>15</sup> Categorías centrales: permiten vislumbrar la unión o relación entre conceptos teóricos y surgen del proceso de análisis y abstracción de categorías y memos. Ofrecen una explicación teórica

*Familia: Recursos del profesorado (tabla 18)*

Con respecto a los recursos del profesorado, recogidos en la siguiente tabla (tabla 18) y obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas, los profesores-tutores manifiestan la importancia de que los alumnos sean los protagonistas en la resolución de los conflictos, en este sentido, la función de los profesores sería facilitar dicho protagonismo.

Otro elemento importante es la sanción, como recurso educativo, que bien utilizado puede llegar a ser muy útil, pero sobre el uso del cual creen que deben estar muy atentos.

Los profesores-tutores también creen que han de tratar con equidad a todos los alumnos, independientemente de quiénes sean éstos. Se trata de que todos los alumnos reciban la misma atención por parte de los profesores. En este sentido, la percepción negativa del profesor-tutor sobre determinados alumnos surge como una categoría, de la cual creen que deben estar muy atentos para evitar que les afecte en su relación con los alumnos.

Después se presentan las categorías que más tienen que ver con las emociones y la gestión emocional, comprobándose que son percibidas por los profesores-tutores como un importante recurso educativo pero a la vez como un espacio que les genera una gran inseguridad.

Los profesores-tutores perciben la empatía como un recurso que deben desarrollar con el objetivo de tratar de entender lo que sienten los alumnos. En esta misma dirección aparece la sensibilidad del profesor hacia las emociones de los alumnos, es decir, no sólo tratar de entender su mundo emocional, sino también ser sensible, lo que sin duda afecta positivamente a la empatía del profesor-tutor hacia los alumnos.

Para los profesores-tutores también resulta importante la capacidad para gestionar sus emociones. En este sentido, se abre la posibilidad de formación y de enriquecimiento personal. Cabe señalar que la formación orientada a la gestión emocional tiene un componente experiencial importante, lo que además resultaría muy útil para los profesores-tutores mucho más allá de su rol profesional.

Resulta llamativa, sin embargo, la aparición de dos categorías que contradicen lo expuesto anteriormente. Por una parte, para los profesores-tutores su emoción es privada y por tanto no deben compartirla con los alumnos; por otra, manifiestan la importancia de la asepsia emocional, es decir, la exclusión de las emociones de la intervención educativa. Estas dos categorías indican la inseguridad y la tensión que producen sus propias emociones a los profesores-tutores. Resultaría útil realizar más investigaciones ahondando en la vivencia emocional de los profesores, su utilización como recurso en la intervención educativa y, al mismo tiempo, la inseguridad que estas mismas emociones les producen. De alguna manera, perciben que las emociones son muy importantes en la intervención con los alumnos, pero al mismo tiempo creen que sus propias emociones deben quedar fuera de dicha intervención. Se genera así una tensión que resulta una muy sugerente línea de investigación.

Tabla 18. Fundamentación y densidad de Categorías: *Recursos del profesorado*

DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL		
RECURSOS DEL PROFESORADO <sup>16</sup>		
	Fundamentación	Densidad
Protagonistas	9	4
Equidad	8	5
Formación	8	3
Gestión emocional	7	2
Percepción negativa del profesor	6	3
Sanción	5	2
Empatía	4	1
Sensibilidad del profesor	4	1
Competencias	3	0
Emoción privada	2	6
Asepsia emocional	1	4

<sup>16</sup> **Fundamentación:** número de veces que aparece la categoría en las entrevistas semiestructuradas con los profesores-tutores.

**Densidad:** número de relaciones con otras categorías. Las categorías emergen asociadas a las citas seleccionadas y extraídas de las entrevistas. El número de veces que una categoría emerge de las citas asociada a otras categorías hace dicha categoría gane en densidad.

Las categorías centrales se identifican por estar en cursiva, subrayadas y con un tamaño mayor al resto, si bien no aparecen en todas las tablas. A continuación se definen cada una de las categorías presentes en la tabla.

**Protagonistas:** Los alumnos como protagonistas en la resolución de conflictos.

**Equidad:** Por parte del profesor-tutor a la hora de resolver un conflicto

**Formación:** Del profesor-tutor

**Gestión emocional:** Por parte del profesor-tutor

**Percepción negativa del profesor:** Percepción negativa del profesor-tutor sobre determinados alumnos

**Sanción:** Aplicada por los profesores-tutores

**Empatía:** Del profesor-tutor hacia los alumnos

**Sensibilidad del profesor:** Hacia el desarrollo emocional y social de los alumnos

**Competencias:** Competencias profesionales y personales del profesor

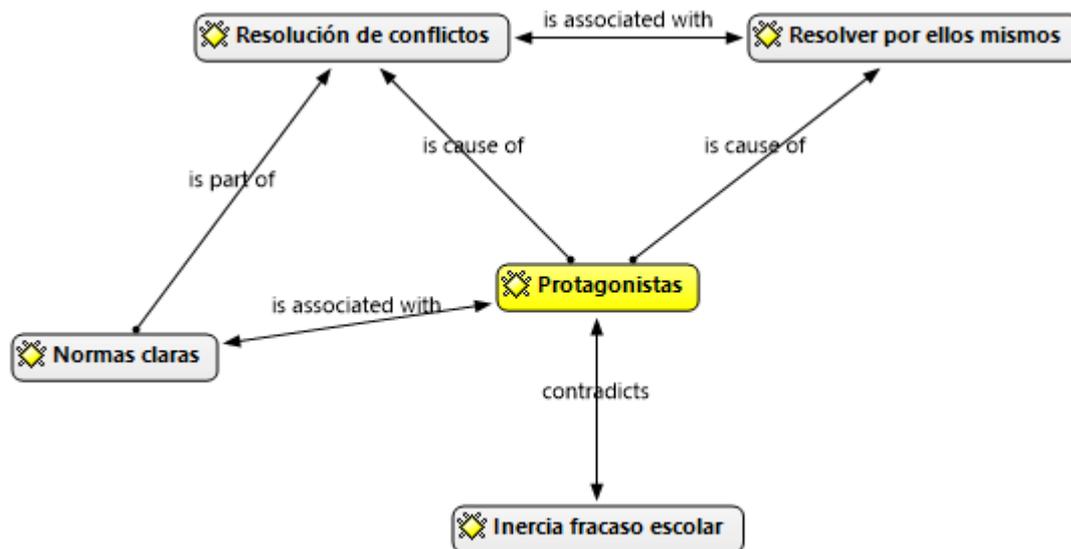
**Emoción privada:** La emoción del profesor como algo privado y no compartido con los alumnos

**Asepsia emocional:** El profesor excluye las emociones de su intervención educativa

### *Networks. Categorías de la Familia: Recursos del profesorado*

A continuación, se analizan las *networks* de las categorías con mayor densidad de la tabla 14. Más adelante, al final del análisis de la presente dimensión, se analizará por separado la *network* correspondiente a la categoría central de la presente dimensión.

En la figura 55 se presenta la *network* en la que se analiza la categoría Protagonistas. Para los profesores-tutores, el protagonismo de los alumnos (figura 55) en la resolución de conflictos ayuda a que los resuelvan por ellos mismos y a la resolución satisfactoria de éstos. Así mismo, perciben que contar con normas claras ayuda a dicho protagonismo, que resulta un factor antagónico en los procesos de fracaso escolar.



**Figura 55. Categoría: Protagonistas**

En la figura 56 se analiza la categoría Equidad, procedente de la tabla 14. En ella se aprecia que los profesores-tutores consideran que para tratar con equidad a los alumnos no deben implicarse emocionalmente, por lo que sus emociones no deben salir del ámbito privado. Dicha equidad ayuda a la resolución de conflictos y no tiene una especial relación con el vínculo que establezcan con los alumnos. Por último, la equidad supone un elemento que puede favorecer el confrontar al alumno con sus propias

incoherencias; resulta llamativo que para los profesores-tutores esto sí tenga una relación positiva con el vínculo que se establece entre profesor y alumno y no así la equidad.

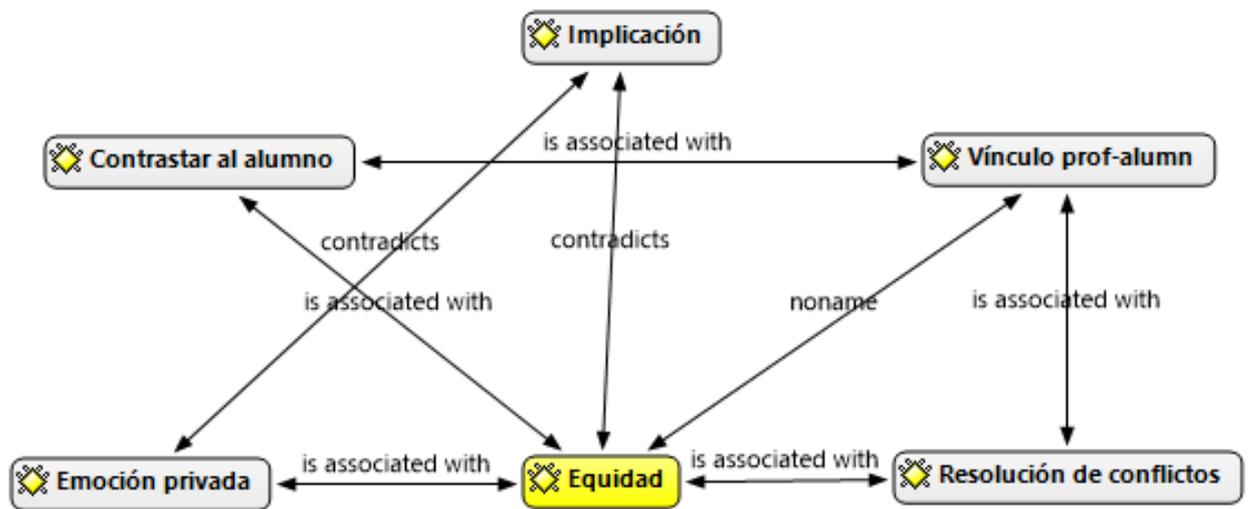


Figura 56. Categoría: *Equidad*

A través del análisis de la categoría Formación (figura 57), los profesores-tutores consideran que su formación debería contener aspectos como la autenticidad, la escucha y el clima de aula.

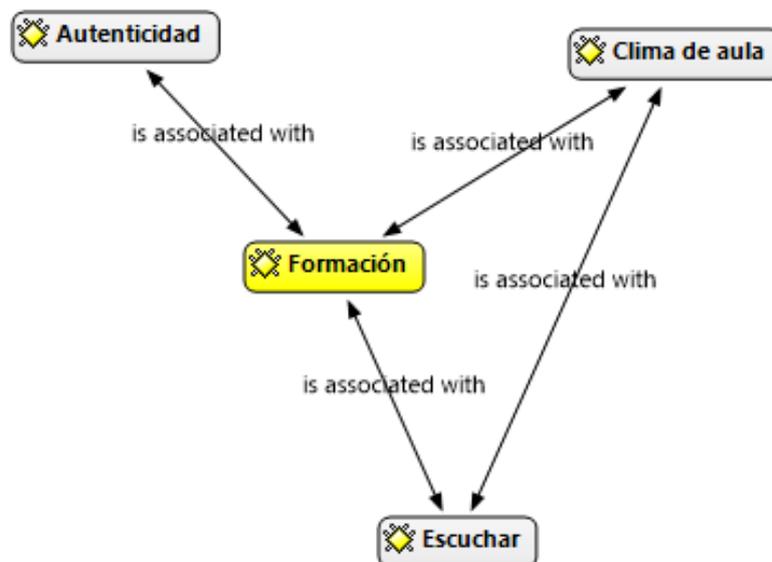
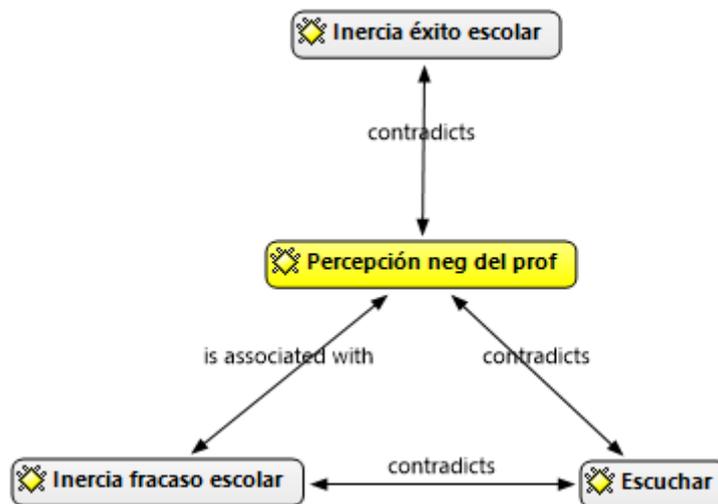


Figura 57. Categoría: *Formación*

Analizando la categoría *Percepción negativa del profesor* (figura 58) procedente de la tabla 14, se observa que los profesores-tutores consideran que la percepción negativa que tengan sobre sus alumnos afecta negativamente a los procesos de éxito escolar y a la escucha activa de esos mismos alumnos. Por el contrario, perciben que agrava los procesos de fracaso escolar.



**Figura 58. Categoría: *Percepción negativa del profesor***

En la figura 59 se analiza la *network* correspondiente a la categoría *Emoción privada*, en ella se observa que para los profesores-tutores, si sus emociones las dejan en el ámbito privado serán más capaces de tratar con equidad a los alumnos, estando además esto asociado a su función como educador. Por otro lado, llama la atención que dicha privacidad resulte antagónica con la autenticidad y, en congruencia, con el hecho de compartir su estado de ánimo en clase. Por último, para los profesores-tutores la mayor o menor privacidad de sus emociones dependerá también de la edad de los alumnos.

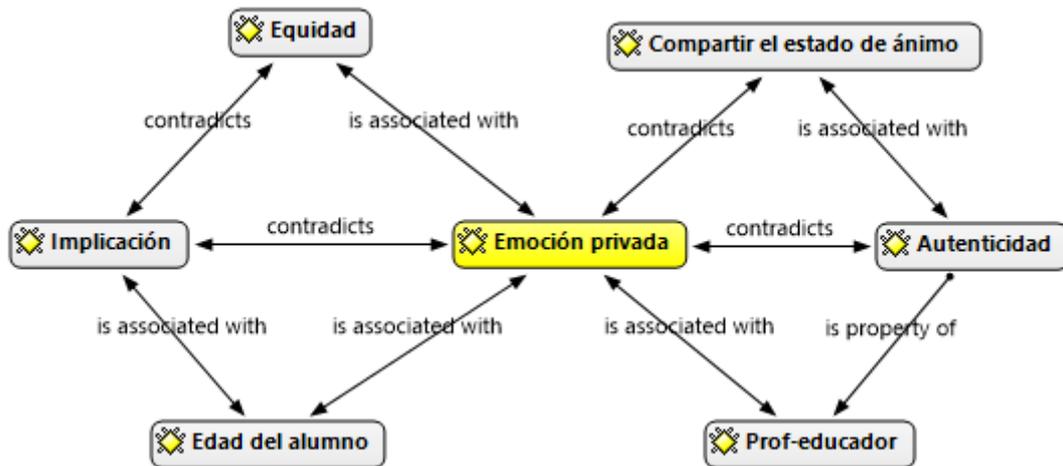


Figura 59. Categoría: *Emoción privada*

La categoría *Asepsia emocional* se analiza en la *network* correspondiente a la figura 60 y proveniente de la tabla 14. En ella se puede apreciar que los profesores-tutores perciben que la asepsia emocional resulta antagónica con la autenticidad, la implicación del profesor con la educación integral de los alumnos y un obstáculo para que los profesores lleguen a ser adultos significativos para los alumnos. En este sentido, resulta congruente que perciban que compartir su estado de ánimo con los alumnos sí resulte favorecedor de su autenticidad, así como el de llegar a ser modelos adultos.

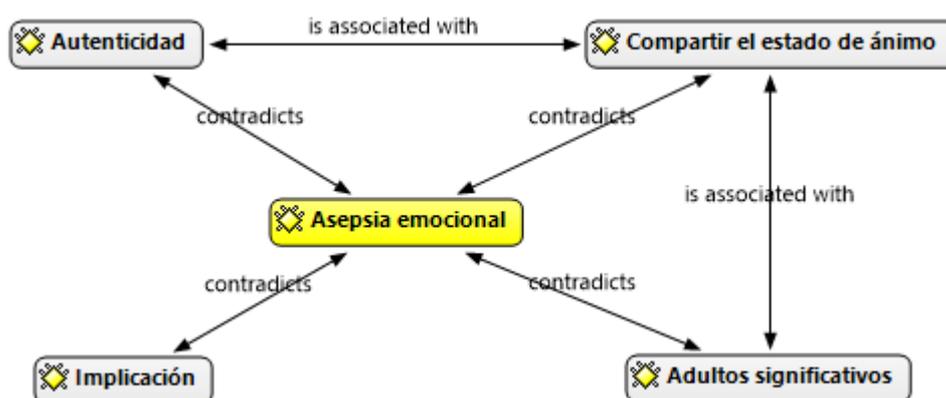


Figura 60. Categoría: *Asepsia emocional*

*Familia: Roles (Tabla 19)*

Como se constata en la tabla siguiente (tabla 19), la *autenticidad* del profesor emerge como categoría central a través de las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores. Se resalta la autenticidad como una categoría a tener en cuenta porque, siendo un elemento importante para los profesores, se verá a lo largo de los resultados que aparecen incoherencias en las respuestas de los profesores-tutores, especialmente en lo relacionado con la gestión de sus emociones, así como en relación a cómo compartirlas con los alumnos. En este sentido, resulta llamativo que, con respecto a los roles, los profesores-tutores consideren la autenticidad como un elemento fundamental. De alguna manera, se podría entender que los profesores perciben que mostrarse auténticos frente a los alumnos resulta fundamental. La autenticidad parte de la coherencia entre lo que se siente lo que se dice y lo que se hace; en este sentido el profesor puede mostrarse auténtico, es decir, expresando sus emociones, actuando y hablando en consecuencia. O bien, puede aferrarse al rol que le otorga la institución, obviando aspectos personales. De alguna manera, es responsabilidad del profesor la decisión de mostrarse auténtico o mostrarse como un profesor cuyas funciones vienen determinadas por la institución escolar. Esta decisión influirá en la relación interpersonal que se establezca entre profesor y alumno.

Dicha autenticidad supone una responsabilidad del profesor, siendo la asignación de roles una función tanto personal como institucional en el contexto de la institución educativa.

Tabla 19. Fundamentación y densidad de Categorías: Roles

DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL		
ROLES		
	Fundamentación	Densidad
<u>Autenticidad</u> <sup>17</sup>	19	11
Responsabilidad del profesor	10	8
Personal e institucional	2	0

*Network. Categoría de la familia: Roles (figura 61)*

A continuación se analizará la *network Responsabilidad del profesor*, dejando el análisis de la *network* correspondiente a la categoría central para el final de la presente dimensión.

En la figura 61 se analiza la categoría *Responsabilidad del profesor*, proveniente de la tabla 19, en ella se observa que para los profesores-tutores, es responsabilidad del profesor el ser modelos adultos para los alumnos, ganarse la autoridad, resolver los conflictos en el aula y mantener un buen clima de aula. También es su responsabilidad escuchar a los alumnos y establecer un vínculo con ellos. Por último, ser auténticos en su relación con los alumnos también supone una responsabilidad de los profesores.

<sup>17</sup> Autenticidad: Por parte del profesor

Responsabilidad del profesor: Aspectos que son responsabilidad del profesor-tutor

Personal e institucional: Opciones personales e institucionales que puede tomar el profesor-tutor

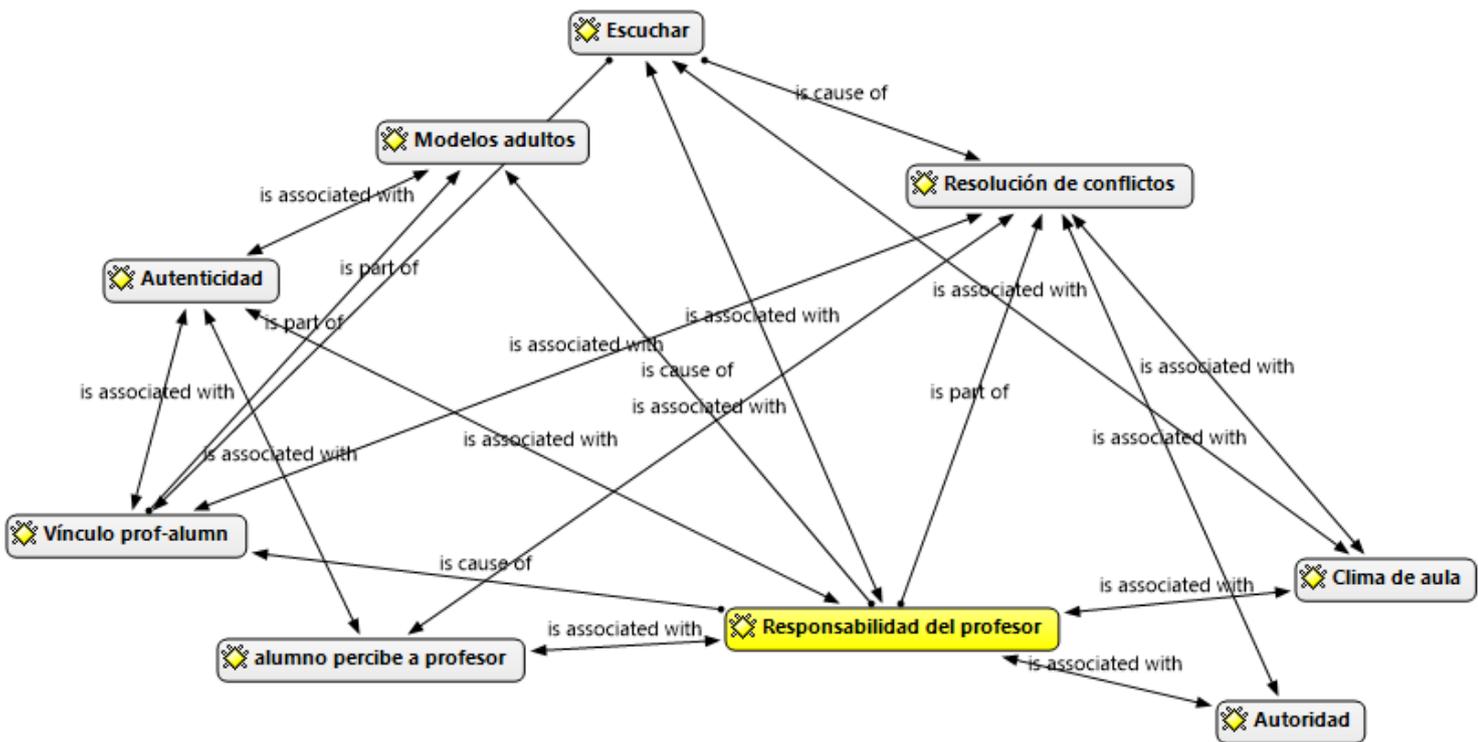


Figura 61. Categoría: *Responsabilidad del profesor*

*Familia: Conflictos (tabla 20)*

Los profesores-tutores consideran que los conflictos son inevitables debido a la edad de los alumnos (tabla 20). Así mismo, dichos profesores perciben que una buena relación interpersonal ayuda a prevenir y resolver los conflictos por parte de los propios alumnos. También perciben que existen conflictos crónicos con los que se debe intervenir para evitar que afecten a la convivencia. Señalar por último que los profesores-tutores perciben que los conflictos, a pesar de todo, resultan necesarios.

Tabla 20. Fundamentación y densidad de Categorías: *Conflictos*

DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL		
CONFLICTOS		
	Fundamentación	Densidad
<u>Resolución de conflictos</u> <sup>18</sup>	13	21
Conflicto inevitable	11	4
Normas claras	5	4
Autoritarismo	3	5
Prevención de conflictos	3	5
Resolver por ellos mismos	3	3
Conflictos entre alumnos	3	0
Autoridad	2	5
Aceptar normas	2	3
Diálogo entre las partes	2	1
Conflicto crónico	1	1
Conflictos necesarios	1	1

<sup>18</sup> Resolución de conflictos: Aspectos relacionados con la resolución de conflictos

Conflicto inevitable: Relacionado con la edad y el desarrollo evolutivo de los alumnos

Normas claras: Para los alumnos

Autoritarismo: Ejercido por el profesor

Prevención de conflictos: Aspectos relacionados con la prevención de conflictos

Resolver por ellos mismos: Los conflictos entre los alumnos resueltos por ellos mismos

Conflictos entre alumnos: Conflictos interpersonales

Autoridad: Ejercida por el profesor y aceptada por los alumnos

Aceptar normas: Por parte de los alumnos

Diálogo entre las partes: Entre alumnos en conflicto

Conflicto crónico: Conflicto no resuelto adecuadamente y convertido en crónico

Conflictos necesarios: Los conflictos como oportunidad de crecimiento

### Networks. Categorías de la Familia: Conflictos

A través del análisis de la categoría *conflicto inevitable* (figura 62) , procedente de la tabla 20, se aprecia que los profesores-tutores perciben que los conflictos pueden llegar a ser inevitables debido a la edad de los alumnos y a su contexto socio-familiar de procedencia. Por otro lado, consideran que el hecho de que existan conflictos inevitables afectará tanto a su resolución como a su prevención.

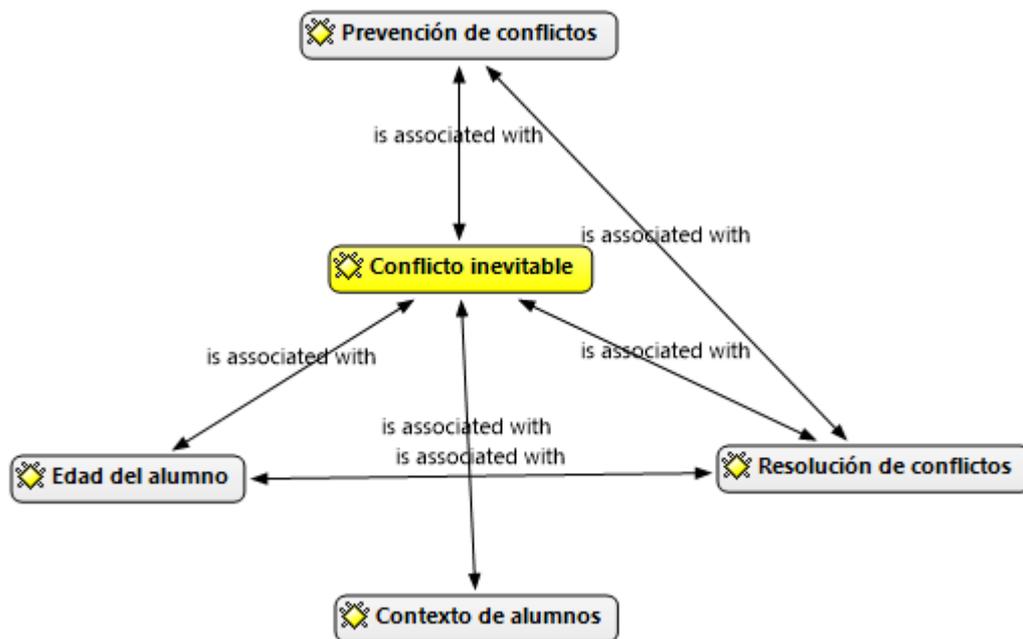


Figura 62. Categoría: *Conflicto inevitable*

En la figura 63 se presenta la *network* correspondiente a la categoría *Normas claras*, en ella se observa que los profesores-tutores perciben que tener unas normas claras afecta positivamente a su aceptación por parte de los alumnos, así como a la resolución de conflictos. Por otro lado, ayuda a que los alumnos sean protagonistas en la resolución de dichos conflictos, y de la misma manera afecta positivamente a la autoridad de los profesores.

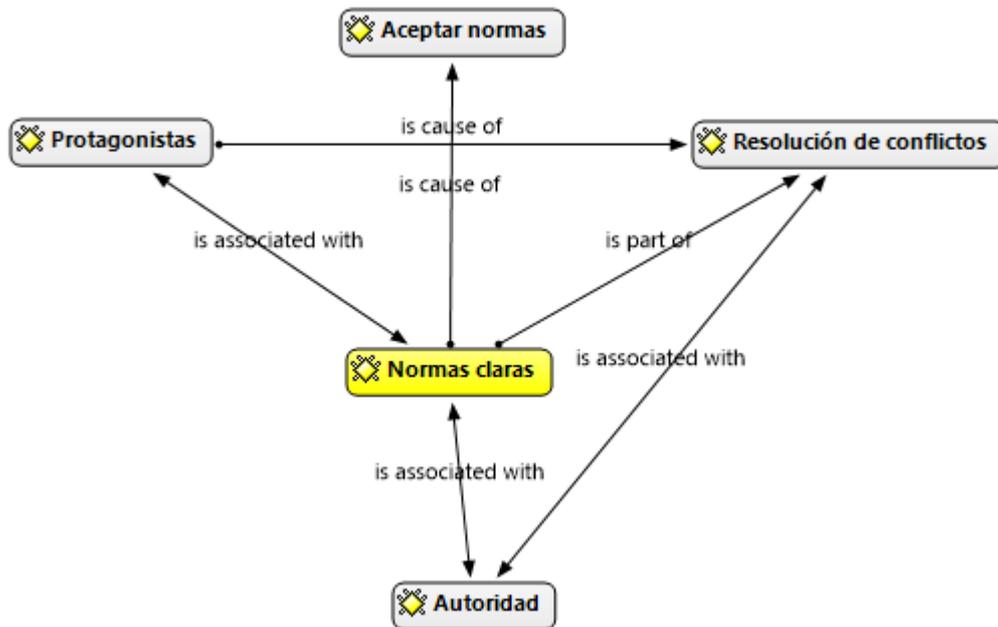


Figura 63. Categoría: *Normas claras*

La categoría *Autoritarismo*, procedente de la tabla 20, se analiza en la figura 64. En ella se aprecia que los profesores-tutores consideran que el autoritarismo afecta negativamente a la aceptación de las normas por parte de los alumnos, así como al respeto mutuo entre profesores y alumnos. También perciben que afecta negativamente a la escucha activa de los alumnos y a la resolución de conflictos. De la misma manera, resulta un obstáculo para que los profesores puedan mostrarse auténticos frente a sus alumnos.

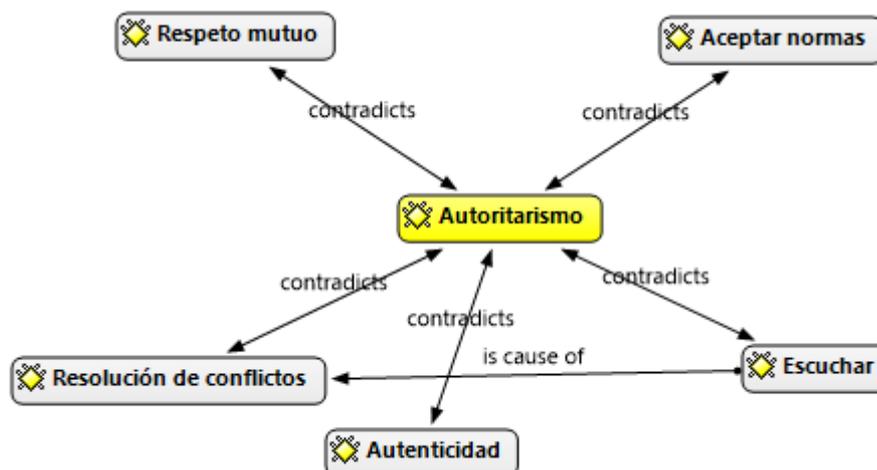
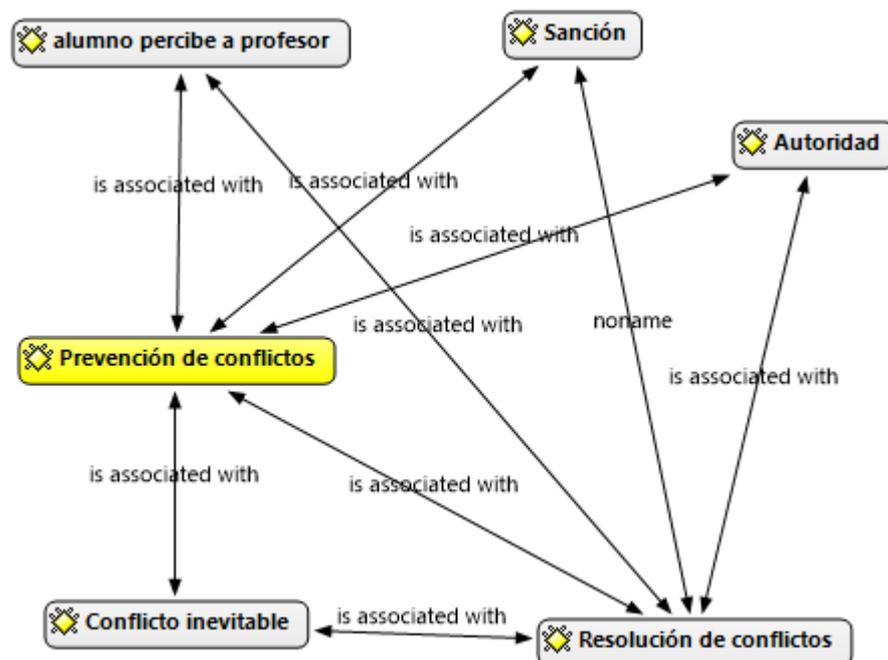


Figura 64. Categoría: *Autoritarismo*

A través del análisis de la *network* correspondiente a la categoría *Prevención de conflictos*, se observa que para los profesores-tutores, la prevención de conflictos (figura 65) afecta a la percepción que el alumno tiene del profesor. Del mismo modo, dicha prevención se ve afectada por la autoridad del profesor; tiene, a su vez, relación con la aplicación de sanciones, pero no así con la resolución de conflictos. Por último, en la prevención de conflictos, los profesores-tutores consideran que se han de tener presentes los conflictos que resultan inevitables.



**Figura 65. Categoría: Prevención de conflictos**

La categoría *Autoridad* se analiza en la *network* correspondiente a la figura 66. En ella se observa que los profesores-tutores perciben que ganarse la autoridad frente a sus alumnos afecta positivamente para llegar a ser adultos significativos para ellos; del mismo modo, afecta positivamente a la resolución y prevención de conflictos. Por otro lado, perciben que ganar autoridad es responsabilidad de los profesores y que ésta se encuentra asociada un marco normativo claro.

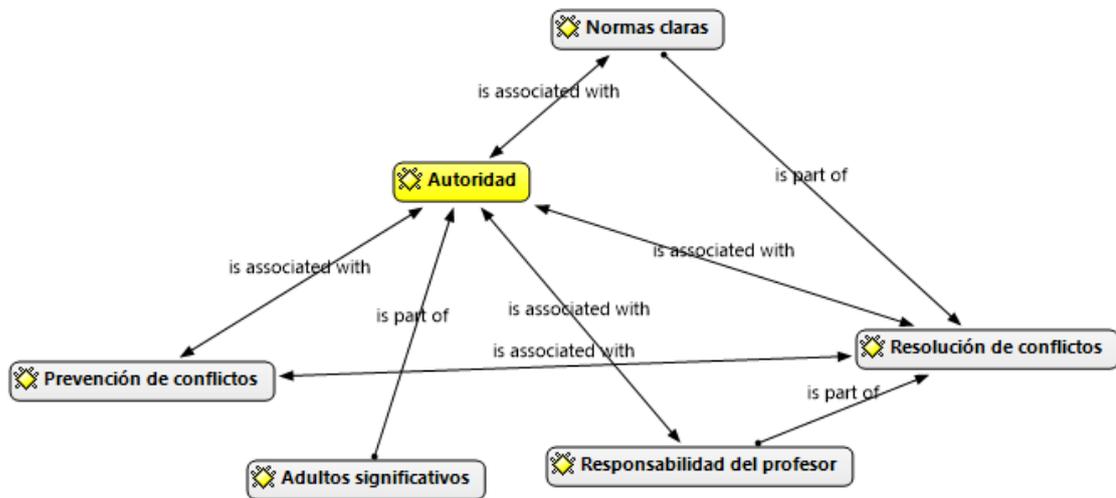


Figura 66. Categoría: *Autoridad*

*Familia: Relación interpersonal (tabla 21)*

La tabla 21 muestra cómo los profesores-tutores perciben que la relación interpersonal debe construirse desde el respeto mutuo entre profesores y alumnos y que debe estar supeditada a las resistencias que pueda ofrecer cada alumno. Así, el profesor debe estar disponible y dispuesto a establecer una relación interpersonal con los alumnos, pero sin obligarles a ello. De alguna manera, el profesor ofrece a los alumnos la posibilidad de entablar una relación interpersonal positiva.

Tabla 21. Fundamentación y densidad de Categorías: *Relación interpersonal*

DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL		
RELACIÓN INTERPERSONAL		
	Fundamentación	Densidad
Respeto mutuo <sup>19</sup>	1	1
Resistencias de alumnos	1	1

<sup>19</sup> Respeto mutuo: Entre profesor-tutor y alumno

Resistencias de alumnos: A compartir aspectos personales con sus profesores-tutores

A continuación se presentan las *network* correspondientes a las categorías centrales, que son el elemento sobre el que pivotan el resto de categorías. De esta manera, dichas categorías centrales señalan los aspectos fundamentales y ayudan a comprender en profundidad y en conjunto el discurso de los profesores-tutores a lo largo de las entrevistas.

*Network. Categoría central de la familia: Roles (figura 67)*

En la figura 67 aparece la *network correspondiente a la categoría central Autenticidad*, procedente de la tabla 19 (Dimensión 1; Familia *Roles*), en ella se observa que para los profesores-tutores, la autenticidad se encuentra relacionada con su función de educadores y forma parte de los aspectos no académicos de la educación. Así mismo, relacionan la autenticidad con ser modelos adultos y el establecimiento de vínculos entre profesor y alumno. Perciben que mantiene una relación antagónica con la asepsia emocional y con el hecho de considerar a las emociones del profesor como un asunto estrictamente de su ámbito privado. Consideran que dicha autenticidad afecta a la percepción que el alumno tenga del profesor y entra en contradicción con el autoritarismo.

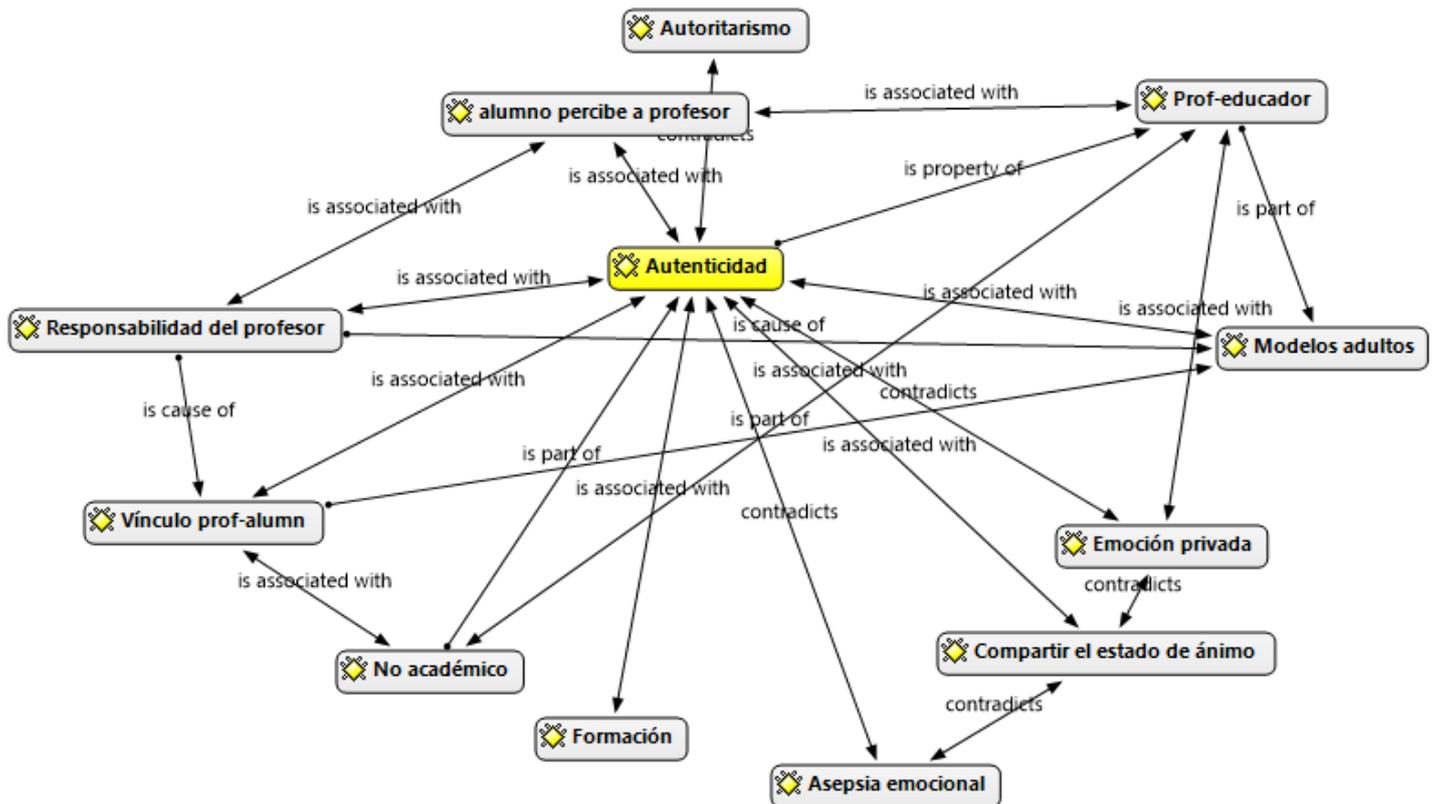


Figura 67. Network: Autenticidad

### Network. Categoría central de la familia: Conflictos (figura 68)

En la figura 68 aparece la *network* correspondiente a la categoría central *Resolución de conflictos*, procedente de la tabla 20 (Dimensión 1, denominada *Relación interpersonal*; Familia *Conflictos*). En ella se observa que para los profesores-tutores, la resolución de conflictos es una responsabilidad del profesor, si bien necesita de la colaboración de los alumnos. Consideran que afecta al clima de aula y puede ayudar al profesor a ganar autoridad frente a los alumnos; por el contrario, perciben que mantiene una relación antagónica con el autoritarismo por parte del profesor.

Los profesores-tutores consideran que la resolución de conflictos además mantiene relación con la escucha por parte del profesor y con el vínculo entre el profesor y el alumno. Así mismo, perciben que afecta a la percepción que tiene el alumno del

profesor, así como a la prevención de conflictos. Perciben que los conflictos crónicos mantienen una relación antagónica con su resolución.

Consideran que la escucha por parte del profesor ayuda a la resolución de los conflictos por los propios alumnos, es decir, a que ellos sean los protagonistas de dicha resolución, lo que ayuda a una resolución más satisfactoria.

Otro elemento que, perciben, ayuda a la resolución de conflictos es la autoridad del profesor, dicha autoridad es otorgada por los alumnos y mantiene una relación positiva con la prevención de dichos conflictos. Resulta congruente así que consideran que la autoridad también mantiene una relación positiva con la prevención de conflictos.

Resulta llamativo que los profesores-tutores creen que la resolución de conflictos mantiene una relación positiva con las normas claras pero que no establezca ninguna relación con las sanciones.

Por último, consideran que la resolución de conflictos forma parte de la educación no académica de los alumnos, complementándola y ayudando a su formación integral.

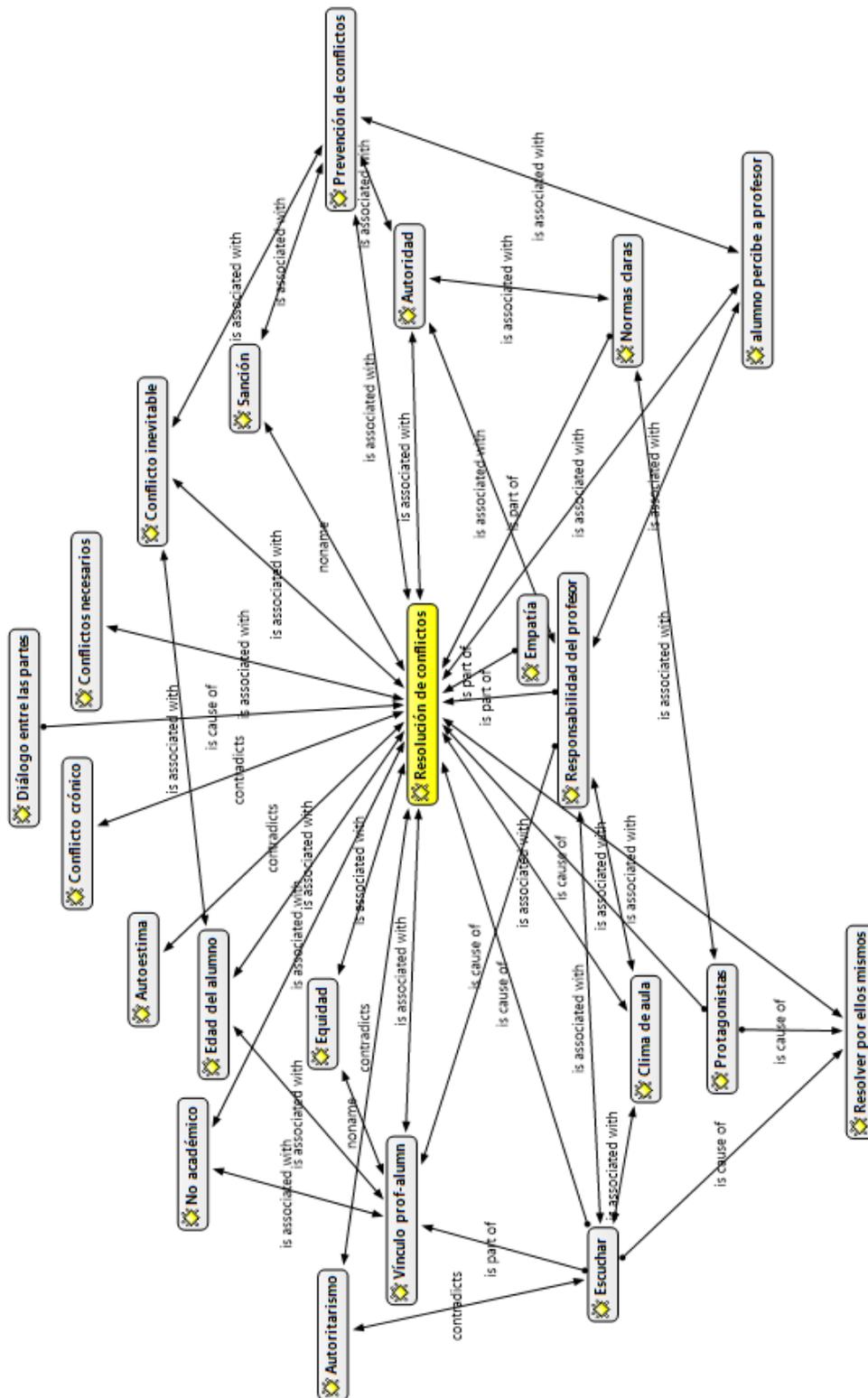


Figura 68. Network: Resolución de conflictos

## 6.2. Dimensión 2.- Percepción del clima de aula

Se analizan en este apartado los condicionantes que afectan al clima de aula: percepciones e ideas preconcebidas entre profesores y alumnos. Así mismo se analiza en qué medida las opiniones de terceros afectan a esos condicionantes y los configuran, incluso antes de que dichos profesores y alumnos lleguen a encontrarse.

### 6.2.1. Alumnos

#### 1. Análisis de datos cuantitativos

Se presentan los datos cuantitativos agrupados por variables y por categorías, explicando sus principales características y sintetizados en forma de tablas y gráficas.

Con respecto a las variables a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *condicionantes de las percepciones* y *valoración global del clima de aula*.

#### *Estadística descriptiva por variables*

##### *Variable: Condicionantes de las percepciones*

En relación a las preconcepciones y los estereotipos, la percepción de los alumnos de que los profesores *les miran mal* por ser malos estudiantes, aumenta en relación al grado de inadaptación escolar. Se puede observar que los alumnos con una inadaptación escolar media (*IE Media*) muestran un 70% de desacuerdo con la afirmación de que los profesores tienen una percepción negativa de ellos por ser malos estudiantes (tabla 22) y los alumnos con una inadaptación escolar alta (*IE Alta*) tan solo un 33% (tabla 23); frente al 92% de los alumnos sin inadaptación escolar (*sin IE*) (tabla 18a). En todos los casos la moda se corresponde con la opción 1 (*muy en desacuerdo*), excepto para los

alumnos con una inadaptación escolar alta (*IE Alta*) que llega hasta la opción de respuesta 3, es decir, *de acuerdo*. Como se puede observar, en la medida en que aumenta el grado de inadaptación escolar también aumenta la percepción y la sensibilidad de los alumnos frente las percepciones negativas de los profesores sobre ellos.

**Tablas 22 y 23. Percepción de mal estudiante**

(Pregunta 8 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante*”)

**Tabla 22**

*Alumnos con y sin inadaptación escolar*

	Grupo Central n=267			
	Sin IE n=137		Con IE n=130	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	92	67,2	50	38,5
<i>En desacuerdo</i>	34	24,8	40	30,8
<i>De acuerdo</i>	4	2,92	23	17,7
<i>Muy de acuerdo</i>	7	5,11	17	13,1
<i>Media</i>	1,46		2,05	
<i>Moda</i>	1		1	
<i>Desv. típica</i>	0,79		1,04	

**Tabla 23**

*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Media n=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	29	46,8	19	38	2	11,1
<i>En desacuerdo</i>	20	32,3	16	32	4	22,2
<i>De acuerdo</i>	9	14,5	7	14	7	38,9
<i>Muy de acuerdo</i>	4	6,45	8	16	5	27,8
<i>Media</i>	1,81		2,08		2,83	
<i>Moda</i>	1		1		3	
<i>Desv. típica</i>	0,92		1,08		0,99	

Las respuestas de los alumnos indican que éstos se manifiestan en desacuerdo con la frase que afirma que si los profesores dicen que son malos alumnos será porque es así. Es llamativo que en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) esas mismas respuestas lleguen al 78% (tabla 24), siendo la respuesta más numerosa en todos los casos.

**Tabla 24. Percepción de los profesores y autopercepción de los alumnos**

(Pregunta 9 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Si los profesores dicen que soy mal alumno, será porque es así?”)

**Tabla 24**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Media n=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	22	35,5	29	58	7	38,9
<i>En desacuerdo</i>	22	35,5	12	24	7	38,9
<i>De acuerdo</i>	14	22,6	5	10	3	16,7
<i>Muy de acuerdo</i>	4	6,45	4	8	1	5,56
<i>Media</i>	2		1,68		1,89	
<i>Moda</i>			1			
<i>Desv. típica</i>	0,92		0,96		0,9	

En el caso del clima de aula y el bienestar, los alumnos con un grado de inadaptación escolar mayor consideran que los profesores no consiguen que se sientan bien en el aula: alumnos con una inadaptación escolar alta (*IE Alta*) manifiestan, en un 89% (tabla 25) de las respuestas, que los profesores no consiguen que se sientan bien en el aula; frente a los alumnos sin inadaptación escolar (*sin IE*), que consideran en un 56% (tabla 26) que sí lo consiguen. Llama la atención además que para los alumnos sin inadaptación escolar (*Sin IE*) la moda se corresponda con la opción de respuesta 3, es decir, *de acuerdo* y para los alumnos con una inadaptación escolar alta (*IE Alta*), la opción de respuesta elegida se la 1, es decir, *muy en desacuerdo*.

**Tablas 25 y 26. Bienestar en el aula**

(Pregunta 10 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula*”)

**Tabla 25**

*Alumnos con y sin inadaptación escolar*

	Grupo Central n=267			
	Sin IE n=137		Con IE n=130	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	15	11	30	23,1
<i>En desacuerdo</i>	44	32,1	62	47,7
<i>De acuerdo</i>	63	46	32	24,6
<i>Muy de acuerdo</i>	14	10,2	6	4,62
<i>Valores perdidos</i>	1	0,73		
<i>Media</i>		2,56		2,11
<i>Moda</i>		3		2
<i>Desv. típica</i>		0,82		0,81

**Tabla 26**

*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Media n=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	11	17,7	9	18	10	55,6
<i>En desacuerdo</i>	32	51,6	24	48	6	33,3
<i>De acuerdo</i>	16	25,8	14	28	2	11,1
<i>Muy de acuerdo</i>	3	4,84	3	6	0	0
<i>Media</i>		2,18		2,22		1,56
<i>Moda</i>		2		2		1
<i>Desv. típica</i>		0,78		0,82		0,7

*Variable: Valoración global del clima de aula*

Con respecto a los estereotipos de los alumnos, éstos afirman que las opiniones que sus compañeros tienen sobre los profesores no les afectan en su relación con dichos profesores. De esta manera, la moda se corresponde con la opción de respuesta 3, es decir, *de acuerdo* (tabla 27). Señalar que esta respuesta se contradice con los resultados cualitativos obtenidos con respecto a esta misma cuestión. En dichos resultados cualitativos, los alumnos afirman que si sus compañeros manifiestan opiniones negativas sobre algún profesor, será por algo. Además, afirman fiarse de lo que dicen sus compañeros en este sentido.

**Tabla 27. Opiniones de terceros y preconcepciones**

(Pregunta 11 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Lo que me dicen los demás alumnos sobre los profesores no me afecta en mi relación con ellos”)

**Tabla 27**  
Grupos Diagnóstico y Central

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	30	7,81	18	6,74
<i>En desacuerdo</i>	70	18,2	50	18,7
<i>De acuerdo</i>	154	40,1	116	43,5
<i>Muy de acuerdo</i>	130	33,9	83	31,1
<i>Media</i>	3		2,99	
<i>Moda</i>	3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,91		0,88	

### *Estadística correlacional de una variable*

Tras revisar todas las correlaciones posibles se han seleccionado las preguntas del cuestionario *ad hoc* destinado a los alumnos entre las que existe un grado de correlación significativo, perteneciendo ambas a la dimensión 2 y a la misma familia. Se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson y se ha calculado el grado de significación. A continuación se pasa a describir el contenido de dicha tabla.

Se destaca la correlación negativa entre las afirmaciones “los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante” y “todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula”:  $r = -0,39$  (tabla 28). En la medida en que el alumno siente que carga con una imagen negativa por parte de los profesores, también siente que los profesores no consiguen que se sienta bien en el aula.

**Tabla 28. Correlaciones: Condicionantes de las percepciones**

<b>DIMENSIÓN.- 2 PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA</b>		<b>n= 384</b>	<b>n= 264</b>	<b>n=129</b>
<b>FAMILIAS</b>	<b>Preguntas 8 y 10</b>			
	Condicionantes de las percepciones	Los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante Todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula	$r = -0,39$ $p \leq 0,01$	$r = -0,35$ $p \leq 0,01$

## 2. Análisis de datos cualitativos

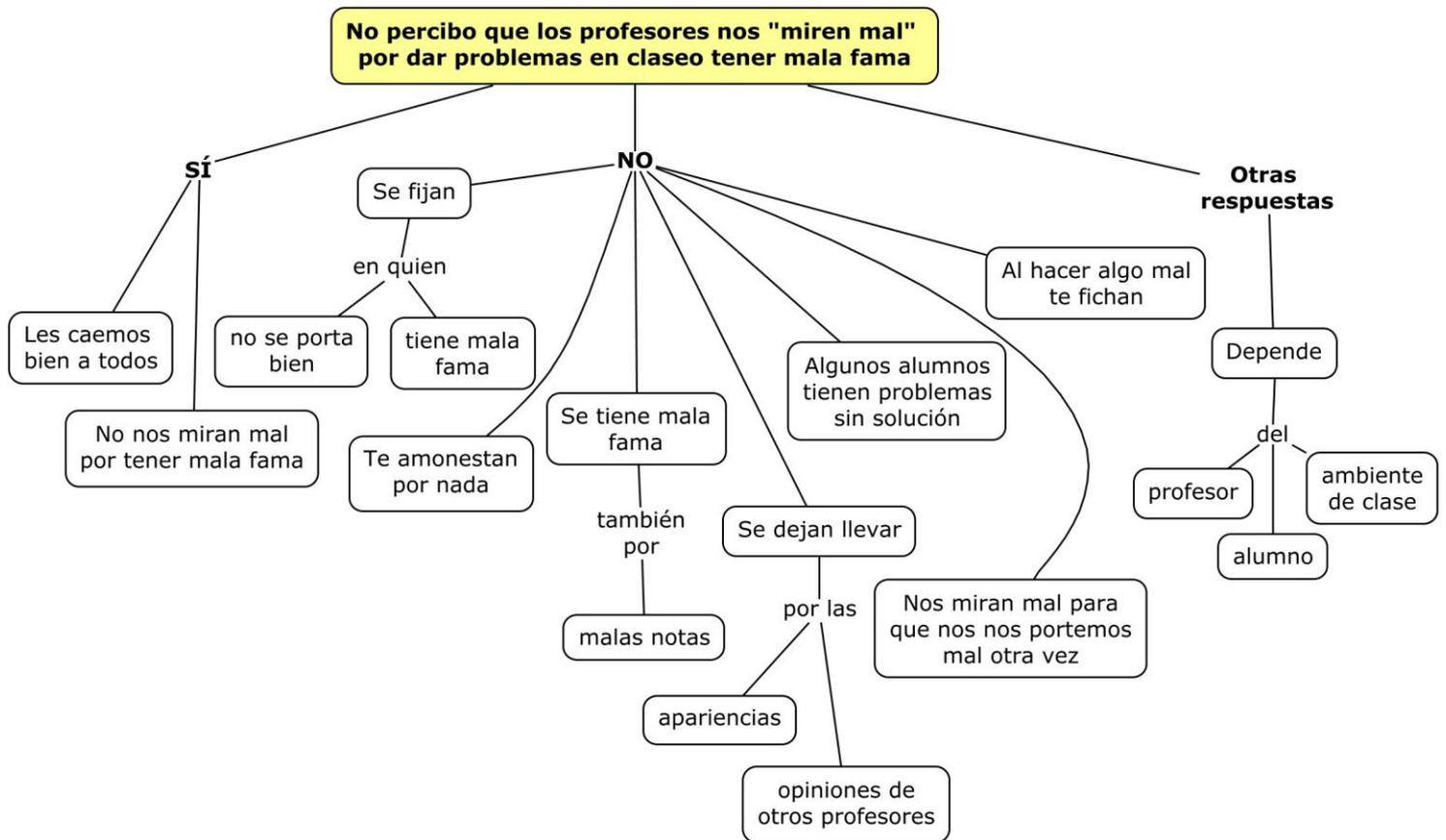
Los datos presentados a continuación reflejan las respuestas de los alumnos a los focus group, se organizan en mapas conceptuales para facilitar su lectura y análisis. Pertenecen a las distintas familias que conforman las dimensiones de investigación.

Con respecto a la organización de los datos, se ha recurrido a las siguientes familias: *condicionantes de las percepciones*.

### *Familia: Condicionantes de las percepciones (figuras 69, 70 y 71)*

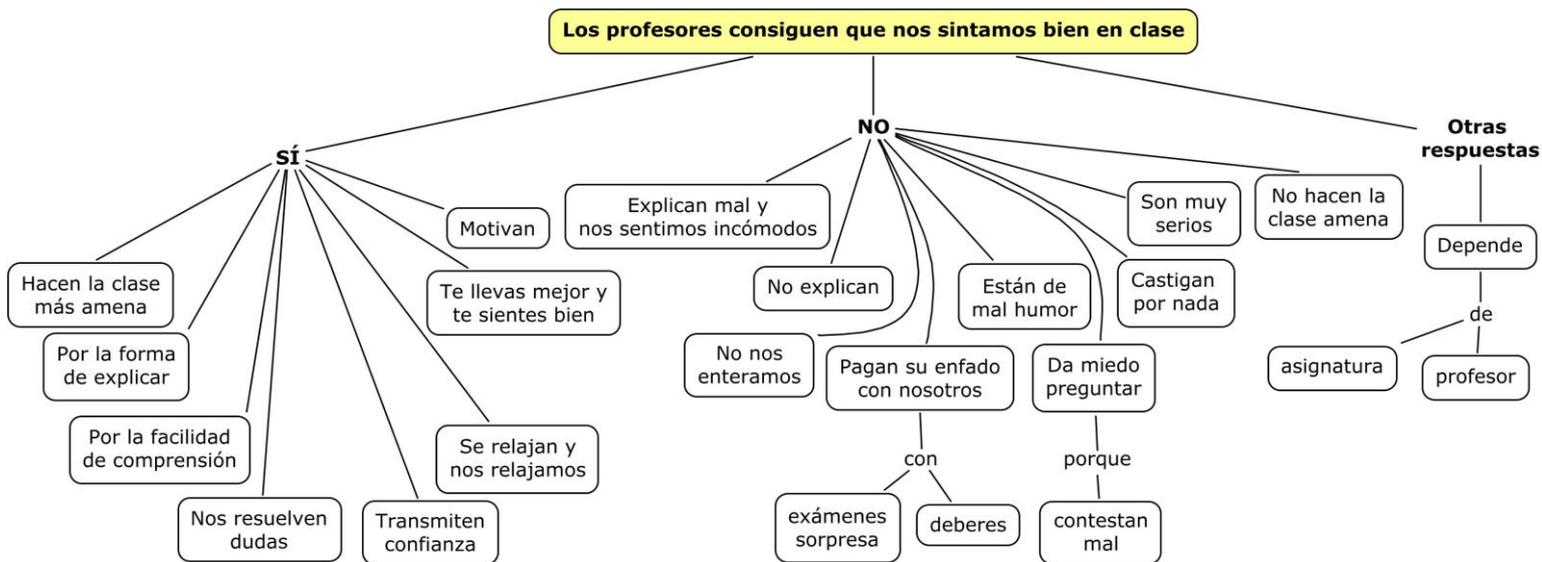
Los alumnos respondían afirmativa o negativamente a la pregunta “No percibo que los profesores nos miren mal por dar problemas en clase o tener mala fama” (figura 69), además se les pidió que justificaran su respuesta afirmativa o negativa (SÍ o NO), de tal manera que después de un debate en grupo consensuaban una respuesta y la escribían en la ficha. Con respecto a las respuestas afirmativas, sólo hicieron dos aportaciones: “Les caemos bien a todos” y “No nos mira por tener mala fama, sólo nos manda callar”.

Con respecto a las respuestas negativas, de 12 aportaciones, se extrajeron 10 categorías. De entre las aportaciones, algunas significativas: “En casos de hablar y molestar, fastidiar... siempre compara los que más fama tienen de mal comportamiento, actitud...”; “Cuando haces algo mal, ya te tienen fichado. “Aunque te portes bien. Encima te lo recuerdan siempre delante de los demás compañeros para humillarte y ridiculizarte. Hay veces que te amonestan simplemente por girarte, pedir un bolígrafo o incluso nada”.



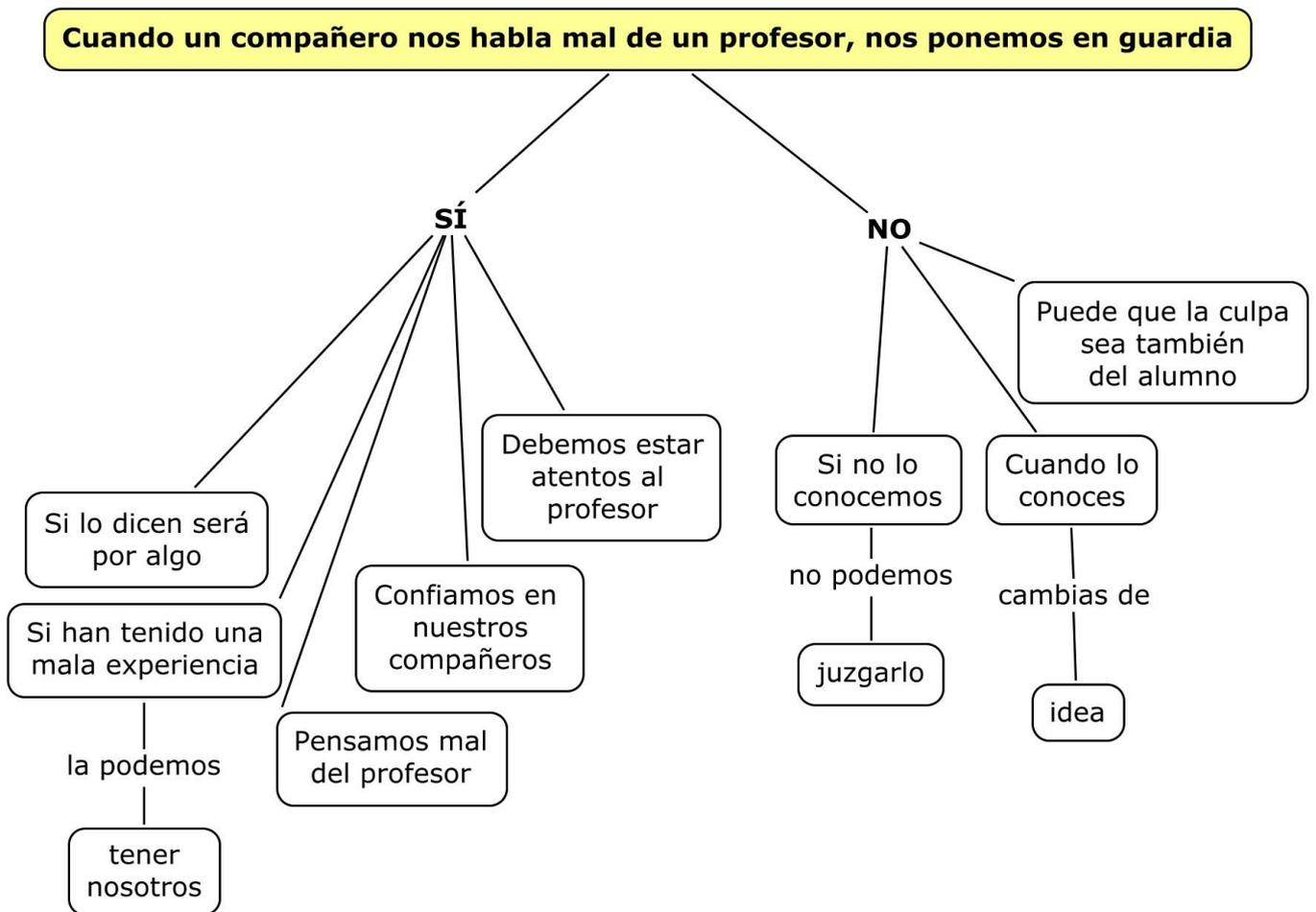
**Figura 69. Percepción negativa de los profesores**  
Focus group

Con respecto a la frase “Los profesores consiguen que nos sintamos bien en clase” (figura 70), en sentido positivo se hicieron 8 aportaciones y en sentido negativo 10. Algunas frases significativas en uno y otro sentido pueden ser: “Algunos nos hacen sentir bien, nos motivan a estudiar y nos resuelven dudas”; “La mayoría te castigan por nada y tienen favoritismos. Usan su poder para castigarte y suspenderte”.



**Figura 70. Sensación de bienestar en el aula**  
Focus group

Con respecto a la tercera y última cuestión de la presente dimensión: “Cuando un compañero nos habla mal de un profesor, nos ponemos en guardia” (figura 71), los alumnos hicieron 12 aportaciones en sentido positivo y 6 en sentido negativo, de las cuales emergieron 6 categorías para las primeras aportaciones y 3 para la segunda. Algunas aportaciones significativas en sentido positivo y negativo respectivamente: “Porque cuando no conocemos a un profesor nos guiamos a partir de las opiniones de los alumnos que ya han tenido ese profesor para saber cómo tenemos que comportarnos”; “Porque no lo conocemos y no podemos juzgarlo”.



**Figura 71. Percepciones de terceros**  
Focus group

Los alumnos perciben que los profesores fijan su atención en los alumnos que no se portan bien, que tienen mala fama, a los que además llaman la atención por cosas que no tienen, en principio, importancia. Por ello, creen que se dejan llevar por las apariencias y las opiniones de otros profesores; cabe decir además que dicha percepción entra en conflicto con la percepción de los profesores cuando afirman que no se dejan influenciar por las opiniones de otros profesores sobre algún alumno. Perciben también que los profesores ponen etiquetas a los alumnos con peor comportamiento y, posteriormente, no se las quitan. Cabe decir que, en una gran mayoría, los alumnos perciben que los profesores tienen una percepción negativa de los alumnos que cargan con mala fama.

Los alumnos se sienten bien en clase cuando se llevan bien con el profesor y también cuando es capaz de hacer una clase más amena y explica de tal manera que los alumnos comprenden las explicaciones. Así, el bienestar de los alumnos se ve afectado tanto por la complejidad de la asignatura como por la forma de explicar del profesor. Relacionan además, el grado de bienestar con la motivación hacia la asignatura. En este sentido, tres aportaciones indican que se sienten bien cuando el profesor explica de manera que le entienden y cuatro que se sienten bien cuando se llevan bien con el profesor, así lo indican a través de afirmaciones como “Hay y profesores que explican mejor y hacen la clase más divertida” o “Con algunos te llevas mejor con ellos y te sientes bien”.

Las categorías emergidas de los *focus group* sobre las preconcepciones que los alumnos tienen de los profesores, van en dirección contraria a los resultados cuantitativos: los alumnos manifiestan que si algún compañero tiene una visión negativa de un profesor será por algo y por tanto que la deben tener en cuenta, así lo confirman afirmaciones como “si la gente lo dice será por algo” o “confiamos en nuestros compañeros”.

## 6.2.2. Profesores

### 1. Análisis de datos cuantitativos

Las respuestas de los profesores-tutores a los cuestionarios *ad hoc*, en correspondencia con las opciones 1, 2, 3 y 4 (*muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*) aparecen presentadas en tablas en donde se indica la frecuencia de cada respuesta y su correspondiente tanto por ciento. Así mismo, en dichas tablas se presentan la media, la moda y la desviación típica.

En el gráfico de sectores se organizan las opciones de respuesta, presentadas en sectores, así como su correspondiente tanto por ciento.

Con respecto a las variables a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *condicionantes de las percepciones* y *valoración global del clima de aula*.

#### *Estadística descriptiva por variables*

##### Variable: *Condicionantes de las percepciones*

A la afirmación de que “conocer *la mala fama* de un alumno ayuda a prever los posibles problemas que pueda ocasionar”, los profesores-tutores devuelven unas respuestas que, sin ser concluyentes, expresan que el 61% de los profesores-tutores (figura 53) se muestran *en desacuerdo* (2) o *muy en desacuerdo* (1) y el 39% (figura 72) *de acuerdo* (3). Como se puede observar, las respuestas no resultan concluyentes.



#### **Figura 72. Preconcepciones de los profesores y conflictos**

(Pregunta 18 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Conocer la “mala fama” de un alumno me ayuda a prever los problemas que voy a tener con él”)

Refiriéndose a alumnos con buena trayectoria académica, el 85% de los profesores-tutores (figura 73) se muestra *de acuerdo* con la afirmación de que los alumnos con buena trayectoria tienden a mantenerla.



**Figura 73. Percepción de trayectorias académicas positivas**

(Pregunta 19 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Un alumno con una buena trayectoria tiende a mantenerla, aunque tenga altibajos”)

Sin embargo, el 69,23% de los profesores-tutores (figura 74) se muestra *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo* con la afirmación de que resulta difícil tener expectativas positivas de alumnos con una mala conducta mantenida en el tiempo. La moda se corresponde con la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*), llegando la media a 2,31 (tabla 29). Para los profesores-tutores, los alumnos con buena trayectoria tienden a mantenerla, sin embargo perciben que los alumnos con una mala conducta mantenida en el tiempo pueden cambiar, de ahí que puedan tener expectativas positivas sobre ellos.

**Tabla 29 y figura 74. Opiniones de terceros y preconcepciones**

(Pregunta 20 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Es difícil tener expectativas positivas de alumnos con una mala conducta mantenida en el tiempo”)

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	1	7,69
<i>En desacuerdo</i>	8	61,54
<i>Muy de acuerdo</i>	3	23,08
<i>De acuerdo</i>	1	7,69
<i>Media</i>		2,31
<i>Moda</i>		2
<i>Desv. típica</i>		0,75



El 75% de los profesores-tutores (figura 75) percibe que hablar sobre su estado de ánimo no mejora el clima de aula., Contradiendo de esta manera la respuesta en la que se afirma que la autenticidad del profesor ayuda a entablar relaciones interpersonales positivas con los alumnos. Señalar que estas dos preguntas se utilizaron como respuestas control en el cuestionario ad hoc destinado a los profesores y sobre cuya validez se hace referencia en el apartado 4.5 denominado “técnicas, instrumentos y recursos utilizados”.



**Figura 75. Compartir por parte del profesor su estado de ánimo**  
(Pregunta 21 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase mejora el clima de aula”)

Con respecto a las normas y sanciones, tampoco resulta concluyente la respuesta de los profesores-tutores: a la afirmación de que la mejor manera de que no se produzca una infracción es responder con una sanción, el 46% se muestra *de acuerdo* y el 54% *en desacuerdo* (figura 76). Se esperaría una respuesta más contundente en contra, después de comprobar en resultados cualitativos anteriores, que para los profesores tutores un buen marco normativo resulta más eficiente que la aplicación de normas. Da la impresión de que la reacción a un mal comportamiento cobra una gran importancia en el corto plazo. Quizá contextualizando la pregunta en el largo plazo se obtuvieran resultados algo distintos.

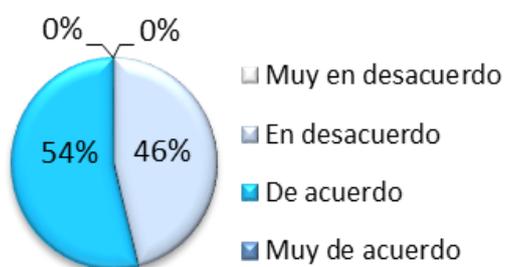


**Figura 76. Prevención de conflictos y sanciones estrictas**

(Pregunta 22 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “La mejor manera de prevenir que una infracción se produzca de nuevo es reaccionar con una sanción”)

Variable: Valoración global del clima de aula

A la afirmación de que no les afectan las preconcepciones sobre determinados alumnos, la respuesta de los profesores-tutores no resulta clara: el 54% se muestra *de acuerdo* con que las preconcepciones sobre los alumnos no les afectan y el 46% se muestra *en desacuerdo* (figura 77), es decir, en este segundo caso afirman que sí les afectan. Como se puede observar, resulta un factor que necesita de una investigación más profunda ya que afecta a la imagen de los profesores-tutores y a la percepción que tienen de ellos mismos.



**Figura 77. Preconcepciones y relación con los alumnos**

(Pregunta 23 del cuestionario *ad hoc* de los profesores: “Las preconcepciones sobre algunos alumnos no me influyen en mi relación con ellos”)

## 2. Análisis de datos cualitativos

### *Categorías y categorías centrales*

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas con los profesores-tutores, emergieron una serie de categorías que explican su percepción de las distintas dimensiones de investigación. Las tablas, por un lado, y *las networks* que se presentan acerca de los datos cualitativos muestran las categorías más densas y fundamentadas (conceptos y categorías explicados a pie de página). En la columna de la izquierda aparecen las categorías y en las dos columnas contiguas su densidad y fundamentación.

Para cada dimensión de investigación, se presentan las tablas correspondientes a cada familia, las cuales contienen a las categorías emergidas a partir de los datos cualitativos extraídos de las entrevistas semiestructuradas a los profesores; en ellas aparecen, como se indica más arriba, su densidad y fundamentación. A continuación de cada tabla aparecen *networks* de las categorías con más densidad y fundamentación, las cuales ayudarán a analizar los datos, así como a entender el análisis de las categorías centrales, que aparecerán en la última figura de cada dimensión.

Con respecto a las familias a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *condicionantes de las percepciones y valoración global del clima de aula*.

### *Familia: Condicionantes de las percepciones (tabla 24)*

A través de las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores la categoría central que ha emergido en esta dimensión ha sido *vínculo profesor-alumno*; otras dos categorías que han emergido con una alta fundamentación y densidad han sido *alumno percibe a profesor* y *clima de aula*. De alguna manera, el vínculo entre el profesor y el

alumno guarda relación con la percepción mutua y afecta positivamente al conocimiento entre ambos. Así mismo, el clima de aula (tabla 30) emerge como otra categoría a tener muy en cuenta.

**Tabla 30. Fundamentación y densidad: *Condicionantes de las percepciones***

DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA		
CONDICIONANTES DE LAS PERCEPCIONES		
	Fundamentación	Densidad
<u>Vínculo profesor-alumno</u> <sup>20</sup>	29	16
Alumno percibe a profesor	10	6
Profesor percibe a alumno	5	5
Conocimiento mutuo	2	4

A continuación se analizan las *network* correspondientes a categorías con una mayor densidad. La categoría central se analizará al final de la presente dimensión.

#### *Network. Categorías de la familia: Condicionantes de las percepciones*

En la siguiente *network* se analiza la categoría *profesor percibe a alumno*. En ella se puede observar que los profesores-tutores consideran que la percepción que tengan de los alumnos (figura 78) afecta a la inercia del fracaso y el éxito escolar, así como a la percepción que los alumnos tengan de los profesores. Creen que dicha percepción se encuentra afecta a la evaluación de aspectos no académicos, así como a la escucha que brinden a los alumnos.

<sup>20</sup> Vínculo profesor-alumno: Vínculo personal entre profesor-tutor y alumno  
Alumno percibe a profesor: El alumno tiene una percepción del profesor  
Profesor percibe a alumno: El profesor-tutor tiene una percepción del alumno  
Conocimiento mutuo: Conocimiento entre el profesor y alumno

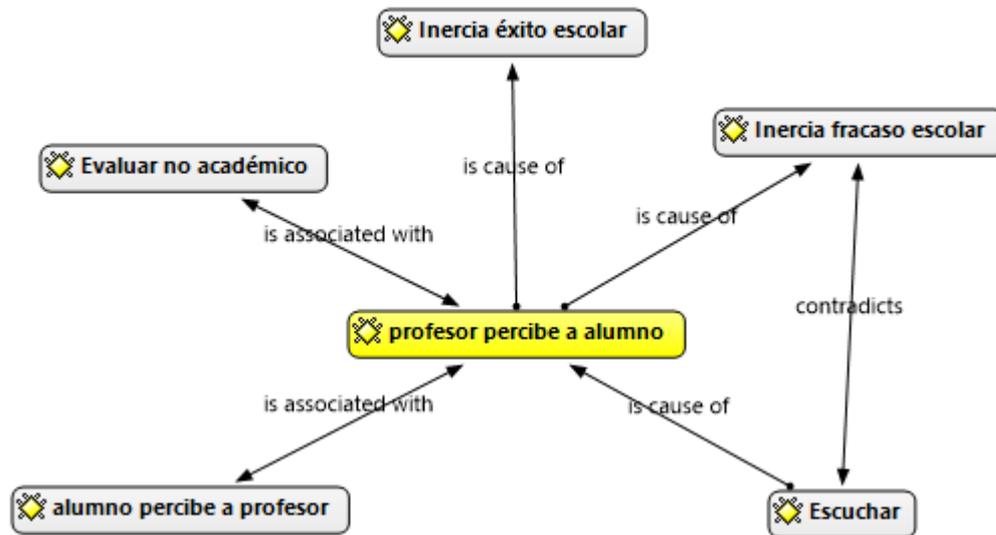


Figura 78. Categoría: *Profesor percibe a alumno*

En la figura 79 aparece la *network* correspondiente a la categoría *alumno percibe a profesor*, en la que se observa que, con respecto a la percepción que los alumnos tienen de los profesores, ésta se ve afectada por la percepción que sobre ellos tienen los profesores. Los profesores-tutores consideran que afecta a cómo resuelvan los conflictos, así como a su prevención. Consideran que llegar a una percepción positiva por parte de los alumnos es una de las funciones de los profesores y que, del mismo modo, se verá afectada por la autenticidad del profesor en su relación con ellos.

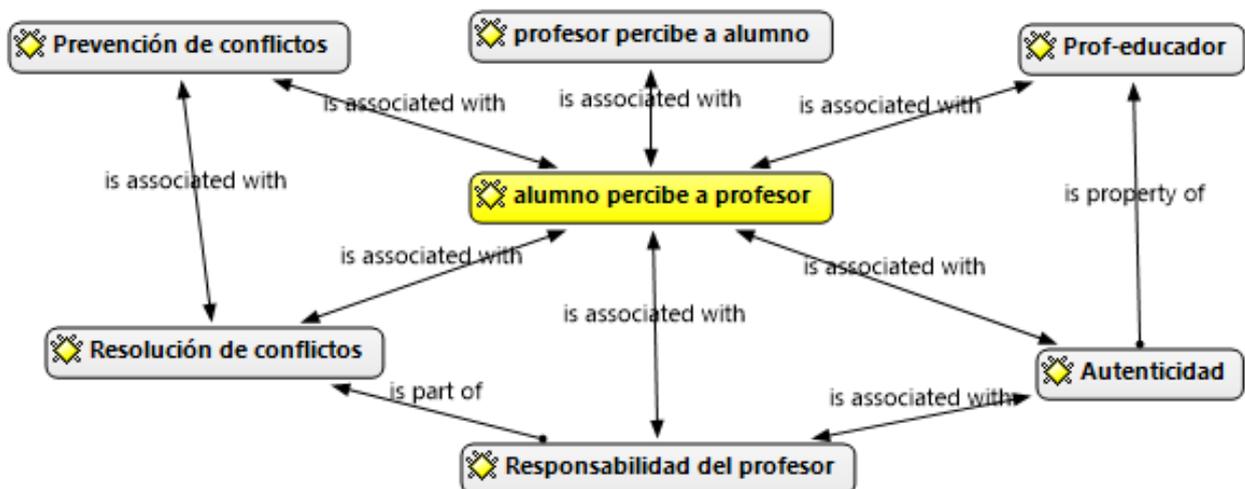
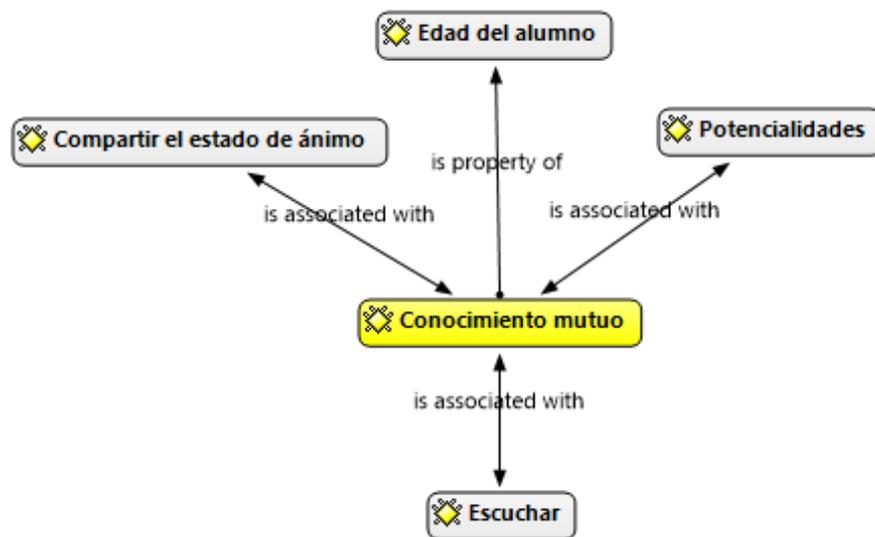


Figura 79. Categoría: *Alumno percibe a profesor*

En la figura 80, a través de la *network* se puede analizar la categoría *conocimiento mutuo*. Se observa que para los profesores-tutores, el conocimiento mutuo entre profesores y alumnos ayuda a conocer las potencialidades de estos últimos. Así mismo, depende de la edad del alumno y se ve afectado positivamente por la escucha de los profesores. Por último, el hecho de compartir el estado de ánimo por parte del profesor afecta positivamente a dicho conocimiento mutuo.



**Figura 80. Categoría: *Conocimiento mutuo***

*Familia: Valoración global del clima de aula (tabla31)*

En la tabla 31 se presenta la familia *valoración global del clima de aula*, perteneciente a la dimensión 2 de investigación. En ella aparece la categoría *clima de aula*, indicando su fundamentación y densidad.

**Tabla 31. Fundamentación y densidad: *Valoración global del clima de aula***

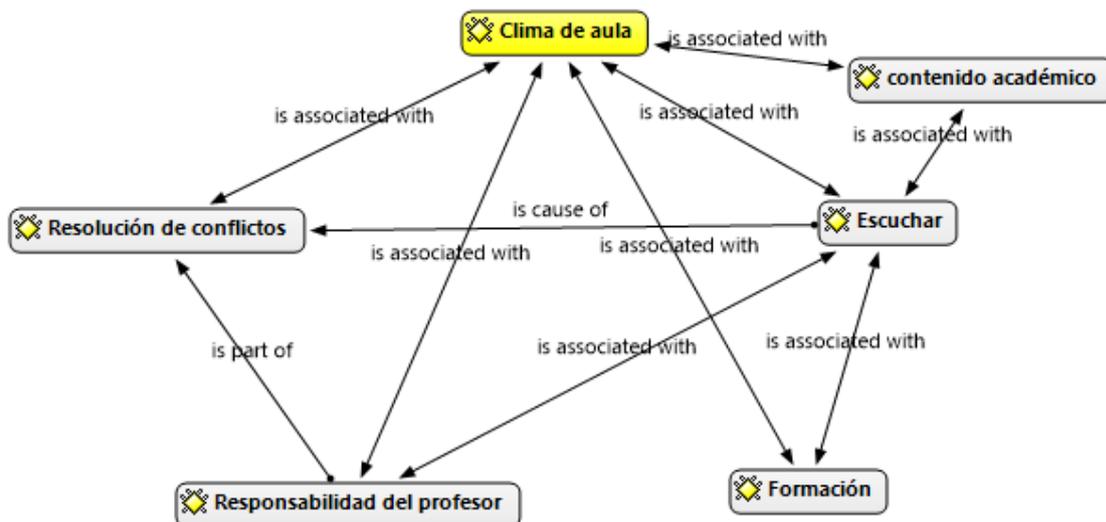
DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA		
VALORACIÓN GLOBAL DEL CLIMA DE AULA		
	Fundamentación	Densidad
Clima de aula <sup>21</sup>	9	5

<sup>21</sup> Clima de aula: Producto de las relaciones en el profesor y los alumnos

*Network. Categoría de la familia: Valoración global del clima de aula (figura 81)*

En la figura 81 aparece la *network* correspondiente a la categoría perteneciente a la familia de la tabla 31: *valoración global del clima de aula*. En ella se observa que

para los profesores-tutores, el clima de aula afecta positivamente a la resolución de conflictos y a la transmisión de contenido académico. Así mismo, conseguir un buen clima de aula se trata de una responsabilidad del profesor. Por otro lado, consideran que necesitan formación al respecto y que la escucha por parte del profesor a los alumnos supone un factor positivo para conseguir un clima de aula positivo.



**Figura 81. Categoría: Clima de aula**

*Network. Categoría central de la familia: Condicionantes de las percepciones (figura 82)*

En la figura 82 aparece la *network* correspondiente a la categoría central *vínculo profesor-alumno* (Dimensión 2, denominada *Percepción del clima de aula*; familia *condicionantes de las percepciones*). En ella se observa que para los profesores-tutores, el vínculo entre el profesor y el alumno mantiene una relación directa con la



### **6.3. Dimensión 3.- Intervención del profesorado**

Se explora en esta dimensión la percepción de profesores-tutores sobre la necesidad de utilizar habilidades de ayuda (empatía, escucha activa y aceptación incondicional) en el ámbito educativo; si creen que necesitan formación o/y si de hecho se forman; si utilizan dichas habilidades en la intervención con los alumnos y en qué medida dichos alumnos las perciben.

Así mismo se indaga sobre la importancia que los profesores-tutores otorgan al cuidado del clima de aula como elemento fundamental para una convivencia positiva.

Los datos cuantitativos se presentan en tablas y gráficas y los datos cualitativos en networks, mapas de conceptos y tablas en donde aparecen la fundamentación y densidad de las distintas categorías analizadas.

#### **6.3.1. Alumnos**

##### **1. Análisis de datos cuantitativos**

Con respecto a las variables a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *relación de ayuda, convivencia en el aula y valoración global de la intervención del profesorado.*

##### *Estadística descriptiva por variables*

###### *Variable: Relación de ayuda*

Con respecto a la aceptación por parte de los profesores, se observa que los alumnos necesitan sentirse aceptados y comprendidos, de ahí que en todos los casos consideren que un buen profesor es el que les acepta y les comprende. Destaca, sin embargo, que el

17% de los alumnos con inadaptación escolar alta *IE Alta* (tabla 32) escoja la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*).

**Tabla 32. Concepto de buen profesor**

(Pregunta 12 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Para mí un buen profesor es el que me acepta y me comprende”)

**Tabla 32**  
Grados de inadaptación escolar

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	3	4,84	2	4	0	0
<i>En desacuerdo</i>	4	6,45	5	10	3	16,7
<i>De acuerdo</i>	26	41,9	13	26	10	55,6
<i>Muy de acuerdo</i>	29	46,8	30	60	5	27,8
<i>Media</i>	3,31		3,42		3,11	
<i>Moda</i>	4		4		3	
<i>Desv. típica</i>	0,8		0,84		0,68	

Refiriéndonos a las relaciones interpersonales, todos los alumnos consideran que deben poner de su parte para llevarse bien con un profesor. Destaca así mismo que el 38,6% de los alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) (tabla 33) consideren que no deben poner de su parte. De esta manera, la media de sus respuestas no llega a la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*), mientras que el resto la supera en todos los casos.

**Tabla 33. Buenas relaciones con un profesor**

(Pregunta 13 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Debo poner de mi parte para llevarme bien con mis profesores, aunque alguno no me caiga bien”)

**Tabla 33**  
Grados de inadaptación escolar

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	4	6,45	3	6	1	5,56
<i>En desacuerdo</i>	3	4,84	4	8	5	33,3
<i>De acuerdo</i>	29	46,8	28	56	7	38,9
<i>Muy de acuerdo</i>	26	41,9	15	30	4	22,2
<i>Media</i>	3,24		3,1		2,78	
<i>Moda</i>	3		3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,82		0,79		0,88	

En el caso de asignaturas percibidas como difíciles, todos los alumnos manifiestan que se pueden llevar bien con un profesor aunque su asignatura se les dé mal. Este tipo de respuestas van desde el 87% al 67% (tabla 34). Destaca el 33% de alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) que consieran que llevarse bien con un profesor no hace que se sientan mejor aunque su asignatura se les dé mal. En todos los casos la moda supera la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*), excepto en el grupo de alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*), que no supera la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*).

**Tabla 34. Buenas relaciones con un profesor y dificultad de la asignatura**

(Pregunta 14 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Llevarme bien con un profesor hace que me sienta mejor aunque su asignatura se me dé mal”)

**Tabla 34**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	3	4,84	3	6	2	11,1
<i>En desacuerdo</i>	4	6,45	5	10	4	22,2
<i>De acuerdo</i>	25	40,3	23	46	9	50
<i>Muy de acuerdo</i>	30	48,4	19	38	3	16,7
<i>Media</i>	3,32		3,16		2,72	
<i>Moda</i>	4		3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,81		0,84		0,89	

En respuesta a la afirmación de que se sienten con más fuerza para aprobar si un profesor cree en ellos, las diferencias resultan notables entre el grupo con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) (tabla 35) y el resto de grupos: en el primer caso la moda es 2 (*en desacuerdo*) y en el resto de los casos 4, es decir, *muy de acuerdo*. De la misma manera, el 39% de los alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) se muestra en desacuerdo con dicha afirmación, mientras que en el resto de los grupos el desacuerdo alcanza como máximo el 22%. De esta manera, se puede observar que los alumnos con la mayor

inadaptación escolar viven un proceso de que afecta a la percepción de sí mismos y de los profesores.

**Tabla 35. Buenas relaciones con un profesor y capacidad percibida para superar la asignatura**  
(Pregunta 15 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Si un profesor cree que soy capaz de aprobar si me lo propongo, siento más fuerza para hacerlo”)

**Tabla 35**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	5	8,06	4	8	0	0
<i>En desacuerdo</i>	4	6,45	7	14	7	38,9
<i>De acuerdo</i>	17	27,4	17	34	6	33,3
<i>Muy de acuerdo</i>	35	56,5	22	44	5	27,8
<i>Valores perdidos</i>	1	1,61				
<i>Media</i>		3,34		3,14		2,89
<i>Moda</i>		4		4		2
<i>Desv. típica</i>		0,93		0,95		0,83

Si bien en todos los casos, los alumnos manifiestan algún interés por hablar con los profesores, en la medida en que aumenta la inadaptación escolar disminuye dicho interés. Así, la moda de todas las respuestas corresponde a la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*), excepto en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) (tabla 36) en el que la moda baja a la opción de respuesta 1 (*muy en desacuerdo*). Los alumnos con mayor inadaptación escolar muestran una mayor resistencia a hablar con los profesores. Este hecho puede afectar negativamente a las relaciones que establecen con dichos profesores.

**Tabla 36. Necesidad de hablar con los profesores**

(Pregunta 16 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Me gustaría tener más tiempo para hablar con los profesores de cosas personales”)

**Tabla 36**

*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	12	19,4	15	30	12	66,7
<i>En desacuerdo</i>	22	35,5	22	44	3	16,7
<i>De acuerdo</i>	20	32,3	8	16	3	16,7
<i>Muy de acuerdo</i>	7	11,3	5	10	0	0
<i>Valores perdidos</i>	1	1,61				
<i>Media</i>		2,26		2,06		1,5
<i>Moda</i>		2		2		1
<i>Desv. típica</i>		0,93		0,93		0,79

*Variable: Convivencia en el aula*

Con respecto a la afirmación de que en caso de conflicto se escucha la opinión de los alumnos, éstos responden más o menos afirmativamente, presentando en sus respuestas una media por encima de la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*) y una moda correspondiente a la opción de respuesta 3 (tabla 37), es decir, *de acuerdo*. Sin embargo, estas respuestas se encuentran en contradicción con los resultados cualitativos, a través de los cuales los alumnos afirman que no son escuchados a la hora de resolver los conflictos. Habría que analizar más en profundidad este aspecto para poder comprenderlo mejor.

**Tabla 37. Participación de los alumnos en la resolución de conflictos**

(Pregunta 18 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Cuando existe algún conflicto se escucha nuestra opinión”)

**Tabla 37**

*Grupos Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	43	11,2	28	10,5
<i>En desacuerdo</i>	77	20,1	51	19,1
<i>De acuerdo</i>	166	43,2	124	46,4
<i>Muy de acuerdo</i>	96	25	64	24
<i>Valores perdidos</i>	2	0,52		
<i>Media</i>		2,82		2,84
<i>Moda</i>		3		3
<i>Desv. típica</i>		0,94		0,91

Variable: Valoración global de la intervención del profesorado

Con respecto a si los alumnos se sienten a gusto en el aula, las respuestas devuelven una moda 3 (*de acuerdo*) y una media siempre por encima de 2 (*en desacuerdo*). Sin embargo, en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) (tabla 38), las respuestas devuelven una moda de 2 (*en desacuerdo*) y una media de 1,94. Así mismo, el 83% por ciento de estos alumnos afirman estar *en desacuerdo*. Resulta congruente que sean los alumnos con mayor inadaptación escolar los que manifiesten un mayor desacuerdo con la presente afirmación. Como se ha visto más arriba, les cuesta compartir con los profesores aspectos personales de sus vidas y no perciben que un profesor sea mejor porque les escuche o se preocupe por ellos.

**Tabla 38. Bienestar en el aula**

(Pregunta 19 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Los profesores hacen que nos sintamos a gusto en el aula*”)

**Tabla 38**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	7	11,3	8	16	4	22,2
<i>En desacuerdo</i>	16	25,8	6	32	11	61,1
<i>De acuerdo</i>	31	50	25	50	1	5,56
<i>Muy de acuerdo</i>	6	9,68	1	2	1	5,56
<i>Valores perdidos</i>	2	3,23				
<i>Media</i>	2,6		2,38		1,94	
<i>Moda</i>	3		3		2	
<i>Desv. típica</i>	0,83		0,78		0,75	

*Estadística correlacional por grupos de variables*

Para elaborar la siguiente tabla (tabla 39) se han seleccionado las preguntas del cuestionario *ad hoc*, pertenecientes a la dimensión 3 y destinadas a los alumnos, entre las que se aprecia una correlación significativa. Se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson y se ha calculado el grado de significación.

Se observa correlación entre “llevarme bien con un profesor hace que me sienta mejor aunque su asignatura se me dé mal” y “si un profesor cree que soy capaz de aprobar si me lo propongo, siento más fuerza para hacerlo”.

Dicha correlación, si bien es baja, va en aumento en la medida en que aumenta la inadaptación escolar:  $r$  entre 0,32, 0,35 y 0,33. Estos datos indican que, a pesar de encontrarse ante una asignatura difícil, los alumnos pueden llevarse bien con el profesor y dicha relación positiva puede ayudarles a superar la asignatura con éxito.

**Tabla 39. Correlación: Relación de ayuda**

<b>DIMENSIÓN 3.- INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>		<b>n= 384</b>	<b>n= 264</b>	<b>n=129</b>
<b>FAMILIAS</b> Relación de ayuda	<u>Preguntas 14 y 15</u>			
	Relación de ayuda	Llevarme bien con un profesor hace que me sienta mejor aunque su asignatura se me dé mal Si un profesor cree que soy capaz de aprobar si me lo propongo, siento más fuerza para hacerlo	$r = 0,32$ $p \leq 0,01$	$r = 0,35$ $p \leq 0,01$

## 2. Análisis de datos cualitativos

Los datos presentados a continuación reflejan las respuestas de los alumnos a los focus group, se organizan en mapas conceptuales para facilitar su lectura y análisis. Pertenecen a las distintas familias que conforman las dimensiones de investigación.

Con respecto a las familias a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *relación de ayuda* y *convivencia en el aula*.

### *Familia: Relación de ayuda (figura 83)*

La figura 83, contienen información de los focus group perteneciente a la dimensión 3 de investigación, denominada *Intervención del profesorado* y a la familia *Relación de ayuda*.

Los alumnos respondían afirmativa o negativamente a la pregunta “Nos podemos llevar bien con los profesores, sobre todo con los que nos comprenden, poniendo de algo de nuestra parte”. A continuación se les pidió que justificaran su respuesta afirmativa o negativa (SÍ o NO), de tal manera que después del debate en grupo consensuaron una respuesta y la escribieron en la ficha. Así mismo, en la figura 83 aparecen las categorías que emergieron de sus respuestas.

Con respecto a las respuestas positivas (SÍ), se hicieron 9 aportaciones, entre ellas: “Porque nos comprenden y nos ayudan. Además así se ganan nuestra confianza” y “Porque al comprendernos podemos hablar con ellos sobre nuestros problemas y que nos entiendan”.

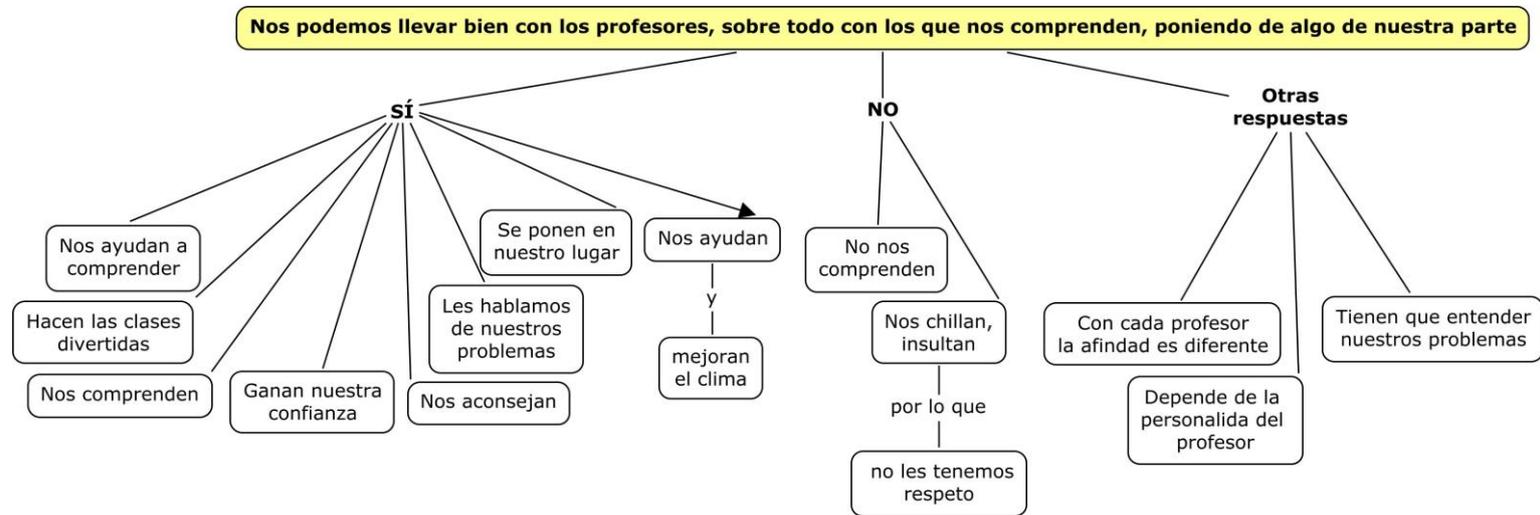
Los alumnos sólo hicieron 3 aportaciones negativas (NO), de las cuales se señala una: “Si nos chilla, nos insulta, pues no le tendremos ningún respeto”.

Con respecto a las aportaciones que no fueron positivas o negativas (OTROS), aparecen las afirmaciones que no responden de forma negativa o positiva, pero que aportan información sobre las percepciones de los alumnos y por tanto pueden resultar relevantes.

En la misma dirección que los datos cuantitativos emergen los cualitativos: los alumnos perciben a un buen profesor como el que les escucha y que además les ayuda a superar las asignaturas que se les dan mal. En este sentido aparecieron las respuestas de los alumnos en los *focus group*: “nos comprenden”, “ganan nuestra confianza”, “se ponen en nuestro lugar”, “nos conocen”.

Resulta también llamativo que los alumnos consideren que tanto los profesores como ellos deben poner de su parte para llevarse bien.

También asocian el respeto (entendido en este caso como autoridad) con el hecho de que los profesores no les chillen ni les insulten: “si nos chilla, nos insulta, pues no le tendremos ningún respeto”.



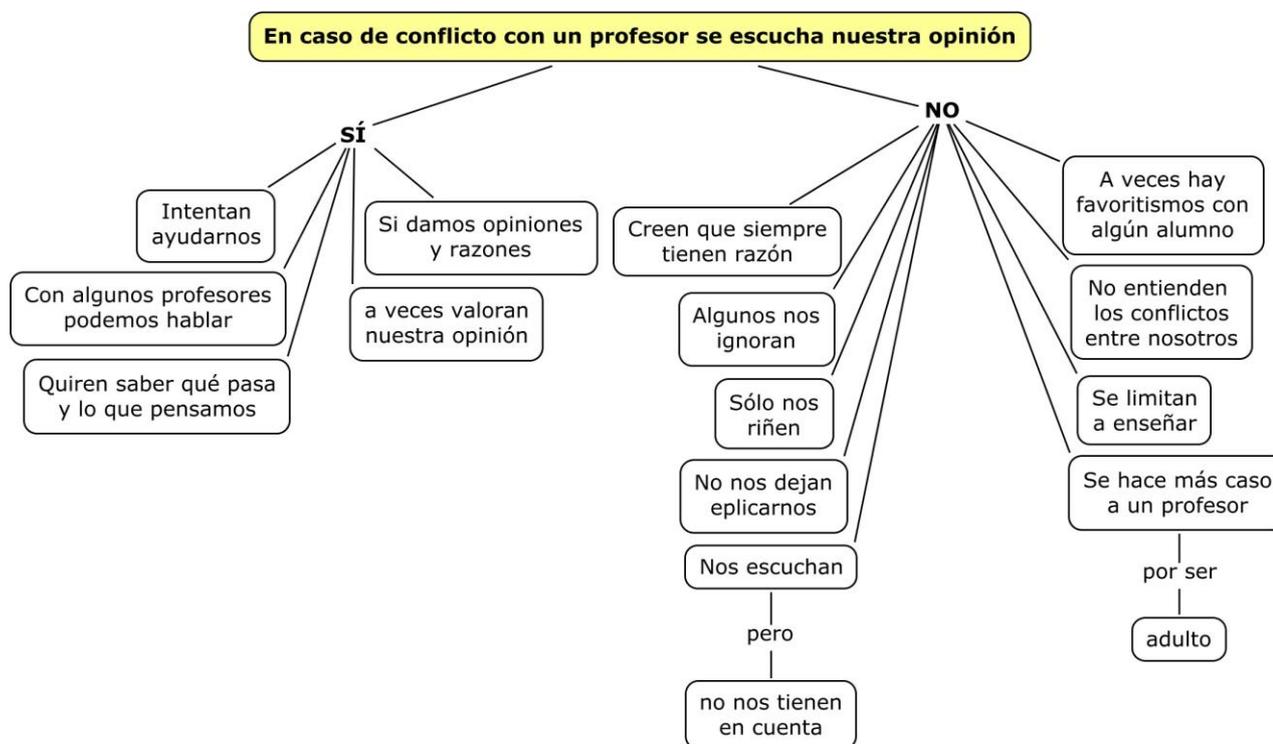
**Figura 83. Buenas relaciones personales entre profesores y alumnos**  
Focus group

### *Familia: Convivencia en el aula (figuras 84 y 85)*

La figura 84 contiene información procedente de los focus group con los alumnos, pertenece a la dimensión 3 de investigación denominada *Intervención del profesorado* y a la familia *Convivencia en el aula*.

Los alumnos respondieron de forma positiva o negativa (SÍ o NO) a la pregunta “En caso de conflicto con un profesor se escucha nuestra opinión”, que aparecen en la figura 76. Se les pidió además que justificaran su respuesta afirmativa o negativa. Así, escribieron 7 respuestas afirmativas (SÍ). De sus respuestas se extraen algunas: “Hay profesores con los que sí podemos hablar y nos tienen en cuenta” y “Porque el profesor quiere saber lo que pasa o lo que pensamos nosotros”. Por otro lado, escribieron 14 respuestas negativas (NO); de sus respuestas se extraen algunos ejemplos: “Porque nunca te dejan expresarte y siempre tienen que llevar ellos la razón, y por mucho que

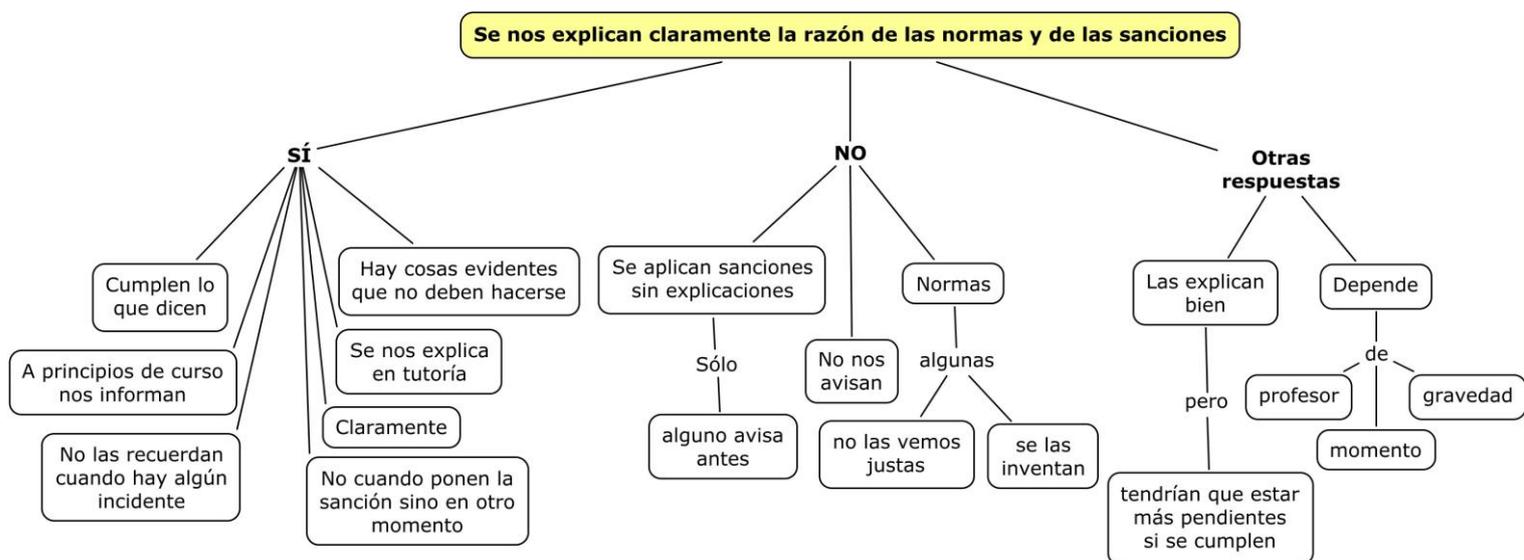
intentemos explicarlo cambian de tema”; “En un caso normal, simplemente se centran en reñirnos y no escuchar nuestra versión”.



**Figura 84. Resolución de conflictos y participación percibida por los alumnos**  
*Focus group*

A la pregunta “Se nos explican claramente la razón de las normas y de las sanciones” (figura 85), los alumnos respondieron afirmativamente (SÍ) con un total de 9 aportaciones, de las cuales extraemos algunas: “Porque nos reunimos en tutoría con la profesora, nos explica las actitudes negativas y si estamos castigados un miércoles. En otras clases nos explican la razón y el porqué estamos castigados”; “El primer día se nos avisa, y hay cosas evidentes que no se deben de hacer”. Con respecto a las respuestas negativas, realizaron 7 aportaciones, de las cuales se pueden extraer algunos ejemplos: “Normalmente, la sanciones se aplican sin explicaciones”; “Cada vez que tenemos una sanción, no se nos da explicación ninguna. Y las normas se las inventan”. Con respecto a las respuestas que no fueron afirmativas o negativas, en total hicieron 4 aportaciones

en este sentido, de las cuales se extraen algunas: “Las explican bien pero tendrían que estar más pendientes de si las cumplimos o no”; “Depende del profesor”.



**Figura 85. Explicación de normas y sanciones**  
Focus group

Cuando los alumnos perciben que son escuchados, sienten que pueden hablar con los profesores y que a éstos les interesa lo que piensan.

Por otro lado, perciben que cuando no se les tiene en cuenta en un conflicto es porque los profesores creen que siempre tienen la razón y que se centran sólo en reñirles. En este sentido, aunque una de las funciones de la educación es conseguir que los alumnos sean protagonistas en sus vidas y en la resolución de los conflictos entre ellos, creen sin embargo que los profesores no entienden los conflictos que se producen entre ellos.

Con respecto a las normas, a los alumnos les ayuda que los profesores cumplan las normas y que se les expliquen a comienzo de curso. Además, agradecen que a lo largo del curso se las recuerden de nuevo. Por el lado contrario, perciben que las normas no se explican suficientemente y que no se explica suficientemente la razón de las sanciones.

Por otro lado, creen que hay normas que no son justas; en este sentido, demandan más participación en su elaboración.

### **6.3.2. Profesores**

#### **1. Análisis de datos cuantitativos**

Las respuestas de los profesores-tutores a los cuestionarios *ad hoc*, a las distintas opciones de respuesta (1, 2, 3 y 4; *muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo*), se organizan en tablas, indicando la frecuencia de cada una de las respuestas, sí como su tanto por ciento. De la misma forma, se indican la media, la moda y la desviación típica.

En el gráfico de sectores se indican las opciones de respuesta, organizadas en sectores, indicando su tanto por ciento correspondiente.

Con respecto a las variables a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *relación de ayuda, convivencia en el aula y valoración global de la intervención del profesorado*.

#### *Estadística descriptiva por variables*

##### *Variable: Relación de ayuda*

Los profesores-tutores se muestran de acuerdo al afirmar que si creen en las posibilidades de un alumno, éste mejora la percepción que tiene de sí mismo. La moda se corresponde con la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*), encontrándose la media por encima de 3 (tabla 40). Así, buscar las potencialidades de un alumno, valorarlas y devolverle esa visión positiva le afecta positivamente en la percepción que tienen de sí mismo.

**Tabla 40. Percepción positiva del profesor y autopercepción del alumno**

(Pregunta 24 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Creer en las posibilidades de un alumno afecta positivamente a la percepción que el alumno tiene de sí mismo*”)

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	0	0
<i>En desacuerdo</i>	0	0
<i>Muy de acuerdo</i>	8	61,54
<i>De acuerdo</i>	5	38,46
<i>Media</i>		3,38
<i>Moda</i>		3
<i>Desv. típica</i>		0,51

Con respecto a la escucha, en el 100% de la muestra de profesores-tutores (figura 86) aparece la opción *en desacuerdo* con respecto a la afirmación de que no necesita formación para escuchar a los alumnos. De esta manera, la formación en relación de ayuda, que incluye la escucha activa, resulta una necesidad compartida por los profesores-tutores que podría ser una motivación para comenzar o ahondar en procesos formativos.

**Figura 86. Necesidad de formación para saber escuchar a los alumnos**

(Pregunta 25 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*No necesito formación para escuchar mejor las necesidades personales y las aportaciones de mis alumnos*”)

Continuando con la reflexión sobre la escucha, tan sólo un 8% de la muestra de los profesores-tutores (figura 87) no estaría disponible para escuchar a un alumno con mal comportamiento. Como se puede observar, los profesores, la escucha es un factor educativo y no un premio para los alumnos. Este hecho indica que para los profesores, como se ha visto más arriba, la escucha tiene una gran importancia y debe ser un recurso disponible para todos los alumnos.



**Figura 87. Disponibilidad para escuchar a los alumnos**

(Pregunta 26 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Independientemente del comportamiento de un alumno, siempre estoy disponible para escucharle ”)

Variable: Convivencia en el aula

En sintonía con respuestas anteriores, el 84% de los profesores-tutores (figura 88) afirma que se forma en estrategias para mejorar el clima de aula.



**Figura 88. Mejorar el clima de aula y necesidad de formación**

(Pregunta 27 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Procuro formarme en estrategias para mejorar el clima de aula”)

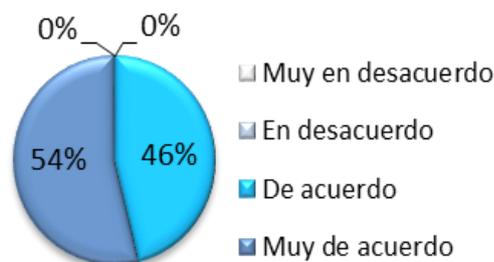
Con respecto al clima de aula, el 77% de los profesores-tutores (figura 89) se manifiesta en desacuerdo con la afirmación de que su manera de relacionarse con los alumnos no afecta al clima de aula.



**Figura 89. Clima de aula y relación con los alumnos**

(Pregunta 28 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Mi manera de relacionarme con los alumnos no es fundamental para definir el clima de aula”)

En relación a los conflictos, el 100% de las respuestas de los profesores-tutores (figura 90) se manifiesta de acuerdo con que la manera de resolver los conflictos afecta al clima de aula. Como se ha visto más arriba, tanto a través de datos cuantitativos como cualitativos, existe interrelación entre la forma resolver los conflictos y el clima de aula.



**Figura 90. Clima de aula y resolución de conflictos**

(Pregunta 29 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “La manera de resolver los conflictos es fundamental para el clima de aula”)

En la misma dirección de respuestas anteriores, el 100% de los profesores-tutores (figura 91) se manifiesta en contra de la afirmación que desvincula las normas del clima de aula y las relaciones interpersonales. También en sintonía con otros datos cuantitativos y cualitativos, los profesores-tutores vinculan las normas con el clima de aula y las relaciones interpersonales.



**Figura 91. Aplicación de normas, clima de aula y relaciones interpersonales**

(Pregunta 30 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “La aplicación de normas no está relacionada con el clima de aula y las relaciones interpersonales”)

Variable: Valoración global de la intervención del profesorado

El 92% de los profesores-tutores (figura 92) percibe que su intervención resulta positiva para el clima de aula y las relaciones interpersonales positivas con los alumnos.



**Figura 92. Intervención del profesorado, buen clima de aula y relaciones interpersonales positivas** (Pregunta 31 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Mi intervención con el grupo de alumnos propicia un buen clima de aula y relaciones interpersonales positivas”)

### *Estadística correlacional por grupos de variables*

Para la elaboración de la siguiente tabla se han seleccionado las preguntas de los cuestionarios *ad hoc* destinados a los profesores-tutores entre las que se ha encontrado una correlación significativa, perteneciendo todas a la dimensión 3 y a los mismos grupos de variables. Se ha recurrido a Chi Cuadrado y a los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. A continuación se pasa a describir los resultados incluidos en dicha tabla.

Resulta congruente con el análisis descriptivo, que exista una correlación negativa entre la afirmación “creer en las posibilidades de un alumno mejora la percepción que tiene de sí mismo”, con la que afirma que “la aplicación de normas no está relacionada con el clima de aula y las relaciones interpersonales”:  $r = -0,84$ ;  $\rho = -0,84$ ; Chi Cuadrado = 0,00 (tabla 41). De esta manera, los profesores-tutores afirman que en la medida en que se cree en las posibilidades de un alumno, mejora la percepción que tiene de sí mismo, también creen que las normas afectan a las relaciones interpersonales y al clima de aula.

**Tabla 41. Correlación: *Relación de ayuda / Convivencia en el aula***

<b>DIMENSIÓN 3.- INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>				
Preguntas 24 y 30				
Grupos de variables	Relación de ayuda y convivencia en el aula	Creer en las posibilidades de un alumno afecta positivamente a la percepción que el alumno tiene de sí mismo	Pearson	-0,84
		La aplicación de normas no está relacionada con el clima de aula y las relaciones interpersonales	Chi Spearman	0,00 -0,84

## 2. Análisis de datos cualitativos

### *Categorías y categorías centrales*

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas destinadas a los profesores-tutores, emergieron categorías que explican las dimensiones de investigación. Las tablas que se presentan a continuación muestran las categorías más densas y fundamentadas. En la columna de la izquierda aparecen las categorías y en las dos columnas contiguas, la densidad y fundamentación de cada una de ellas. A continuación de la tabla 42 aparece la *network* de la categoría central (figura 93).

Con respecto a las familias a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido la siguiente: *relación de ayuda*.

### *Familia: Relación de ayuda (tabla 42)*

En coherencia con los datos cuantitativos, la categoría central que emerge a lo largo de las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores es *escuchar*, en relación a la importancia que le conceden a la escucha activa en la intervención con los alumnos. Resulta llamativa su fundamentación y densidad con respecto a las otras dos categorías. De alguna manera, para los profesores-tutores, su labor de escucha tiene una gran trascendencia para la educación de los alumnos.

Por otro lado, otras categorías que emergen resultan complementarias y enriquecedoras de la escucha: la aceptación incondicional como otro elemento fundamental de la intervención del profesorado, además de contrastar al alumno con sus incoherencias cuando resulta necesario.

**TABLA 42. Fundamentación y densidad: *Relación de ayuda***

<b>DIMENSIÓN 3: INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>		
RELACIÓN DE AYUDA		
	Fundamentación	Densidad
<i>Escuchar</i>	33	15
Contrastar al alumno	3	2
Aceptación incondicional	1	1

*Network. Categoría central de la familia: Relación de ayuda (figura 93)*

La categoría central *Escuchar* aparece en la *network* correspondiente a la figura 93, pertenece a la dimensión 3, denominada *Intervención del profesorado*, y a la familia *Relación de ayuda*.

En la *network* se puede apreciar que para los profesores-tutores la categoría central *escucha* se encuentra relacionada con un gran número de categorías, algunas de ellas con una alta fundamentación y densidad. Así, la consideran como una de las razones fundamentales de la resolución positiva de conflictos por los propios alumnos; manteniendo, por el contrario, una relación antagónica con el autoritarismo y con la inercia de los procesos de fracaso escolar. De la misma forma, la perciben como un factor importante a tener en cuenta en la elaboración del vínculo profesor-alumno.

Para los profesores tutores, resulta también un factor positivo en el clima de aula, afectando a la transmisión del contenido académico y en la percepción que el profesor tiene del alumno. Del mismo modo, consideran que se encuentra relacionada con la

función de educador que desarrollan los profesores y ayuda al conocimiento mutuo entre profesores y alumnos.

Por último, perciben que ayuda al profesor a conocer a los alumnos y partir de sus necesidades, lo que guarda una relación directa con la personalización de la educación.

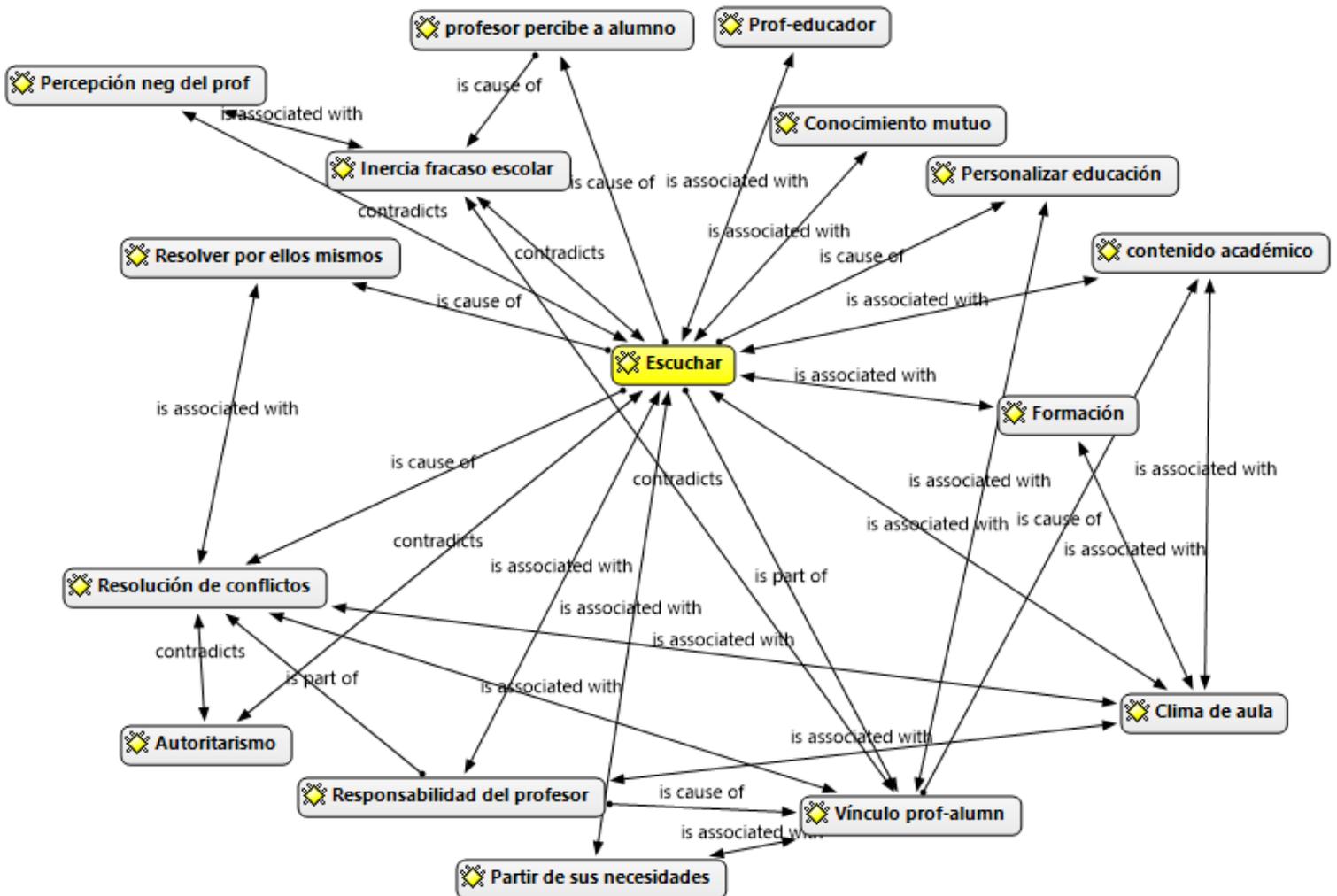


Figura 93. Network: Escuchar

## 6.4. Dimensión 4.- Educación integral

Se analiza en esta dimensión la percepción de profesores-tutores sobre la transmisión de valores y su necesidad de formación en este sentido, así como las herramientas que tienen disponibles para la evaluación integral de los alumnos. Se analiza también el peso que le otorgan a los objetivos académicos frente a los objetivos orientados al desarrollo integral.

Así mismo se analiza la intervención socioeducativa orientada a la atención a la diversidad, la transmisión de valores cívicos y la percepción por parte de los profesores-tutores de la necesidad de formación continua en este sentido. En este mismo contexto, se explora la importancia que los profesores-tutores otorgan a su función como modelos de comportamiento adulto para la formación integral de los alumnos.

### 6.4.1. Alumnos

#### 1. Análisis de datos cuantitativos

Se presentan los datos cuantitativos agrupados por variables y por categorías, explicando sus principales características y sintetizados en forma de tablas y gráficas.

Por último, el grupo de alumnos con inadaptación escolar (n=130), presentado en el párrafo anterior, se ha subdividido a su vez en tres grupos: alumnos con inadaptación escolar baja (n=62), media (n=50) y alta (n=18).

Con respecto a las variables a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *contenidos*, *intervención socioeducativa* y *valoración global de la educación integral*.

## Estadística descriptiva por variables

### Variable: Contenidos

Con respecto a los aprendizajes de los que son evaluados los alumnos, éstos perciben que les ponen controles sobre lo que pueden memorizar. En todos los casos la moda se corresponde con la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*) (tabla 43) y la media se encuentra por encima de la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*). Los alumnos perciben que se les pregunta sobre lo que pueden memorizar.

**Tabla 43. Controles sobre contenido memorizado**

(Pregunta 20 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Los profesores nos ponen controles sobre lo que podemos memorizar”)

**Tabla 43**  
*Grupos Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	30	7,81	15	5,62
<i>En desacuerdo</i>	100	26	76	28,5
<i>De acuerdo</i>	181	47,1	124	46,4
<i>Muy de acuerdo</i>	68	17,7	48	18
<i>Valores perdidos</i>	5	1,3	4	1,5
<i>Media</i>	2,76		2,78	
<i>Moda</i>	3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,84		0,81	

Con respecto a si pueden llevar a la práctica los contenidos que adquieren, sus respuestas resultan mayoritariamente afirmativas. La moda se corresponde con la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*) (tabla 44) y la media muy por encima de la opción de respuesta 2 (*en desacuerdo*). Los alumnos perciben que, además de los aprendizajes memorísticos, también adquieren aprendizajes relacionados con el saber hacer.

**Tabla 44. Llevar a la práctica lo aprendido**

(Pregunta 21 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Los profesores evalúan si podemos llevar a la práctica lo que hemos aprendido”)

**Tabla 44**  
*Grupos Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	26	6,77	16	5,99
<i>En desacuerdo</i>	53	13,8	38	14,2
<i>De acuerdo</i>	213	55,5	153	57,3
<i>Muy de acuerdo</i>	92	24	60	22,5
<i>Media</i>	2,97		2,96	
<i>Moda</i>	3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,81		0,78	

### Intervención socioeducativa

En relación a la evaluación de su capacidad para trabajar en equipo, responden de forma positiva. La moda se corresponde con la opción de respuesta 3 (*de acuerdo*) (tabla 45) y la media se por encima de la opción mde respuesta 2 (*en desacuerdo*).

**Tabla 45. Evaluación del trabajo en equipo**

(Pregunta 22 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Se evalúa nuestra capacidad para trabajar en equipo”)

**Tabla 45**  
*Grupos Diagnóstico y Central*

	Grupo diagnóstico n=384		Grupo Central n=267	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	25	6,51	16	5,99
<i>En desacuerdo</i>	63	16,4	45	16,9
<i>De acuerdo</i>	180	46,9	133	49,8
<i>Muy de acuerdo</i>	116	30,2	73	27,3
<i>Media</i>	3,01		2,99	
<i>Moda</i>	3		3	
<i>Desv. típica</i>	0,85		0,83	

En lo que respecta al cumplimiento de normas, los alumnos afirman que los profesores también cumplen las normas que deben cumplir ellos. Sin embargo, las respuestas presentan diferencias en la media en que aumenta el grado de inadaptación escolar. Así, el grupo de alumnos sin inadaptación escolar (*Sin IE*) se muestran de

acuerdo (tabla 47); por el contrario, los alumnos con algún grado de inadaptación escolar muestran su desacuerdo (tabla 47). Resulta congruente interpretar que los alumnos con inadaptación escolar aceptan peor las normas y son más exigentes con su cumplimiento por parte de los profesores.

**Tablas 46 y 47. Cumplimiento de las normas por parte de los profesores**

(Pregunta 23 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Los profesores también cumplen las normas que debemos cumplir nosotros”)

**Tabla 46**

*Alumnos con y sin inadaptación escolar*

	Grupo Central n=267			
	Sin IE n=137		Con IE n=130	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	21	15,3	38	29,2
<i>En desacuerdo</i>	36	26,3	42	32,3
<i>De acuerdo</i>	56	40,9	40	30,8
<i>Muy de acuerdo</i>	24	17,5	10	7,69
<i>Media</i>	2,61		2,17	
<i>Moda</i>	3		2	
<i>Desv. típica</i>	0,95		0,94	

**Tabla 47**

*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	15	24,2	14	28	9	50
<i>En desacuerdo</i>	21	33,9	16	32	5	27,8
<i>De acuerdo</i>	19	30,7	18	36	3	16,7
<i>Muy de acuerdo</i>	7	11,3	2	4	1	5,56
<i>Media</i>	2,29		2,16		1,78	
<i>Moda</i>	2		3		1	
<i>Desv. típica</i>	0,96		0,89		0,94	

Valoración global de la educación integral

Todos los alumnos se muestran de acuerdo con que los profesores les hacen sentir bien consigo mismos y con los demás. Excepto los grupos de alumnos con inadaptación escolar media (*IE Media*) e inadaptación escolar alta (*IE Alta*) (tabla 48). Resulta destacable que la moda correspondiente a las respuestas del grupo de alumnos con inadaptación escolar alta (*IE Alta*) sea 1, es decir, *muy en desacuerdo*. El malestar que experimentan los alumnos con mayores grados de inadaptación escolar afecta negativamente a la percepción que tienen de los profesores y sus posibles esfuerzos para conseguir que se sientan mejor.

**Tabla 48. Bienestar consigo mismo y con el resto de alumnos**

(Pregunta 24 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás”)

**Tabla 48**  
*Grados de inadaptación escolar*

	Alumnos con IE n=130					
	IE Baja n=62		IE Median=50		IE Alta n=18	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Muy en desacuerdo</i>	7	11,3	9	18	6	33,3
<i>En desacuerdo</i>	20	32,3	16	32	3	16,7
<i>De acuerdo</i>	24	38,7	17	34	5	27,8
<i>Muy de acuerdo</i>	11	17,7	8	16	3	16,7
<i>Valores perdidos</i>					2	5,56
<i>Media</i>		2,63		2,48		2,29
<i>Moda</i>		3		3		1
<i>Desv. típica</i>		0,91		0,97		1,16

*Estadística correlacional por grupos de variables*

Para el cálculo de la siguiente tabla se han seleccionado las preguntas del cuestionario *ad hoc* destinado a los alumnos entre las que se ha encontrado una correlación significativa, calculándose además el grado de significación. Todas las preguntas pertenecen a la dimensión 4, indicándose además el grupo de variables al que pertenecen. Se pasa a continuación a describir el contenido de dicha tabla.

Si se observa la tabla 49 y los resultados correspondiente al grupo Diagnóstico (n = 384), se puede comprobar que con respecto al trabajo en equipo y su relación con los contenidos, se aprecia cierta correlación: a partir de las respuestas de los alumnos al cuestionario *ad hoc*, se aprecia cierta correlación:  $r = 0,30$ ;  $\rho = 0,31$ ; Chi Cuadrado  $\leq 0,00$ . De alguna manera, y con la precaución debida a la baja correlación, se observa que los alumnos perciben que se les evalúa el trabajo en equipo y la capacidad para llevar a cabo lo aprendido... Así mismo, con respecto al mismo grupo y en relación a las preguntas 22 y 24 del cuestionario *ad hoc*, el trabajo en equipo mantiene una baja relación con el interés de los profesores por el hecho de que los alumnos se sientan bien:  $r = 0,31$ ;  $\rho = 0,31$ ; Chi Cuadrado = 0,00. También se observa correlación, esta vez moderada, (preguntas 23 y 24 correspondientes al grupo Diagnóstico) entre la percepción de que los profesores ayudan a los alumnos a sentirse bien con la percepción de los alumnos de que dichos profesores cumplen las normas:  $r = 0,45$ ;  $\rho = 0,46$ ; Chi Cuadrado = 0 (tabla 42). Se observa así que la percepción por parte de los alumnos de que los profesores cumplen las normas afecta positivamente a su bienestar en el aula.

**Tabla 49. Correlación: Contenidos / Intervención Socioeducativa / Valoración global de la educación integral**

<b>DIMENSIÓN 4.- EDUCACIÓN INTEGRAL</b>				n=384	n=264	n=129
Grupos de variables	<u>Preguntas 21 y 22</u>					
	Contenidos e intervención socioeducativa	Los profesores evalúan si podemos llevar a la práctica lo que hemos aprendido Se evalúa nuestra capacidad para trabajar en equipo	Pearson	0,30	0,30	0,23
			Chi	0,00	0,00	0,03
			Spearman	0,31	0,32	0,23
	<u>Preguntas 22 y 24</u>					
	Intervención socioeducativa y valoración global de la educación integral	Se evalúa nuestra capacidad para trabajar en equipo Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás	Pearson	0,31	0,27	
			Chi	0,00	0,00	
			Spearman	0,31	0,27	
	<u>Preguntas 23 y 24</u>					
	Intervención socioeducativa y valoración global de la educación integral	Los profesores también cumplen las normas que debemos cumplir nosotros Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás	Pearson	0,45	0,45	0,41
			Chi	0,00	0,00	0,00
			Spearman	0,46	0,46	0,42

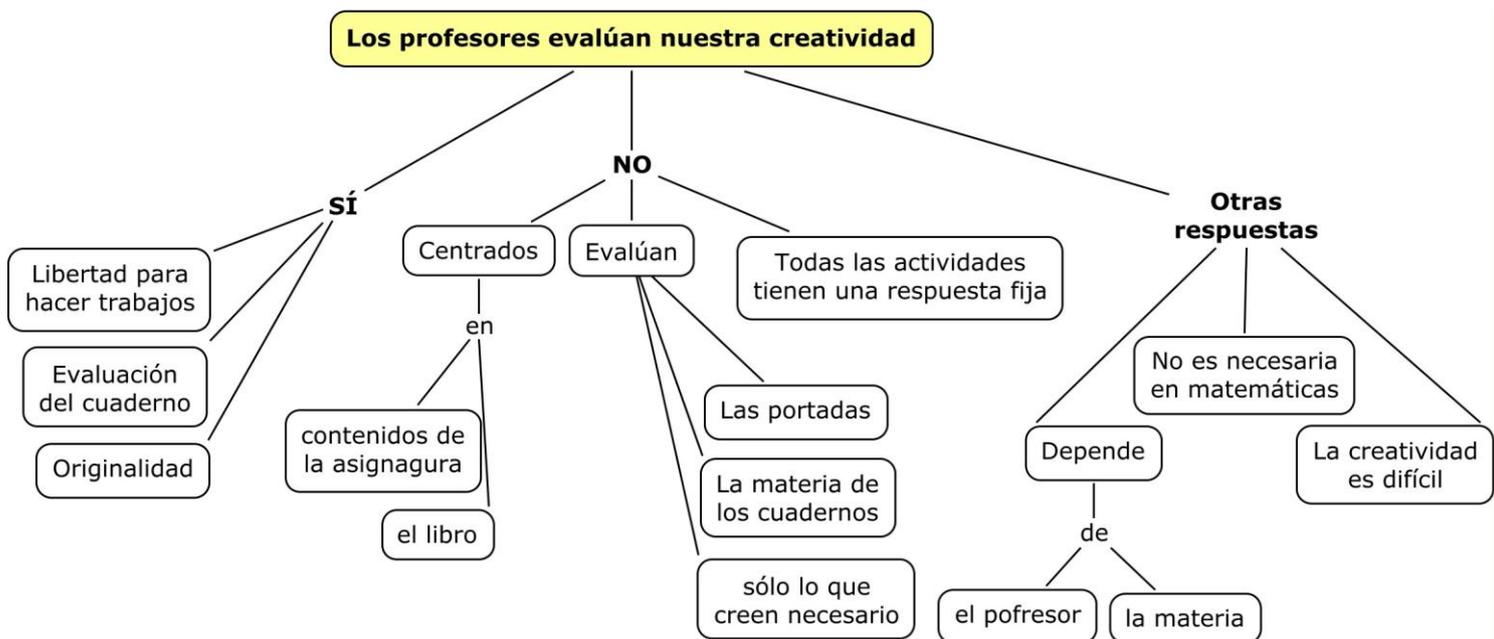
## 2. Análisis de datos cualitativos

Los datos presentados a continuación reflejan las respuestas de los alumnos a los focus group, se organizan en mapas conceptuales para facilitar su lectura y análisis. Pertenecen a las distintas familias que conforman las dimensiones de investigación.

Con respecto a las familias a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *contenidos* e *intervención socioeducativa*.

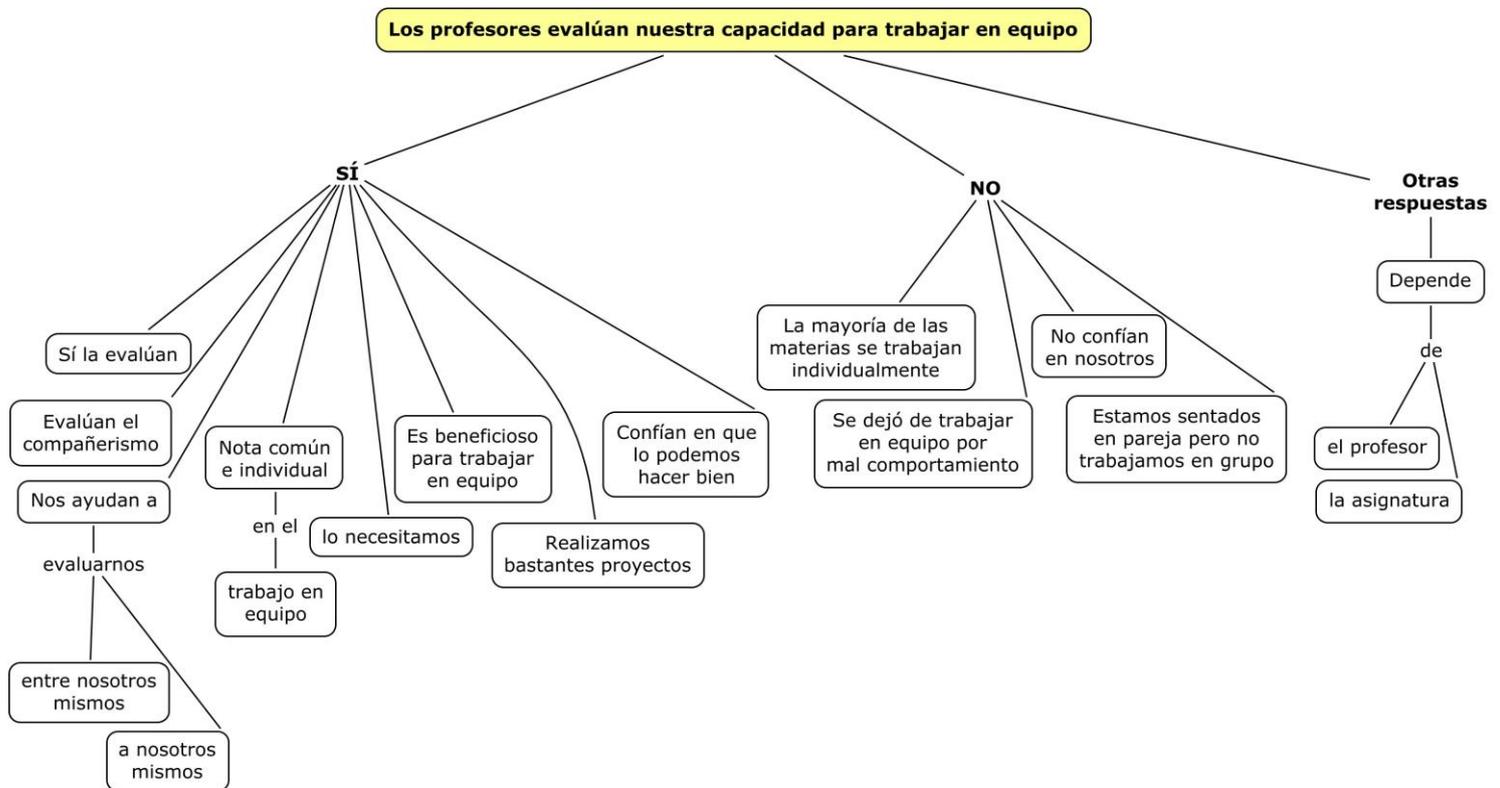
### Familia: Contenidos

Con respecto a la evaluación de la creatividad (figura 94), los alumnos perciben que a veces se les da libertad y se les deja espacio para la originalidad. Sin embargo, la mayoría de las aportaciones van en la línea de evaluaciones centradas en los contenidos programados en la asignatura o en el libro. También creen que depende de la asignatura y del profesor, además de ser conscientes de la dificultad que supone evaluar la creatividad.



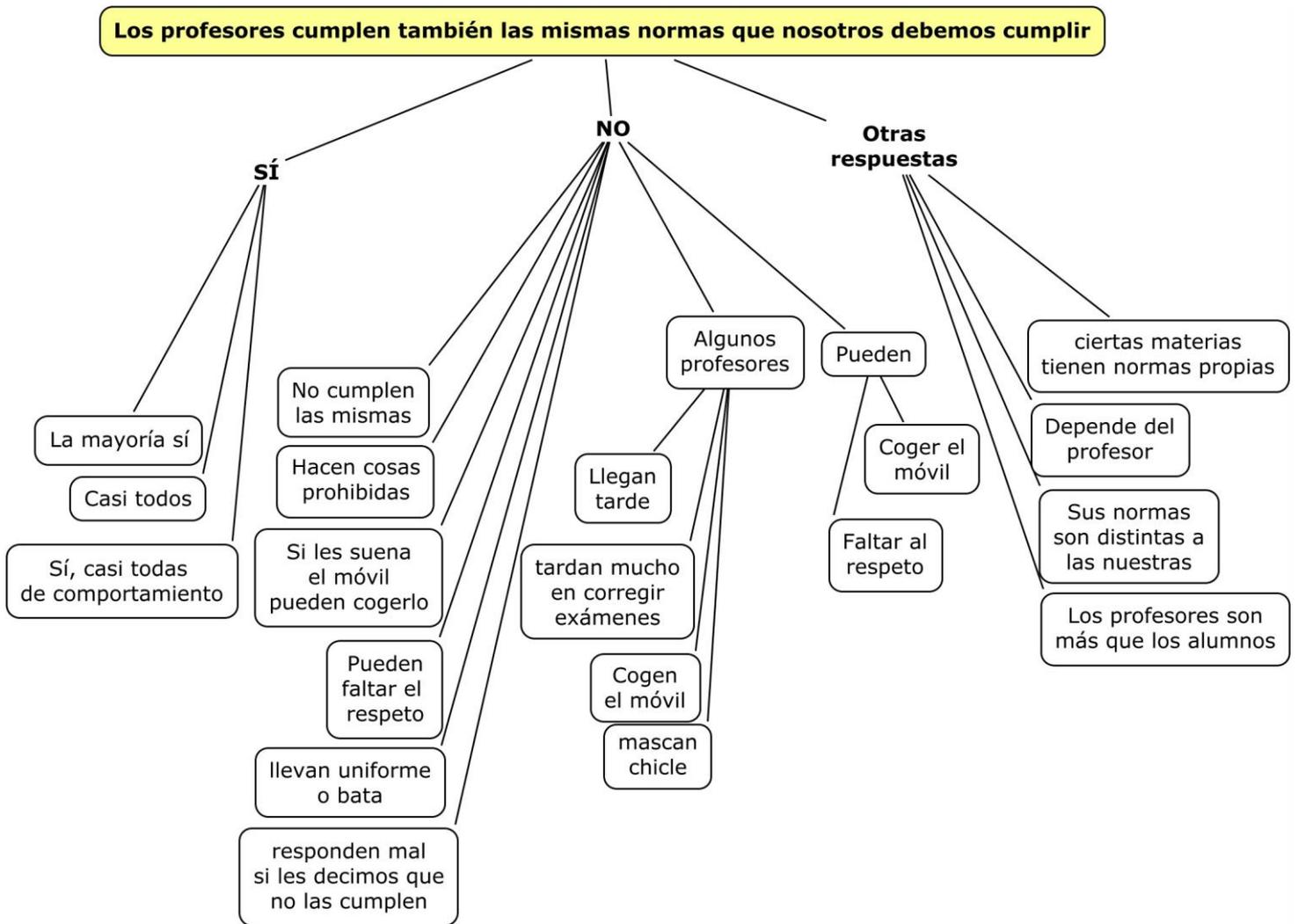
**Figura 94. Evaluación de la creatividad**  
Focus Group

*Familia: Intervención socioeducativa (figura 95)*



**Figura 95. Evaluar la capacidad para trabajar en equipo**  
*Focus Group*

Los resultados cuantitativos referentes al cumplimiento de las normas por parte de los profesores, resultan matizados y enriquecidos con el resultado de los *focus group* de alumnos. En ellos la mayoría de las aportaciones fueron en sentido contrario (figura 96): “a veces hacen cosas totalmente prohibidas”, “si un móvil suena ellos pueden cogerlo, si nos suena a nosotros, nos ponen un parte”, “pueden faltar al respeto”, “si las incumplimos responden mal al decírselo”. Como se puede observar, los alumnos enriquecen sus aportaciones en la medida en que pueden hablar entre ellos y llegar a consensos.



**Figura 96. Cumplimiento de las normas por parte de los profesores**  
*Focus Group*

## 6.4.2. Profesores

### 1. Análisis de datos cuantitativos

Las respuestas de los profesores-tutores en los cuestionarios *ad hoc* a las opciones de respuesta 1, 2, 3 y 4 (*muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*), se presentan en gráficos de sectores, indicando su correspondiente tanto por ciento.

A continuación se presentan los a través de las siguientes variables: *contenidos*, *intervención socioeducativa* y *valoración global de la educación integral*.

#### *Estadística descriptiva por variables*

##### Variable: Contenidos

En relación al contenido, los profesores-tutores creen que su función principal no se ciñe a transmitir contenidos académicos. En este sentido se orienta el 85% de las respuestas (figura 97).



**Figura 97. Transmisión de contenidos académicos**

(Pregunta 33 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “*Mi función principal es transmitir contenidos académicos a mis alumnos*”)

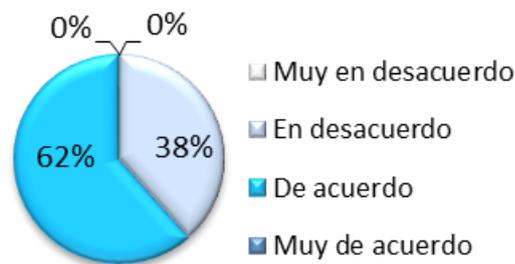
En esta misma dirección, el 85% de los profesores-tutores (figura 98) de la muestra afirma que utilizan recursos para evaluar el desarrollo académico, social y emocional de sus alumnos. Resulta interesante observar que a través del análisis de datos cualitativos se comprueba que estos mismos profesores-tutores perciben que no existen recursos

para evaluar dicho desarrollo integral y que han de recurrir a análisis subjetivos y dependientes de la voluntad de cada profesor-tutor.



**Figura 98. Utilización de recursos para la evaluación del desarrollo integral de los alumnos**  
(Pregunta 34 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Elaboro y utilizo recursos didácticos para evaluar el desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos”)

Sin embargo, y entrando en cierta contradicción con los resultados anteriores, las respuestas de esos mismos profesores-tutores a la afirmación de que las pruebas se basan, sobre todo, en evaluar contenidos académicos, no devuelve una imagen clara: el 62% se muestra de acuerdo y el 38% en desacuerdo (figura 99). Aunque los profesores-tutores afirman no evaluar principalmente contenidos académicos, la respuesta sugiere que evalúan otros contenidos, pero dando importancia a los académicos.



**Figura 99. Transmisión de contenidos académicos**  
(Pregunta 35 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Mis evaluaciones se basan, en gran medida, en pruebas que evalúan contenidos académicos”)

### Intervención socioeducativa

Refiriéndose a la transmisión de valores, el 100% de los profesores-tutores (figura 100) manifiesta que enseña valores a los alumnos a través de la relación con ellos. Como vemos, los profesores-tutores perciben la relación personal con los alumnos como un recurso transversal para la transmisión de valores y por tanto que trasciende las intervenciones puntuales de educación en valores. Se trata, pues, de una labor implícita a lo largo de todo el proceso educativo de los alumnos.



**Figura 100. Transmisión de valores a través de la relación personal**

(Pregunta 36 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Enseñamos valores a los alumnos a través de nuestra relación con ellos”)

En coherencia con la pregunta anterior, en un 100% los profesores-tutores (figura 101) consideran que son un modelo de comportamiento para los alumnos y que por ello deben ser especialmente cuidadosos.



**Figura 101. Profesor como modelo de comportamiento adulto**

(Pregunta 36 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Mi comportamiento es para los alumnos un modelo adulto, por esa razón debo cuidarlo mucho”)

A partir de los resultados anteriores, resulta congruente que para el 77% de los profesores-tutores (figura 102), sólo asimilar conocimientos no sea lo más útil para los alumnos.



**Figura 102. Asimilación de contenidos académicos**  
(Pregunta 37 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Lo más útil para mis alumnos es asimilar contenidos”)

Variable: Valoración global de la educación integral

Así mismo, el 92% de los profesores-tutores (figura 103) afirma que evalúa el adecuado desarrollo académico y social de sus alumnos. Sin embargo, a través del análisis de las *entrevistas semiestructuradas* se percibe que no existen instrumentos para realizar dicha evaluación. Esto podría explicar el 8% que afirma no hacerlo y el 77% que manifiesta encontrarse *de acuerdo* con la afirmación, frente al 15% que se muestra *muy de acuerdo* (figura 99).



**Figura 103. Evaluación del desarrollo académico, social y emocional de los alumnos**  
(Pregunta 39 del cuestionario *ad hoc* de los alumnos: “Evalúo el adecuado desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos”)

### *Estadística correlacional por grupos de variables*

Para la elaboración la siguiente tabla 50 se han seleccionado las preguntas del cuestionario *ad hoc* destinado a los profesores-tutores entre las que se aprecia una correlación significativa. Todas las preguntas pertenecen a la dimensión 4 y al mismo grupo de variables. Se ha recurrido a Chi Cuadrado y a los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. A continuación se describen los resultados contenidos en la tabla.

En coherencia con el análisis descriptivo, existe una clara correlación entre la evaluación del desarrollo académico, social y emocional de los alumnos y la utilización de recursos adecuados para ello:  $r = 0,71$ ;  $\rho = 0,70$ ; Chi Cuadrado = 0,02. Resulta destacable, sin embargo, que esos mismos profesores-tutores afirmen no tener herramientas para realizar dicho seguimiento del desarrollo social y emocional de los alumnos. Dicha labor, por tanto, podría realizarse utilizando recursos informales y subjetivos, dependiendo del interés y los recursos de cada profesor-tutor.

**Tabla 50. Correlación: Contenidos / Valoración global de la educación integral**

<b>DIMENSIÓN 4.- EDUCACIÓN INTEGRAL</b>				
<u>Preguntas 33 y 39</u>				
Grupos de variables	Contenidos y valoración global de la educación integral	Elaboro y utilizo recursos didácticos para evaluar el desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos	Pearson	0,71
		Evalúo el adecuado desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos	Chi	0,02
			Spearman	0,70

## 2. Análisis de datos cualitativos

### *Categorías y categorías centrales*

Resulta congruente con los datos cuantitativos que, como resultado de las *entrevistas semiestructuradas* a los profesores-tutores, la categoría central más fundamentada haya sido *modelos adultos*, así como otras: *adultos significativos* y *profesor-educador*, haciendo referencia a la función de educador del profesor-tutor en el primer ciclo de Secundaria.

Con respecto a los contenidos, los profesores-tutores hacen énfasis tanto en los contenidos académicos como en los no académicos, sugiriendo que ambos los consideran de vital importancia para la educación de los alumnos.

En lo que se refiere a las familias a través de las cuales se organizan los resultados, se ha recurrido las siguientes: *contenidos* e *intervención socioeducativa*.

**Tabla 51. Fundamentación y densidad de categorías: *Contenidos***

DIMENSIÓN 4: EDUCACIÓN INTEGRAL		
CONTENIDOS		
	Fundamentación	Densidad
Contenido académico <sup>22</sup>	13	6
Evaluar no académico	11	4
No académico	7	6

A continuación, se analizan las *network* de las categorías contenidas en la tabla 51.

Para los profesores-tutores, la transmisión de contenido académico (figura 104) se encuentra afectada por la autoestima de los alumnos, la gestión emocional y la escucha a los alumnos por parte del profesor, el clima de aula y el vínculo entre profesor y

<sup>22</sup> Contenido académico: Contenido académico de la educación

Evaluar no académico: Evaluación de aspectos no académicos de la educación

No académico: Aspectos no académicos de la educación

alumno. El establecimiento de las anteriores relaciones resulta congruente con la percepción de los profesores-tutores de que los aspectos no académicos afectan a la transmisión del contenido académico.

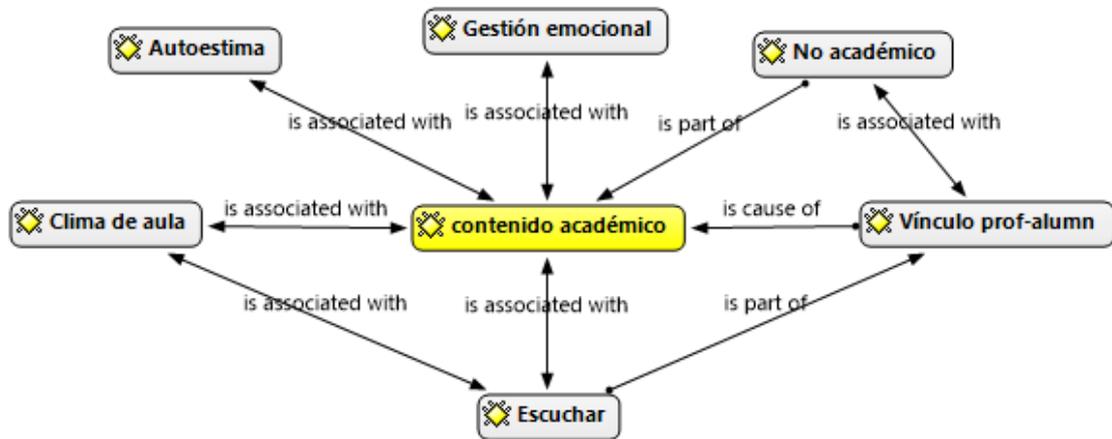


Figura 104. Categoría: *Contenido académico*

La percepción de los profesores-tutores sobre la evaluación de aspectos no académicos (figura 105) es la de que ésta depende de la sensibilidad del profesor para realizarla y de cómo perciba al alumno. Consideran que forma parte de las funciones como educador del profesor, así como de la educación del alumno relacionada con aspectos no académicos.

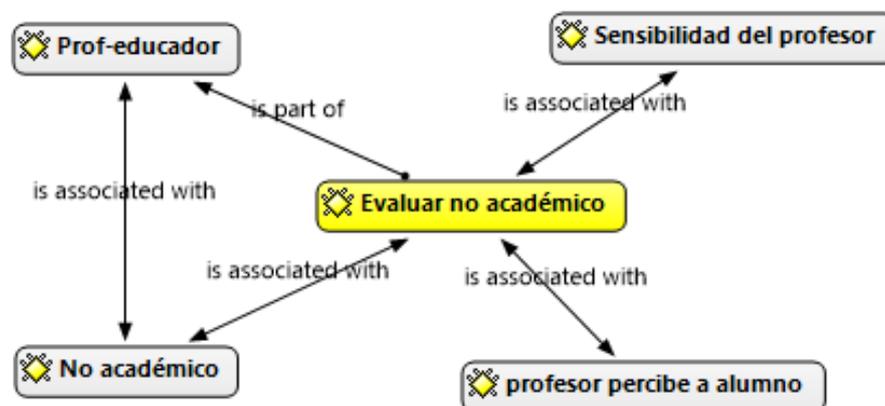


Figura 105. Categoría: *Evaluar no académico*

Para los profesores-tutores, los aspectos no académicos (figura 106) se encuentran relacionados con su función de educadores, con la resolución de conflictos y el vínculo entre profesor y alumno, así como con la autenticidad en la relación entre ambos. Por último, para los profesores-tutores los aspectos no académicos guardan relación con los aspectos académicos.

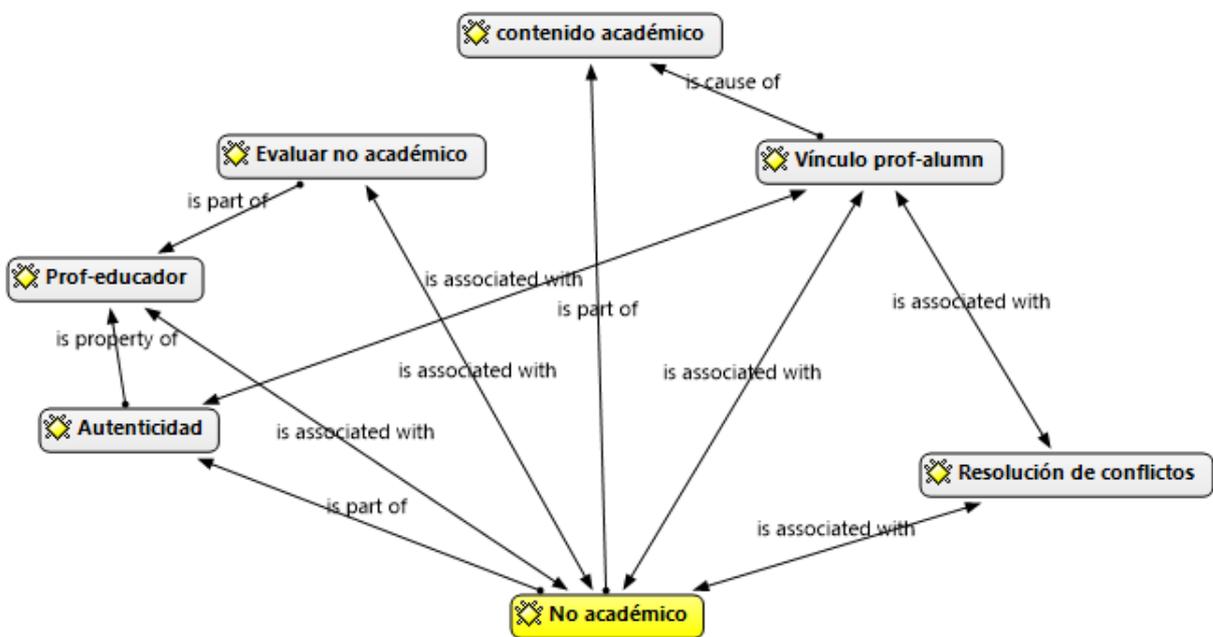


Figura 106. Categoría: *No académico*

Los profesores-tutores consideran de gran importancia el hecho de ser modelos adultos, así como la inercia que acumulan los procesos de fracaso escolar. También consideran como categoría importante la inercia de los procesos de éxito escolar. Cabe decir que estas dos categorías muestran una imagen en la que los procesos de éxito y fracaso escolar se alejan en la medida en que va aumentando su inercia, lo que desde la perspectiva de los profesores-tutores, aumenta la distancia entre los alumnos que fracasan y los que tienen éxito. Señalar además que tanto la categoría *Modelos adultos* como *Inercia del fracaso escolar* son categorías centrales y en torno a ellas se

estructuran el resto de categorías. Puede interpretarse que para los profesores-tutores tiene una gran importancia el ser modelos de comportamiento para los alumnos, así como la inercia de los procesos de fracaso escolar; de alguna manera, tienen muy presentes estos procesos a lo largo de su intervención con los alumnos.

**Tabla 52. Fundamentación y densidad de categorías: *Intervención socioeducativa***

<b>DIMENSIÓN 4: EDUCACIÓN INTEGRAL</b>		
<b>INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b>		
	<b>Fundamentación</b>	<b>Densidad</b>
<i><u>Modelos adultos</u></i> <sup>23</sup>	17	7
<i><u>Inercia fracaso escolar</u></i>	16	9
Inercia éxito escolar	14	6
Adultos significativos	14	4
Profesor-educador	12	8
Contexto de alumnos	7	4
Personalizar educación	7	3
Valores	7	0
Potencialidades	6	2
Edad del alumno	5	8
Autoestima	5	6
Implicación	5	5
Madurez	3	3

<sup>23</sup> Modelos adultos: Los profesores-tutores como modelos adultos de comportamiento

Inercia fracaso escolar: Fracaso escolar como proceso y con tendencia a mantenerse

Inercia éxito escolar: Éxito escolar como proceso y con tendencia a mantenerse

Adultos significativos: Los profesores como adultos significativos para los alumnos

Profesor-educador: El profesor-tutor como educador, más allá de lo académico

Contexto de alumnos: Contexto socio-familiar

Personalizar educación: Tomando como referencia a cada alumno como único e irrepetible

Valores: Transmisión de valores por parte de los profesores-tutores

Potencialidades: Potencialidades de los alumnos

Edad del alumno: Haciendo referencia a su desarrollo evolutivo

Autoestima: Del alumno

Implicación: Implicación del profesor-tutor en la educación integral de los alumnos

Madurez: De los alumnos, relacionada con su desarrollo evolutivo

Partir de sus necesidades: Hace referencia a las necesidades de los alumnos y a su educación integral

Disposición del profesor: Disposición del profesor a implicarse en la educación integral de los alumnos

No hacer daño: Por parte del profesor-tutor al implicarse en el desarrollo emocional de los alumnos

Partir de sus necesidades	3	2
Disposición del profesor	3	1
No hacer daño	2	2

A continuación se pasan a analizar las *networks* de las categorías contenidas en la presente tabla. Las categorías centrales pasarán a analizarse al final de la actual dimensión.

Los profesores-tutores consideran que el éxito escolar (figura 107) como proceso se ve favorecido por el vínculo del profesor con el alumno y por la autoestima de este último. Por otro lado, dependiendo de la percepción del profesor sobre el alumno, dicho proceso de éxito se verá afectado positiva o negativamente. Así mismo, los profesores-tutores perciben que la madurez del alumno y su contexto socio-familiar de procedencia afectan al mantenimiento en el tiempo del éxito escolar.

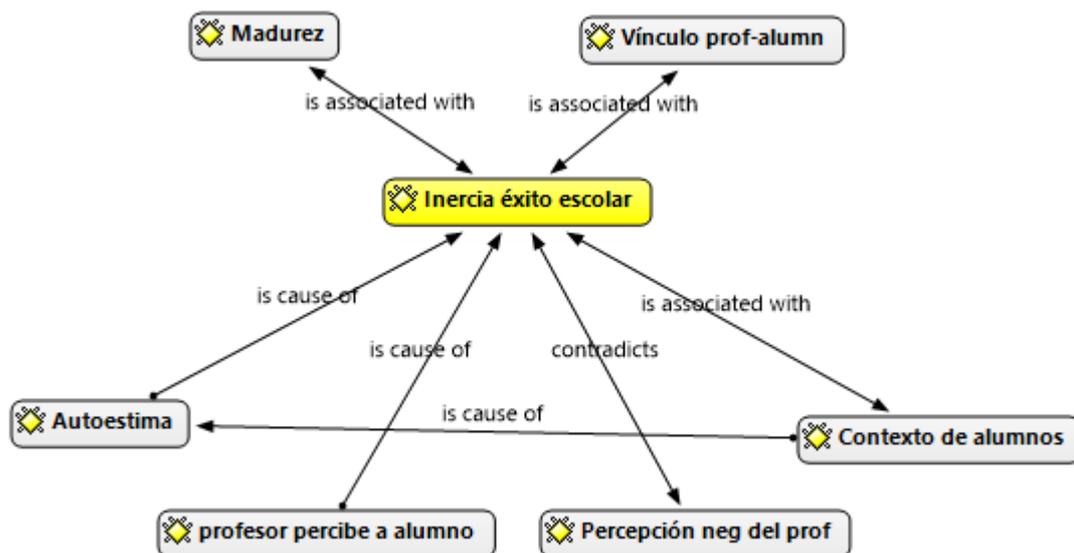
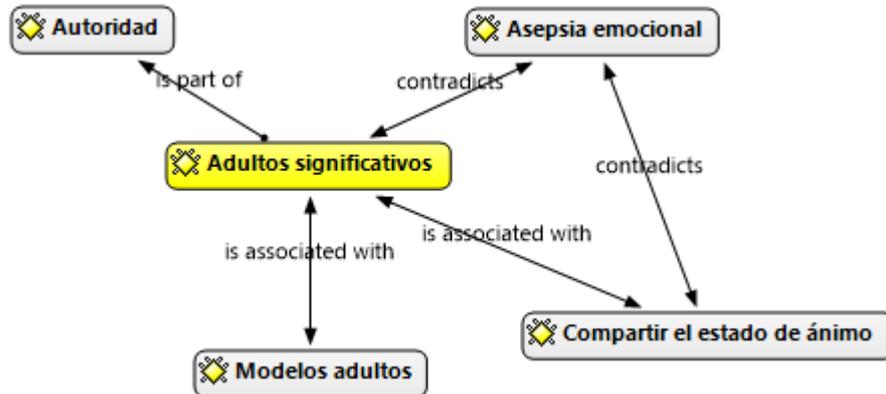


Figura 107. Categoría: *Inercia éxito escolar*

Para los profesores-tutores, ser adultos significativos (figura 108) afecta positivamente a su autoridad sobre los alumnos. Se encuentra en contradicción con la asepsia emocional por parte del profesor y en congruencia con el hecho de compartir su estado de ánimo con los alumnos.



**Figura 108. Categoría: *Adultos significativos***

Los profesores-tutores consideran que su función como educador (figura 109) tiene que ver con aspectos no académicos y con su evaluación. Del mismo modo creen que se ve afectada por cómo percibe el alumno al profesor y por como el profesor llega a convertirse en modelo adulto para ellos. Perciben que la escucha a los alumnos está relacionada con su función como educadores. Sin embargo, llama la atención que asocien su función de educadores con el hecho de considerar la emoción del profesor algo de su ámbito privado y al mismo tiempo lo asocien con la autenticidad del profesor, que le exige de alguna manera compartir su vivencia emocional con los alumnos.

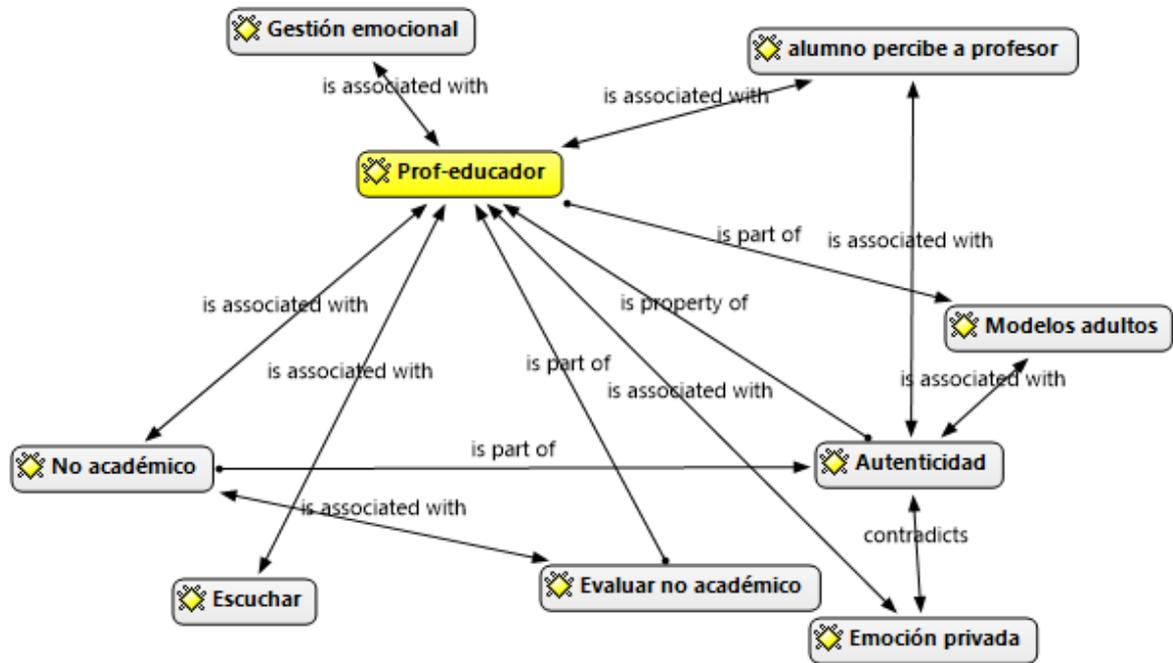


Figura 109. Categoría: *Profesor-educador*

Para los profesores-tutores, el contexto socio-familiar de procedencia de los alumnos (figura 110) afecta al hecho de que existen conflictos inevitables, a la autoestima de los alumnos, así como a la inercia del éxito y del fracaso escolar.

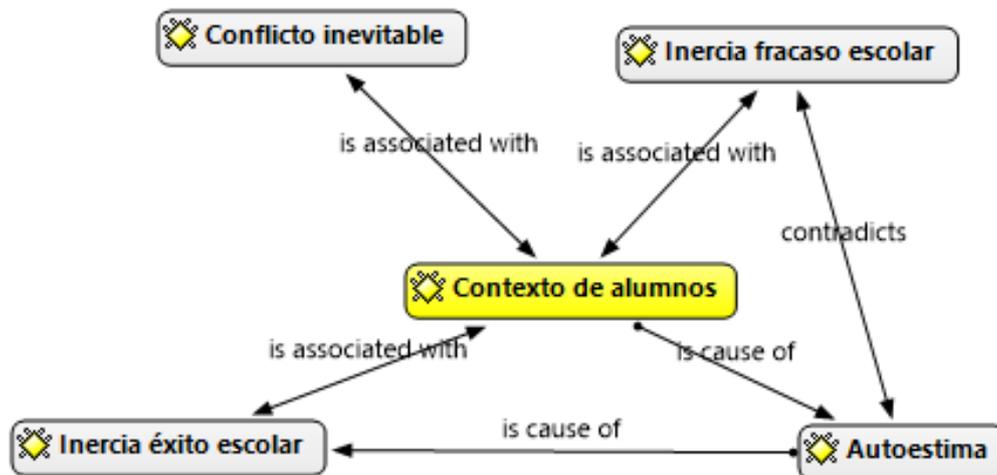
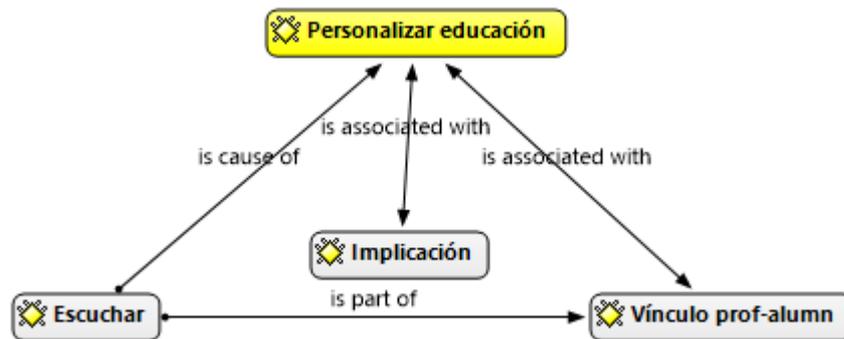


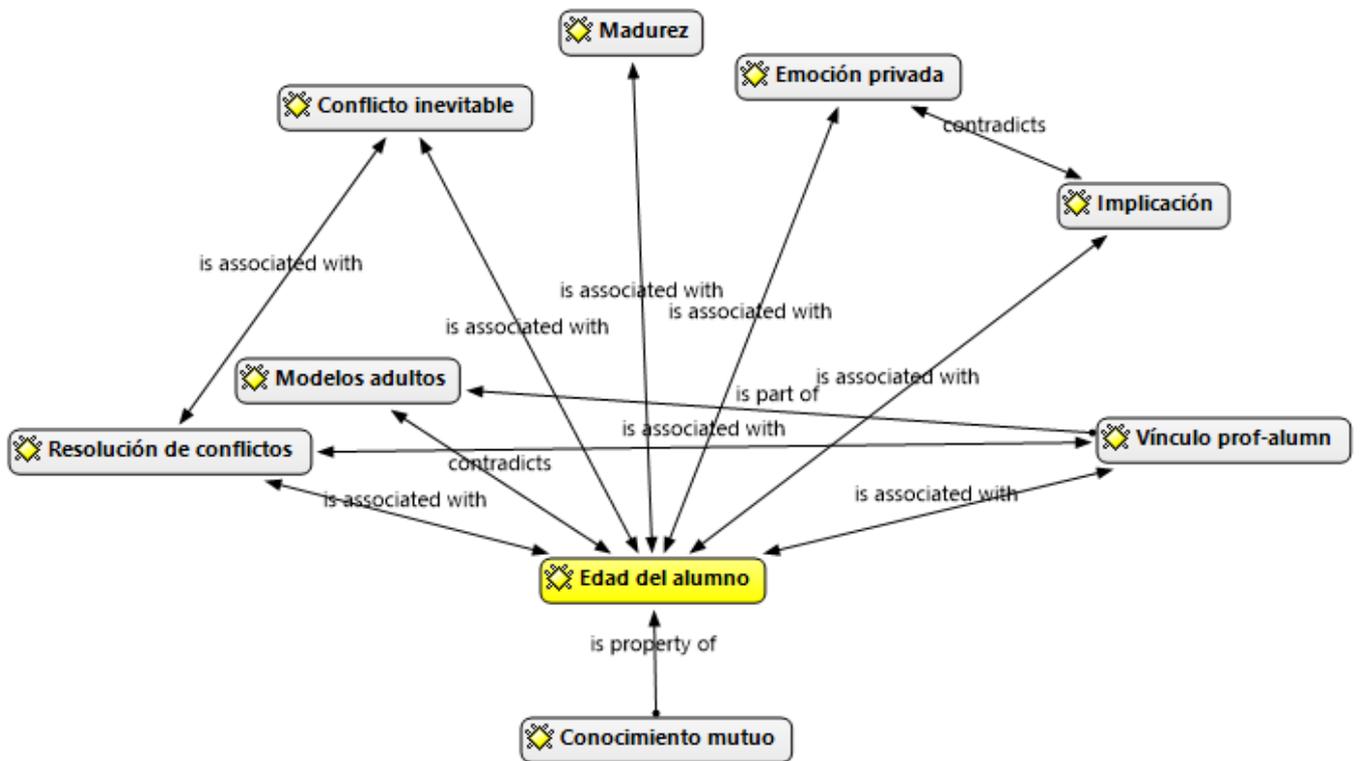
Figura 110. Categoría: *Contexto socio-familiar del alumno*

Los profesores-tutores consideran que la personalización de la educación (figura 111) se consigue escuchando a los alumnos, implicándose en su educación integral y cuidando el vínculo con ellos.



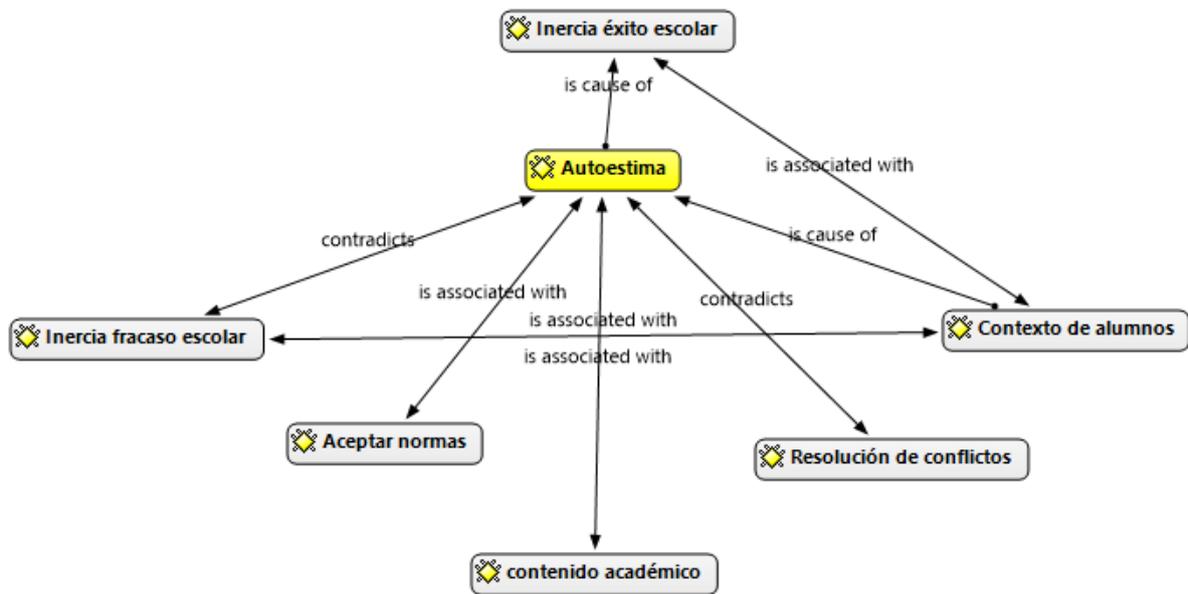
**Figura 111. Categoría: Personalizar la educación**

Para los profesores-tutores la edad de los alumnos (figura 112) resulta un factor a tener en cuenta en el establecimiento del vínculo profesor-alumno, así como en la resolución de conflictos y la existencia de conflictos inevitables. Así mismo, perciben que puede estar en contradicción con el hecho de que los profesores sean modelos adultos. También perciben que dependerá de la edad de los alumnos para que las emociones de los profesores se queden en el ámbito de lo privado o para que los profesores se impliquen más o menos en la educación integral de esos mismos alumnos.



**Figura 112. Categoría: *Edad del alumno***

Los profesores-tutores perciben que una buena autoestima (figura 113) afecta positivamente al éxito escolar, influyendo negativamente una baja autoestima. Consideran que afecta a la aceptación de normas por parte de los alumnos y que depende del contexto socio-familiar de éstos. Del mismo modo, perciben que afecta la resolución de conflictos y a la asimilación del contenido académico.



**Figura 113. Categoría: *Autoestima***

Los profesores-tutores consideran que su implicación en la educación integral de los alumnos (figura 114) se encuentra en contradicción con la asepsia emocional en la intervención educativa y con el hecho de considerar la emoción del profesor sólo de su ámbito privado. Consideran que afecta positivamente a la personalización de la educación y que depende de la edad de los alumnos. Sin embargo, creen que afecta negativamente al hecho de tratar con equidad a los alumnos.

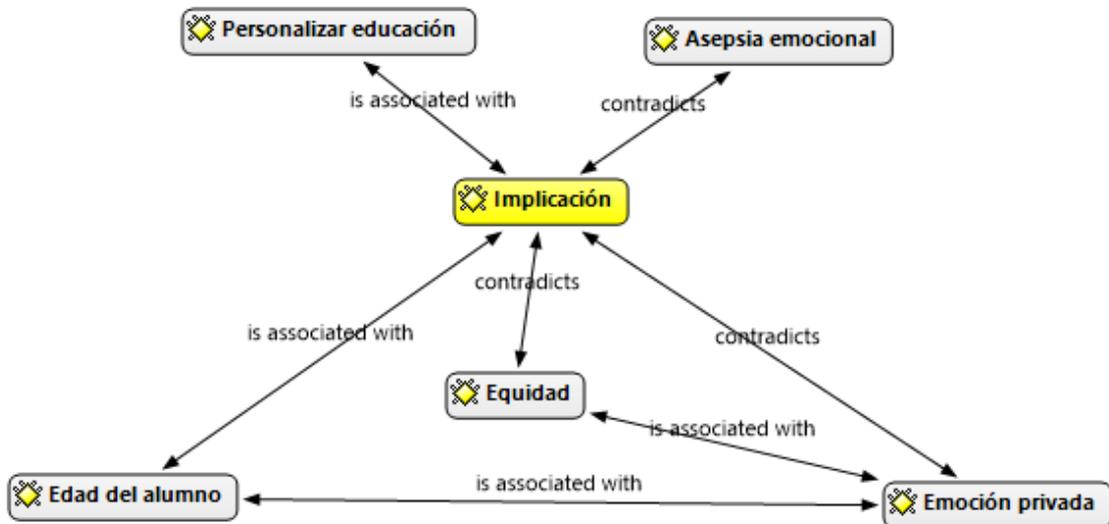


Figura 114. Categoría: *Implicación*

*Categoría central: Modelos adultos (figura 115)*

Como se puede observar en la *network*, y a partir de las *entrevistas semiestructuradas* con los profesores-tutores, éstos perciben que la categoría central *modelos adultos* se asocia con el perfil de educador de los profesores-tutores e incide positivamente en el vínculo profesor-alumno. Además, consideran que ser modelo adulto supone también para los profesores-tutores resultar significativo para los alumnos, debiendo partir de la autenticidad.

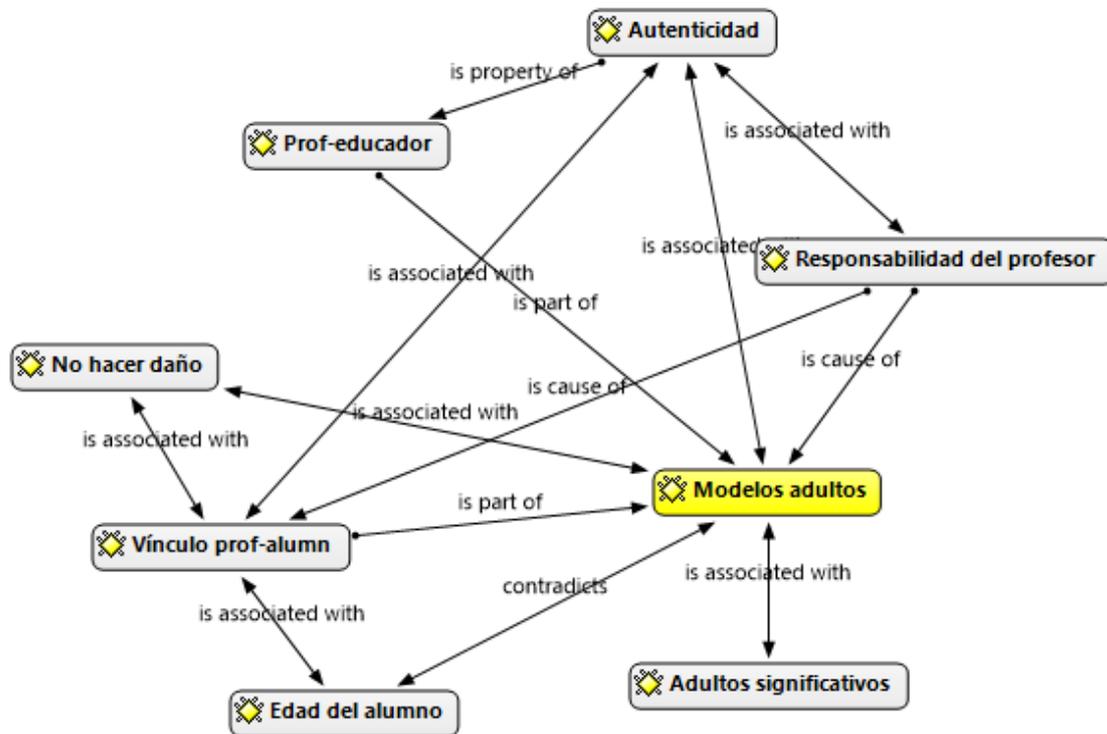


Figura 115. Categoría central: Modelos adultos

### Categoría central: Inercia fracaso escolar (figura 116)

Otra categoría central que emerge a partir de las entrevistas y reflejada en una *network* es *inercia del fracaso escolar* (figura 116). Como se puede observar, los profesores-tutores perciben que esta categoría se encuentra condicionada por el contexto de los alumnos y la percepción que el profesor tenga sobre ellos. Para éstos, la escucha por parte del profesor supone un elemento antagónico con la inercia de los procesos de fracaso escolar, así como la disposición positiva del profesor a entablar relaciones positivas con los alumnos. De esta manera, resulta congruente que crean que el vínculo profesor-alumno también resulta antagónico con dicha inercia de los procesos de fracaso escolar. También la autoestima del alumno supone un elemento reductor de los procesos de fracaso escolar.

Se puede observar, por tanto, que con los procesos de fracaso escolar se puede intervenir desde múltiples perspectivas, lo que ofrece muchas oportunidades de

intervención. Estos datos resultan además congruentes con el hecho de que el fracaso escolar es un fenómeno multifacético que va mucho más allá de la responsabilidad personal del alumno.

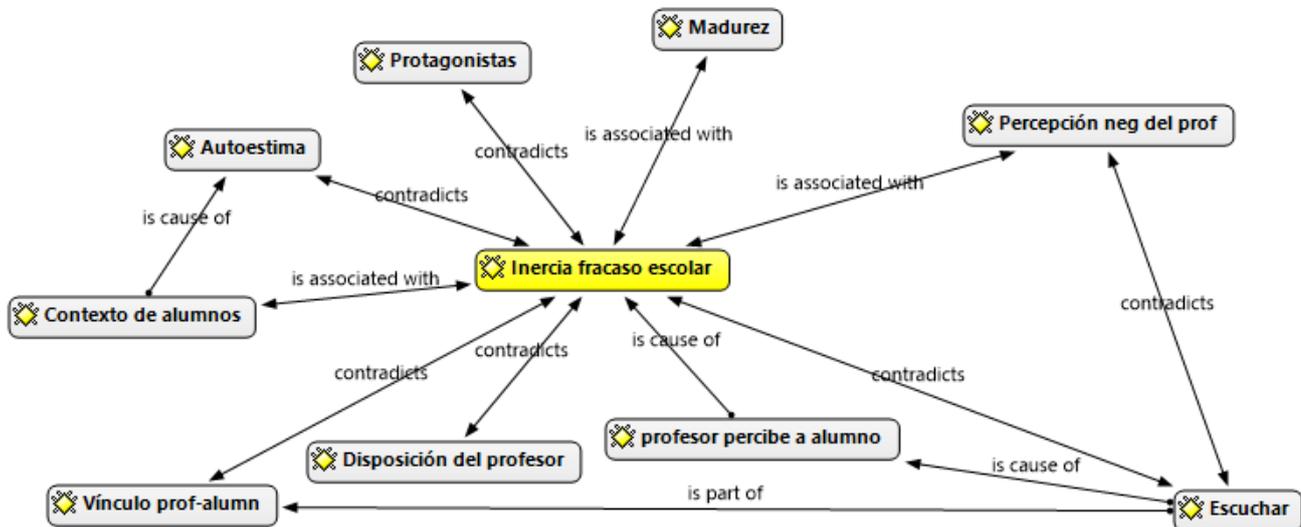


Figura 116. Categoría central: *Inercia del fracaso escolar*

## 6.5. Estadística correlacional entre variables

### *Alumnos*

Para la realización de la tabla 53 se han seleccionado las preguntas pertenecientes a los cuestionarios *ad hoc* destinados a los alumnos entre las que se ha encontrado correlación, si bien en la mayoría de los casos resulta baja o moderada. Dichas preguntas pertenecen a dimensiones diferentes, indicando además los grupos de variables a los que pertenecen. Se ha recurrido a Chi Cuadrado y a los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. A continuación se describe el contenido de dicha tabla.

Con respecto a la muestra de alumnos correspondientes con el total que cumplimentó el test *TAMAI* y el cuestionario *ad hoc*, la afirmación “los profesores me miran mal porque tengo fama de mal estudiante” correlaciona negativamente ( $r = -0,34$ ;  $\rho = -0,33$ ;

Chi Cuadrado = 0,00) con la afirmación “los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás”. Refiriéndonos a la misma muestra, la percepción de ser mirado como mal estudiante también mantiene una correlación baja y negativa con la percepción de que los profesores cumplen las mismas normas que los alumnos ( $r = -0,34$ ;  $\rho = -0,3$ ; Chi Cuadrado = 0,00). De esta manera, se aprecia que los alumnos que perciben una mirada negativa por parte de los profesores se sienten peor en clase y creen que los profesores no cumplen las mismas normas. Este malestar incidirá negativamente en el clima de aula, lo que habrá de ser tenido en cuenta para establecer relaciones interpersonales positivas con estos alumnos y estar, además, muy atentos a cumplir las normas establecidas para toda la comunidad educativa.

Por el contrario, para la misma muestra de alumnos, cuando éstos se sienten bien en el aula también perciben que los profesores cumplen las mismas normas que ellos ( $r = 0,37$ ;  $\rho = 0,36$ ; Chi Cuadrado = 0,00), así como también que les hacen sentir bien con ellos mismos y con los demás ( $r = 0,22$ ;  $\rho = 0,24$ ; Chi Cuadrado = 0). Como vemos, el bienestar de los alumnos en el aula incide positivamente en aspectos como las normas, algo que suele provocar no pocos conflictos (muchos de ellos no verbalizados) entre profesores y alumnos.

**Tabla 53. Estadística correlacional entre dimensiones-Alumnos.** Cuestionarios ad hoc de los alumnos

<b>Pearson, Spearman y Chi Cuadrado en cada dimensión</b>									
n=384: alumnos que cumplimentaron el cuestionario <i>ad hoc</i>									
Alumnos que cumplimentaron el cuestionario <i>ad hoc</i> y el TAMAI									
n=264: sin presentar Inadaptación Escolar (IE)		n=50: Inadaptación Escolar Media							
n=129: con algún tipo de Inadaptación Escolar (IE)		n=18: Inadaptación Escolar Alta							
n=61: Inadaptación Escolar Baja									
<b>DIMENSIONES 2 Y 4 (PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA Y EDUCACIÓN INTEGRAL)</b>									
<b>Preguntas 8 y 23</b>									
Grupos de variables	Condicionantes de las percepciones e intervención socioeducativa	Los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante Los profesores también cumplen las normas que debemos cumplir nosotros	Pearson Chi Spearman	n=384	n=264	n=129	n=61	n=50	n=18
				-0,27 0,00 -0,26	-0,29 0,00 -0,25				
Grupos de variables	Condicionantes de las percepciones y valoración global de la educación integral	Los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás	Pearson Chi Spearman	-0,34	-0,34	-0,22			
				0,00	0,00	0,03			
				-0,33	-0,30	-0,20			
<b>DIMENSIONES 2 Y 4 (PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA Y EDUCACIÓN INTEGRAL)</b>									
<b>Preguntas 10 y 23</b>									
Grupos de variables	Condicionantes de las percepciones e intervención socioeducativa	Todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula Los profesores también cumplen las normas que debemos cumplir nosotros	Pearson Chi Spearman	0,29	0,37	0,31			
				0,00	0,00	0,02			
				0,29	0,36	0,30			
Grupos de variables	Condicionantes de las percepciones y valoración global de la educación integral	Todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás	Pearson Chi Spearman	0,54	0,57	0,58	0,59	0,61	
				0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
				0,54	0,56	0,57	0,60	0,59	

## Profesores

Para la elaboración de la tabla 54 se han seleccionado las preguntas del cuestionario *ad hoc* destinado a los profesores-tutores entre las que se han encontrado una correlación significativa. Dichas preguntas pertenecen a dimensiones distintas y se indican los grupos de variables a los que pertenecen. Se ha utilizado Chi Cuadrado y se ha recurrido a los coeficientes de correlación de Pearson y Spearman. A continuación se describen los resultados contenidos en dicha tabla

Se aprecia correlación positiva moderada ( $r = 0,67$ ;  $\rho = 0,68$ ; Chi Cuadrado = 0,01) entre la afirmación “aprovecho la relación interpersonal con mis alumnos como un recurso del proceso educativo” y la que se refiere a valores a través de la relación con los alumnos. Resulta congruente que a través de la relación interpersonal los profesores-tutores enseñen valores, y que lo hagan de manera consciente y expresa. Así mismo

también se observa correlación positiva moderada ( $r = 0,69$ ;  $\rho = 0,69$ ; Chi Cuadrado 0,03) entre el hecho de enseñar valores a través de la relación con los alumnos y la afirmación de los profesores-tutores de que una buena relación interpersonal mejora el clima de aula: para dichos profesores-tutores, al parecer, una relación interpersonal positiva utilizada como recurso educativo, puede transmitir valores y mejora el clima de aula.

Aparece una correlación negativa alta ( $r = -0,74$  ;  $\rho = -0,77$ ; Chi Cuadrado = 0,01) entre la afirmación de que los profesores compartan su estado de ánimo al comenzar una clase, no ayuda en nada al clima de aula y el hecho de que su comportamiento sea un modelo adulto para los alumnos. Se advierte que un grupo importante de profesores-tutores percibe que para ser un modelo adulto, de alguna manera se han de compartir las emociones. De la misma manera la afirmación de que no compartir su estado de ánimo no ayuda al clima de aula mantiene una correlación negativa moderada ( $r = -0,60$ ;  $\rho = -0,54$ ; Chi Cuadrado = 0,01) con la expresión contraria, es decir que compartir dicho estado de ánimo sí ayuda al clima de aula. Señalar que se tratan de dos preguntas control que, como se puede apreciar, ayudan a validar el cuestionario *ad hoc*.

**Tabla 54. Estadística correlacional entre dimensiones-Profesores.** Cuestionarios ad hoc destinados a los profesores-tutores

<b>Pearson, Spearman y Chi Cuadrado entre dimensiones</b>				
<b>DIMENSIONES 1 Y 4.- RELACIÓN INTERPERSONAL Y EDUCACIÓN INTEGRAL</b>				
Grupos de variables	Recursos del profesorado e intervención socioeducativa	Preguntas 1 y 35		
		Aprovecho la relación interpersonal con mis alumnos como un recurso del proceso educativo	Pearson	0,67
		Enseñamos valores a los alumnos a través de nuestra relación con ellos	Chi	0,01
	Recursos del profesorado e intervención socioeducativa	Preguntas 2 y 35		
		Una buena relación interpersonal con mis alumnos afecta positivamente al clima de aula	Spearman	0,68
		Enseñamos valores a los alumnos a través de nuestra relación con ellos	Pearson	0,69
Roles e intervención socioeducativa	Preguntas 5 y 36			
	Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula	Chi	0,03	
	Mi comportamiento es para los alumnos un modelo adulto, por esa razón debo cuidarlo mucho	Spearman	0,69	
		Pearson	-0,74	
Grupos de variables	Roles y condicionantes de las percepciones	Preguntas 5 y 21		
		Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula	Chi	0,01
		Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase mejora el clima de aula	Spearman	-0,54

## 6.6. Categorías y categorías centrales

En la figura 117 se describe el significado de cada categoría utilizada en el análisis de los datos cualitativos, procedentes de las *entrevistas semiestructuradas* realizadas a los profesores-tutores de la muestra.

SIGNIFICADO CONTEXTUALIZADO DE LAS CATEGORÍAS	
Aceptación incondicional	Por parte del profesor, hacia los alumnos
Aceptar normas	Por parte de los alumnos
Adultos significativos	Los profesores como adultos significativos para los alumnos
Alumno percibe a profesor	El alumno tiene una percepción del profesor
Asepsia emocional	El profesor excluye las emociones de su intervención educativa
Autenticidad	Por parte del profesor
Autoestima	Del alumno
Autoridad	Ejercida por el profesor y aceptada por los alumnos
Autoritarismo	Ejercido por el profesor
Clima de aula	Producto de las relaciones en el profesor y los alumnos
Competencias	Competencias profesionales y personales del profesor
Conflicto crónico	Conflicto no resuelto adecuadamente y convertido en crónico
Conflicto inevitable	Relacionado con la edad y el desarrollo evolutivo de los alumnos
Conflictos entre alumnos	Conflictos interpersonales
Conflictos necesarios	Los conflictos como oportunidad de crecimiento
Conocimiento mutuo	Conocimiento entre el profesor y alumno
Contenido académico	Contenido académico de la educación
Contexto de alumnos	Contexto socio-familiar
Contrastar al alumno	Hacerle consciente de sus errores por parte del profesor-tutor
Diálogo entre las partes	Entre alumnos en conflicto
Disposición del profesor	Disposición del profesor a implicarse en la educación integral de los alumnos
Edad del alumno	Haciendo referencia a su desarrollo evolutivo
Emoción privada	La emoción del profesor como algo privado y no compartido con los alumnos
Empatía	Del profesor-tutor hacia los alumnos
Equidad	Por parte del profesor-tutor a la hora de resolver un conflicto
Escuchar	A los alumnos, por parte del profesor-tutor
Evaluar no académico	Evaluación de aspectos no académicos de la educación
Formación	Del profesor-tutor
Gestión emocional	Por parte del profesor-tutor
Implicación	Implicación del profesor-tutor en la educación integral de los alumnos
Inercia éxito escolar	Éxito escolar como proceso y con tendencia a mantenerse
Inercia fracaso escolar	Fracaso escolar como proceso y con tendencia a mantenerse
Madurez	De los alumnos, relacionada con su desarrollo evolutivo
Modelos adultos	Los profesores-tutores como modelos adultos de comportamiento
No académico	Aspectos no académicos de la educación
No hacer daño	Por parte del profesor-tutor al implicarse en el desarrollo emocional de los alumnos
Normas claras	Para los alumnos
Partir de sus necesidades	Hace referencia a las necesidades de los alumnos y a su educación integral
Percepción negativa del profesor	Percepción negativa del profesor-tutor sobre determinados alumnos
Personal e institucional	Opciones personales e institucionales que puede tomar el profesor-tutor
Personalizar educación	Tomando como referencia a cada alumno como único e irreplicable
Prevención de conflictos	Aspectos relacionados con la prevención de conflictos
Profesor-educador	El profesor-tutor como educador, más allá de lo académico
Profesor percibe a alumno	El profesor-tutor tiene una percepción del alumno.
Protagonistas	Los alumnos como protagonistas en la resolución de conflictos
Resistencias de alumnos	A compartir aspectos personales con sus profesores-tutores
Resolución de conflictos	Aspectos relacionados con la resolución de conflictos
Resolver por ellos mismos	Los conflictos entre los alumnos resueltos por ellos mismos
Respeto mutuo	Entre profesor-tutor y alumno
Responsabilidad del profesor	Aspectos que son responsabilidad del profesor-tutor
Sanción	Aplicadas por los profesores-tutores
Sensibilidad del profesor	Hacia el desarrollo emocional y social de los alumnos
Valores	Transmisión de valores por parte de los profesores-tutores
Vínculo profesor-alumno	Vínculo personal entre profesor-tutor y alumno

Figura 117. Índice de categorías

Las categorías centrales han ido emergiendo a lo largo del análisis de las entrevistas semiestructuradas con los profesores-tutores. Dichas categorías tienen una mayor fundamentación y densidad, es decir, son las que aparecen un mayor número de veces a lo largo del análisis y tienen más conexiones con el resto de categorías. Todas las categorías emergen de la selección de citas procedentes de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los profesores-tutores. Dichas categorías centrales dan una visión teórica y abstracta del discurso de los profesores-tutores.

En la tabla 55 se presentan las categorías centrales que han emergido a lo largo del análisis de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas a los profesores-tutores. Las categorías centrales, son las que más aparecen en el análisis (fundamentación) y las que se encuentran más relacionadas con otras categorías. De esta manera, se encuentran en un lugar importante del discurso de los profesores-tutores.

En la tabla 55 se indican su fundamentación y densidad obtenidas de acuerdo con los parámetros del programa informático ATLAS.ti.

**Tabla 55. Categorías centrales**

<b>CATEGORÍAS CENTRALES</b> ordenadas a partir de la fundamentación y la densidad		
	Fundamentación	Densidad
Escuchar	33	15
Vínculo profesor-alumno	29	16
Autenticidad	19	11
Modelos adultos	17	7
Inercia fracaso escolar	16	9
Resolución de conflictos	13	21

### **6.7. Networks. Memos**

Los memos se fueron elaborando a lo largo del análisis cualitativo con el apoyo del software ATLAS.ti. Dichos memos aparecieron a lo largo del proceso de categorización, del mismo modo, aparecieron conexiones con distintas categorías y con otros memos. Al final del análisis, y con ayuda de las *networks* que se presentan a continuación, ayudan al análisis y a la elaboración de conclusiones.

#### *Escuchar a los alumnos*

Escuchar a los alumnos supone estar atentos a sus procesos personales, lo que implica ir más allá de los contenidos académicos y adentrarse en su mundo interno. Dicha escucha refuerza el vínculo entre profesor y alumno, constituyendo un elemento clave para la relación interpersonal entre ambos. Escuchar también mantiene relación con el rol protagónico de los alumnos en sus propias vidas; de alguna manera cuando el alumno se siente escuchado habla de sí mismo, ayudando al profesor a conocerle, siendo también una manera de conocerse a sí mismo. Por otro lado, el profesor puede llegar a ser un adulto significativo para el alumno, facilitando el llegar a ser modelo de comportamiento, convirtiéndose así en un recurso socioeducativo de gran importancia.

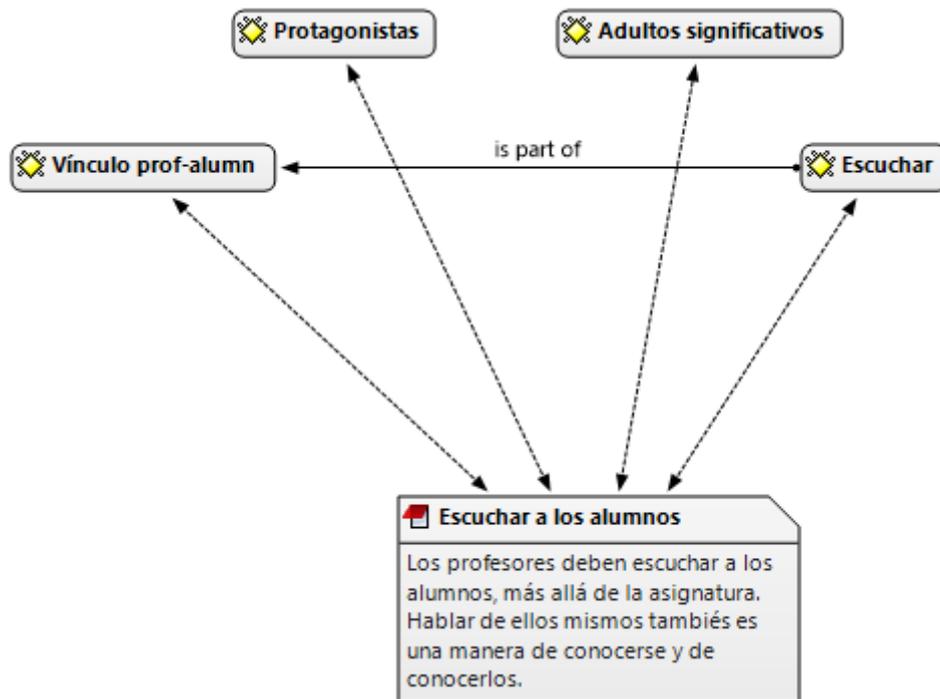


Figura 118. Memo: *Escuchar a los alumnos*

### *Ellos son los protagonistas de sus vidas*

El presente memo se encuentra íntimamente relacionado con el anterior. De esta manera, se puede observar que los alumnos tienen potencialidades que los profesores descubren, siendo la escucha un elemento fundamental. Por otro lado, se trata de que ellos sean los protagonistas de sus vidas y que sean capaces de resolver los conflictos interpersonales que se generan con sus iguales. Tal y como indica el memo, para descubrir, o desvelar, las potencialidades de los alumnos, el profesor primero debe creer que realmente las tienen.

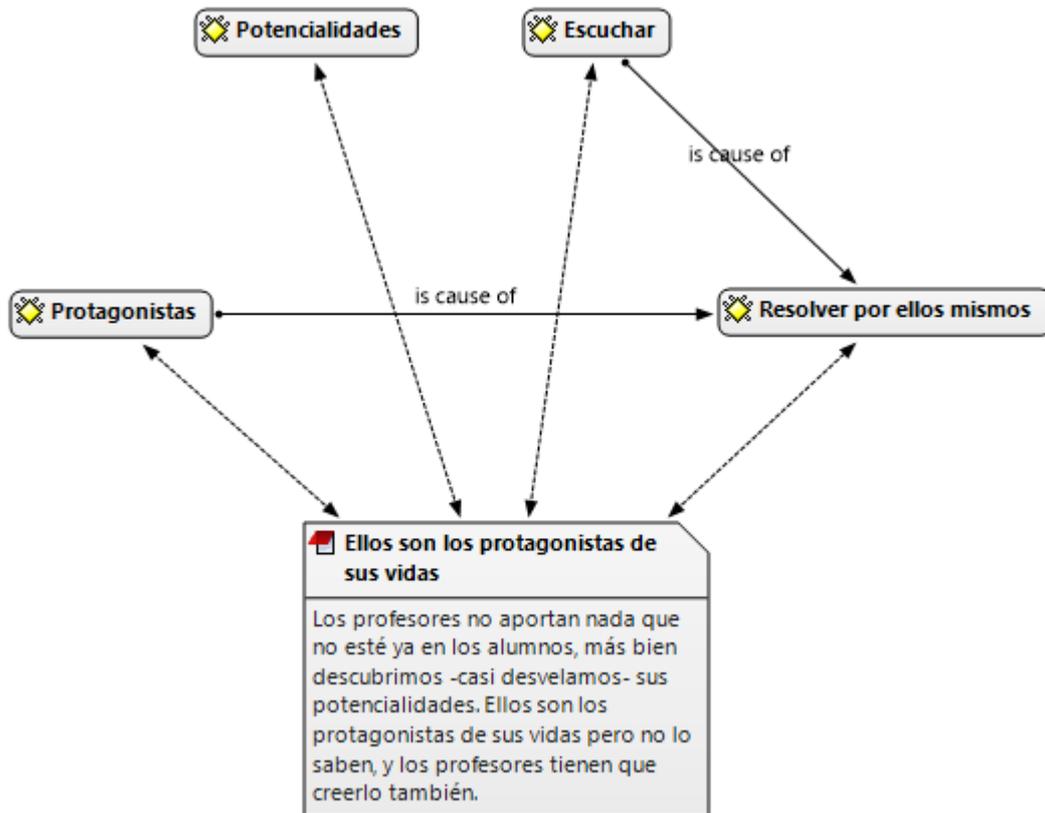


Figura 119. Memo: Ellos son los protagonistas de sus vidas

### *Emociones de los alumnos*

Las emociones de los alumnos juegan un papel fundamental no sólo en su desarrollo integral, sino también en la adquisición del contenido académico. Así, se puede observar que la gestión emocional por parte de los alumnos se encuentra asociada al contenido académico y la función como educador del profesor de Secundaria. De esta manera, la gestión emocional y el aprendizaje de contenidos no resultan cajas estancas sino la visión de una misma realidad desde distintas perspectivas.

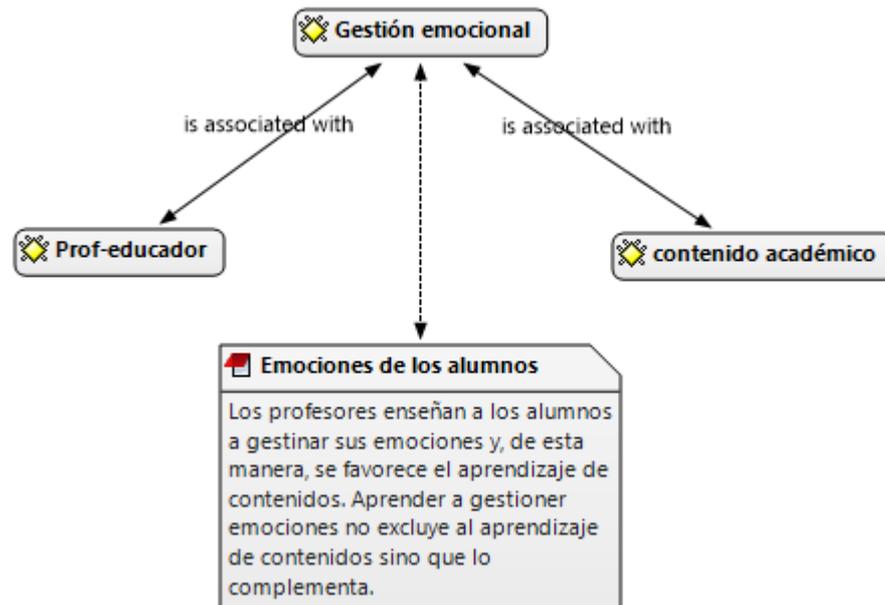


Figura 120. Memo: *Emociones de los alumnos*

### *Contenidos no académicos*

Un reto fundamental en la intervención socioeducativa se encuentra relacionado con el aprendizaje no académico. El aprendizaje de valores se encuentra ligado con los aspectos no académicos y con su evaluación, algo que a su vez tiene que ver con la función de educador del profesor de Secundaria. Por otro lado, además, la evaluación de los aspectos no académicos se encuentran vinculados a la percepción que el profesor tiene de cada alumno. Este tipo de evaluación no compara al alumno con una media sino con su propia evolución personal.

Sin embargo, es en la evaluación de esta parte no académica en donde se encuentra una dificultad a tener en cuenta. Dicha evaluación depende de parámetros subjetivos del profesor ya que no se utilizan, ni se conocen en general, recursos para poder evaluar el crecimiento personal del alumno, que como se ha visto más arriba, complementa a su aprendizaje. Por último, y debido al carácter informal de dicha evaluación, no se tiene

en cuenta en la evaluación del alumno en su paso por la Educación Secundaria Obligatoria.

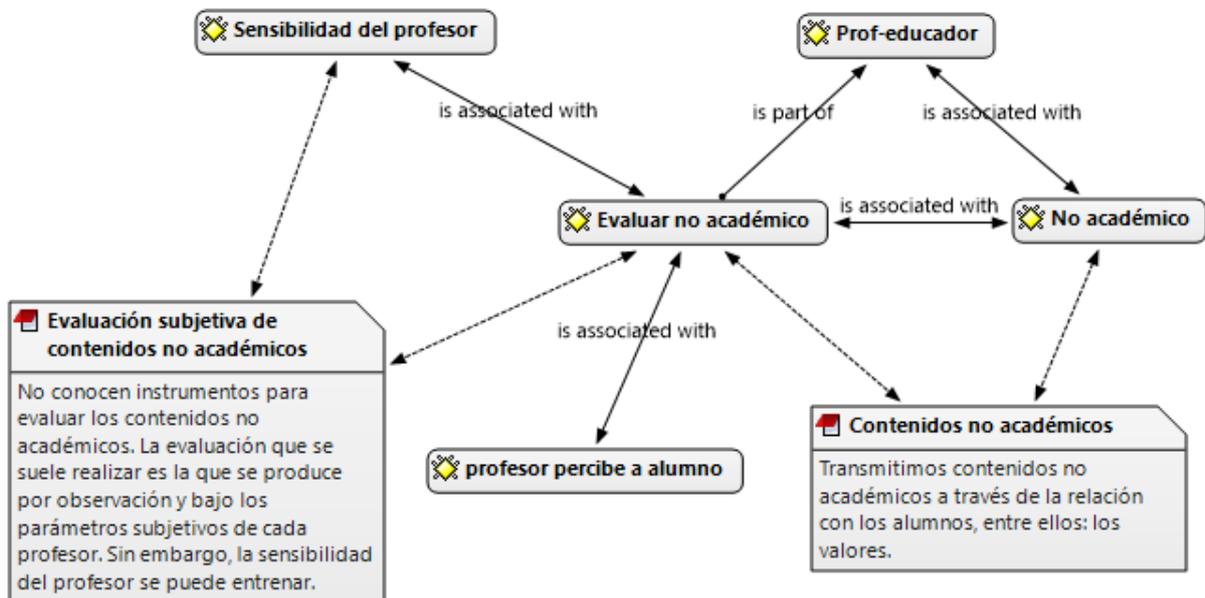


Figura 121. Memo: *Contenidos no académicos*

### *Autenticidad del profesor*

La autenticidad pertenece a la triada rogeriana en el contexto de la relación de ayuda, junto con la escucha activa y la aceptación incondicional. La autenticidad consiste en que existe sintonía entre sentir, actuar y hablar. Mostrarse de manera auténtica por parte del profesor afecta a la manera en cómo el alumno le percibe. En este sentido resulta congruente pensar que el alumno tendrá una imagen más fiel del profesor, alejándose así de la creación de estereotipos o imágenes equivocadas. Por otro lado, se ha encontrado relación entre la autenticidad del profesor y la autoridad: la autenticidad ayuda a que los alumnos otorguen autoridad al profesor, algo que sin duda ayuda al establecimiento y mantenimiento de normas de convivencia.

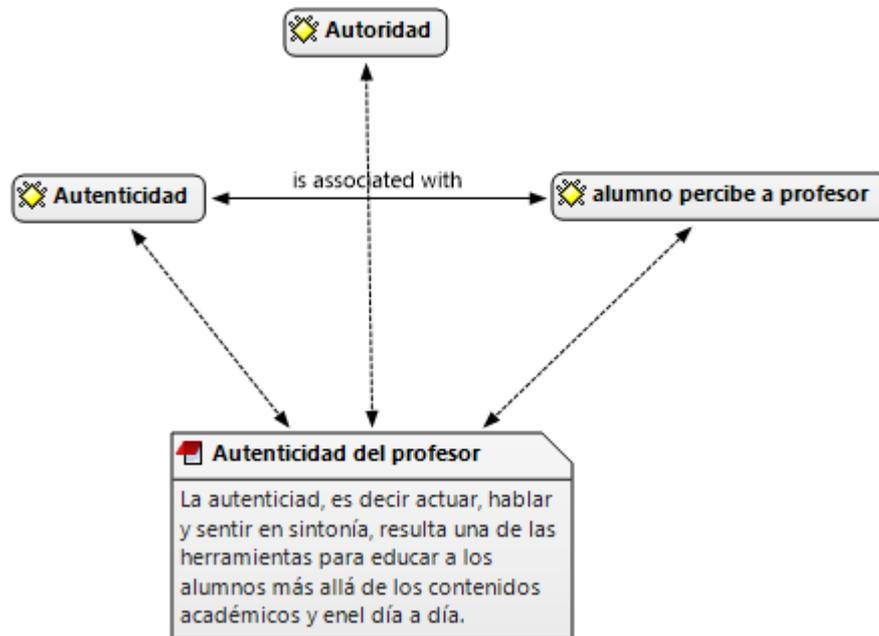


Figura 122. Memo: *Autenticidad del profesor*

### *Prevención de conflictos, normas y autenticidad*

Muy en relación con la autenticidad del profesor, a través de la autoridad y la percepción del profesor parte del alumno, se encuentra la prevención y la resolución de conflictos. Las normas como una forma de aclarar el “campo de juego” ayudan también a la prevención y la resolución de conflictos.

Por otro lado, y en relación con la gestión emocional de los profesores, éstos son conscientes de que los alumnos perciben su estado de ánimo nada más entrar en clase. Resulta congruente que la autenticidad del profesor ayude a los alumnos a identificar las emociones del profesor a través de la coherencia entre sus palabras y sus actos. Como se puede observar a través del análisis de los memos, la resolución y prevención de conflictos supone un proceso complejo, en donde diversos factores interaccionan. Esto supone un paso muy importante para adentrarse en procesos formativos y de reflexión conjunta para evitar respuestas que, cotidianamente, se encuentran demasiado centradas en las sanciones.

Sin embargo, resulta llamativo que no se encuentren relaciones significativas entre la resolución de conflictos y la aplicación de sanciones.

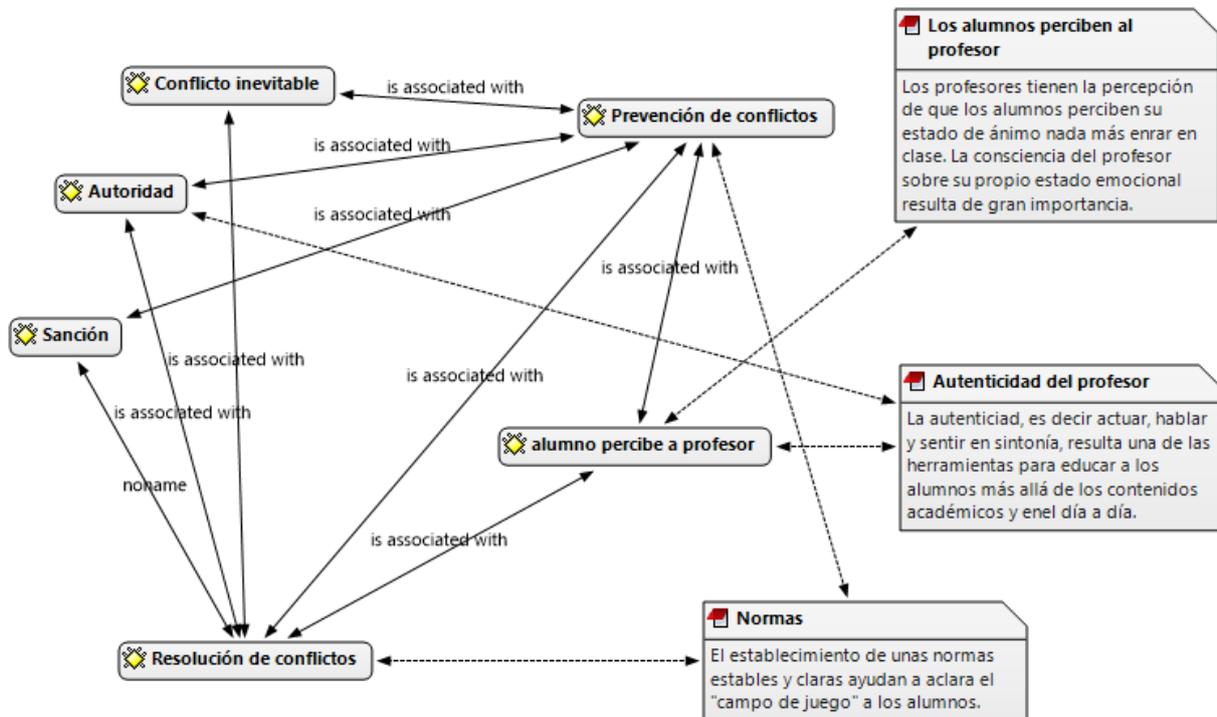


Figura 123. Memo: *Prevención de conflictos, normas y autenticidad*

### *Emociones y ámbito privado del profesor*

A pesar de la importancia que se otorga a la autenticidad, los profesores-tutores consideran que sus emociones son del ámbito privado, por lo que no las aprovechan como recurso educativo. Para éstos, sus emociones y la implicación personal pueden afectar a la equidad en el trato con los alumnos; encontrándose aquí el miedo a que dichas emociones afecten negativamente en el proceso educativo. Sin embargo, esa misma implicación personal del profesor resulta un recurso educativo válido en el apoyo de los alumnos, especialmente de los alumnos más vulnerables. Por otro lado, la posible implicación emocional del profesor depende también de la edad del alumno y resulta un recurso importante para la personalización de la educación.

Se observa que, al igual que ocurría al analizar los datos cuantitativos, al hablar de emociones los profesores mantienen discursos contradictorios, en gran medida debidos a la inseguridad que les producen sus propias emociones. En este sentido, la formación y el entrenamiento en su propia gestión emocional pueden resultar recursos de gran valor.

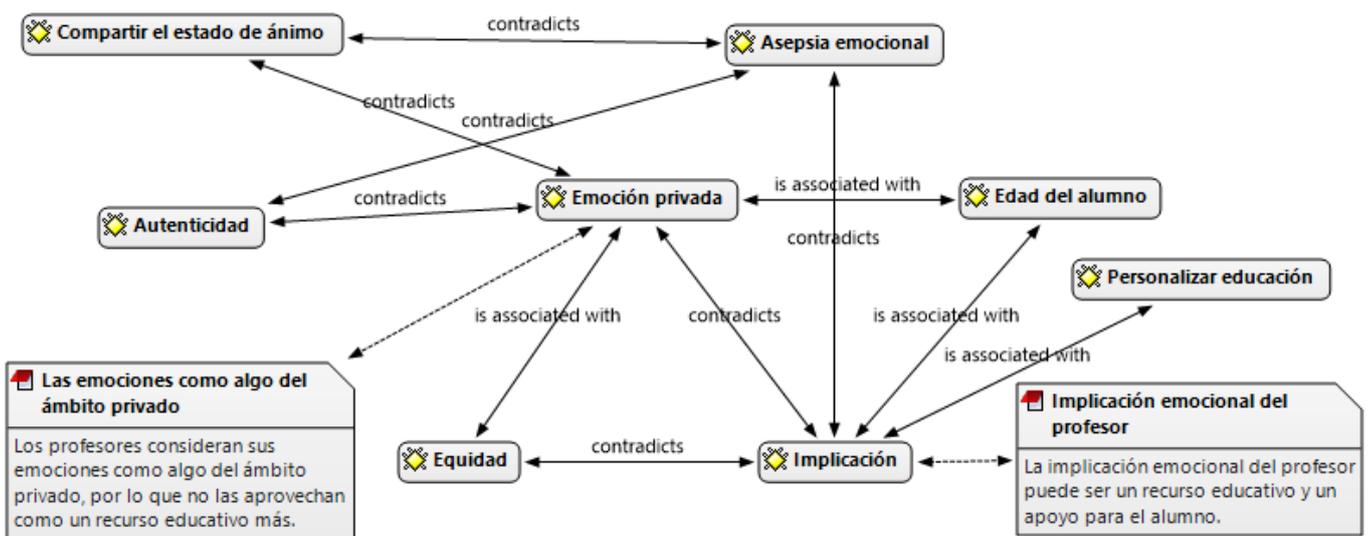


Figura 124. Memo: Emociones y ámbito privado del profesor

---

## 7. DISCUSIÓN

---

Para la realización del presente apartado se ha recurrido a la triangulación desde distintos enfoques: con respecto a las perspectivas de los sujetos investigados, se han tenido en cuenta las de los profesores y las de los alumnos; en lo referente a la metodología, se ha recurrido tanto a los resultados procedentes de una metodología cuantitativa como a los procedentes de una metodología cualitativa; por último, se han triangulado esos mismos resultados con el estado de la cuestión y, en menor medida, con el marco teórico de este trabajo.

Con respecto al análisis de las dimensiones de investigación, señalar que no se trata de cajas estancas dentro de las que se separan los distintos elementos investigados, sino de una manera de organizar una realidad compleja y abierta (Chatterji, 2015). Como se comprobará a lo largo del presente apartado, en ocasiones se realizan reflexiones sobre las mismas realidades en distintas dimensiones, si bien cada una de dichas dimensiones implica perspectivas diferentes.

### 7.1. Dimensión 1.- Relación interpersonal

En la presente dimensión se analiza la relación interpersonal profesor-alumno desde distintas perspectivas o familias, divididas a su vez en categorías. A continuación se presentan las familias y dentro de ellas, las categorías.

**Recursos del profesorado:** se analizan los recursos del profesorado para entablar una relación interpersonal de calidad con los alumnos. Esta familia se divide a su vez en categorías:

Inteligencia emocional: se analiza la percepción sobre la inteligencia emocional, así como de su gestión, tanto de profesores-tutores y alumnos.

Relaciones interpersonales: se pretende conocer la importancia que los profesores-tutores otorgan al establecimiento de relaciones interpersonales con sus alumnos, así como la percepción que de dichas relaciones tienen los alumnos.

**Roles**: roles asignados por la institución escolar a profesores y alumnos y cómo perciben ambos que afectan a la relación interpersonal. A su vez esta familia se divide en categorías:

Roles asignados por la institución: en qué medida el profesor se relaciona con los alumnos desde el rol o a través de su propia forma de ser, es decir, de forma personal, genuina. Se analizan tanto las percepciones de profesores-tutores como de alumnos sobre este tema.

Obligatoriedad de la asistencia al centro escolar: razones, más allá de la obligatoriedad legal, que llevan a los alumnos a asistir al centro escolar.

Asimetría de la interacción profesor-alumno: percepciones de dicha asimetría por parte de profesores-tutores y alumnos.

**Conflictos**: a través de esta familia se analizan las percepciones de profesores-tutores y alumnos sobre la conexión entre relación interpersonal, prevención y resolución de conflictos.

Prevención de conflictos: se analiza la percepción que profesores-tutores y alumnos poseen sobre la prevención de conflictos, así como la percepción positiva o negativa sobre dichos conflictos.

Resolución de conflictos: percepción de profesores-tutores y alumnos sobre las mejores estrategias para resolver los conflictos.

Al analizar esta dimensión, los datos muestran que el profesor juega un papel importante en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos en lo referente a su capacidad para mejorar el comportamiento. En esta dirección señalan las respuestas procedentes de los cuestionarios ad hoc destinados a los alumnos: en un 94,38% de las respuestas se afirma que “si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento”. Esta percepción de los alumnos resulta congruente con el hecho de que los profesores-tutores, a través del cien por cien de las respuestas, afirmen que la relación interpersonal con los alumnos supone un recurso educativo y de mejora del clima de aula. Igualmente, en esta dirección, Núñez del Río y Fontana (2009) encontraron que los alumnos necesitan sentirse “importantes” para el profesor, destacando el afecto como un factor esencial para los alumnos. Sugieren que el apoyo del profesor en los ámbitos escolar y emocional se asocia positivamente a la conducta y la satisfacción de los alumnos, así como a la calidad de sus tareas escolares. Apreciaron en su investigación que las elevadas expectativas en relación a la capacidad de los alumnos y el cuidado de la relación profesor-alumno, con especial atención a la expresión de afecto, inciden positivamente en la implicación del alumno en el aprendizaje. Por su parte, Carbonero, Martín y Antón (2010) elaboraron un cuestionario para profesores de ESO con el objetivo de identificar las variables moduladores del profesor eficaz en Secundaria. En dicho cuestionario, una de las dimensiones se centraba en la relación profesor-alumno, constatando la importancia de encontrar profesores con habilidades docentes eficaces (que incluyen la relación interpersonal) para recuperar a los alumnos con baja motivación y rendimiento académico.

En sentido contrario, es decir, con respecto a las percepciones negativas de los profesores, la influencia resulta notable. En la presente investigación, el 82% de los alumnos con inadaptación escolar media se muestran de acuerdo o muy de acuerdo, con

la siguiente afirmación: “si los profesores dicen que soy mal alumno, será porque es así”. Señalar que en ese mismo sentido se manifiestan los alumnos con inadaptación escolar baja y alta (71% y 79% respectivamente). Algo que también señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2002) cuando sugieren que la relación interpersonal del profesor con los alumnos resulta decisiva para crear las condiciones necesarias del aprendizaje socioemocional de estos últimos. Siguiendo con la reflexión en torno a los alumnos con más dificultades, Amores y Ritacco (2012) indican que la implicación y cercanía personal del profesorado se pueden considerar una práctica inclusiva, es decir, favorece el máximo desarrollo posible de todo el alumnado.

Sin embargo, cuando a los alumnos se les pregunta si les gustaría tener más tiempo para hablar con sus profesores sobre cosas personales, son precisamente los que presentan inadaptación escolar alta los que manifiestan una mayor reticencia, llegando sus respuestas negativas al 83,4%. Bajando dicha reticencia al 74% en los alumnos con inadaptación escolar media y al 54,9% en los alumnos con inadaptación escolar baja. Algo que resulta congruente con las experiencias de fracaso y la consecuente distancia del contexto escolar, como resultados de procesos de frustración y fracaso mantenidos en el tiempo.

Con respecto a la percepción de los profesores-tutores sobre la escucha a los alumnos, en la presente investigación el cien por cien de sus respuestas indica que escuchar a los alumnos lo perciben como un elemento educativo. Así mismo, el 92% de las respuestas muestran que dichos profesores-tutores buscan información sobre las potencialidades y las dificultades académicas de los alumnos para establecer relaciones interpersonales ajustadas a cada uno de ellos.

Con respecto a los conflictos, el 89,14% de las respuestas de la muestra total de los alumnos (Grupo Central) indica que perciben que un ambiente apacible en el aula ayuda

a que no aparezcan conflictos. Así mismo, categorías como *se escucha mejor, se dialoga mejor, menos conflictos, mejor convivencia*, refuerzan esta percepción. De esta manera, la categoría central *resolución de conflictos*, procedente de las entrevistas semiestructuradas a profesores-tutores, se encuentra vinculada con categorías como *clima de aula, alumno percibe a profesor o diálogo entre las partes*. En esta misma dirección Pérez y Pérez (2014) sugieren que la comunicación, como favorecimiento de la escucha y la interrelación, incide positivamente en la resolución de conflictos.

Con respecto al conflicto y a la edad de los alumnos, desde una perspectiva evolutiva, y como sugieren Ceballos et al. (2012) a través del análisis de los resultados de su investigación, el conflicto se encuentra estrechamente ligado a la adolescencia, en la que los alumnos pasan de tener conflictos entre ellos a tenerlos con las figuras de autoridad. En su investigación encontraron que los conflictos entre profesores y alumnos son vividos con más intensidad por los alumnos que los vividos entre ellos mismos, oscilando éstos últimos entre la indiferencia y la molestia. Sin embargo, la violencia verbal o física entre profesores y alumnos les genera indignación (lo que supone un impacto mayor en los alumnos), la misma que les generan los conflictos en los que el agresor es un profesor (ridiculizar a un alumno, le grita o le amenaza); de la misma forma les generan indignación los conflictos en los que los alumnos son las víctimas, por ejemplo cuando los alumnos perciben que un profesor “tiene manía” a un determinado alumno o trata con favoritismo a otro; lo mismo ocurre con los relacionados con la exigencia académica. En este sentido resulta coherente que más del 60% de las respuestas de los profesores-tutores participantes en la presente investigación muestren que, desde una perspectiva evolutiva, los conflictos con sus alumnos resultan inevitables debido a su edad y que un buen clima de aula es la mejor

forma de resolverlos. Esta puede ser la razón por la que perciben que necesitan estrategias para mejorar dicho clima de aula y así prevenir y resolver conflictos.

Los profesores-tutores, por otra parte, vinculan la categoría *protagonistas* con *resolución de conflictos* y *resolver por ellos mismos*, indicando así la importancia de que los alumnos sean protagonistas de la resolución de conflictos. De alguna manera, dichos profesores-tutores consideran que una de sus funciones es facilitar dicho protagonismo. En esta misma dirección, los profesores-tutores también vinculan la categoría *equidad* con *resolución de conflictos*, lo que indica que para dichos profesores-tutores resulta fundamental tratar con equidad a todos los alumnos en la resolución de conflictos. Por ello les parece muy importante no crear percepciones negativas de determinados alumnos. La posible creación de dichas percepciones negativas ha de ser tenida muy en cuenta en el momento de recabar información por parte los profesores-tutores, especialmente de los alumnos con más dificultades y en lo relativo a la conducta.

Para los profesores-tutores la categoría *conflicto crónico* mantiene una relación antagónica con la categoría *resolución de conflictos*; resulta necesario en estos casos que los profesores reflexionen en equipo sobre las causas que mantienen dichos conflictos latentes y en qué medida son ellos, los alumnos y/o la relación que mantienen entre ambos los que los fomentan y provocan. Cabe recordar, sin embargo, que a través de la documentación analizada, se ha encontrado que una de las dificultades de intervención en problemas de convivencia es, precisamente, que sólo se reflexiona sobre ellos cuando aparecen problemas de manera explícita (Cherobim, 2004).

En esta misma dirección, los resultados de la presente investigación indican que para los profesores-tutores, la percepción mutua entre profesores y alumnos afecta a la resolución y prevención de conflictos. Así se observa cuando asocian positivamente las

categorías *prevención de conflictos*, *resolución de conflictos*, *alumno percibe a profesor* y *profesor percibe a alumno*. De esta manera, resulta congruente que el mantenimiento de normas de convivencia sea más fácil cuando los alumnos otorgan una autoridad positiva al profesor. Tal y como señala Amilburu (2007), la autoridad del profesor como adulto de referencia es la que debe infundir respeto. Para esta autora, a un profesor con prestigio entre sus alumnos no le cuesta mantener la disciplina. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que, tal y como indican los resultados, el 38,6% de los alumnos con mayor inadaptación escolar, consideran que no tienen que poner de su parte para llevarse bien con un profesor, lo que complica sobremanera la resolución y prevención de conflictos y, por tanto, ha de ser tenido muy en cuenta por los profesores, especialmente por los profesores-tutores.

Por otro lado, por medio del análisis de los resultados se comprueba cómo los alumnos perciben la cercanía del profesor, a través de expresiones como *apoyo*, *cariño*, *confianza*, *motivación*, *buen clima de aula*, *aprender mejor* o *asignatura más amena*. Esta última expresión, vincula la relación interpersonal con el profesor con el aprendizaje de contenidos académicos. En este mismo sentido Comellas (2013) encontró que la vinculación positiva permite desarrollar competencias relacionales e incide en el sentimiento de pertenencia, constituyéndose como un elemento que fomenta el éxito educativo y la prevención de la violencia. Además de que dichos vínculos no pueden depender de los resultados académicos, sino de la convivencia y la participación en el grupo de iguales. La preocupación de los alumnos por la aceptación del resto de compañeros se puede observar en los resultados encontrados por Comellas (2013): el 47,2% de los alumnos manifestaba poca seguridad de su aceptación por el grupo y el 30,6% del alumnado se sentía más rechazado de lo que realmente estaba.

Con respecto a las emociones del profesor, todos los alumnos perciben su incidencia en el clima de aula, así se indica con categorías como *serio*, *grita*, *riña* o *arisco* cuando se les pregunta si perciben cuando el profesor llega enfadado a clase. Son los alumnos con mayor inadaptación escolar quienes resultan más afectados por las opiniones negativas de los profesores sobre ellos, teniendo una mayor disposición a asumirlas como ciertas. Sin embargo los profesores creen, en un 84,61% de respuestas, que hablar de su estado de ánimo no mejora el clima de aula, es decir, compartir sus emociones con los alumnos no lo consideran un recurso educativo.

Aparentemente las emociones generan inseguridad en los profesores-tutores, en este sentido Fernández-Berrocal y Ramos (2011) recuerdan que se ha creído durante mucho tiempo que las emociones son un lugar peligroso, en donde o ejercemos el control o seremos controlados: la emoción es un lugar salvaje que se debe domesticar. Así, dichos profesores-tutores producen respuestas contradictorias: la autenticidad (coherencia entre el sentir, pensar y actuar) supone un elemento fundamental, como así lo indican las categorías centrales *autenticidad* y *formación y gestión emocional* que emergen a través de las *entrevistas semiestructuradas*. Y sin embargo, como se indica más arriba, creen que hablar sobre su estado de ánimo no ayuda al clima de aula.

También resulta sorprendente, que exista correlación negativa moderada entre la percepción de los profesores de que una buena relación interpersonal mejora el clima de aula y la afirmación de que hablar sobre su estado de ánimo no ayuda en nada al clima de aula, siendo  $r = -0,60$  y  $\rho = -0,61$ . De alguna manera, para los profesores-tutores, el clima de aula mantiene relación moderada con hablar sobre su estado de ánimo. Dichos resultados incoherentes sugieren que la gestión emocional por parte del profesorado supone un reto en torno al cual se debería indagar más.

A pesar de todo, el 69% de los profesores-tutores participantes en la presente investigación consideran que hablar sobre cuestiones de su vida personal puede resultar útil para el proceso educativo. Este dato indica que, si bien, utilizar las propias emociones como recurso educativo genera inseguridad, consideran que ciertos aspectos de sus vidas pueden resultar útiles en un momento dado para los alumnos. Abriéndose así a posibilidades de formación en inteligencia y gestión emocional, ambas con un alto componente experiencial, lo que resultaría de gran utilidad para los profesores, más allá del ámbito profesional.

En concordancia con el marcado impacto de los profesores en los alumnos con mayores grados de inadaptación escolar, en la presente investigación se encontró que en la medida en que aumenta dicha inadaptación, aumenta la percepción de que aprender contenidos académicos no es lo más importante. Ceciliano, Feria, González y Orta (2013) sugieren, en esta misma dirección, que los contenidos curriculares y la docencia del profesor deban tener como objetivo conseguir alumnos competentes, no sólo en el ámbito académico, sino también en otras esferas de sus vidas.

Por último, el 89,5% de los alumnos de la muestra de investigación (Grupo Central) se sienten satisfechos con las relaciones que establecen con sus profesores y compañeros. Categorías como *lo pasamos bien con los amigos*, refuerza tal percepción; constituyendo además una motivación expresada por los alumnos para asistir diariamente a clase, más allá de la obligación legal. Del mismo modo, los profesores-tutores también expresan, en la totalidad de sus respuestas, su satisfacción en las relaciones interpersonales que establecen con los alumnos.

## 7.2. Dimensión 2.- Percepción del clima de aula

En la presente dimensión se analiza la percepción del clima de aula por parte de profesores-tutores y alumnos; así como los condicionantes: expectativas y preconcepciones mutuas entre profesores y alumnos. Se recurre para ello a la siguiente familia: *condicionantes*.

**Condicionantes:** que agrupa varias categorías:

Percepciones mutuas entre profesores y alumnos: se analizan las percepciones mutuas de profesores y alumnos.

Ideas preconcebidas entre profesores y alumnos: dichas ideas preconcebidas influyen en el clima de aula. Se analizan las percepciones que de dicha influencia tienen profesores-tutores y alumnos.

En la presente investigación, el 66,7% de alumnos con inadaptación escolar alta perciben que los profesores “les miran mal por tener fama de malos estudiantes”, frente al 30% de alumnos con inadaptación escolar media o el 21% de alumnos con inadaptación escolar baja. De alguna manera, los alumnos con mayores grados de inadaptación escolar son más sensibles a las opiniones de los profesores con respecto a ellos. En esa misma dirección, de nuevo son los alumnos con una inadaptación escolar alta los que, en un 78% de las repuestas, se perciben como malos alumnos, influenciados por las percepciones negativas de sus profesores. Por otro lado, y continuando con el análisis de las respuestas de los alumnos con inadaptación escolar alta, el 89% percibe que los profesores no consiguen que se sientan bien en el aula; en contraste con los alumnos sin inadaptación escolar, que afirman sentirse bien en un 56,2% de las respuestas o los alumnos con inadaptación escolar baja, que afirman sentirse bien en el aula a través del 30,64% de las respuestas. Resulta oportuno recordar

que la construcción de un espacio de bienestar supone para los alumnos no sólo una oportunidad para compensar deficiencias, sino también para construir y afianzar su identidad (Comellas, 2013). En este sentido, la escuela ha de tener muy presente este hecho, ya que el malestar de los alumnos en el aula, especialmente de los más vulnerables, no sólo afecta al clima de aula sino a la configuración de su propia identidad. Con el objetivo de reducir en la medida de lo posible las percepciones negativas de los alumnos sobre sí mismos y el consiguiente alejamiento de la escuela, habría que tener presente lo que aportan Llorent y López (2010) cuando plantean la hipótesis de que unas relaciones interpersonales positivas reducen las situaciones de discriminación, algo que les puede pasar con más probabilidad a los alumnos con mayores grados de inadaptación escolar.

Con respecto a las preconcepciones de terceros, la opinión de los alumnos no queda clara, ya que por un lado –a través de los datos cuantitativos– afirman que no les afectan los comentarios de otros compañeros (54% de las respuestas) y por otro –por medio de la información cualitativa recogida– afirman que sí, a través de afirmaciones como “si la gente lo dice será por algo” o “confiamos en nuestros compañeros”. Por su lado, la opinión a este respecto de los profesores-tutores tampoco queda definida, ya que el 61% de los profesores-tutores se muestra en desacuerdo ante la afirmación de que conocer la “mala fama” de un alumno les ayuda a prever problemas, mostrándose de acuerdo el otro 39% de dichos profesores-tutores. Cabe señalar, sin embargo, que a través de aportaciones como “se fijan en quien se porta bien”, “se fijan en quien tiene mala fama” o “se dejan llevar por las apariencias” se observa que los alumnos perciben que los profesores fijan su atención en los alumnos que tienen mala fama y no cumplen las normas. Creen, por tanto, que los profesores se dejan llevar por las apariencias y las

opiniones de otros profesores. Perciben también que los profesores ponen etiquetas a los alumnos con peor comportamiento y después no se las quitan.

Bueno y Garrido (2012) señalan que las preconcepciones, como representaciones de la realidad, son una construcción inexacta de dicha realidad y por tanto una experiencia singular elaborada a partir de las propias experiencias, motivaciones e ideas, por lo que no se ve lo que hay sino lo que se espera ver, es decir, se parte de los propios estados y preconcepciones, que por otro lado resultan imprescindibles para la interacción humana. Por esta razón, relacionarse sin prejuicios resulta muy complejo, quizá de ahí las respuestas contradictorias de profesores-tutores y alumnos. Además, como señalan Castelló y Cano (2011) para elaborar representaciones sociales eficientes se requieren altos niveles de efectividad comunicativa. En este sentido, dichos autores señalan que la inteligencia interpersonal es la capacidad de generar representaciones de los estados internos de otras personas (intenciones, preferencias, estilos, motivaciones y pensamientos) a través de su comportamiento y en un contexto determinado. En consecuencia, la efectividad comunicativa tiene una estrecha relación con la inteligencia interpersonal y por tanto con la necesidad de formación de los profesores: en la medida en que su inteligencia interpersonal mejore, mejorará la elaboración de ideas preconcebidas ajustadas a los alumnos. Se trata de evitar la creación de prejuicios a partir de ideas preconcebidas erróneas, que se producen estableciendo categorías de alumnos y esperando comportamientos coherentes y prefigurados diferenciados según las categorías asignadas (Núñez, 2009). Los alumnos no se caracterizan principalmente por sus necesidades, origen o pertenencia, sino por sus potencialidades y decisiones (Fryd, 2011). La mirada de los profesores ha de centrarse en dichas potencialidades, pero para ello han de buscar estrategias para mejorar dicha mirada y una de esas estrategias, como se apuntaba más arriba, es mejorar su inteligencia interpersonal.

Con respecto a la intervención de los profesores y el bienestar de los alumnos, éstos confirman esta relación a través de aportaciones como “hacen la clase más amena”, “nos resuelven dudas”, “transmiten confianza” o “motivan”. Así mismo, afirman que se sienten bien en clase cuando el profesor es capaz de hacer una clase más amena y desarrolla los contenidos del tema de tal manera que los alumnos le entienden. Relacionan además dicho grado de bienestar con la motivación hacia la asignatura. Se observa así que el bienestar, influenciado por el esfuerzo metodológico del profesor, incide en la motivación de los alumnos.

Con respecto a la evolución positiva o negativa de los alumnos, el 85% de los profesores-tutores creen que los que tienen buena evolución tenderán a mantenerla y, en un 69,23% de las respuestas, los profesores-tutores manifiestan su desacuerdo ante la afirmación de que es difícil tener expectativas positivas de alumnos con una mala conducta mantenida en el tiempo. Creen así que se pueden tener expectativas positivas de todos los alumnos. La afirmación de que pueden tener expectativas positivas de los alumnos con una mala trayectoria, choca con la falta de definición en sus respuestas sobre cómo les afectan las opiniones de terceros en sus propias preconcepciones: el 54% afirma que nos le afecta, frente al 46% que afirma lo contrario. Quizá resulta difícil aceptar que las ideas de terceros sobre los alumnos (especialmente las negativas) afectan en la elaboración de preconcepciones... algo, como se veía más arriba, perfectamente normal y sobre lo que, en todo caso, se debe estar muy atento.

Con respecto al vínculo positivo entre profesor y alumno, a través de las aportaciones de los profesores-tutores, se observa que la categoría *vínculo* mantiene una relación antagónica con la categoría *inercia fracaso escolar*, aumentando por tanto las posibilidades de reducir el fracaso escolar de los alumnos. Se debe tener en cuenta, sin embargo, que tal y como opinan los profesores-tutores, el vínculo entre profesor y

alumno depende de las resistencias que este último oponga al establecimiento de dicho vínculo. En cualquier caso, tal y como perciben los profesores-tutores, el profesor se encuentra disponible para establecer un vínculo positivo con todos los alumnos. Del mismo modo, para Núñez del Río y Fontana (2009) la calidad de la relación profesor-alumno y sus vínculos emocionales afectan a la adaptación emocional de los alumnos. En su investigación apreciaron que las altas expectativas en relación a la capacidad de los alumnos y la expresión de afecto, inciden positivamente en la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2010) observaron en su investigación que los grupos de 1º ESO y 3º ESO cuyos profesores, pertenecientes al grupo experimental, recibieron formación en habilidades docentes de instrucción, evaluación, motivación y habilidades sociales, mejoraron en las escalas de clima social pertenecientes al cuestionario de Clima Social de Clase (CES), elaborado por E.D.Trickett y R.H. Moos (1974) y adaptado por R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra (1988). En este sentido, Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2010) sugieren que los profesores con carencias en habilidades de enseñanza contribuyen a la desmotivación, la falta de implicación en las tareas escolares y en el bajo rendimiento académico de los alumnos con una motivación de entrada ya baja.

Se observa, por tanto, que el fracaso escolar resulta una realidad multifacética (Escudero y Martínez, 2012), para la que las explicaciones fáciles y simplificadoras no resultan adecuadas y, sin embargo, tanto el éxito como el fracaso escolar se tratan como si fueran una cuestión dependiente del mérito personal de los alumnos. La apuesta por los alumnos con más dificultades resulta un elemento importantísimo que va más allá del éxito académico, ya que como sugiere González de la Higuera (2011), los buenos alumnos tienen más posibilidades de éxito, pero para otros alumnos el hecho de pasar por el sistema educativo puede suponer la única oportunidad de mejora de sus vidas.

El análisis de los resultados cualitativos de la presente investigación indica que los profesores-tutores perciben que el vínculo entre profesor y alumno resulta de gran importancia, así como la percepción que los alumnos tengan sobre los profesores y el clima de aula. Efectivamente, el clima de aula depende de las características del ámbito psicosocial (Pérez Pérez, 2007), configurado por el profesor y los alumnos. En este mismo sentido, en la investigación con metodología de análisis de caso realizada por Fernández Batanero (2011) se observó que la problemática del alumnado en riesgo de exclusión se encuentra relacionada, además de con otros factores, con los centros escolares y su funcionamiento. Como señalan Badía, Gotzens y Zamudio (2012), el clima de aula no es ajeno a profesores o alumnos y a la vez, a ninguno de ellos se le puede imputar en exclusiva la generación de un determinado clima de aula; si bien, es el profesor quien tiene la posibilidad y la responsabilidad de generar un determinado clima de aula. Por su parte, García-Hierro y Cubo (2009) sugieren que en el clima de aula inciden factores como la interacción verbal y no verbal, el discurso del profesor, el estilo motivacional, así como la respuesta a la disrupción; distribución y ocupación del tiempo, preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje, uso del elogio y del refuerzo, distribución del poder y ejercicio de la autoridad dentro del aula.

A la vista de las reflexiones en torno a la inteligencia interpersonal y las preconcepciones sobre los alumnos, resulta necesario que los profesores se formen con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales con los alumnos. En este mismo sentido se manifiestan Fullana, Planas, Soler, Teouro y Pallisera (2011) al detectar que los profesionales de la intervención social perciben la necesidad de formación para mejorar las relaciones interpersonales.

Con respecto a las normas y sanciones, las respuestas de los profesores-tutores tampoco resultan concluyentes, ya que el 46% de las respuestas se muestran de acuerdo con que

para que no se produzca una infracción lo mejor es responder con una sanción. Sin embargo, a través de los datos cualitativos, esos mismos profesores-tutores relacionan positivamente las categorías *autoridad*, *normas claras* y *resolución de conflictos*, manifestando así que resulta eficiente un marco normativo para resolver los conflictos y para que el profesor gane en autoridad positiva frente a los alumnos. Se plantean así dos perspectivas distintas en torno a la prevención de infracciones de las normas por parte de los alumnos: en primer lugar los profesores-tutores defienden la sanción a modo de castigo ejemplar, es decir, la sola aplicación de una sanción disuadirá a los alumnos de cometer futuras infracciones. Desde la segunda perspectiva, es decir, la centrada en un marco normativo claro, en la autoridad positiva del profesor y en la resolución de conflictos, se defiende la prevención de infracciones desde medidas proactivas diseñadas antes de que se cometan las posibles infracciones. Da la impresión de que la reacción ante un comportamiento inadecuado cobra importancia en el corto plazo. Parece que la vía sancionadora, aunque necesaria, resulta insuficiente, quizá porque no trabaja sobre la raíz de los problemas (González de la Higuera, 2011). Además, como señala Sáez (2005), las estrategias centradas únicamente en medidas sancionadoras alejan aún más a los alumnos vulnerables de la institución escolar.

### 7.3. Dimensión 3.- Intervención del profesorado

En la presente dimensión se analiza la intervención de los profesores tanto individualmente como con el grupo de alumnos. Para ello se recurre a varias familias.

**Relación de ayuda:** por medio de esta familia se explora la percepción que los profesores-tutores tienen de la necesidad de utilizar las habilidades de ayuda en la intervención con los alumnos (empatía, autenticidad y aceptación incondicional). Se analiza también la necesidad percibida por los alumnos de ser escuchado, entendidos y aceptados incondicionalmente por sus profesores.

Habilidades de relación de ayuda: se trata de analizar la percepción de los profesores-tutores sobre la necesidad de formación en habilidades de relación de ayuda (empatía -que incluye la escucha activa-, aceptación incondicional y autenticidad), así como si las utilizan o no en la intervención con sus alumnos. Con respecto a los alumnos, se indaga sobre su necesidad de ser escuchados, entendidos y aceptados, así como en qué medida perciben que en el día a día se encuentra satisfecha dicha necesidad por los profesores.

**Convivencia en el aula:** a través de la presente familia se analiza la percepción del clima de aula como elemento fundamental para una convivencia positiva. Se recurrió a las siguientes categorías:

Clima de aula: se investiga sobre la percepción que los profesores-tutores tienen sobre la necesidad de cuidar el clima de aula, así como el resultado sus posibles intervenciones. Se analiza también la percepción que los alumnos tienen sobre el clima de aula.

Aunque a priori el conflicto no formaba parte fundamental de esta dimensión de investigación, se ha introducido debido a que apareció en los resultados a través de la

metodología cualitativa, como se verá más adelante. De esta manera, se analizarán los factores que influyen en la prevención y resolución de conflictos en el contexto de la convivencia en el aula.

A partir del análisis de los resultados se observa que prácticamente para la totalidad de los alumnos los buenos profesores son los que les aceptan y les comprenden; así lo refleja el 88,7% de las respuestas de alumnos con baja inadaptación escolar, el 86% de alumnos con inadaptación escolar media y el 83,4% de alumnos con inadaptación escolar alta. Esta necesidad de comprensión y empatía tiene relación con la función del profesor como líder adulto del aprendizaje relacional y no mantiene relación con el aprendizaje escolar. Como ya se ha apuntado en otras partes de la discusión, los vínculos de confianza, valoración y aceptación no pueden depender de los resultados académicos. En este sentido, el profesor también puede favorecer el bienestar de alumnos vulnerables procedentes de entornos socio-familiares deficitarios. Ceciliano, Feria, González y Orta (2013), por su parte, sugieren que resulta fundamental que tanto los contenidos curriculares como la docencia del profesor tengan como objetivo conseguir alumnos competentes no sólo en el plano académico sino en otros ámbitos de sus vidas. Incluso van más allá, planteando que la comunidad educativa en su conjunto debería atender a distintos factores personales como el establecimiento de relaciones positivas o prosociales con sus iguales, así como a variables interpersonales como pueden ser la motivación y el rendimiento académico.

Siguiendo con la reflexión sobre las relaciones positivas interpersonales independientes de los aspectos académicos, a través de los resultados se advierte que una asignatura difícil para los alumnos no es razón suficiente para que se lleven mal con un profesor: así lo manifiestan el 88,7% de los alumnos con inadaptación escolar baja, el 84% de los que con un grado medio de inadaptación escolar y el 66,7% de alumnos

con inadaptación escolar alta; el 33,3% restante de alumnos con inadaptación escolar alta consideran que, aunque se lleven bien con el profesor, no se sentirán mejor en una asignatura que se les dé mal.

Por otro lado, y con respecto a la necesidad de escucha por parte de los alumnos, son los que presentan mayores grados de inadaptación escolar los que sienten menos confianza para contar cosas personales a los profesores; así lo manifiesta el 77,8% de dichos alumnos. Sin embargo, en los alumnos con baja inadaptación escolar esta falta de confianza baja a un 41,9% y en alumnos con inadaptación escolar media supone el 58% de las respuestas. Con todo ello, se puede comprender que el acompañamiento a los alumnos con mayores grados de inadaptación escolar resulte un reto para los profesores. En este sentido, los resultados expuestos resultan coherentes con el hecho de que para los alumnos sin inadaptación escolar exista una correlación entre la afirmación “si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento” y la afirmación “con algunos profesores siento confianza para contarles mis problemas personales”; en concreto  $r = 0,21$  con un grado de significación  $p \leq 0,01$ . Señalar que no se aprecia dicha correlación para la muestra total de alumnos con algún grado de inadaptación escolar. En cualquier caso, los resultados expuestos han de ser tomados con precaución debido a la baja correlación encontrada.

Las relaciones positivas con los profesores, independientemente de la dificultad de la asignatura, resultan además un factor de auto percepción positiva. Así lo sugieren Ceciliano, Fera, González y Orta (2013), al extender la reflexión sobre la auto percepción de posibilidades de éxito académico a la comunidad educativa. Los citados autores plantean que dicha comunidad debería atender a distintos factores interpersonales (establecimiento de relaciones positivas o prosociales con los iguales) así como en variables intrapersonales (motivación escolar y rendimiento académico). En

esa misma dirección apunta también Fernández Batanero (2011) al sugerir que todos los miembros del centro escolar deben promover cambios significativos para mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje, lo que supone una misión central y cotidiana; yendo de esta manera más allá de los contenidos académicos de la asignatura.

Con respecto a la percepción de los alumnos de que pueden superar una asignatura si el profesor creen en ellos, el 83,9% de los alumnos con inadaptación escolar baja responden en sentido afirmativo; en esa misma dirección responde el 78% de los alumnos con inadaptación escolar media, bajando al 61,1% en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta. Los alumnos con la mayor inadaptación escolar se encuentran viviendo procesos que, en este sentido, afectan negativamente a la percepción de sí mismos y de los profesores.

Igualmente, para los profesores-tutores creer en las posibilidades de un alumno mejora la percepción que el alumno tiene de sí mismo, afectando positivamente al cumplimiento de las normas, a las relaciones interpersonales y al clima de aula; manifiestan dicha afirmación a través del cien por cien de sus respuestas. Tal y como señala Pérez Pérez (2007), en el aula interaccionan los aspectos psicológicos y lo sociales. Si bien, como se ha podido apreciar, en el continuo adaptación-inadaptación escolar de los alumnos, las percepciones de los profesores afectan de manera distinta a las percepciones de los alumnos sobre sí mismos.

De igual manera, buscar las potencialidades de un alumno, valorarlas y devolverle esta visión positiva afecta positivamente a su autopercepción. Mena, Fernández y Riviére (2010) encontraron que alumnos que abandonaron el sistema educativo percibían que cuando la relación con sus profesores era más cercana, sus resultados mejoraban. Dichos alumnos reconocían el esfuerzo de los profesores, incluso después de abandonar, animándoles a retomar su formación.

En este sentido, y a partir de los datos de la presente investigación, el 83,9% de los alumnos con inadaptación escolar baja, el 77% de alumnos con inadaptación escolar media y el 61,1% de alumnos con inadaptación escolar alta, se sienten con más fuerza para aprobar si un profesor cree en ellos.

En investigaciones como la realizada por Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2010) se pudo observar que la motivación de los alumnos afecta a su rendimiento académico y al clima de aula. Por su parte, Pérez Pérez (2007), encontró relación entre el clima de aula y las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos. Así mismo, Núñez del Río y Fontana (2009) encontraron que el apoyo del profesor en los ámbitos escolar y emocional mantiene una relación positiva con la conducta, la satisfacción de los alumnos y la calidad de las tareas escolares.

Como se puede observar, motivación, relación interpersonal entre profesor y alumno y aprendizaje de contenidos académicos, mantienen relaciones interactivas. El aprendizaje de contenidos académicos mejora gracias a otros aprendizajes y experiencias de los alumnos, así como a la calidad de la relación interpersonal con sus profesores. De esta manera, profesores y centros educativos deben tenerlo en cuenta si se quiere alcanzar el éxito académico y el desarrollo integral de sus alumnos.

Por otro lado, los alumnos manifiestan que necesitan sentirse comprendidos y aceptados por los profesores, así lo expresan en respuestas como “nos comprenden”, “ganan nuestra confianza”, “se ponen en nuestro lugar”, “nos conocen”. De la misma manera, *escuchar* resulta una categoría central en el discurso de los profesores, lo que indica que conceden una gran importancia a la escucha en la intervención con los alumnos. Sin embargo, no se definió qué significa escucha para cada profesor; se dio por sentado por parte del investigador que se hablaba de escucha activa en el contexto

de la relación de ayuda en el ámbito educativo, por lo que es posible que cada profesor se refiriera a un concepto distinto de escucha.

A pesar de lo expuesto anteriormente, se puede extraer una definición implícita de escucha a partir de las percepciones de los profesores-tutores: la escucha se encuentra relacionada positivamente con otras categorías de gran peso en el discurso de los profesores-tutores, como pueden ser la resolución positiva de conflictos por los propios alumnos. También es considerada un factor importante para la elaboración del vínculo entre el profesor y el alumno, así como de mejora del clima de aula, afectando además a la transmisión del contenido académico y a la percepción que del profesor tiene el alumno. Así mismo, los profesores-tutores perciben que ayuda al profesor a conocer a los alumnos y partir de sus necesidades, lo que guarda una estrecha relación con la personalización de la educación. Por otro lado, perciben que mantiene una relación antagónica con categorías como *autoritarismo* o *inercia de los procesos de fracaso escolar*. Dichas relaciones antagónicas resultan coherentes, ya que la escucha sólo es posible en espacios de confianza, en donde existe autoridad pero no autoritarismo impuesto por los profesores o por la institución escolar; por otro lado, la escucha es considerada por los profesores-tutores, como se apunta más arriba, como un elemento que reduce la inercia de los procesos de fracaso escolar. Emerge así una definición implícita de escucha relacionada con la salida de los alumnos vulnerables de los procesos de fracaso escolar, la creación de espacios de confianza y de una autoridad del profesor aceptada por los alumnos, muy lejanos de la imposición de autoritarismos. Afecta positivamente al clima de aula, a la percepción del profesor por parte de los alumnos, a la elaboración del vínculo entre profesor y alumno y al conocimiento por parte del profesor de las necesidades de los alumnos. De la misma manera, Comellas (2013) sugiere que los vínculos de confianza entre profesor y alumno, que como vemos

son favorecidos por la escucha del alumno por parte del profesor, tienen una gran importancia, especialmente en la adolescencia en donde la satisfacción de necesidades emocionales como la afectividad, la intimidad, la confianza, la aceptación y la reciprocidad, estimulan la reestructuración progresiva de su identidad personal y social. Desde esta perspectiva, se puede deducir que la vinculación positiva permite desarrollar competencias relacionales. En esta misma dirección, y también según sugiere Comellas (2013), el sentimiento de pertenencia incide positivamente en el éxito educativo y en la motivación de los alumnos.

Así, *escuchar* al alumno resulta una categoría central y de gran peso para los profesores-tutores, lo que justifica iniciar procesos de formación y de reflexión sobre la propia acción para mejorar dicha escucha y adquirir herramientas para optimizarla a partir de la práctica diaria reflexionada en equipo. Se debe tener en cuenta, además que, como señalan Amores y Ritacco (2012), cualquier tipo de proyecto que se inicie ha de contar con compromiso de los profesores. Es decir, el éxito de cualquier medida de mejora depende de la sensibilidad del equipo directivo y del profesorado. En esta dirección, el total de las respuestas de los profesores-tutores indican que creen que necesitan formación para escuchar activamente a los alumnos, así como para mejorar el clima de aula. Así, la formación en relación de ayuda, que incluye la escucha activa, resulta una necesidad compartida por los profesores que podría ser una motivación para comenzar o ahondar en procesos formativos. Resulta destacable que el 92% de los profesores-tutores creen que deben estar disponibles para escuchar a un alumno con mal comportamiento. Consideran, pues, que la escucha es un factor educativo de gran importancia y debe ser un recurso disponible para los alumnos, desvinculándola del comportamiento de éstos.

Junto con la escucha, también aparece la categoría *aceptación incondicional*, como otro elemento fundamental en la intervención del profesorado. Reseñar que para los profesores-tutores, la aceptación incondicional es complementaria con el hecho de contrastar al alumno con sus propias incoherencias cuando esto resulta necesario. En este sentido lo expresa Bermejo (1998) cuando afirma que desde la aceptación incondicional se tratan con respeto los comportamientos del ayudado (en caso que nos ocupa, el alumno), aunque éstos no sean válidos para el ayudante (en nuestro caso, el profesor): no se trata de proyectar la escala de valores del profesor. Siguiendo a Bermejo (1998), desde la aceptación incondicional se puede caminar junto al alumno, ayudándole a que tome decisiones constructivas, sin dejarle hacer y a la vez sin influir en él de manera unívoca. Es decir, sin considerar todo comportamiento válido y a la vez ayudándole a tomar sus propias decisiones sin resultar directivos.

Con respecto a las normas, el total de las respuestas de los profesores-tutores vincula el clima de aula con las normas y las relaciones interpersonales. Con respecto al cumplimiento de las normas, a los alumnos les ayuda que los profesores las cumplan y que se las expliquen a comienzo de curso. Así se manifiesta en aportaciones como “nos las recuerdan cuando hay algún incidente” o “se nos explica en tutoría”. Sin embargo, también perciben que no se explican suficientemente, así como la razón de las sanciones, a través de afirmaciones como “se aplican sanciones sin explicaciones” y “sólo alguno (algún profesor) avisa antes”. Creen además, que algunas de las normas no son justas: “las normas no las vemos justas” o “se las inventan”. Como ya se ha expresado en el apartado correspondiente a las limitaciones en la investigación, las aportaciones de los alumnos en los focus group resultaron pobres, aunque el investigador les animaba a reflexionar y después a escribir en la ficha de trabajo.

Por otra parte, aunque la prevención y resolución de conflictos no forma parte de la presente dimensión, a través de los resultados aparecen muy ligadas al clima de aula. Por esa razón dedicaremos una parte del análisis, realizándolo desde la perspectiva del clima de aula.

En relación a la resolución de conflictos, a través de los datos cuantitativos, los alumnos responden, a través del 70% de respuestas afirmativas, que se tiene en cuenta su opinión. Sin embargo, si nos fijamos en los resultados cualitativos, los alumnos afirman, en una gran parte de sus aportaciones, que no son escuchados a la hora de resolver dichos conflictos. En aportaciones como “sólo nos riñen”, “no nos dejan explicarnos” o “se hace más caso a un profesor por ser adulto” señalan dichas percepciones. La participación de los alumnos en la resolución de conflictos se debe tener especialmente en cuenta en el primer ciclo de la ESO, del cual se extrae la muestra de alumnos y profesores-tutores para la presente investigación, ya que como constataron Mena, Fernández y Riviére (2010), en este ciclo los expedientes con medidas disciplinarias –y por tanto los conflictos que los causan- son más frecuentes, llegando al 60% , bajando al 37% en el segundo ciclo y siendo minoritarios en la etapa pos-obligatoria (8%).

Tal y como indican dichos autores, en la etapa evolutiva de los alumnos que terminan Primaria y comienzan la ESO, los conflictos van dejando de darse entre ellos y pasan a enfrentarse con las figuras de autoridad adultas. Así, los profesores deben vivirlos como un enfrentamiento con la figura adulta de autoridad y no contra el profesor, como persona, que en ese momento les da clases (Ceballos et al., 2012). Para los profesores-tutores los conflictos son inevitables precisamente debido a la edad de los alumnos, manifestando esta afirmación a través de la relación positiva que se establece entre las categorías *edad del alumno*, *conflicto inevitable* y *resolución de conflictos*.

Los autores citados anteriormente (Ceballos et al., 2012) encontraron que la voz del alumnado es menos oída que la de los adultos y que, cuando se ha escuchado ha sido sobre todo para analizar conflictos entre los propios alumnos. Sin embargo, la resolución de conflictos también puede resultar una oportunidad de comunicación y participación de los alumnos, tal y como indica Torrego (2012). De hecho, Gázquez, Pérez y Carrión (2011) encontraron que el 50% de los alumnos pensaban que son ellos y los profesores los que deben encargarse de la resolución de los conflictos. Además, observaron que tener un problema de disciplina, sea cual sea su gravedad, se relaciona con el fracaso escolar en la etapa obligatoria de la ESO, algo que habría que tener muy presente en la intervención en conflictos. En esta misma dirección se expresa el 77% de los profesores-tutores de la presente investigación: creen que su manera de relacionarse con los alumnos y la forma de resolver los conflictos afecta al clima de aula y por tanto a la prevención y resolución positiva de éstos. Sin embargo, a través del análisis de los resultados, especialmente cualitativos, los alumnos perciben que los conflictos que se dan entre ellos no los comprenden los profesores, como se observa en afirmaciones como “no entienden los conflictos entre nosotros”.

Con respecto al bienestar de los alumnos, el 59,68% de los alumnos con inadaptación escolar baja al afirman que los profesores hacen que se sientan bien en el aula. En esta misma dirección se manifiesta el 52% de los alumnos con inadaptación escolar media, sin embargo, en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta esta afirmación sólo alcanza el 11,12% de las respuestas afirmativas. Resulta congruente que este último grupo de alumnos manifieste una mayor incomodidad en el aula con el hecho de que, como se ha visto más arriba, el 77,88% de los alumnos con los mayores niveles de inadaptación escolar sienten menos confianza para contar cosas personales a los profesores. Resulta llamativo que los alumnos con inadaptación escolar baja y media

que se sienten a gusto en clase no llegue al 60%. Sin embargo, resulta preocupante que apenas el 11% de los alumnos con inadaptación escolar alta manifiesten encontrarse a gusto en el aula. Estos datos deben hacer reflexionar sobre las razones del malestar de los alumnos en el aula con el objetivo de encontrar estrategias para modificar la situación.

#### **7.4. Dimensión 4.- Educación integral**

El objetivo de la presente dimensión se centra en analizar la percepción de los profesores-tutores sobre la transmisión de valores a los alumnos, así como su necesidad de formación en este sentido. También se analiza el tipo de contenidos que los profesores-tutores perciben que transmiten, así como su posterior evaluación.

Así mismo, se investiga la percepción de los alumnos sobre los contenidos que se les transmiten, así como qué tipo de evaluación se utiliza. También se analiza la percepción de dichos alumnos sobre la transmisión de valores por parte de los profesores.

Para realizar el presente análisis, se recurre a las siguientes familias.

**Contenidos:** se explora la percepción de profesores-tutores y alumnos sobre el tipo de contenidos que se transmiten, así como su evaluación.

Tipos de contenidos transmitidos: se analiza la importancia que profesores-tutores y alumnos dan a los contenidos tanto académicos como orientados a la educación integral.

Evaluación de los objetivos expresados: se analiza la percepción sobre la evaluación de los contenidos tanto académicos como orientados a la educación integral.

**Intervención socioeducativa:** se analiza la importancia percibida que se le otorga a la atención a la diversidad, la transmisión de valores cívicos y la necesidad de formación por parte de los profesores-tutores.

Atención a la diversidad: se analiza la intervención con alumnos con necesidades de atención a la diversidad, especialmente con problemas de interacción social.

Transmisión de valores cívicos: se explora en qué medida profesores-tutores y alumnos perciben que se transmiten valores a los alumnos a través de la convivencia diaria. Se explora de esta manera, la figura del profesor como modelo de comportamiento adulto.

Formación a lo largo del tiempo: se analiza la percepción que los profesores-tutores tienen sobre la necesidad de formación continua en torno a su figura como transmisores de valores a los alumnos.

Con respecto al tipo de contenidos que se transmiten, los profesores-tutores creen, a través del 84% de las respuestas, que su función principal es transmitir contenidos académicos. Sin embargo, tan sólo el 23% de las respuestas indican que consideran que lo más importante para los alumnos es asimilar contenidos. Parece que existe cierta incongruencia. De la misma manera, el total de las respuestas de dichos profesores-tutores indica que sus evaluaciones se basan principalmente en la evaluación de contenidos académicos. En sentido contrario, los profesores-tutores también afirman que evalúan el desarrollo personal y social de los alumnos, así se puede observar a través del 92% de las respuestas; sin embargo también manifiestan que les faltan recursos para poder realizar dicha evaluación de manera adecuada. Parece que aquí también existe cierta incongruencia en las respuestas de los profesores-tutores: evalúan

principalmente contenidos académicos y afirman que también evalúan otros aspectos relacionados con la educación integral de los alumnos, pero para ese tipo de evaluación no existen o no conocen recursos adecuados. Resulta probable que dicha labor de evaluación de aspectos no académicos la realicen utilizando recursos informales y subjetivos, dependiendo del interés y los recursos de cada profesor-tutor.

Por su parte, el 79,8% de los alumnos participantes en la presente investigación, creen que sus aprendizajes son principalmente memorísticos. En esta dirección lo indican cuando afirman que los aprendizajes están “centrados en los contenidos de la asignatura” o “en el libro”. Aportando también, en sentido contrario, que se les “da libertad para hacer trabajos o se les permite ser originales”. Se debe tener en cuenta que dejar espacios de creatividad favorece la atención a la diversidad, así se sugiere a partir de la investigación realizada por Amores y Ritacco (2012), en la que encontraron que la categoría *creatividad* supone una práctica inclusiva en la intervención con alumnos vulnerables económica, social y educativamente.

Con respecto a las normas, el 58,4% de las respuestas de los alumnos sin inadaptación escolar señala que los profesores también cumplen las normas que ellos deben cumplir. Ese tanto por ciento se reduce entre los alumnos con algún grado de inadaptación escolar, llegando hasta el 38,49% y bajando notablemente cuando responden los alumnos con inadaptación escolar alta, en este caso el tanto por ciento de respuestas tan solo llega al 22,26%. Resulta congruente interpretar que los alumnos con inadaptación escolar aceptan peor las normas y son más exigentes con su cumplimiento por parte de los profesores.

Sin embargo, cuando los alumnos pueden dialogar en grupo entre ellos, sus opiniones resultan muy distintas, afirmando que los profesores no cumplen las normas a través de afirmaciones como “hacen cosas prohibidas”, “si les suena el móvil pueden

cogerlo”, “pueden faltar el respeto” o “responden mal si les decimos que no las cumplen”. En este sentido, para Ceballos et al (2012), los alumnos se muestran especialmente críticos con los adultos y las normas, a las que consideran una imposición e incluso un ataque a su identidad personal, especialmente si no han participado en su elaboración. Así mismo, González de la Higuera (2011) sugiere que los alumnos suponen un potencial humano infrautilizado para mejorar el clima de aula, y que a ello podría ayudar su participación en la elaboración de las normas.

Con respecto al bienestar percibido por los alumnos en clase, el 56,4% de los alumnos con inadaptación escolar baja afirman que los profesores logran que se sientan bien. En este mismo sentido, y en un tan por ciento menor (50%) responden los alumnos con inadaptación escolar media, bajando al 44,5% en las respuestas de los alumnos con inadaptación escolar alta; y sin embargo esos mismos alumnos necesitan que el centro educativo se convierta en un espacio de bienestar y una oportunidad para construir y afianzar su identidad (Comellas, 2013).

En referencia a la transmisión de valores, a través del cien por cien de las respuestas, los profesores-tutores perciben que la relación personal con los alumnos resulta un recurso para la transmisión de dichos valores. Se trata, pues, de una labor implícita a lo largo de todo el proceso educativo de los alumnos que trasciende las intervenciones puntuales de educación en valores. En esta misma dirección, y también en el total de las respuestas, los profesores-tutores perciben que son un modelo de comportamiento para los alumnos, lo que les lleva a ser especialmente cuidadosos. El hecho de que los profesores sean modelos adultos tiene que ver con su perfil de educador e incide positivamente en el vínculo profesor-alumno. Así, perciben que la *autenticidad* resulta fundamental, siendo una categoría central en el análisis cualitativo.

Resulta congruente que, a través de la relación interpersonal, el cien por cien de las respuestas de los profesores-tutores indique su percepción de que enseñan valores de manera consciente y expresa. Para dichos profesores-tutores, una relación interpersonal positiva utilizada como recurso educativo, transmite valores y mejora el clima de aula. Sin embargo, para poder educar en valores Hernández y Hernández (2011) plantean que el profesor debe poseer una conciencia social y capacidad afectiva para poder educar en valores democráticos a los alumnos, ayudándoles a tener una visión crítica de la sociedad en la que viven. La formación y la reflexión continuas a partir de la práctica educativa resultan elementos fundamentales para conseguir que el profesorado transmita valores favorecedores de una ciudadanía democrática y crítica.

Con respecto a la inercia en los procesos de éxito y fracaso escolar, la categoría *escucha* por parte de los profesores supone un elemento antagónico con respecto a la categoría *inercia de los procesos de fracaso escolar*, así como la disposición del profesor a entablar relaciones positivas con los alumnos. De esta manera, resulta congruente que la categoría *vínculo profesor-alumno* también resulte antagónica con dicha *inercia de los procesos de fracaso escolar*. Así mismo, la categoría *autoestima* del alumno supone un elemento reductor de los procesos de fracaso escolar. Por tanto, con los procesos de fracaso escolar se puede intervenir desde múltiples perspectivas, lo que ofrece muchas oportunidades. Estos datos resultan además congruentes con el hecho de que el fracaso escolar sea un fenómeno multifacético que va mucho más allá de la responsabilidad personal del alumno.

---

## 8. CONCLUSIONES

---

En el presente apartado se extraen las conclusiones de la investigación, organizadas en torno a los objetivos generales y específicos y a las dimensiones de la investigación. A través de estas conclusiones, estructuradas por dimensiones y objetivos, se pretende abordar una realidad compleja y abierta, en la que los diferentes elementos que la componen interaccionan entre sí. Por esta razón en distintos objetivos se aportan conclusiones sobre las mismas realidades, si bien la perspectiva desde la que se aportan dichas conclusiones cambia dependiendo del objetivo del que se trate.

Por otro lado, y debido a tratarse de un estudio de caso, las conclusiones se extraen del análisis realizado a partir de los resultados obtenidos en los tres centros educativos participantes en la presente investigación, así como de su posterior discusión.

Es importante señalar también que las conclusiones se enriquecen a través de las aportaciones provenientes del análisis de los memos elaborados. Se trata así de incluir en dichas conclusiones la mirada particular del investigador a partir de su experiencia profesional reflexionada.

**Objetivo general 1.** Con respecto al objetivo general *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos del Primer Ciclo de Secundaria sobre la relación interpersonal profesor-alumno y el clima de aula*, éste se estructura en seis objetivos específicos a través de los cuales se organizan las conclusiones. De esta manera, en primer lugar, se observará cómo las preconcepciones mutuas afectan a la relación interpersonal profesor-alumno. Después se incluirán los condicionantes que afectan a esa misma relación interpersonal entre profesor y alumno. Un tercer objetivo

específico se centrará en los recursos que, desde la relación de ayuda y tomando como referencia la perspectiva de los profesores-tutores, resultan positivos en la intervención con los alumnos; también se analizará si dichos recursos son utilizados parte de esos mismos profesores-tutores. A continuación se describirá el clima de aula que perciben tanto profesores-tutores como alumnos. Por último, se analizará cómo perciben profesores-tutores y alumnos que la relación profesor-alumno afecta a la resolución de conflictos.

Objetivo específico 1.1. En relación al objetivo específico que plantea *Apuntar la influencia de las preconcepciones en la relación interpersonal profesor-alumno, se aportan las siguientes conclusiones:*

*Las preconcepciones negativas de los profesores sobre los alumnos influyen en la relación interpersonal profesor-alumno y en la percepción de sí mismo del alumno.*

Como primer factor importante, aparece la preconcepción por parte de los profesores de que un alumno con dificultades de comportamiento volverá de nuevo a presentar esas mismas dificultades; de esta manera lo expresan los alumnos: “al hacer algo mal te fichan”. Esta preconcepción pasa de profesor a profesor y tiende a reforzarse: “se dejan llevar por las opiniones de otros profesores”. Pero se trata de un periplo que comienza y termina en el alumno, es decir, el alumno proyecta una imagen de sí mismo que, como un espejo, le es reflejada por los profesores, culminando un círculo que se retroalimenta en cada nuevo giro. Reforzando, como lo confirma el 78% de las respuestas de los alumnos con mayores grados de inadaptación social, la pobre imagen que como alumno tiene de sí mismo. En sentido contrario, las preconcepciones positivas sobre alumnos con una buena trayectoria académica, a través de las cuales los profesores valoran sus avances y esperan otros nuevos, también condicionan la relación personal profesor-

alumno; así lo confirma el 85% de las respuestas de los profesores-tutores al preguntarles sobre su percepción del mantenimiento de buenas trayectorias académicas de los alumnos.

*La preconcepción de que la escuela tiene como objetivo principal transmitir contenidos, influye en el establecimiento de la relación interpersonal profesor-alumno.*

Un segundo factor de suma importancia, se relaciona con la preconcepción de que a la escuela se va a adquirir fundamentalmente contenidos, algo que condiciona la relación profesor-alumno y marcará las prioridades de evaluación. En este sentido, el 60% de los profesores-tutores perciben que evalúan sobre todo contenidos académicos. Recordando a González Gallego (2010), podríamos decir: “dime cómo evalúas y te diré qué concepto tienes de lo que es enseñar y aprender”. Desde esta perspectiva, a la escuela se va principalmente a transmitir contenidos académicos, marcando de esta manera el éxito o fracaso del alumno.

Objetivo específico 1.2. En relación al objetivo específico que plantea *Explicar los condicionantes de la relación interpersonal profesor-alumno*, se aportan las siguientes conclusiones:

*El esfuerzo del profesor para ponerse en el lugar de los alumnos más vulnerables supone un estímulo para ellos, condicionando positivamente la relación interpersonal profesor-alumno.*

Un condicionante positivo lo constituye el esfuerzo que haga el profesor para ponerse en el lugar de los alumnos e intente entenderles, algo que éstos perciben y agradecen. Los alumnos, especialmente los más vulnerables, necesitan sentirse

escuchados, comprendidos y aceptados. Así lo expresan a través de aportaciones como: “nos comprenden”, “ganan nuestra confianza”, “se ponen en nuestro lugar”, “nos conocen”.

*La edad de los alumnos, desde una perspectiva evolutiva, supone un condicionante de la relación interpersonal profesor-alumno.*

Otro condicionante importante de la relación personal entre el profesor y el alumno lo constituye la edad de los alumnos, desde una perspectiva evolutiva. En este periodo de sus vidas, los alumnos se enfrentan a la figura adulta y a las normas, viviéndolas como una imposición. Así, los conflictos en el aula resultan inevitables, tal y como lo perciben los profesores-tutores a través de los resultados de las entrevistas semiestructuradas, al vincular positivamente la resolución de conflictos con la edad de los alumnos. Como señalan Serrats, Mir y Gómez (2004) es en esta edad, más que en la infancia o en la juventud y adultez, en donde el deseo de independencia del adolescente es mayor y la autoridad es vivida como insoportable e incomprensible. Tal y como indican las autoras, en la tercera infancia domina la imitación de los adultos, mientras que en la adolescencia pasa a dominar la oposición a éstos. Siguiendo con la reflexión anterior, el adolescente quiere ser libre y la función de la educación es ayudarle a establecer un justo equilibrio entre las exigencias sociales y los derechos individuales (Serrats, Mir y Gómez, 2004). De esta manera, la prevención de conflictos y, especialmente, la forma de solucionarlos, afectarán a la relación que se establezca entre el profesor y el alumno. Así, los conflictos que se resuelvan escuchando a los alumnos y promoviendo su participación, que como se verá más adelante en la presentes conclusiones resultan una demanda de los alumnos, ayudarán a modelar relaciones interpersonales positivas con los profesores.

Objetivo específico 1.3. En relación al objetivo específico que plantea *describir los recursos para la relación de ayuda*, se aportan las siguientes conclusiones:

*La escuela no responde a las necesidades de comprensión y aceptación de los alumnos, especialmente de los más vulnerables.*

Los alumnos necesitan sentirse comprendidos y aceptados, así lo expresa el 88,7% de alumnos con inadaptación escolar baja, el 86% con inadaptación escolar media y el 83,4% de alumnos con inadaptación escolar alta, al afirmar que un buen profesor es el que les escucha y les comprende. Sin embargo, el 43,6% de los alumnos con inadaptación escolar baja, el 26% con inadaptación escolar media y tan sólo el 16,7% de con inadaptación escolar alta, manifiestan el deseo de tener más tiempo “para hablar con los profesores de cosas personales”. De alguna manera, necesitan sentirse aceptados, pero les cuesta -especialmente a los alumnos más vulnerables- abrirse a los profesores y compartir con ellos algún aspecto personal, lo que debería resultar un reto para la escuela. En este sentido, resulta muy necesaria una formación y experiencia del profesorado en habilidades como la escucha activa, así lo señala el 100% de las respuestas de los profesores-tutores, a través de las cuales expresan la importancia de la escucha a los alumnos y la necesidad formación en este sentido. Sin embargo, como señalan García, Escarbajal e Izquierdo (2011), los recursos formativos del profesorado no responden a dichas demandas de formación. Si bien, y siguiendo a Melendro, González y Rodríguez (2013), entre las principales cualidades habilidades personales del educador se encuentra la escucha activa, que resulta susceptible de mejorar con una formación específica (Bermejo, 1998).

Objetivo específico 1.4. En relación al objetivo específico que plantea *describir los recursos para la gestión de emociones*, se aportan las siguientes conclusiones:

*La educación emocional de los profesores se encuentra fuera del discurso escolar. Sin embargo, necesitan gestionar adecuadamente sus emociones para educar en este sentido a los alumnos.*

La inteligencia emocional de los alumnos se encuentra, cada vez más, presente en el discurso escolar. Sin embargo, no así la inteligencia emocional de los profesores. En este sentido, educar en inteligencia emocional va mucho más allá de programas y proyectos específicos con los alumnos. Tal y como lo muestra el 100% de las respuestas de los profesores-tutores, el profesor es modelo de comportamiento para los alumnos, por ello debe conocer y gestionar adecuadamente sus propias emociones. Los alumnos perciben, tanto a través del lenguaje verbal como no verbal, las emociones de los profesores, tal y como lo expresan los profesores-tutores a través de los resultados de las entrevistas semiestructuradas. Las emociones del profesor pueden ser una oportunidad para la educación de los alumnos o, todo lo contrario, un obstáculo: en todos los casos los profesores son un modelo de comportamiento que los alumnos toman como referencia, algo que influye de manera mucho más notable en los alumnos más vulnerables con valores y actitudes alejadas del sistema escolar. Así, un factor para la construcción sana de su identidad deteriorada es la oportunidad de encontrarse con profesores que sean capaces de mostrarles lo mejor de ellos mismos como profesores, pero también como personas. Así lo perciben los profesores-tutores al relacionar positivamente a través de los resultados de las entrevistas semiestructuradas el vínculo profesor-alumno y la autenticidad del profesor.

Objetivo específico 1.5. En relación al objetivo específico que plantea *describir el clima de aula*, se aportan las siguientes conclusiones:

*La complejidad o simplicidad del contenido académico no condiciona el bienestar de los alumnos, sino el esfuerzo del profesor por hacerlo comprensible.*

Si las prioridades de la escuela giran en torno a la transmisión de contenido académico, sería de esperar que la simplicidad o dificultad de dicho contenido influyera de manera notable en el clima de aula percibido por los alumnos. Sin embargo, no es así; para los alumnos es mayor el impacto que tiene un profesor que se esfuerza por transmitirles dicho conocimiento de manera comprensible, tal y como lo muestran los resultados de los *focus group*; es más, la mayor o menor complejidad de una asignatura no guarda relación para los alumnos con el hecho de sentirse bien con un profesor y configurar así un clima de aula acogedor. Así lo expresa el 88,7% de alumnos sin inadaptación escolar, el 84% con inadaptación media y el 66,7% con inadaptación escolar alta. Al mismo tiempo, este hecho resulta especialmente importante para los alumnos más vulnerables a la hora de enfrentarse con asignaturas complejas, ya que el profesor puede ser un importante apoyo.

*Una gran parte de los alumnos se siente mal con algún profesor, especialmente los alumnos más vulnerables.*

El malestar de los alumnos en el aula resulta un elemento que condiciona el clima de aula en gran medida. De esta manera, se puede entender que haya profesores con los que existen más conflictos que con otros. En este sentido resulta preocupante que los alumnos con algún grado de inadaptación escolar no se sientan bien en el aula con todos los profesores, es decir, hay profesores con los que se sienten mal. En este sentido se

expresa el 69,35% de alumnos con baja inadaptación escolar, el 66% con inadaptación escolar media, llegando al 88,9% en el caso de los alumnos con inadaptación escolar alta.

Objetivo específico 1.6. En relación al objetivo específico que plantea *describir la relación entre la resolución de conflictos y la relación profesor-alumno*, se aportan las siguientes conclusiones:

*Las medidas proactivas mejoran el cumplimiento de las normas, como la participación de los alumnos en la elaboración de dichas normas. Así mismo, resultan más eficientes que las medidas reactivas, por ejemplo, las sanciones.*

El momento evolutivo en el que se encuentran los alumnos les hace más refractarios a las normas y a su cumplimiento, lo que puede agravarse en el caso de los alumnos más vulnerables debido al malestar que viven en aula. Así se observa si se atiende a que el 50% de los alumnos con mayores grados de inadaptación social perciben que los profesores no les ayudan a sentirse bien con ellos mismos y con los demás, y que el 88,9% de dichos alumnos afirman que no todos los profesores consiguen que se sientan bien en el aula... En este sentido, la infracción de norma tiende a entenderse como una responsabilidad personal, sin embargo, otros factores, como la necesidad de un marco normativo claro (expresado por los profesores en las entrevistas) o el hecho de que todos los profesores deban cumplir las normas destinadas a la comunidad educativa (aportado a través de los *focus group* por los alumnos), le otorgan una responsabilidad que recae sobre profesores y alumnos. De esta manera, la sola aplicación de sanciones resulta incompleta e incluso contraproducente. La labor de prevención resulta fundamental, siendo las sanciones necesarias pero no la única ni la mejor solución.

*Los profesores tienen en cuenta la opinión de los alumnos para resolver conflictos, sin embargo ellos demandan ser más escuchados y tener un mayor protagonismo.*

Con respecto a la resolución de los conflictos, se necesita de la participación activa de los alumnos, tal y como lo expresan los profesores a través de las entrevistas semiestructuradas vinculando positivamente la resolución de conflictos con la participación de los alumnos; a través de los resultados cualitativos se comprueba que los alumnos demandan más participación: “se hace más caso a un profesor por ser adulto”, “no nos dejan explicarnos”, “creen que siempre tienen razón”. Aunque a través de los datos cuantitativos expresan, en un 70,4%, que sí se escucha su opinión en caso de conflicto.

En cualquier caso, los alumnos poseen claves de prevención y resolución de conflictos que podrían cristalizarse si se les diera la oportunidad de ser protagonistas, especialmente en los conflictos con los profesores. Con respecto a los alumnos con más dificultades para asumir las normas, viven con más intensidad lo que consideran imposición o injusticia, especialmente si no se les intenta hacer partícipes en la prevención y la resolución de conflictos. De esta manera la resolución de un conflicto puede ser una oportunidad para dar un paso en la recuperación de estos alumnos o, todo lo contrario, un salto hacia atrás que les aleje aún más del sistema educativo.

*La autoridad positiva del profesor supone un elemento válido para el cumplimiento de normas, la prevención y resolución de conflictos.*

La autoridad del profesor frente a los alumnos incide en la prevención y resolución de conflictos, así como en el cumplimiento de las normas; así lo expresan los profesores-tutores a través de las entrevistas semiestructuradas al vincular positivamente

la autoridad con la resolución y la prevención de conflictos. Dicha autoridad ha de ser conquistada por el profesor en continuo diálogo con los alumnos. Aceptarlo como modelo adulto de comportamiento y como líder del aula, exige del profesor un esfuerzo para establecer y mantener vínculos positivos con los alumnos. En este sentido, juega un papel importante la autenticidad del profesor en la relación con los alumnos, asumiendo su rol como profesor pero también mostrándose a los alumnos de manera honesta y creíble. Algo que los alumnos, y especialmente los más vulnerables, valoran en gran medida.

**Objetivo general 2.** Con respecto al segundo objetivo general, *Describir y analizar la percepción de profesores-tutores y alumnos en torno a la intervención socioeducativa*, éste se estructura en tres objetivos específicos a través de los que se organizan las conclusiones. De esta manera, en primer lugar se explorará el rol del profesor como transmisor de valores y modelo de comportamiento, a continuación se describirá la intervención con los alumnos vulnerables y por último, se observarán los recursos que se emplean en relación a la educación integral de los alumnos.

*Objetivo específico 2.1. En relación al objetivo específico que plantea explicar el rol del profesor como modelo de comportamiento en la transmisión de valores y modos de relacionarse, se aportan las siguientes conclusiones:*

*Los alumnos necesitan profesores que sean modelos de comportamiento en la vivencia de valores.*

Los alumnos necesitan profesores que les orienten en el modo de relacionarse con los demás y con ellos mismos, vivir en comunidad, trabajar en equipo y, en suma, vivir en

base a unos valores. Los profesores que llegan a ser un modelo positivo de comportamiento, han de manifestar un comportamiento estable en el tiempo. Además, los alumnos valoran la cercanía y la relación franca por parte del profesor: se resisten a relacionarse con el rol de profesor. En este sentido, a través de las entrevistas semiestructuradas los profesores-tutores vinculan ser modelos adultos con el establecimiento de un vínculo con los alumnos y con su autenticidad. Así, la autenticidad del profesor en la vivencia de los valores que desea transmitir, especialmente para los más vulnerables, ya que en ellos tiene mayor impacto, resulta el mejor modo transmitir dichos valores. Para los alumnos más vulnerables tener un modelo de comportamiento adulto puede ser la ocasión de establecer vínculos que, como sugiere Comellas (2013), aunque por sí solos no pueden contrarrestar los factores externos socioeconómicos, familiares o de contexto del alumnado, pueden ayudar a controlar su impacto negativo. Abriéndoles nuevas oportunidades en la relación con otros, saliendo de dinámicas que les alejan de la escuela y, por tanto, evitando que queden atrapados en el círculo de la exclusión.

*Objetivo específico 2.2. En relación al objetivo específico que plantea describir la intervención con alumnos vulnerables, se aportan las siguientes conclusiones:*

*Los alumnos más vulnerables necesitan espacios de escucha, comprensión y aceptación.*

Los alumnos más vulnerables necesitan espacios de escucha, así como sentirse comprendidos y aceptados; así lo expresa el 83,4% de alumnos con inadaptación escolar alta, más allá de su comportamiento o de su éxito o fracaso académico. Precisamente es desde esa escucha desde donde los profesores tienen la oportunidad de entrar en su

mundo personal y descubrir sus potencialidades, si bien, el ritmo de la relación personal y el grado de confianza lo marca el alumno, y a él ha de adaptarse el profesor. Este ritmo y acercamiento respetuosos por parte del profesor se debe a la distancia que separa al alumno de la escuela, hacia la que es probable que sienta recelo y desconfianza.

*Objetivo específico 2.3. En relación al objetivo específico que plantea describir los recursos orientados a la formación integral de los alumnos, se aportan las siguientes conclusiones:*

*La escuela no dispone de recursos para la evaluación de la formación integral de los alumnos. Los profesores utilizan recursos personales y una observación subjetiva.*

La escuela dispone de recursos adecuados para la evaluación académica de los alumnos, pero no así de recursos adecuados para evaluar la formación integral de esos mismos alumnos. De otra parte, los profesores se centran en la impartición y evaluación de contenidos académicos; si bien, son conscientes de que no son los únicos contenidos que deberían impartir y evaluar.

Por otro lado, los recursos de evaluación del alumno tienden a compararlo con una media estadística, lo que resulta inadecuado para la evaluación de la formación integral, desde la que la referencia es el propio alumno, así como sus circunstancias personales, sociales y escolares.

Por último, los recursos que utilizan los profesores parten de su propia iniciativa, se basan en la observación no sistemática, lo que supone un grado importante de subjetividad. Del mismo modo, la escuela no promueve el acceso a dicho recursos ni orienta la formación del profesorado en este sentido.

Resultan especialmente relevantes dos aspectos introducidos en las presentes conclusiones:

1. La importancia de la autenticidad del profesor, es decir, de la congruencia entre sus emociones, pensamientos y actitudes frente a los alumnos. La honestidad del profesor resulta fundamental para crear un vínculo positivo con los alumnos, ganar autoridad frente a ellos y transmitir valores a partir de su ejemplo adulto, resultando especialmente relevante en la intervención socioeducativa con los alumnos más vulnerables.
2. Otro aspecto fundamental gira en torno al esfuerzo del profesor por hacer accesibles a los alumnos el contenido de su asignatura, independientemente de la complejidad de dichos contenidos, tal y como señalan los alumnos: facilitando la comprensión, haciendo la clase más amena o resolviendo dudas. Este esfuerzo, supone un factor de bienestar en los alumnos, afectando positivamente al clima de aula.

A partir de estas conclusiones se han elaborado una serie de propuestas de mejora, con el objetivo de abordar los retos fundamentales planteados en la presente discusión.

---

## 9. PROPUESTAS

---

Las propuestas que se presentan a continuación parten de los resultados de este trabajo, de su discusión y conclusiones, con la intención de orientar futuras actuaciones socioeducativas e investigaciones en el ámbito de la tesis. Si bien se han hecho pensando principalmente en el profesorado, van dirigidas también de forma específica a los equipos directivos de los centros participantes en la investigación y a la organización a la que pertenecen. Se trata de enriquecer la práctica educativa del profesorado pero también de que se implementen los recursos necesarios para que dicha mejora sea posible y se mantenga en el tiempo.

En este sentido, a partir de las conclusiones, surgen una serie de propuestas que tienen implicación en diferentes aspectos relacionados con el clima de aula, el bienestar de los alumnos, la transmisión y el aprendizaje de valores y la intervención socioeducativa con los alumnos más vulnerables. Dichos grupos de propuestas resultan significativos en los casos estudiados y en este momento, si bien se puede considerar que tienen la suficiente entidad como para tenerlos en cuenta como elementos de referencia en la intervención socioeducativa en el ámbito de la ESO. Después de la exposición de propuestas, se propondrá su aplicación práctica a través de la formulación de una serie de estrategias.

- 1) Un primer grupo de propuestas tiene que ver con lo que hemos destacado como la **autenticidad del profesor**, que puede considerarse como la habilidad para que sus emociones, pensamientos y actitudes resulten congruentes en la relación con los alumnos. Dicha autenticidad ha surgido como categoría central a partir de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas a los profesores-

tutores; en este sentido mantiene relación con el hecho de que el profesor comparta su estado de ánimo, con el vínculo profesor-alumno, con la transmisión de valores y con la posibilidad de que el profesor se convierta en modelo adulto para los alumnos, especialmente para los más vulnerables.

Tal y como se ha planteado en las conclusiones de esta tesis, el profesor no sólo desarrolla un rol profesional en su labor educativa con los alumnos; además es una persona, con emociones, pensamientos y una manera de relacionarse determinadas. De alguna manera, la herramienta de trabajo del profesor es él mismo. Así, los alumnos no sólo se relacionan con un profesor, sino también con la persona que éste es.

Es importante señalar además que la autenticidad del profesor tiene otras implicaciones que se deben considerar, ya que incide positivamente en su figura de autoridad para con los alumnos y en la prevención y resolución de conflictos. En esta misma dirección, la autenticidad resulta una habilidad que no sólo se adquiere a través de la formación, sino con la práctica diaria y con la habilitación de espacios en donde los profesores compartan avances y dificultades.

Como se ha podido comprobar en las conclusiones, la gestión adecuada de las emociones supone un reto para los profesores. Así, en este grupo de propuestas, se plantea la necesidad de una **educación emocional del profesorado**. Es decir, una formación que vaya más allá de la teoría y les proporcione herramientas para gestionar esas emociones. Teniendo en cuenta que los profesores son modelos de comportamiento para los alumnos a través de su relación en el día a día, educar la inteligencia emocional de los alumnos exige a su vez de los profesores, junto a la elaboración de programas o proyectos en esta línea, que se preocupen por gestionar adecuadamente sus propias emociones.

A partir de este planteamiento, se propone el desarrollo de una serie de estrategias, como son:

a) **Sensibilizar al profesorado para iniciar procesos de formación en educación emocional, adquisición y desarrollo de habilidades de ayuda.**

Un profesorado no sensibilizado difícilmente participará de forma activa, aún menos cuando el aprendizaje tiene una parte vivencial, como así lo tienen la educación emocional y la formación en habilidades de relación de ayuda. Esta labor de sensibilización le corresponde al Departamento de Orientación y a los tutores, apoyados ambos por el equipo directivo.

b) **Elaborar un itinerario formativo que incluya la educación emocional y la formación en habilidades de relación de ayuda en el ámbito educativo**

que facilite la participación activa de los profesores: las habilidades de relación de ayuda se encuentran muy relacionadas con la inteligencia emocional del profesorado (empatía, escucha activa, aceptación incondicional, autenticidad).

c) Tanto la educación emocional del profesorado como la formación de habilidades de relación de ayuda en el ámbito educativo comparten la utilización de metodologías teóricas y prácticas, por ello se propone **habilitar espacios, tiempos y recursos adecuados para realizar la formación teórica y práctica** necesaria para dicha formación.

d) Por otro lado, también se necesitan **espacios para expresar las dificultades y los avances en la aplicación práctica de las habilidades de ayuda y en la gestión de emociones**, no sólo con el personal técnico que ayude a los profesores sino para que los mismos profesores puedan apoyarse mutuamente.

- e) Finalmente, parece importante dar a conocer los beneficios que las habilidades de relación de ayuda y la gestión adecuada de las emociones por parte de los profesores proporcionan a los alumnos, al clima de aula y de centro. Esto supone un reto que se debe abordar si se quiere que estos procesos de mejora se mantengan en el tiempo, pasando a formar parte de la cultura del centro. En este sentido resulta fundamental **que el equipo directivo facilite y promueva la realización de investigaciones con el objetivo de mostrar los beneficios de la educación emocional del profesorado y su formación en habilidades relación de ayuda**, así como la publicación de los resultados. En esta misma dirección, la **investigación en la acción** supone un factor fundamental de mejora.
- 2) Un segundo grupo de propuestas tiene que ver fundamentalmente con **el bienestar de los alumnos**. Como también se ha podido comprobar a través de las conclusiones de la investigación, el bienestar de los alumnos, tal y como ellos lo han expresado, no depende tanto de lo complicados que resulten los contenidos de una asignatura como de los esfuerzos del profesor para promover la resolución de dudas y la comprensión del contenido de la asignatura.
- A partir de este planteamiento, se propone el desarrollo de una serie de estrategias, como son:
- a) Crear un ambiente en el que los alumnos perciban que el profesor facilita la expresión de dudas y su resolución, con el fin de hacer más comprensible el contenido que se imparte, lo que influirá positivamente en su bienestar y por tanto en el clima de aula.

- b) Para lograrlo, los profesores han de gratificar públicamente a quien pregunta, cuidando el lenguaje verbal y no verbal en esta dirección; favoreciendo así el que los alumnos pregunten tanto como necesiten.

Es importante resaltar que, como se ha podido comprobar, el bienestar de los alumnos, especialmente de los alumnos más vulnerables, resulta un problema que se debe abordar con urgencia y con decisión. A partir de esta necesidad se ha planteado el siguiente grupo de propuestas.

- 3) El tercer grupo de propuestas, si bien trasciende la intervención en el aula, se encuentra íntimamente relacionada con ésta y con la **intervención socioeducativa con los alumnos más vulnerables**. Se trata de la intervención socioeducativa desde una perspectiva ecológica (Melendro, García-Castilla y Goig, 2015), desde la que la escuela no puede prescindir de la coordinación y las aportaciones de instituciones, entidades sociales y otros colectivos que intervienen en los contextos de los alumnos más vulnerables, así como con sus iguales y sus familias. Para comprenderles, aceptarles, estar disponibles para escucharles y acompañarles respetando sus ritmos, la escuela necesita de metodologías, modelos de intervención y distintas perspectivas sobre la realidad de dichos alumnos, así como más información que la que le proporcionan los alumnos en el centro escolar, que resulta incompleta y condicionada por el propio contexto escolar.

A partir de este planteamiento, se propone el desarrollo de una serie de estrategias, como son:

- a) Concretar el cauce por medio del cual se establecerán coordinaciones con las instituciones, ONGs y otros colectivos que intervengan en el contexto de los alumnos más vulnerables. Dicha función debería asumirla el Departamento

de Orientación y realizarse los planteamientos de la Pedagogía y la Educación social.

- b) **Realizar actividades que permitan el conocimiento mutuo y favorezcan la suma de energías entre el centro educativo y las instituciones y entidades que trabajan en el contexto de los alumnos.**
- c) **Contar con las instituciones que intervienen en el contexto de los alumnos más vulnerables para diseñar intervenciones socioeducativas tanto a nivel individual como grupal y comunitario.** Se trata de que dichas intervenciones resulten lo más completas posible, yendo más allá de complementar los objetivos académicos e incluyendo apoyos externos de vital importancia para la inclusión social y familiar de los alumnos más vulnerables. Todo ello con el objetivo de llegar a formar equipos multidisciplinares con hábitos de trabajo coordinado, más allá de los contactos e intercambios puntuales de información sobre ellos.
- d) En este sentido, **desde las instituciones educativas y las que actúan en el entorno de los alumnos más vulnerables, se debería compartir una perspectiva común en la intervención socioeducativa con ellos,** entendiéndola como un proceso continuo en el que se interviene de distintas maneras pero con objetivos comunes y complementarios.

Por otra parte, partiendo de los anteriores grupos de propuestas y también de los resultados de la investigación, su discusión y conclusiones, sería interesante abordar en un futuro proyectos de investigación que tuvieran temáticas como, entre otras posibles, las siguientes:

- 1) *La evaluación del estrés en la institución escolar y en el entorno de los alumnos de primer ciclo de la ESO, especialmente en aquellos que son más vulnerables, y las aportaciones de la intervención socioeducativa en la mejora del clima en el aula y para la inclusión social.*
- 2) *Las posibilidades reales de optimización y mejora del contexto escolar para lograr una mayor autenticidad del profesorado en la intervención con los alumnos y la implementación de instrumentos que ayuden a conocer sus principales características y aportaciones.*
- 3) *La intervención socioeducativa con los alumnos más vulnerables como responsabilidad compartida entre los ámbitos escolar y social: sus principales elementos de coordinación y las estrategias que resultan más eficaces para la inclusión social de los alumnos más vulnerables.*
- 4) *La implementación de itinerarios formativos integrales de cada alumno, complementarios a los objetivos académicos y con instrumentos valorativos adecuados, y sus posibilidades de personalización con los alumnos más vulnerables.*
- 5) *La observación de la educación de los alumnos desde la perspectiva del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, analizando a través de historias de vida hasta qué punto su educación no comienza con la escolarización, ni finaliza al salir del sistema escolar, y cómo se produce la transición a la vida adulta desde esta perspectiva.*

Finalmente, es importante tener en cuenta que las dificultades y oportunidades que se presentan para la mejora de la convivencia en el aula no sólo dependen de los alumnos o del profesor, sino de la interacción entre ambos y de la capacidad del profesor y de la

escuela para responder a las necesidades de cada alumno, en especial de los más vulnerables.

La educación integral de los alumnos es responsabilidad de los profesores como profesionales, pero también como ciudadanos; una responsabilidad compartida con los profesionales del ámbito de lo social, del ocio o de las actividades deportivas, así como con las familias. En suma, la educación de nuestros alumnos es responsabilidad de la sociedad en su conjunto y, entre todos, debemos colaborar para que sea lo más integral, inclusiva y completa posible.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

---

Aguilera Aguilera, A. (1993) *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>

Álvarez, R. J. (2014). *Acción tutorial y orientación: aceptación, compromiso y valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica. Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Amores F.J. y Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

Amstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós.

Andréu Abela, J., García-Nieto Gómez-Guillamón, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Badía, M., Gotzens, C. y Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5 (10), 65-77. Recuperado de [http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL\\_VOL\\_5\\_N\\_10\\_ART\\_6.pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_5_N_10_ART_6.pdf)

- Baudelot, Ch. y R. Establet (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Beaudoin, N. (2008). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea. [versión Adobe Digital Edition]
- Bendit, R., y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 115-131. Recuperado de: [http://issuu.com/injuve/docs/n65\\_completa\\_issu?e=1146785/3759497](http://issuu.com/injuve/docs/n65_completa_issu?e=1146785/3759497)
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de educación*, (348), 489-501. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re348/re348\\_21.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re348/re348_21.html)
- Bermejo Higuera, J.C. (1998). *Apuntes de relación de ayuda* (7ª ed.). Bilbao: Sal Terrae.
- Bermejo Higuera, J.C. y Ribot, P (2007). *La relación de ayuda en el ámbito educativo*. Basauri: Sal Terrae.
- Bisquerra Alzina, R. (2009a). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R. (2009b). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boyano, J. (2013). Convivencia escolar. El fortalecimiento de los lazos afectivos. *Participación educativa*, (2), 101-104. Recuperado de: [http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/n2art\\_jose\\_boyano.html](http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/n2art_jose_boyano.html)

- Bueno, M.R. y Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Caballo Villar, M. B. y Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora y en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 45-56. Recuperado de [http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2015/03\\_caballo.pdf](http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2015/03_caballo.pdf)
- Calero Martínez, J., Waisgrais, S. y Choi de Mendizábal, A. (2010). Determinantes de riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, (1), 225-256. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf)
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín-Antón, L. J., Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docente moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38 (1), 15-24. Recuperado de [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/numeros\\_anteriores\\_hasta\\_2013/i13/04\\_Aula\\_Abierta\\_Vol.38\\_1\\_Junio\\_2010](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i13/04_Aula_Abierta_Vol.38_1_Junio_2010)
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Román, J. M. y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3251353>
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J., Reoyo, N. (2011) El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>

- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, (9), 91-125. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994956>
- Caride, J. A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (28), 6-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065789>
- Caride, J. A., Lorenzo, J.J., Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (20), 19-60. Recuperado de: [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/238](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/238)
- Caride J. A. y Fraguera-Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socieducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 139-172. DOI: 10.7179/PSRI
- Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal. Conceptos clave. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 23-35. Recuperado de: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/164/1685>
- Castorina, J. A. (2003). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, D.L. 2003
- Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2009). Factores académicos en la transición de la Primaria a la Secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-29. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/factores\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/factores_01.pdf)

- Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B., y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, (359), 554-579. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107
- Ceciliano, M., Feria, L., González, J. y Orta, S. (2013). La motivación en los diferentes contextos educativos en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *ReiDoCrea*, 2, 106-110. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/27748>
- Chatterji, M. (2015) *Mixed Methods Evaluations: Origins, Merits and Applications in Education*. Conferencia presentada en el marco del Programa en Educación de la Facultad de Educación, de la Escuela de Doctorado de la UNED. Reseña recuperada de [http://www.uned.es/circulodemadrid/Documentos/Resena%20Conferencia%20de%2001a%20Profesora%20Madhabi%20Chatterji%20en%20la%20Facultad%20de%20Educacion%20\(1\).pdf](http://www.uned.es/circulodemadrid/Documentos/Resena%20Conferencia%20de%2001a%20Profesora%20Madhabi%20Chatterji%20en%20la%20Facultad%20de%20Educacion%20(1).pdf)
- Cherobim, M. (2004). *Escuela, un espacio para aprender a ser feliz. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1349/TESISMCHEROBIM.pdf?sequence=1>
- Cieza García, J. (2012). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 123-136. Recuperado de [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/article/view/51](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/51)
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a

- nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12318
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 347-359. Recuperado de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0718-070520130001&lng=es&nrm=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-070520130001&lng=es&nrm=iso)
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health*, 3 (3), 289-300. doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.51>
- Conedsi. (1996) *Carácter propio de los centros educativos de la compañía de jesús* (3ª ed.). Madrid: Conedsi.
- Conedsi. (2006). *Modos de proceder de un centro educativo de la compañía de jesús inspirado en "características"* (1ª ed.). Madrid: Conedsi.
- Cuesta Benjumea, C. d. I. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, (20), 136-140. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados\\_20\\_19.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf)
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX congreso anual de AEDEM* (1st ed., pp. 44) Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

- del Moral, M. E. y Fernández, L. C. (2015). Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26, 97-118. DOI: [org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.44763](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763)
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de educación*. DOI: 10.4438/1998-592X-RE-2012-EXT-211
- Fernández Batanero, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de educación*. (355), 309-330. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-026
- Fernández-Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A. (1995). *La interacción simbólica en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empírica. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx//contenido//vol6no2/contenido-extremera.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2005). *Corazones inteligentes* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2011). *Desarrolla tu inteligencia emocional* (5ª ed.). Barcelona: Kairós.

- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- Flores Ramírez, M. D. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4734/mdfr1de2.pdf?sequence=1>
- Folberg, J y Taylor, A. (1997). *Mediación: resolución de conflictos sin litigio*. México: Limusa.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora* (2ª ed.). Madrid: Zero.
- Freire, P. (1988). *¿Extensión o comunicación?: la concientización del mundo rural* (21 ed.). Méjico: Siglo Veintiuno Editores.
- Fryd, P. (coord.) (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fueguel, C. (2000). *Interacción en el aula* (1ª ed.). Barcelona: Praxis.
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M. y Pallisera, M. (2011). La formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa: un estudio de necesidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(4), 29-42. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29066/15510>
- García Amilburu, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa*. Madrid: Dykinson.

- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Correa, A. (1992). Las relaciones psicosociológicas de los alumnos repetidores de EGB con sus compañeros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (14), 205-221. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255043>
- García Correa, A., Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011) La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. REIFOP, 14 (1), 27- 42. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- García-Hierro, M. A. y Cubo Delgado, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1). Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240872615.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872615.pdf)
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16(1), 39-58. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1144/784>
- Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 2, (2), 95-102. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol\\_2\\_num2/giner/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol_2_num2/giner/index.html)
- González Alemán, J., (2010). Análisis de diferentes intervenciones socioeducativas en educación social. *EDU-PSICHO Revista Internacional de Investigación y Calidad*

- Educativa y Psicológica*, 2, 7-13. Recuperado de  
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AnalisisDeDiferentesIntervencionesSocioeducativasE-3706849%20(1).pdf
- González Merino, R., y Guinart Guardia, S. (2011). Alumnado en situación de riesgo social. Barcelona: Graó.
- González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano, C. (Ed.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González de la Higuera, L. (2011). Llevarnos mejor para aprender mejor. *Participación Educativa*, (17), 156-165. Recuperado de  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=14353\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14353_19)
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: la Muralla.
- González Gallego, I. (coord.) (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Goetz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (pp. 135-138). Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1986). *Estigma -la identidad deteriorada-*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*, (364), 12-38. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253

- Hernández Abenza, L. y Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *REIFOP*, 14 (1), 53- 66. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández-Guanir, P. (2009). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (TAMAI)* (6ª ed.). Madrid: Tea.
- Hortigüela, D., Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2015). ¿Se Han Implantado las Competencias Básicas en los Centros Educativos? Un Estudio Mixto sobre su Programación como Herramienta de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 177-192.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional* (1ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Ibáñez Gracia, T. et al. (2001). *Introducción a la psicología social* (2ª ed.). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052002000100002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002)
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a11.pdf>
- Ivankovich-Guillén, C. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Ciencias económicas*, 29(1).

- Recuperado de  
<http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Articulo/Focus%20groups-2011.pdf>
- Klimenko, O., Osorio, L., Bravo, L. y Ocampo, S. (2015). Fomento de la capacidad creativa en algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Psicoespacios*, Vol. 9 , N. 14 , junio 2015 , pp. 197- 232. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata [versión Adobe Digital Editions]
- Lamarca, I. y Barceló, F. (2006). Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: retos para una intervención eficaz. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 25-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747003>
- Labrador Herráiz, C., y Gil, E. (2002) *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy* (2ª ed.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas: Conedsi.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez Eransus, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista española del tercer sector*, (5), 15-57. Recuperado de: [http://www.luisvivesces.org/upload/05/76/RETS\\_5.pdf](http://www.luisvivesces.org/upload/05/76/RETS_5.pdf)
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*. 3 (4), 17-27. Recuperado de [http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art\\_lizasoain\\_angulo.pdf](http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_lizasoain_angulo.pdf)
- López Barajas, E. y Montoya Sáenz, J. M. (2000). *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (2ª ed.). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 467-489. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-069
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-56. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)
- Llorent, V. J. y Azuaga, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos “diferentes”. *Campo Abierto*, 31(2), 87-112. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1491/939>
- Madrid Soriano, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maiztegui Oñate C., González Navarro, M. y Santibáñez Gruber, R. (2013). Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del Informe Pisa 2009. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 2(1), 70-91. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13536>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marcelli D. y Braconnier. *Psicopatología del adolescente* (2ª ed.). Barcelona: Masson
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>

- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283831>
- MEC (2012). Sistema estatal de indicadores de la educación. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie2012.pdf?documentId=0901e72b81477552>
- Melendro, M. (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social: el tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible* (1ª ed.). Madrid: UNED [versión Adobe Digital Editions]
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042
- Melendro, M. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid : UNED
- Melendro, M., González Olivares, A.L. y Rodríguez Bravo, A.E. (2013) Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Melendro, M., García-Castilla, F.J. y Coig, R. (2014). Investigación y acción socioeducativa con jóvenes en dificultad social. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (Coord.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 107-116) [versión Adobe Digital Editions]

- Melendro, M., García-Castilla, F.J y Goig, R. (2015). Escenarios de investigación e intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. En Pérez Serrano (Coord.), Ocio, formación y empleo en jóvenes en dificultad social (pp.145-158). Madrid: Dickinson
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita M., Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (número extraordinario) 119-145. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re2010/re2010\\_05.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re2010/re2010_05.html)
- Mestre Navas, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mira, M. (2001) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación*, pp.309-329. Madrid: Alianza.
- Molina García, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (46), 151-175. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=718480>
- Mollá, D. (2010). *Espiritualidad para educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Monarca H. y Rincón Gallego, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?. *Cuadernos de pedagogía* (401), 28-31. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza Primaria y Secundaria. *Revista Española*

- de Educación y Psicopedagogía*, 23 (3), 49-62. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Monarca.pdf>
- Mondragón, J. y Trigueros I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea [versión Adobe Digital Editions]
- Moos, R. H., Moob, B. S. y Trickett, E. J. (1995). *Escalas de clima social: Familiar (FES), trabajo (WES), instituciones penitenciarias (CIES), centro escolar (CES)* (4ª ed.). Madrid: Tea.
- Morales Vallejo, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mújica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C. y Brazo Carrasco, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno, alcance, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(3). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>
- Murillo Estepa, P. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”: su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf)
- Núñez Pérez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las preguntas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez Pérez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía ‘enseñar vs. asistir’. *Revista iberoamericana de educación*, (33), 17-35. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/56983>

- Núñez Pérez, V. (2009). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En Frigerio, G., Diker, G. et al., *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde* (pp. 89-97). Madrid: CEP.
- Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20M%20Cristina%20Nunez%20del%20Rio.pdf>
- Ochoa, A. y Peiró, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (4) 13, 113-122. Recuperado de: <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1611>
- Oliveira de Vasconcelos, V., Waldenez de Oliveira, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53)5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf)
- Otero Martínez, C., Martín López, E., León del Barco, B. y Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria, diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudos de Investigación en Psicología y Educación*, (17), 275-286. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7623>

- Palomera, R, Fernández-Berrocal, P, Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 437-454.
- Peñalva, A., López, J. J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 690-712. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Pérez-Campanero, M. (2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea [versión Adobe Digital Editions]
- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. y Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (18), 99-114. DOI: [dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08)
- Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia escolar sobre el clima social de aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, (343), 201-202. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_21.pdf)
- Pérez Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 9(22). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>

- Pérez Serrano, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* (4ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social – Educación Social. Construcción científica e intervención práctica* (3ª ed.). [versión Adobe Digital Editions]
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M. (2014) *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea: Madrid.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán M. V. (2012) *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores*. Madrid. [versión Adobe Digital Editions]
- Pintado Rey, V. R. (2012). *Intervención educativa en un centro de responsabilidad penal de menores*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=38349>
- Quintanal Díaz, J. (2011). Aprender a ser maestro: creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 338-339. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11812/11264>
- Risso, M., Peralbo, M. y Barca A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3803.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (10), 21-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044593>
- Sáez Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de Estudios de Investigación*, (6), 237-248. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1340938>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (pp.32-44). California: SAGE Publications.
- Salovey P. y Sluyter D. (1997). Emotional development and emotional intelligence. BasicBooks.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones* (1ª ed.). Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- Sandoval, M. y Simón C. (2007). Los alumnos con problemas emocionales y de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos educativos*, (10) 91-100. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/581>
- Santiago, J. y Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, *Universidad de Belgrano*. Recuperado de: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/256\\_roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf)
- Santibáñez, R. y Martínez-Pampliega, A. (coords.) (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó.

- Sarrate, M. L. y Hernando, M. A. (coords.) (2009). *Intervención en Pedagogía Social. Espacios y metodologías*. Madrid: Narcea y UNED [versión Adobe Digital Editions]
- Serrats Pareas, M. G., Miri Costa, V. y Gómez Masdevall, M. T. (2004). *Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en la clase* (1ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists* (pp. 111-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taranilla, M. (2006). Educación escolar y acción comunitaria. En Úcar, X. y Llena, B. (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 113-129) [versión Adobe Digital Editions]
- Teruel Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. (38), 141-152. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado*. 14 (1), 251-274. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART13.pdf>
- Torres, Grupo DIEA (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*. (13), 27-41. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/624>
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R. M. (2006). *Teoría fundamentada “grounded theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (1ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Vaello Orts, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones*. (1ª ed., pp. 83-100) Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*. 13(2), 64-75. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06
- Vidal, C.R. y Florez, G.Y. (2013). *211621-Gestión de la calidad alimentaria*. Proyecto de Grado. Recuperado de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/211621/PROY-GRADO\\_EN\\_LINEA/leccin\\_39\\_los\\_estudios\\_de\\_caso.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/211621/PROY-GRADO_EN_LINEA/leccin_39_los_estudios_de_caso.html)
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores/as y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea

# 11. ANEXOS

## Anexo 1: cuestionarios ad hoc para alumnos y profesores-tutores

<b>CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (por las dos caras):</b>				
Centro escolar: _____				
Iniciales de nombre y apellidos: _____ Curso: _____ Edad: _____				
Por favor, responde a las siguientes afirmaciones de la siguiente manera. 1.- Muy en desacuerdo    2.- En desacuerdo    3.- De acuerdo    4.-Muy de acuerdo				
<b>DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL</b>				
RECURSOS DEL PROFESORADO	1	2	3	4
1. Si de verdad percibo que un profesor se preocupa por mí, puedo llegar a mejorar mi comportamiento.				
2. Con algunos profesores siento confianza para contarles mis problemas personales.				
ROLES	1	2	3	4
3. Creo que a veces afecta negativamente al clima de aula el que los profesores vengan enfadados.				
4. Lo más importante para nosotros como alumnos es aprender los contenidos de las asignaturas.				
CONFLICTOS	1	2	3	4
5. Un ambiente apacible en el aula ayuda a que no aparezcan conflictos.				
6. Se equivocan los profesores que piensan que soy un mal alumno.				
VALORACIÓN GLOBAL DE LA RELACIÓN INTERPERSONAL	1	2	3	4
7. Me siento satisfecho con las relaciones interpersonales que mantengo con los profesores y los compañeros				
<b>DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA</b>				
CONDICIONANTES DE LAS PERCEPCIONES	1	2	3	4
8. Los profesores me miran mal de entrada porque tengo fama de mal estudiante.				
9. Si los profesores me dicen que soy un mal alumno, será porque es así.				
10. Todos los profesores consiguen que me sienta bien en el aula.				
VALORACIÓN GLOBAL DEL CLIMA DE AULA	1	2	3	4
11. Lo que me dicen los demás alumnos sobre los profesores no me afecta en mi relación con ellos.				
<b>DIMENSIÓN 3: INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>				
RELACIÓN DE AYUDA	1	2	3	4
12. Para mí un buen profesor es el que me acepta y me comprende.				

13. Debo poner de mi parte para llevarme bien con mis profesores, aunque alguno no me caiga bien.				
14. Llevarme bien con un profesor hace que me sienta mejor aunque su asignatura se me dé mal.				
15. Si un profesor cree que soy capaz de aprobar si me lo propongo, siento más fuerza para hacerlo.				
16. Me gustaría tener más tiempo para hablar con los profesores de cosas personales.				
17. Me gustaría que mi profesor entienda que detrás de mi conducta negativa hay tristeza y desesperación.				
<b>CONVIVENCIA EN EL AULA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. Cuando existe algún conflicto se escucha nuestra opinión.				
<b>VALORACIÓN GLOBAL DE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Los profesores hacen que nos sintamos a gusto en el aula.				
<b>DIMENSIÓN 4: EDUCACIÓN INTEGRAL</b>				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. Los profesores nos ponen controles sobre lo que podemos memorizar.				
21. Los profesores evalúan si podemos llevar a la práctica lo que hemos aprendido.				
<b>INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
22. Se evalúa nuestra capacidad para trabajar en equipo.				
23. Los profesores también cumplen las normas que debemos cumplir nosotros.				
<b>VALORACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
24. Los profesores nos ayudan a sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás.				

## CUESTIONARIO PARA TUTORES (por las dos caras):

Centro escolar: \_\_\_\_\_

Tutor del curso: \_\_\_\_\_

Por favor, responda a las siguientes afirmaciones de la siguiente manera.

1.-Muy en desacuerdo    2.-En desacuerdo    3.- De acuerdo    4.-Muy de acuerdo

### DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL

#### RECURSOS DEL PROFESORADO

	1	2	3	4
1. Aprovecho la relación interpersonal con mis alumnos como un recurso del proceso educativo.				
2. Una buena relación interpersonal con mis alumnos afecta positivamente al clima de aula.				
3. La información sobre las potencialidades y las dificultades académicas y sociales de los alumnos ayuda para establecer relaciones interpersonales.				
4. La aplicación de normas tiene relación directa con el clima de aula y las relaciones interpersonales.				

#### ROLES

	1	2	3	4
5. Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase no ayuda en nada al clima de aula.				
6. Si considero que puede ayudar a los alumnos, les hablo, de manera realista, sobre aspectos de mi vida personal.				
7. Una de las funciones principales de mi labor docente, además de la académica, es escuchar a mis alumnos.				
8. El profesor debe ceñirse a su rol cuando se relaciona con los alumnos para mantener su neutralidad.				

#### CONFLICTOS

	1	2	3	4
9. Los conflictos con mis alumnos son inevitables				
10. La prevención de conflictos se consigue con normas claras.				
11. La prevención de conflictos se consigue con sanciones estrictas.				
12. Un buen clima de aula es el mejor contexto para resolver conflictos.				
13. El profesorado debería reflexionar sobre el clima de aula con el objetivo de prevenir problemas de convivencia.				
14. Sólo nos preocupamos de las relaciones interpersonales cuando aparecen problemas de convivencia.				
15. No necesito estrategias para mejorar el clima de aula				
16. Utilizo estrategias como la interacción positiva, la extinción de reforzamiento ante conductas desadaptadas, el reforzamiento social u otras para mejorar el clima de aula.				

#### VALORACIÓN GLOBAL DE LA RELACIÓN INTERPERSONAL

	1	2	3	4
17. Me siento satisfecho con las relaciones interpersonales que mantengo con mis alumnos				

### DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA

#### CONDICIONANTES DE LAS PERCEPCIONES

	1	2	3	4
18. Conocer la “mala fama” de un alumno me ayuda a prever los problemas que voy a tener con él.				
19. Un alumno con una buena trayectoria tiende a mantenerla, aunque tenga altibajos.				

20. Es difícil tener expectativas positivas de alumnos con una mala conducta mantenida en el tiempo.				
21. Hablar de mi estado de ánimo al comenzar una clase mejora el clima de aula.				
22. La mejor manera de prevenir que una infracción se produzca de nuevo es reaccionar con una sanción.				
<b>VALORACIÓN GLOBAL DEL CLIMA DE AULA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
23. Las preconcepciones sobre algunos alumnos no me influyen en mi relación con ellos.				
<b>DIMENSIÓN 3: INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>				
<b>RELACIÓN DE AYUDA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
24. Creer en las posibilidades de un alumno afecta positivamente a la percepción que el alumno tiene de sí mismo.				
25. No necesito formación para escuchar mejor las necesidades personales y las aportaciones de mis alumnos.				
26. Independientemente del comportamiento de un alumno, siempre estoy disponible para escucharle				
<b>CONVIVENCIA EN EL AULA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
27. Procuero formarme en estrategias para mejorar el clima de aula.				
28. Mi manera de relacionarme con los alumnos no es fundamental para definir el clima de aula.				
29. La manera de resolver los conflictos es fundamental para el clima de aula.				
30. La aplicación de normas no está relacionada con el clima de aula y las relaciones interpersonales				
<b>VALORACIÓN GLOBAL DE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
31. Mi intervención con el grupo de alumnos propicia un buen clima de aula y relaciones interpersonales positivas.				
<b>DIMENSIÓN 4: EDUCACIÓN INTEGRAL</b>				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
32. Mi función principal es transmitir contenidos académicos a mis alumnos.				
33. Elaboro y utilizo recursos didácticos para evaluar el desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos.				
34. Mis evaluaciones se basan, en gran medida, en pruebas que evalúan contenidos académicos.				
<b>INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
35. Enseñamos valores a los alumnos a través de nuestra relación con ellos.				
36. Mi comportamiento es para los alumnos un modelo adulto, por esa razón debo cuidarlo mucho.				
37. En todos los temas facilito la participación a todos mis alumnos, al menos una vez.				
38. Lo más útil para mis alumnos es asimilar contenidos.				
<b>VALORACIÓN GLOBAL DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
39. Evaluó el adecuado desarrollo académico, social y emocional de mis alumnos				

## Anexo 2: guía para las entrevistas semiestructuradas

### **DIMENSIÓN 1: RELACIÓN INTERPERSONAL**

#### Recursos del profesorado

La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor.

- Temas:
  - Clima de aula.
  - Aplicación de normas.

#### Roles

¿Qué opina sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula?

- Temas:
  - Hablar sobre su estado de ánimo.
  - Escuchar a los alumnos y empatizar con ellos.
  - Ceñirse a su rol de profesor.

#### Conflictos

Los conflictos en el aula: prevención y resolución.

- Temas:
  - ¿Son inevitables?
  - Clarificación de normas y prevención de conflictos.
  - Sanciones estrictas y prevención de conflictos.
  - Clima de aula y resolución de conflictos.
  - Reflexionar sobre los conflictos como prevención.
  - ¿Se preocupan por los conflictos sólo cuando aparecen?

### **DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA**

#### Condicionantes de las percepciones

Relación entre la trayectoria en el ámbito escolar de un alumno, nuestras expectativas y su evolución futura.

- Temas:
  - Conocer la mala fama de un alumno.
  - Las trayectorias tienden a mantenerse.
  - Expectativas positivas de alumnos con malas trayectorias.
  - Prevención de infracciones por medio de sanciones.

### **DIMENSIÓN 3: INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO**

#### Relación de ayuda

Escuchar las necesidades de mis alumnos es parte de mis funciones.

- Temas:
  - Formación.
  - Aceptación incondicional (alumnos con problemas de comportamiento).

#### Convivencia en el aula

La relación con mis alumnos y la forma de resolver conflictos son fundamentales para el clima de aula.

- Temas:
  - Formación para mejorar el clima de aula.

## **DIMENSIÓN 4: EDUCACIÓN INTEGRAL**

### Contenidos

No sólo transmitimos contenidos académicos.

- Temas:
  - Recursos que elaboran y utilizan para evaluar el crecimiento emocional de sus alumnos.
  - Recursos que elaboran y utilizan para evaluar el desarrollo social de sus alumnos.

### Intervención socio educativa

Somos un modelo adulto para los alumnos.

- Temas:
  - Enseñar valores con el ejemplo.
  - Cómo cuidan ser un modelo adulto.
  - *No sólo hay que asimilar contenidos académicos.*

*Anexo 3: formato de fichas para los focus group*

**FICHA GRUPO 1**

**Bloque A**

1. Si los profesores de preocuparan por nosotros, nos comportaríamos mejor.

**Bloque B**

1. Cuando el profesor llega enfadado a clase, lo notamos.
2. Me gusta asistir al Centro Educativo.

**Bloque C**

1. En un ambiente tranquilo se resuelven mejor los conflictos.

*Anotad en la hoja adjunta las conclusiones a las que lleguéis en cada uno de los bloques*

**FICHA GRUPO 2**

**Bloque A**

1. No percibo que los profesores nos “miren mal” por dar problemas en clase o tener mala fama
2. Los profesores consiguen que nos sintamos bien en clase.
3. Cuando un compañero nos habla mal de un profesor que no conocemos, nos ponemos en guardia.

*Anotad en la hoja adjunta las conclusiones a las que lleguéis en cada uno de los bloques*

**FICHA GRUPO 3**

**Bloque A**

1. Nos podemos llevar bien con los profesores, sobre todo con los que nos comprenden, poniendo algo de nuestra parte.

**Bloque B**

1. En caso de conflicto con un profesor se escucha nuestra opinión
2. Se nos explican claramente las razones de las normas y de las sanciones.

*Anotad en la hoja adjunta las conclusiones a las que lleguéis en cada uno de los bloques*

**FICHA GRUPO 4**

**Bloque A**

1. Los profesores evalúan nuestra creatividad.

**Bloque B**

3. Los profesores evalúan nuestra capacidad para trabajar en equipo.
4. Los profesores cumplen también las normas que nosotros debemos cumplir.

*Anotad en la hoja adjunta las conclusiones a las que lleguéis en cada uno de los bloques*

### Anexo 4: modelo de autorización para la participación de alumnos



ESCUELA VIRGEN DE GUADALUPE  
BADAJOZ  
Coord. ESO - 1º Ciclo



Un profesor de nuestro centro está realizando una tesis doctoral con el fin de analizar el clima de clase y su relación con la inteligencia emocional de profesores y alumnos.

Dentro de la investigación se pasarán distintos test y cuestionarios a los alumnos de 1º y 2º de ESO. Por favor, escriban el nombre de su hijo más abajo y marquen con una cruz si desean que participe.

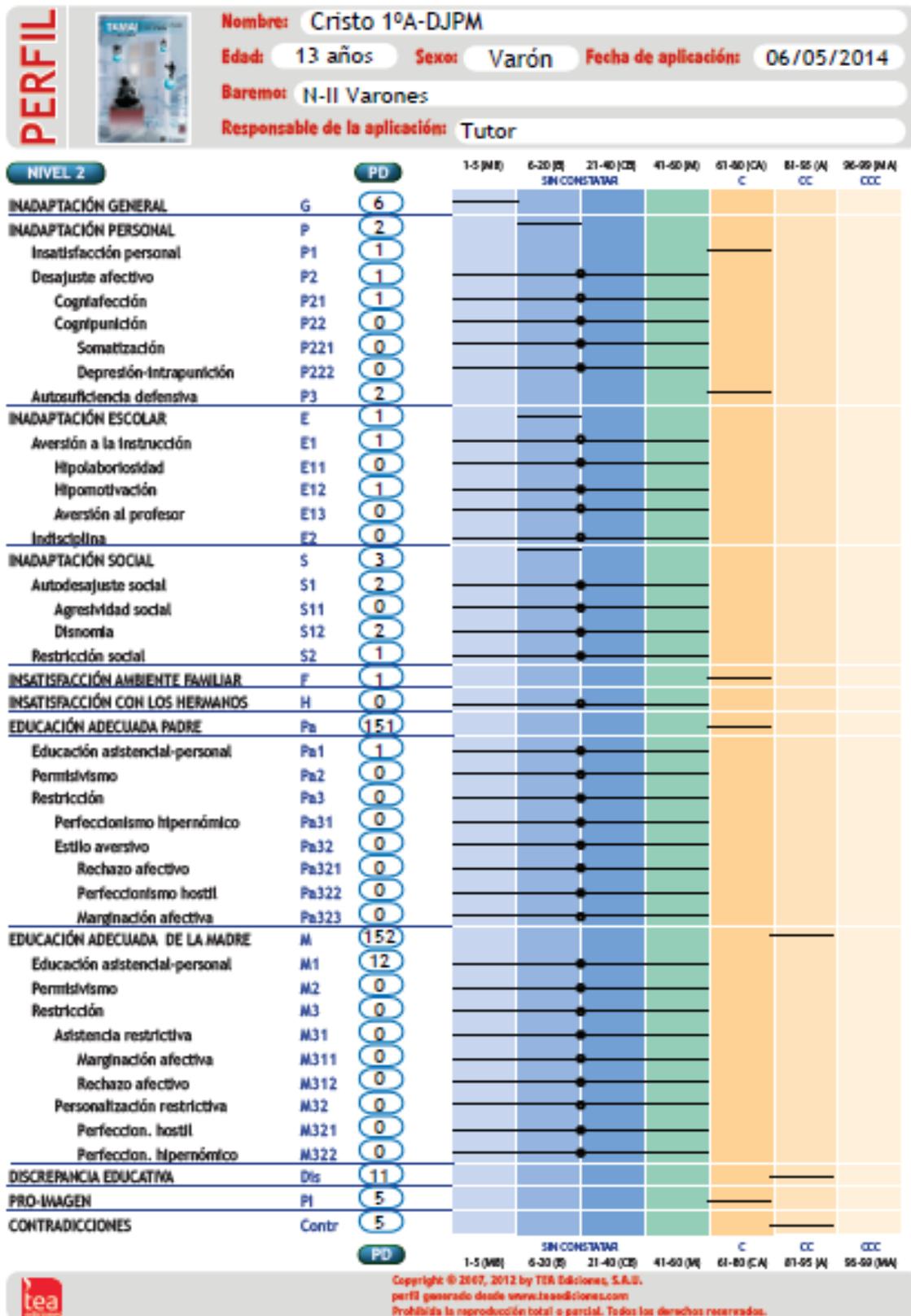
Nombre del alumno \_\_\_\_\_

| SÍ DESEO QUE MI HIJO PARTICIPE EN LA INVESTIGACIÓN  
| NO DESEO QUE MI HIJO PARTICIPE EN LA INVESTIGACIÓN

Firmado:

Padre/Madre/tutor

Anexo 5: modelo de informe del test TAMAI



## *Anexo 6: transcripción de entrevistas semiestructuradas*

### *Instituto Cristo Rey*

#### *Profesor-tutor 1*

Investigador: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesorado. #00:00:10-0#

Tutor: Yo estoy de acuerdo con esa afirmación porque en la medida en que el profesor-tutor entabla una relación más personal con el alumno conoce más su realidad, conoce más su entorno, conoce más el contexto que está viviendo el niño y, bueno, pues ante diferentes reacciones, ante el trato, ante problemas que pueda haber a nivel académico y disciplinar pues a veces el problema o la dificultad viene del contexto, viene del entorno y yo creo que entablar una relación personal donde el niño tenga la confianza de contarte lo que le pasa, lo que le ocurre, yo creo que eso favorece... de manera bien usada, de manera bien usada, yo creo que favorece al profesor, al tutor, a cualquier educador. #00:01:08-5#

Investigador: De manera bien usada... #00:01:08-5#

Tutor: Bien usada significa que no aproveches, digamos, pues lo que el chico te va contando para poder... para compartirlo con otros compañeros en forma de chascarrillo, para no contarle a otros compañeros... "oye pues a fulanito le pasa tal cosa..." sino que se pueda entablar una relación de confianza. Cuando se rompe ese vínculo con un alumno es muy complicado, o al menos es la experiencia que yo tengo, es complicado el volver otra vez a que el alumno confíe en ti de esa manera. Entonces, yo creo que esas relaciones hay que saberlas usar bien, igual que en un acompañamiento pastoral, más o menos de la misma manera ¿no?. Es decir, te cuentan cosas muy personales que si sabes conducirlo de manera correcta creo que es un buen recurso para el profesor. #00:02:05-0#

Investigador: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad afectiva con respecto al alumno? #00:02:21-2#

Tutor: Es complicado, somos personas, evidentemente se supone que hay que tratar a todos los alumnos por igual, con el principio de justicia, de equidad, de equilibrio y, bueno, intentamos llegar ahí. Pero también es cierto que somos personas y los sentimientos entran en juego, entonces, con algunos alumnos pues puedes tener más afinidad, con otros puedes tener menos afinidad, con alguno has podido tener algún problema y ves que no entra por el aro de ninguna de las maneras. Entonces, esa neutralidad a veces es complicada de tener. Entonces, la relación que se entabla entre el profesor y el alumno, en la medida en que somos personas y los sentimientos entran en juego pues es difícil mantener a veces una neutralidad. Hay que intentar ser lo más justo posible, y a pesar de que pueda haber alumnos que por afinidad estén más cerca a ti, bueno, pues si hay que reñir, hay que reñir, si hay que parar, hay que parar, si hay que castigar pues habrá que castigar. Entonces, es cierto que lo ideal sería encontrar esa neutralidad, ¿vale?, pero es difícil, es difícil de encontrar. Hay que ser lo más justos

posible, explicando siempre el porqué se hacen y se dicen las cosas que se dicen y que se hacen, intentando, pues eso, hacer hincapié... intentando buscar es neutralidad. Pero creo que a veces es difícil encontrarla. #00:04:05-2#

Investigador: Es decir, de alguna manera estás estableciendo una relación entre la no neutralidad y la inequidad #00:04:13-6#

Tutor: A veces se da, y hay que ser realistas, digo, lo ideal es que no se diera. Pero somos... yo creo que entra dentro de la persona y es cierto que hay que buscar esa neutralidad y ese equilibrio pero creo que a veces no..., inconscientemente, no se da. #00:04:32-7#

Investigador: Los conflictos en el aula: qué piensas... si son inevitables... su prevención... su resolución... #00:04:46-5#

Tutor: En cuanto a los conflictos, es complicado que no se den. Yo, en todo el tiempo que llevo de profesor y de tutor, pues conflictos hay y surgen conflictos por mil causas: por cosas académicas, por cosas disciplinares, por encontronazos entre compañeros que vienen propiciados por cosas dentro del aula, por cosas de fuera del aula. Por conflictos ya no solo entre los alumnos sino a veces entre las familias. El conflicto, yo creo que no ha habido ningún curso en el que no haya tenido ningún conflicto, por lo tanto yo creo que siempre, de alguna u otra manera, va a haber algún conflicto. Lo ideal es intentar que no se de el conflicto, eso sería lo ideal, pero viendo que el conflicto termina dándose por determinadas circunstancias, que el profesor muchas veces ni controla; otras veces sí que es provocado porque el profesor entra a discutir con un alumno y lo que empieza siendo una llamada de atención pues se convierte en una bomba y ahí el profesor, el educador, debe saber parar y medir hasta dónde puede llegar. Pero a veces el conflicto es inevitable porque no proviene de la relación entre el profesor y el alumno sino porque el conflicto proviene entre dos alumnos, por ejemplo. Entonces, es inevitable y hay que afrontarlo, o sea, de nada sirve pasar por alto el conflicto porque se traslada, sino a ese momento, se traslada a otro momento y lo que puede ser un conflicto que se puede solucionar pues a veces se enquistaba de tal manera si no se afronta que a veces ese conflicto pequeño se convierte en un gran conflicto que a veces se traslada ya a otros compañeros, se traslada a otros compañeros de trabajo, a otros profesores. Entonces, creo que conflicto va a haber, creo que el conflicto hay que afrontarlo y creo que la mejor manera de afrontarlo es a través de la mediación, es a través del diálogo. #00:07:05-8#

Investigador: El afrontamiento del conflicto es la clave. #00:07:11-4#

Tutor: Creo que sí, creo que de nada sirve posponer el conflicto, de nada sirve... es cierto que a lo mejor es cierto que en el momento no es bueno decir "pues mira chicos, vamos a..., esto lo vamos a aparcar ahora en un momento porque no toca..." pero hay que afrontarlo y más tarde, entre clase y clase, en el recreo, en algún momento hay que afrontarlo. De nada sirve el dejarlo pasar porque creo que va a más. Si no se solucionan las cosas los conflictos van a más. #00:07:40-8#

Investigador: La relación entre la trayectoria en el ámbito escolar de un alumno y nuestra expectativa sobre su evolución futura, es decir, de alguna manera la trayectoria de un alumno tiende a mantenerse en el tiempo. #00:07:59-0#

Tutor: Bueno, yo te puedo hablar de mi experiencia y te puedo hablar de lo que yo oigo de mis compañeros. En cuanto a mi experiencia, me he encontrado alumnos que, bueno, que su trayectoria le ha condicionado de tal manera que ha sido imposible el cambiar esa trayectoria y, por lo menos la relación que he tenido con alumnos de ese tipo después de hablar, después de... me ha tocado ser tutor de alguno de ellos, de hablar personalmente con ellos, de intentar buscar soluciones, poner remedio a esa trayectoria, hablar con familias, etc. Pues el contexto de esos alumnos a veces hace que esa trayectoria sea muy complicada de cambiar, un contexto que normalmente suele ser de familias muy complicadas, desestructuradas, viven en sitios que no facilitan el que el chico pueda estudiar, el que el chico pueda entablar relaciones sanas, etc. Entonces, a veces el contexto hace que el alumno, por mucho que quiera, cuando vuelve a su casa y cuando vuelve a su entorno es complicado que cambie de actitud. También me he encontrado la otra posibilidad, es decir, alumnos que por su trayectoria han ido abandonando los estudios, han tenido historias de conflictos... su familia ha estado detrás, han tenido gente de su entorno, compañeros, amigos que le han apoyado y profesores que le han echado una mano, también tengo la experiencia de que la trayectoria ha cambiado. O sea, tengo la experiencia de los dos tipos. Por lo tanto, creo que la trayectoria se puede cambiar, pero que no depende exclusivamente de la relación entre el profesor y el alumno, creo que hay muchos factores alrededor que condicionan que esa trayectoria cambie. Esa es mi experiencia, y lo que yo veo y oigo, pues lamentablemente es que muchos compañeros catalogan a los chicos por su trayectoria y le catalogan, le ponen una etiqueta y esa etiqueta muchas veces es casi imposible de romper porque el profesor entra predispuesto al aula y a la mínima enfoca el problema, la mirada al mismo alumno, y es complicado, y frases como "este siempre ha sido así" hacen mucho daño y creo que condicionan a determinados profesores en su relación con ese alumno. #00:10:51-8#

Investigador: Entonces, la escuela es un elemento de prevención... o no. #00:10:56-0#

Tutor: Creo que sí, y lo sería que sí, lo ideal es que la escuela se convirtiera, digamos, en un elemento reeducador, por decirlo de alguna manera, para ese tipo de alumnos. Es cierto que a veces la estructura de la escuela, y cómo está montada la escuela, no lo favorece, porque a veces creo que no crean espacios y tiempos para... para eso. Los profesores, por lo menos del tipo de escuela concertada que... en la que nos movemos nosotros... los profesores tenemos un horario que muchas veces nos impide, o que a veces no favorece el que puedas dedicar tiempo... porque para esto se necesita tiempo, se necesita calma y se necesitan espacios, y a veces la escuela concertada no favorece eso. Vamos pillados a tope, estamos metidos en mil cosas y no se crean los espacios adecuados para eso. Entonces lo ideal es que la escuela, creo que debe ser un elemento que favorezca eso, pero... puede no serlo. #00:12:16-5#

Investigador: Escuchar las necesidades de mis alumnos es parte de mis funciones. #00:13:37-5#

Tutor: Esencial, o sea, vamos, creo que el rol del... la palabra "profesor" a veces se confunde con "yo imparto mi materia y punto y pelota" y creo, por lo menos la visión que yo tengo, es más una visión profesor-educador y da igual que des lengua, que des matemáticas, que des sociales... que des lo que des. Creo que nuestro papel no sólo se debe centrar en impartir materias sino en educar a los chicos. Por lo tanto, creo que

escucharles es parte importante de nuestra función y nos sirve también un poco como de feedback, o sea que, ya no es sólo en cómo impartes la materia sino también pues el saber sus necesidades, lo que ellos van buscando, lo que ellos necesitan, porque a veces lo que impartimos no está en sintonía con lo que ellos necesitan y por eso muchas veces desconectan y a raíz de esa desconexión pues viene, o bien la desmotivación o bien el conflicto, porque vemos que el alumno no está motivado, le riñes, le tal... y ahí empieza ¿no? todo. Entonces yo creo que unir, eso sería lo ideal, lo ideal sería unir lo que el chico necesita, lo que el chico necesita para su vida, para que él sepa desenvolverse con el contenido de la materia que impartes. A veces es imposible porque, bueno, pues el curriculum a veces te encasilla demasiado y te impide salir de ahí, pero yo creo que en la medida que se pueda es importante escucharles y adaptar sus necesidades a lo que tú impartes. #00:15:33-6#

Investigador: Supongo que, teniendo en cuenta que la investigación se centra en la percepción de los tutores, el adjetivo de "educador" que tú has comentado cobra más importancia, ¿no? #00:15:49-8#

Tutor: Vamos, por supuesto, un tutor que no se pare a pensar, a reflexionar sobre qué necesitan sus alumnos y no dedique tiempo a escucharles, creo que es un tutor que no va a llegar nunca a entablar una relación con el alumno suficientemente cercana como para solucionar sus problemas y para poder ayudarle a su crecimiento personal; individualmente y grupal, a veces nos olvidamos que como grupo también se evoluciona y que como grupo hay que escuchar necesidades. Entonces, creo que un valor muy importante de un tutor es la escucha, una escucha que sea activa, que te permita pues el acercar la realidad de los alumnos a tu tutoría, a lo que tú puedas preparar para responder a esas necesidades. Entonces, yo creo que es fundamental en un tutor escuchar las necesidades como grupo e individualmente. #00:16:58-0#

Investigador: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula. #00:17:10-5#

Tutor: Totalmente de acuerdo, además, cuando pasamos evaluaciones a los alumnos de las funciones que hacen los tutores, en cuanto, pues eso, lo que tú has dicho, ¿no?, las relaciones interpersonales que establecen con ellos, si se escucha o no es escucha, si se atiende a sus necesidades o no, es de las cosas que más valoran. Es decir, que un tutor se acerque de una manera concreta al alumno para escucharle y que establezca una relación con él, siempre sabiendo donde están los límites, porque eso hay que establecerlo también muy claro, es decir, yo que siempre he tenido tutorías con alumnos pequeños, bueno, pues les cuesta a veces saber hasta dónde tienen que llegar. Entonces, pues estableciendo bien los límites, y que los alumnos no son tontos, y saben dónde pueden parar cuando tú se lo dices claramente, "hasta aquí", yo creo que eso favorece el clima del aula y favorece que los posibles conflictos se puedan resolver de una manera más dialogada y con más calma. #00:18:22-0#

Investigador: De alguna manera, por lo que tú me has comentado, especialmente con los tutores, es importante el saber escuchar para preparar las tutorías, para acompañar a los chavales, también en el clima del aula y la resolución de los conflictos y la relación con los alumnos. Y eso tiene que ver con que no sólo han que ver al alumno individualmente sino grupalmente, cuando hablamos de clima de aula de lo que hablamos es de grupo. La siguiente pregunta va muy en relación con lo que hemos

hablado hasta ahora: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:20:33-0#

Tutor: Está claro, no sólo transmitimos contenidos, y aunque quisiéramos sólo transmitir contenidos... la actitud con la que te diriges a los alumnos, la manera de transmitir esos contenidos, la manera de afrontar dudas, etc., estamos transmitiendo una manera de estar, una manera, de actuar, una manera de tratar a los alumnos. Y eso los alumnos lo van adquiriendo y saben claramente qué profesores viven de una manera una serie de valores y viven otras. Por lo tanto, estoy totalmente convencido de que, queramos o no, lo hagamos de forma consciente o no, transmitimos más cosas que sólo contenidos, y creo que lo ideal, como decía antes, creo que la visión de profesor es más una visión de profesor-educador, no sólo profesor. Creo que es fundamental, demos lo que demos, yo lo tengo más fácil porque lo que yo doy me permite trabajar más ese tipo de valores, a través de la asignatura de religión. Pero cuando he estado dando biología, cuando he estado matemáticas, también he intentado siempre transmitir otras cosas que no son meramente contenidos, porque el alumno, en definitiva, muchas veces con lo que se queda es con lo otro, y no con el teorema de Pitágoras o con las partes del corazón. Entonces, creo que es fundamental no sólo transmitir contenidos sino transmitir también para qué sirven esos contenidos y también una serie de valores que muchas veces son los que luego al final les van a quedar. #00:22:13-9#

Investigador: De alguna manera, la educación tiene que ir en paralelo el tema de educación integral de la persona con la asimilación de contenidos académicos. #00:22:30-3#

Tutor: Sí, y es más, me atrevería a decir, y esto es experiencia y es reflexión, que si no educamos a nuestros alumnos en valores, si no educamos en cómo gestionan su afectividad, en cómo gestionan lo que les pasa, eso influye de manera directa en cómo ellos van adquiriendo contenidos. #00:23:02-8#

Investigador: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:23:11-4#

Tutor: Totalmente, es decir, somos su ejemplo. Es cierto que a medida que los alumnos son más mayores pues esa independencia se dé más y ya no sólo te ven, pues eso, el profesor que les acompaña, que les ayuda, que les soluciona... sino que a veces sólo te ven más como un mero transmisor de contenidos, ¿no? Pero con los alumnos más pequeños está claro que somos ejemplos. Somos ejemplos de transmisión de contenidos, pero somos también ejemplos de cómo tratar a las personas, de cómo te diriges a un alumno, de la cercanía que tienes, de cómo les hablas, de cómo les tratas, de cómo le valoras. Creo que somos ejemplos, somos claros ejemplos porque a veces..., y lamentablemente vemos cada vez más, la familia se desvincula de eso. Muchas veces nos dejan toda la carga de educación a los profesores, y no tienen claros ejemplos de... Sus ídolos y sus ejemplos muchas veces van en dirección contraria a lo que nosotros queremos educar; lo que ellos ven por la tele, lo que ellos ven en las redes sociales, lo que ellos ven en todo ese mundo en el que viven, muchas veces va en contra de lo que nosotros intentamos transmitir; y si no tienen esa lucecita, por lo menos en el colegio, que les indique cómo tratar a otras personas, no lo van a tener en ningún otro sitio. Entonces, creo que somos ejemplos, y claros de ejemplos, de cómo ellos pueden verse en un futuro y eso hay que cuidarlo mucho. #00:25:08-1#

Investigador: Ejemplos de lo que decimos y de lo que hacemos. #00:25:10-3#

Tutor: Decimos y hacemos, efectivamente, a veces no somos conscientes de gestos, de actitudes que vamos teniendo y los alumnos nos ven. O sea, que somos como sus espejos, nos tienen delante y nosotros muchas veces estamos a lo nuestro transmitiendo cosas y gestos, actitudes, no solamente con los alumnos sino con comentarios que podamos tener entre compañeros o comentarios que podamos hacer de otros compañeros, lo captan y se quedan con ello... vamos. #00:25:52-6#

### *Profesor-tutor 2*

Investigador: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesor. #00:00:06-4#

Tutor: Sí estoy de acuerdo, yo creo que si tienes un buen entendimiento con ellos, les llegas como persona, llegas mucho más lejos como tutor y como profesor. Lo que pasa es que inevitablemente, no vas a caer bien a todo el mundo, ni vas a llegar a todos de la misma manera. Entonces, hay que intentar ser objetivo dentro de lo que hay, o que hay alumnos que te caen mejores que otros, igual que tú a los alumnos les caes mejor y peor. Pero sí que es verdad que tienes que intentar llegar a todos, les caigas bien o mal, pero sí que es verdad que llegas mucho más lejos con los que les caes bien. #00:00:46-0#

Investigador: Es decir, que el posicionamiento del profesor-tutor en este caso es el de estas siempre disponible a mejorar o a cuidar la relación interpersonal. #00:00:58-9#

Tutor: Sí, sí, la relación interpersonal debería ser un aspecto más de esa relación que tienes con ellos, pero no siempre llegas a todos porque muchas veces ellos no quieren que les llegues. Muchas veces la dificultad es que ellos tienen sus corazas y muchas veces no te van a contar su vida porque seas su tutor, "cada año me toca contárselo a uno", pues entonces, sí creo que trabajarlo es bueno, pero no siempre se llega a todos, es difícil. #00:01:32-4#

Investigador: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad afectiva en el aula? #00:01:41-6#

Tutor: No sé, es que no tengo una opinión... haber dímelo de otra manera. #00:01:55-5#

Investigador: El rol del profesor puede estar asociado a una neutralidad afectiva en relación con los alumnos, es decir, que él se mantenga a una distancia afectiva con los alumnos. La pregunta es ¿tú qué opinas de eso, de mantener una distancia afectiva con los alumnos? #00:02:15-9#

Tutor: Es que es muy difícil, yo no podría hacerlo, yo creo que no puedes ser neutral, tienes que implicarte con ellos, además que llegas mucho más lejos cuando ellos ven que tú te preocupas por ellos. Si eres neutral totalmente, en clase eres neutral, en ciertos conflictos, con otros profesores, por ejemplo... "nos nos llevamos bien con el de matemáticas", bueno, pues intentar saber qué sucede en las dos partes; ser lo más neutro posible, pero es muy difícil no implicarte con ellos. No sé, no somos máquinas, a mí me

cuesta. #00:02:54-5#

Investigador: Tú diferencias la neutralidad en la relación con el alumno y la neutralidad ante un conflicto. Ante un conflicto sí, con el alumno no. #00:03:10-5#

Tutor: Intentas ser lo más objetivo posibles ante un... ya sea un conflicto, ya sea algo que le pase al alumno, intentas ser lo más neutral, en principio, para no... para darle la mayor ayuda, la mejor información, mayor ayuda, ser lo más objetivo posible... En los conflictos hay que ser objetivo, eso sí, y luego en el día a día con el alumno, pues depende de las circunstancias, intentas ponerte a su favor, siempre intentas que él salga ganando, pero es que no puede ser. Que si el alumno no funciona y el alumno está dando guerra, pues hay que ser objetivo con él "oye, mira, es que no estás haciendo los deberes...", hablar con él. #00:03:55-3#

Investigador: Darle información objetiva pero desde tu posicionamiento personal, desde tu relación con él. #00:04:03-9#

Investigador: Los conflictos en el aula. Su prevención y su resolución, ¿crees que son inevitables los conflictos? #00:04:16-3#

Tutor: Los conflictos son inevitables, no dejamos de trabajar con adolescentes y se enfadan por tonterías y peleas por bobadas, enseguida salen las madres a relucir en cuanto se enfadan entre ellos. Entonces, los conflictos yo creo que son inevitables. Que puedan ir a más sí que es evitable, yo creo que si se trabaja con ellos temas como la empatía o temas como la resolución de conflictos o la escucha activa o... que hay que veces que, no siempre, pero hay veces que sí, que funciona. El que veas que hay un conflicto que va a llegar, lo puedes prever: hay mal ambiente, se insultan o... entonces, puede llegar a más; entonces, antes de que llegue a más sí que es verdad que puedes diagnosticarlo de alguna manera e intentarlo. Que se cumplan siempre, que funcione siempre, eso es otra historia, yo creo que ahí depende... hay otros factores entre medias. #00:05:14-9#

Investigador: Es decir, que tú ves un poco el clima, ahí prevés que puede haber un conflicto y una vez que lo hay, la resolución es un elemento fundamental, por lo que tú me comentas. #00:05:26-1#

Tutor: Sí, y para ellos es importante que vean que sí que te tomas la molestia de hablar con ellos y de intentar solucionarlo, porque, por ejemplo el año pasado sí que había conflictos en la clase con una niña y el que ellos vieran que yo sí hacía algo, tanto la familia de la niña como las demás familias y los chicos, el resto, veían que al hacer algo por lo menos lo he intentado. Ellos veían que yo por lo menos lo había intentado, no se solucionó del todo, pero eso es un punto a favor hacia... #00:05:59-3#

Investigador: Cambia su percepción. #00:06:04-4#

Tutor: Sí, porque si hay un conflicto y no le das importancia, ellos dan por hecho que ese conflicto no se va a resolver porque el tutor no ha hecho nada. Si ellos ven que yo me he enterado de cierta pelea, o de tal, y no he hecho nada, lo primero, pierdo totalmente la autoridad ante ellos porque no hago nada, no hay ninguna consecuencia a mi pelea con el otro y, además, ¿para qué se lo voy a contar si no va a hacer nada?

Entonces, es muy importante que ellos sepan que te molestas en lo que ha pasado, aunque sea una tontería, que les has escuchado, que les has escuchado y has estado ahí; que has conseguido y que se arreglen y que hagan las paces, estupendo, que no lo has conseguido... ya es cosa de ellos, ellos se dan cuenta que es cosa de ellos, pero el tutor he hecho lo que debe #00:07:01-6#

Investigador: Ahí has nombrado un concepto, el de autoridad, como algo que no se impone sino que tú te lo ganas como tutora. #00:07:12-1#

Tutor: Sí, sí, de nada sirve que yo me ponga muy seria que me vean que soy firme si no lo cumplo. Si yo digo que los conflictos hay que arreglarlos hablando y que quien tenga un conflicto al final van a tener los dos repercusión, porque al final los dos no se pelean si uno no quiere... Si se pelean y se van de rositas, o sea, no pasa nada, no hay ninguna consecuencia a esa pelea, pues, me voy a seguir peleando. Entonces que vean que lo que se dice se cumple es muy importante. #00:07:51-1#

Investigador: Esta cuestión tiene que ver con la trayectoria académica de un alumno y su mantenimiento en el tiempo, es decir, un alumno bueno tiende a mantener esa trayectoria y un alumno con una deficiente trayectoria académica tiende a mantenerla. #00:08:34-4#

Tutor: No siempre, haber, hay tantos... haber... es lo normal, es lo habitual, que si van bien académicamente, continúa en esa trayectoria, en ese camino, ¿no? Pero no siempre es así, hay alumnos que empiezan muy flojos, empiezan mal, en primero, yo soy tutora de primero, caen muchísimo las notas de Primaria a la primera evaluación de Secundaria, pero luego una vez que se van habituando, pues ya sea también el papel de la familia, lo que se trabaje con ellos en las tutorías o individualmente también... Al final muchos se reenganchan. Acaban conociendo a los profesores, saben cómo somos, ya se van habituando y se van enganchando, acaban teniendo buenos resultados. Eso es no es tan raro, sí que suele pasar, lo extraño puede ser lo contrario, tener buena trayectoria y de repente no tenerla, algo más tiene que haber. #00:09:43-7#

Investigador: Es más fácil que se mantenga la buena trayectoria. #00:09:48-3#

Tutor: Sí, teniendo buenos resultados desde el principio, además, normalmente suelen subir, suelen ir a mejor, será porque ya tienen adquiridas unas competencias, ya tienen adquiridas una serie de disciplinas, al estudiar, técnicas de estudio, todo ese tipo de cosas ya lo tienen adquirido. Entonces, no lo veo tan raro, que alguien que tiene buena trayectoria decaiga, pero tiene que ser algo externo a lo que son... o una clase, tienen malas relaciones en clase y no tiene amigos o demás, puede que decaiga, pero, vamos, si tiene buena trayectoria normalmente la mantiene. #00:10:37-5#

Investigador: Escuchar las necesidades de mis alumnos es parte de mis funciones, es decir, no es solamente tu buena voluntad, sino que es parte de tus funciones como tutora. #00:10:55-3#

Tutor: Sí, sí, y además, yo es algo que les insisto un montón, cuando estamos en las tutorías desde el primer momento, cualquier cosas que les pase, yo se lo digo, que me lo cuenten. Porque siempre les digo, "haber chicos yo no tengo en mi casa una bola de cristal en la que yo veo lo que os pasa o lo que os deja de pasar, si no me lo contáis yo

no lo voy a saber, entonces, si no hay una intervención por vuestra parte de contarme qué os pasa, aunque yo pueda estar pendiente y ver que alguien está descolgada, hablar con esa persona, oye qué te pasa y demás, pero si vosotros no me contáis vuestros conflictos, o lo que queráis contarme, que para eso estoy aquí". Y ahora que estoy empezando con las tutorías personalizadas a todos se lo estoy diciendo, que no tengan miedo de contármelo, que no pasa nada, que lo que hablemos quedará entre nosotros y que será siempre para su bien. #00:11:52-8#

Investigador: Es una labor profesional. #00:11:55-9#

Tutor: Sí #00:11:55-9#

Investigador: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula. #00:12:08-4#

Tutor: Sí, es muy importante, sobre todo por lo que hemos hablado antes, el que si me llevo bien con ellos, ellos también van a estar más a gusto. Por ejemplo este año, mi tutoría es una tutoría académicamente bastante buena, son la sección bilingüe y, bueno, académicamente son de lo mejor que hay, pero luego son muy revoltosos, hablan mucho y tal. Pues yo el primer mes me he pasado con ellos castigándoles y cada vez que hablaban y amonestándoles y demás, pero una vez que ellos ya han descubierto cómo es la dinámica y tal, ahora en mi clase reina el silencio: se trabaja bien, se respeta el turno de palabra... y eso ha sido por haber trabajado el haber sido un poco ogro desde el principio, pero ahora ya es recoger los frutos. Ellos... y la relación es buena, y no es tensa, se puede hablar, y eso ha sido gracia a que la relación personal ahora es buena. #00:13:12-6#

Investigador: Has hecho una separación: has dicho la clarificación de normas no implica una mal relación personal y además a los alumnos les ayuda marcar de alguna manera un campo de juego, ¿no? Pero sin tener que existir una mala relación personal. #00:13:32-7#

Tutor: Claro, pero al principio es muy difícil separarlo, porque es muy difícil ser... yo por lo menos personalmente, yo sé que ha profesores que lo consiguen. A mí me cuesta mucho ir de colega y luego conseguir, haber, ir de colega y conseguir que se mantenga la disciplina, porque cuando vas de colega muchas veces se toman libertades que no les estás dando: les das la mano y te cogen el codo. Entonces, yo, me cuesta, entonces, prefiero ir de seria, estricta y ser muy, muy, muy estricta a la hora de ir con todo lo que tenga que ver con el comportamiento y demás. Y cuando ya han conseguido saber cómo es, cuáles son las normas, lo que dices, establecer el campo de juego, ya poder ir soltando. Pero yo creo que es un proceso, por lo menos para mí, que me cuesta mucho el empezar de buenas y luego mantener la disciplina. Prefiero empezar de malas, que dicen "ésta es un hueso" y luego ya empiezo a soltar. #00:14:42-0#

Investigador: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:14:56-4#

Tutor: Para nada, yo creo que es lo que menos transmitimos. Estamos transmitiendo valores, cómo somos, cómo nos comportamos, estamos siendo modelos. Nos espían, nos inspeccionan con lupa, si ven que eres incoherente en algún caso te lo pillan al vuelo, no puedes hablarles de respeto si no les respetas a ellos, o no puedes hablarles de

educación si estás siendo mal educada. Entonces, transmitimos mucho más, yo por ejemplo, que doy lengua, pues les transmito además de los contenidos de lengua, hasta dónde pueden llegar teniendo un buen vocabulario, hasta dónde pueden llegar sabiendo hablar adecuadamente en la situación adecuada... Todo ese tipo de cosas no vienen en el currículum. Entonces, hay que transmitir las también y yo creo que es fundamental. #00:16:01-3#

Investigador: Tú lo acabas de decir hace un momento: somos un modelo adulto para los alumnos. #00:16:09-6#

Tutor: Sí, y somos incluso, me atrevería a decir, un modelo tan fuerte como pueden ser los padres. Es una pena, porque deberían ser los padres los primeros modelos, pero es que hay algunos niños que no tienen más referencia que sus profesores porque no hay una figura paterna en su casa, o sea, no porque no está físicamente sino porque no la ejerce. Entonces, sí, somos modelo. #00:16:45-3#

Investigador: Es decir, que de alguna manera, nuestro comportamiento va a modelar el suyo. #00:16:50-3#

Tutor: Es que es eso, nos observan, nos espían, no se les escapa nada. Están más lo que haces y a cómo lo haces y cómo te comportas que a lo que les quieres contar, eso les llega mucho más lejos, y es lo que digo, es imposible que les estés hablando de solidaridad o les hables de otro tipo de... y les hagas comentarios que no vayan de acuerdo con lo que les estás intentando vender, o no vender, sino que aprendan. #00:17:22-6#

Investigador: Hasta es contraproducente, se consigue el efecto contrario, "hay que ser respetuoso" y le digo a este alumno "tú eres tonto", es decir, vas a perder toda la autoridad. #00:17:38-1#

Tutor: Sí, o que les hables de la escucha y no les escuches. Que ellos lo vean, que son las acciones lo que al final se llevan. #00:17:52-7#

Investigador: Es decir, que eso es una herramienta educativa nuestra que la podemos usar en favor suyo, de su educación. #00:17:59-7#

Tutor: Sí, sí, sí.

### *Profesor-tutor 3*

Investigador: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:07-4#

Tutor: No es que puede ser, yo definitivamente pienso que es. No solamente estamos en clase para dar nuestra clase magistral o innovadora o como quieras llamarlo. Yo creo que tenemos que tener ese contacto con el alumno, además de esa manera, muy interpersonal, porque al fin y al cabo cada uno lleva un ritmo de aprendizaje y si nosotros estamos ahí para ver qué tipo de problemas puede tener yo creo que es una ayuda fundamental. Al menos, yo con mis tutorandos me gusta reunirme con ellos uno a uno lo largo del curso porque de hecho, bueno, buscamos los ratos libres, ya sabes que esto no está contemplado tampoco en nuestro horario y me parece fundamental, vamos, básico. #00:00:54-2#

Investigador: Es decir, de alguna manera estás hablando de personalización de la educación. #00:00:59-8#

Tutor: Eso es, claro que sí, claro que sí. Yo puedo dar una tutoría dirigida a todos, pero no todos la van recibir por igual, entonces cuando yo veo que hay problemas o que alguno no va por el camino por el camino por el que yo quiero que vaya, entonces es que algo no funciona y tendré que hablar con él pues para intentar solucionarlo. #00:01:24-5#

Investigador: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad afectiva en el aula? #00:01:34-6#

Tutor: Bueno, pues a veces es difícil de conseguir esa neutralidad, hombre, sería a lo mejor lo ideal, ¿no? Para que todos fuéramos tratados por igual, etc., lo que pasa es que si bien es cierto, sobre todo, bueno, pues este ideario ignaciano que llevamos en este colegio pues sí que intentamos fomentar esos vínculos pues a nivel de que haya un acompañamiento personal para todos, entonces yo creo que es inevitable, es inevitable, que haya un vínculo afectivo, un poco con los chavales. #00:02:15-7#

Investigador: De alguna manera, el empatizar con el chaval también implica el implicarse a un nivel afectivo, ¿no? #00:02:26-8#

Tutor: Claro, claro, es que eso es a lo que te voy, yo no puedo ser fría tratando con un chaval. Al final, lo que yo muchas veces les digo a mis compañeros, "si es que yo me llevo los problemas a casa". Yo me voy a casa, a la cama, y pienso, jód, qué puedo hacer, qué puedo hacer para que esta situación sea de otra manera. O sea, yo..., esto no es una oficina de dos a tres, que llegas, cierras y se acabó, al contrario, estamos tratando con personas y bueno, yo, no sé, a lo mejor, te voy a decir esto que te va a parecer una tontería, pero los chavales con los que yo trato son primero y segundo de la ESO, estamos en una edad entre los once y los treces años, y bueno, yo siempre he pensado que un poco el sentido común, y yo tengo hijos de esa edad, fíjate que a lo mejor esto a mí también me ayuda, ¿no?, porque les trato como me gustaría que mis hijos fueran tratados en su colegio y por tanto yo me implico muchísimo, y afectividad, desde luego. Vamos, imposible que no exista esta afectividad. #00:03:29-5#

Investigador: Los conflictos en el aula, ¿son inevitables? #00:03:36-1#

Tutor: Muchas veces sí, son inevitables, lo que pasa que hay que estar ahí para poder encauzarles e intentar solucionar, es una edad ésta en que los chavales son una bomba y cuando no es por "A" es por "B", entonces, conflictos siempre les hay, y vamos, ya te digo que inevitables no son. Lo que hay que intentar luego es poner las medidas necesarias para poder solucionarles. #00:04:01-2#

Investigador: Entonces, de alguna manera, la clave en los conflictos es la resolución. #00:04:07-6#

Tutor: Claro, exacto, puedes decir la prevención, nosotros podemos hablar con ellos: "mirad... para que esto no ocurra, tal, tal". Pero al final no dejan de ser niños, sobre todo en estas edades y por mucho que les digamos al final va a ocurrir algún conflicto. Entonces, yo me centro también mucho luego en la solución en intentar llegar, ya te digo, a un consenso entre las partes para poder solucionar. #00:04:37-2#

Investigador: Te voy a hacer una pregunta que va sobre la relación entre la trayectoria en el habito escolar de un alumno, es decir, un alumno que va bien va a tender a ir bien en el futuro y un alumno que ha ido mal va a tender a ir mal en el futuro. #00:04:58-1#

Tutor: Bueno, pues yo no pienso que eso sea verdad porque bueno, no sé, los alumnos están muy pendientes del grupo, de lo que ocurre y sobre todo de su punto de maduración. Hay muchos chavales que se dan cuenta años después, "anda que si y hubiera hecho esto y por qué", yo creo que no, eso depende del grado de maduración que tenga cada alumno, y vamos, desde luego que colgar un sanbenito a alguien que haya comenzado mal, imagínate en un primero de la ESO y que siga hasta cuarto, vamos yo creo en la redención y en el poder solucionarlo a medida que pasen los años. No, no, yo en eso no creo. #00:05:37-5#

Investigador: Por lo que comentas, uno de los factores para el cambio de la trayectoria es la maduración del alumno. #00:05:46-1#

Tutor: Eso es, eso es, el punto de madurez que cada uno llega a alcanzar, lo que ocurre es que unos lo alcanzan antes y otros después. Entonces, yo creo que hay que estar ahí un poco para acompañar en ese viaje pero.... y dejar, no podemos tampoco muchas veces meter prisas, sí que es cierto que a veces nos sorprenden comportamientos en el aula, pues por eso, no todos funcionan en el mismo momento, igual, pero vamos yo sí que creo que se puedan cambiar, que puede haber modificaciones en la marcha de un alumno, en este caso en el colegio. #00:06:25-0#

Investigador: Es decir, el trabajo nuestro es acompañarles y estar atentos a su maduración. #00:06:34-4#

Tutor: Ahí está, de hecho, estamos... lo vemos a diario en las clases, unos llegan antes, otros llegan después, pero bueno, lo bueno es que nosotros estemos ahí pues para saber también, cuando llegan, cómo lo tenemos que llevar. #00:06:47-7#

Investigador: Escuchar las necesidades de mis alumnos es parte de mis funciones. De

alguna manera es colocar la escucha más en el ámbito profesional que en el ámbito de la motivación personal del tutor, ¿no? #00:07:08-0#

Tutor: Sí, vamos a ver, estar ahí para escuchar claro que entra dentro de mi función como tutora, y de hecho, a veces escuchamos menos, al menos en mi caso, de lo que me gustaría pues por cómo te lleva el horario normal de cada día, pero vamos, fundamentalmente esa es nuestra labor. #00:07:33-4#

Investigador: Es decir, que es una labor profesional. #00:07:35-1#

Tutor: Sí profesional, claro que sí, entra dentro de mi cometido, en este caso como tutora de un curso de secundaria. #00:07:44-8#

Investigador: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula. #00:07:56-7#

Tutor: Sí, hombre, desde luego, yo siempre incido en la idea de que nosotros somos un grupo, y como grupo, como tal, tenemos que funcionar, si hay conflicto en el aula, si no nos llevamos bien, vamos a ver, que yo muchas veces les explico, "no tenemos porque ser amigos todos de todos, pero lo que tiene que haber es un ambiente de respeto, de tolerancia y sobre todo de trabajo". Yo, además, lo tengo comprobado, si un grupo no funciona, académicamente no funciona tampoco, pero si en el aula hay buen clima porque entre todos, bueno, nos llevamos bastante bien y estamos ahí para echarnos una mano, las notas académicas suben. Entonces, yo creo que es fundamental, vamos, sobre todo en un ámbito escolar como es éste. #00:08:46-2#

Investigador: Es decir, tú estableces una relación entre clima de aula y aprendizaje de los alumnos. #00:08:56-1#

Tutor: Total, total, me parece básico, además. Y bueno, además es que lo he comprobado, he comprobado que eso funciona, he tenido años que algunos grupos pues que nos costaba mucho, no entendían que éramos grupo y que teníamos que funcionar como tal y a la vista han estado los resultados. Y sin embargo, pues hay otras veces, otros años, que se ha entendido esa idea desde el principio y entonces se ha visto que los resultados han sido muy favorecedores. #00:09:27-9#

Investigador: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:09:36-8#

Tutor: No, no, claro, lo primero que yo transmito en mi clase son valores. Yo... obviamente, cada uno en sus casas sus familias les transmiten unos u otros, pero bueno, nosotros... Bueno, fíjate, yo pienso que muchos de los chavales vienen a este colegio por esa misma idea, porque aquí se transmite una serie de cosas que no lo hay en otros sitios, el hecho de que yo como tutora esté preocupada de mis alumnos, que tengo bastantes, pues yo creo que eso dice mucho a favor de este colegio. Incidimos en una educación en valores y sobre todo, bueno, ya sabes, el lema de los jesuitas "estar ahí para los demás" y yo creo que eso sí que lo entienden muy bien las familias y al final lo acaban entendiendo los alumnos, por mucho que parezca que estamos ahí un poco muy encima y demás, al final lo acaban entendiendo. #00:10:33-9#

Investigador: De la misma manera que hay instrumentos para evaluar la evolución

académica de un alumno, ¿hay instrumentos para evaluar el crecimiento en valores de los chavales o su crecimiento a un nivel integral? #00:10:55-4#

Tutor: Bueno, pues, haber, así como tal, instrumento como me comentas, pues ahora mismo..., probablemente dispongamos a lo mejor de alguno, pero yo no utilizo, lo que sí que es cierto, que bueno, aquí de lo que se trata es de ver la progresión en unos cursos. Entonces, si un chaval, lo que decíamos antes del cambio, o esa, esto esto no se puede ver a lo mejor de un mes para otro, pero en un proceso de meses, en un proceso de años vemos que ese alumno pues ha conseguido sus objetivos o no, pero instrumentos como tal ahora mismo, pues mira, quizá, si yo tengo una tutoría en primero de la ESO sí que es verdad que yo sigo la relación con ellos a lo largo de los años, pero a lo mejor me dura un año más. En el momento en el que ya pasan a..., fíjate, ya simplemente, un cambio de pasillo aquí en el colegio, da la sensación como que ya les pierdes porque quizá la comunicación entre tutores no la tenemos... haber, a lo mejor estoy tirando piedras contra mi propio tejado, pero no la tenemos en el colegio como bien asentada. Aquí somos un primer ciclo, primero y segundo de la ESO, y luego es otro, tercero y cuarto. No teneño esa relación luego entre todos, pero yo quizá sí que les sigo durante dos cursos, primero y segundo, pero luego ya se me pierden, obviamente, somos mil quinientos alumnos y, bueno, pues es una barbaridad la gente que pasa a medida que pasan los años, claro. #00:12:36-1#

Investigador: Disertación sobre la evaluación de la educación integral de los alumnos y la falta de instrumentos. #00:13:26-1#

Tutor: Claro, no, es que es verdad es que, adolecemos de eso, de que no tenemos esos instrumentos para luego valorarlo. Sí que es verdad que a nivel de clase, a nivel de tutoría, intentamos educar en valores, pero cómo, cómo se evalúa eso, pues no lo sabemos, ¿no?, intentamos que, bueno, que el chaval sea un buen chaval cuando acabe su formación con nosotros, claro que sí, es lo que pretendemos. Pero un recurso como tal, un instrumento como tal, pues no lo hay. #00:13:57-4#

Investigador: La falta de coordinación entre los tutores va muy en relación con eso y al final cada tutor tiene su propia vara de medir, por decirlo de alguna manera, ¿no? No hay criterios en la ley ni elaborados por nosotros. #00:14:23-3#

Tutor: Claro, sí que es verdad que nosotros a nivel de colegio sí que seguimos una acción tutorial, lo tenemos muy claro, nosotros sabemos: el primer ciclo de secundaria nos tenemos que ceñir a esto, esto y esto. Pero luego hay como un salto muy grande entre tercero y cuarto. Ya se pierde ahí esa relación, que ellos, probablemente, tercero y cuarto de la ESO, tengan ellos su propia acción tutorial. Pero hay un poquito de desconexión en ese salto. #00:14:53-1#

Investigador: Tú lo que ves en tu contexto es el salto del primer ciclo para el segundo ciclo. #00:15:02-9#

Tutor: Eso es. #00:15:02-9#

Investigador: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:15:13-9#

Tutor: Pues, vamos a ver, obviamente, me horroriza pensar que soy modelo, en este

caso yo para nadie, pero sí que es cierto que, claro, los alumnos en quienes se fijan son en nosotros, obviamente, que son con los que pasan la mayor parte de las horas de su estancia aquí en el colegio. Entonces, obviamente, todo lo que yo haga les va a repercutir, tanto para bien como para mal; entonces, no sé si soy modelo, pero desde luego debería serlo, que yo creo que eso es importante. #00:15:47-9#

Investigador: Me refiero al modelado, nuestro comportamiento modela el comportamiento de los alumnos, es decir, que de alguna forma somos un ejemplo adulto en el que ellos se fijan para su comportamiento. #00:16:09-9#

Tutor: Sí, sí, sí, en eso estoy de acuerdo, así me comporte yo y así dé yo a entender cómo soy como persona... claro, pues ellos... nosotros para ellos somos fuera parte de sus familias y de sus padres, el otro punto es el que ellos pueden mirarse, por lo tanto, vamos, tenemos que medir al milímetro qué es lo que hacemos nosotros y cómo nos comportamos nosotros. Pero vamos yo creo que eso es igual una relación con padres y sus hijos, vamos, me parece que es lo mismo. #00:16:44-4#

Investigador: Es decir, que una cosa es enseñar valores con la palabra y otra cosa es enseñar valores con tu comportamiento en el día a día. #00:16:50-6#

Tutor: Obviamente, es que sino, no podría ser de otra manera. Si yo estoy diciendo una cosa, estoy predicando una cosa y haciendo lo contrario, pues fíjate qué modelo voy a inculcar. Entonces, no, no, desde luego, somos modelo y como tales nos debemos de comportar. #00:17:04-8#

Investigador: Es decir, es una responsabilidad. #00:17:04-8#

Tutor: Y muy grande, y muy grande. Sí, sí, desde luego.

#### *Profesor-tutor 4*

Investigador: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:15-5#

Tutor: Sin duda, sin duda, porque la propia relación con los alumnos establece unos vínculos de afectividad con ellos que es una herramienta fundamental, especialmente en nuestros colegios en los que lo más importante es el crecimiento humano de las personas. De cara a lo académico, pues bueno, también es importante porque ese vínculo de afectividad con el alumno motiva a este alumno y hace que tenga más interés a lo mejor por la asignatura o que sienta más abierto a hacerte preguntas sobre la materia que a lo mejor si es relación entre profesores y alumnos es muy cerrada pues el alumno ve una barrera. Entonces, a lo mejor, una cuestión que tiene dudas, no se atreve a preguntarte porque nunca ha tenido una relación contigo o ve esa barrera y sin embargo si hay un vínculo más estrecho o cercano pues se siente más dispuesto y se acerca a preguntarte, se interesa un poco más. #00:01:32-1#

Investigador: Me estás diciendo entonces que el cuidar la relación interpersonal no sólo tiene consecuencias a nivel personal de relación con el alumno sino también a un nivel

académico. #00:01:43-2#

Tutor: Exactamente, sí, sí, sí. Para mí, sin duda. #00:01:47-0#

Investigador: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor, el rol que se le asigna de la institución, y la asociación que se hace con su neutralidad a nivel afectiva en el aula? #00:02:07-2#

Tutor: ¿Podrías aclararme un poquito, ponerme un ejemplo? #00:02:13-8#

Investigador: Sí, desde la institución te asignan un rol y puede estar asociado a una neutralidad tuya a un nivel emocional con los alumnos, es decir, yo no me involucro porque soy un profesor, entonces, yo tengo que mantener una distancia. Entonces, ¿qué te parece esa asociación? #00:02:36-6#

Tutor: Sí, bueno, en cierto punto la puedo entender, pero no es la opinión que yo sostendría. Es verdad que el profesor pues no tiene que generar, no sé cómo decirlo, pues sí, entiendo que el profesor tiene que ser neutro de cara a los alumnos no ser parcial (dijo imparcial por equivocación), porque al final es el que califica al alumno y tiene que mirar a todos los alumnos de la misma manera. Pero, no sé, me cuesta no ver un vínculo de relación entre alumno y profesor. Sí que entiendo que cada uno tiene una posición diferente, pero no creo que sea contradictorio tener algo personal con los alumnos y el rol que tienes como profesor dentro de una institución. #00:03:46-8#

Investigador: Es decir, que de alguna manera, si tú entra en el aula y un día estás alterado a nivel emocional lo compartes con tus alumnos si consideras que eso es necesario. #00:03:59-7#

Tutor: Es que yo creo que ese ya es el punto intermedio porque eso es ya pasar a hablar del plano privado, personal de cada uno, bien del alumno porque te cuente las cosas que hace en su tiempo libre o en casa, o bien del profesor. Tampoco está enfrentado con que un día puedas decir, después de un rato que llevan a lo mejor armando un poco de guerra, y dices "haber, hoy vengo un poco más tenso o estoy más cansado, así que vamos a intentar estar relajados todos", bueno, hasta un límite, no creo que haga falta tampoco entrar en tanto detalle personal. #00:04:45-3#

Investigador: Es decir, que si consideraras que a un nivel educativo a ellos les puede servir sí lo harías. #00:04:52-9#

Tutor: Sí, sí, sí. #00:04:57-3#

Investigador: Te voy a preguntar sobre los conflictos en el aula, su resolución y su prevención. ¿Crees que se pueden prevenir los conflictos en el aula? #00:05:17-6#

Tutor: Sin duda, y yo creo que es lo más importante, antes de que llegue a ocurrir algo poner las medidas adecuadas para que no llegue a producirse. A veces es difícil porque ocurren cosas imprevisibles, pero si desde el principio del curso o de la asignatura estableces un marco visible de qué cosas son adecuadas en clase y qué cosas se salen de lo que está permitido, yo creo que ya ahí estás poniendo una prevención o en cuanto se detecta una mala conducta dar a ver a esos alumnos que hay unas medidas o unas

consecuencias. Eso, aunque en el momento sea actuar sobre la mala conducta del alumno, genera una prevención de cara al futuro, porque ya el alumno detecta: ha habido esta conducta mala, si en el futuro se repite ya sé que hay una consecuencia o que hay una pena o un castigo o lo que sea. Entonces, ya es una medida de prevención de cara al futuro. Entonces, yo creo que es importante construir desde principio de curso ese marco, esas reglas básicas del aula y que en cuanto se salgan las conductas de las reglas ir poniendo los cauces de consecuencias para prevenirlas en el futuro. #00:06:52-4#

Investigador: Es decir, me estás diciendo que la clarificación de las normas son una prevención de los conflictos. #00:07:02-4#

Tutor: Sí. #00:07:02-4#

Investigador: ¿Y una vez que hay un conflicto, cuál es la mejor manera de actuar? #00:07:10-4#

Tutor: ¿Cuál sería la manera de actuar? #00:07:13-5#

Investigador: Sí #00:07:14-7#

Tutor: Bueno, depende mucho del tipo de conflicto, quizá en el momento lo más adecuado es estar tranquilo, porque lo inmediato es responder también de forma agresiva o un poco más violenta con el alumno. "Enseguida esta consecuencia, enseguida te voy a poner este castigo...", pues bueno, tranquilizar, parar esa mala conducta, llamar la atención, y hablado con el alumno, hacerle ver lo que ha hecho mal y si es necesario por supuesto poner una consecuencia. #00:07:58-3#

Investigador: ¿Crees que el cuidar la relación interpersonal con el alumno puede ayudar también a la resolución de un conflicto? #00:08:04-8#

Tutor: Sí, también ese vínculo va a ayudar a que si el alumno realiza una acción inadecuada en el aula, luego puedas hablar con él y hacerle ver lo que ha hecho mal de una forma más tranquila, más amable, él lo va a sentir como algo más cercano, "bueno, pues mira, este profesor me atiende, es cariñoso conmigo, es atento... y ahora que he hecho esto mal pues tengo la confianza de decirle por qué lo he hecho o de reconocer que lo he hecho mal, de..." o incluso ofrecerse de que en el futuro no se va a volver a producir esa situación. Yo creo que sí, es un buen cultivo. #00:08:56-6#

Investigador: Un alumno con una buena trayectoria tiende a mantenerla y un alumno con una mala trayectoria también tiende a mantenerla. ¿Qué piensas al respecto? #00:09:16-4#

Tutor: ¿Qué pienso sobre esa trayectoria? #00:09:23-7#

Investigador: Es decir, cuando hay una trayectoria, sea como sea, se mantiene en el tiempo, tiende a mantenerse en el tiempo. #00:09:32-3#

Tutor: Pues en el primer caso, lo intuyo como algo positivo, una buena trayectoria en un alumno que continúa pues es sinónimo de que está observando ese alumno que está

trabajando bien, que se está comportando bien, su actitud es buena y que debe seguir siendo así. Hombre, ahí faltaría un poco el ingrediente de "voy a intentar mejorarlo", pero bueno, si estamos hablando en términos de que sea buena o mala, si va bien y se mantiene, yo creo que es positivo. En el segundo caso, el alumno que está acomodado en la mala trayectoria, pues creo que o bien hablando con él o bien haciéndole ver que él puede mejorar, habría que cambiar, ¿no?, esa mala a buena trayectoria, que no se estanque, que pase a que sea buena trayectoria. #00:10:33-0#

Investigador: La tendencia, si no se hace nada o la tendencia natural es la de mantenerse la buena o mantenerse la mala, o las dos. #00:10:52-7#

Tutor: Si no se actúa, si no hay... #00:10:53-5#

Investigador: Digo, aunque tú intervinieras, pero cuál sería... de lo que te pregunto es de las expectativas sobre el alumno, es decir, ¿qué expectativas tengo yo de un alumno que tiene una buena trayectoria o qué expectativa tengo del que tiene una mala trayectoria? #00:11:15-7#

Tutor: Pues del que tiene buena trayectoria, que se mantenga, y del que tiene mala que se recupere, que mejore. #00:11:25-8#

Investigador: Escuchar las necesidades de tus alumnos es parte de tus funciones como profesor y como tutor, es decir, no depende sólo de tu buena voluntad sino que es parte de tu labor profesional. #00:11:46-8#

Error en la comunicación de unos segundos. #00:11:46-8#

Investigador: No sólo tiene que ver con tu buena voluntad de escuchar a los alumnos sino que además tiene que ver con tu labor profesional. #00:12:18-4#

Tutor: Totalmente de acuerdo, tanto como profesor de una asignatura como tutor de los alumnos, conocer sus impresiones, sus sensaciones, sus opiniones sobre los contenidos que estás dando, el tipo de trabajo que les pides, la exigencia en el estudio. Es bueno para nosotros como profesores, voy a poner primero como profesores de una asignatura, porque nos ayuda a ver en primera persona qué es lo que estamos haciendo, porque nosotros podemos estar mandando unas tareas o exigiendo un estudio, que para nosotros puede ser algo al alcance de cualquiera y luego resulta que ese trabajo es súper complicado o que lo han hecho de cualquier manera porque no se entendía bien o que el contenido era demasiado complejo y no lo han entendido. Entonces, tener ese feedback, "esto nos parece más complicado, esto se puede mejorar", es una herramienta fundamental para el profesor, nos ayuda a mejorar. Yo creo que esa es la clave, nos ayuda a mejorar, y como tutor, pues igual, para conocer las impresiones de los alumnos sobre otras asignaturas y poder compartirlo con otros compañeros. Porque a lo mejor los alumnos no se sienten cercanos con el profesor de Educación Física o de Lengua y para contarle lo que ven mal de su asignatura. En cambio se lo pueden contar al tutor y el tutor ser puente, vínculo, para hablar con ese profesor y, bueno, decirle que la clase está descontenta con cierto trabajo que han hecho o con unos contenidos que sean demasiado complicados y a lo mejor ese profesor no lo sabía, lo veía como algo natural, "pues este trabajo es muy fácil", sin embargo diciéndole que los alumnos están un poco, bueno... pues... ven esos trabajos o esa asignatura un poco complicada o algo más difícil, pues a

lo mejor se da cuenta y lo mejora para el siguiente año o en ese mismo momento puede corregir alguna cuestión. #00:14:29-2#

Investigador: Es decir, la formación en técnicas de escucha es necesaria para el profesorado. #00:14:36-1#

Tutor: Estarían muy bien sí, sí, desde luego. Son muy positivas. #00:14:41-1#

Investigador: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula. #00:15:04-6#

Tutor: Sí, si tú con tus alumnos no tienes una buena relación cuando ocurra algo complicado en el aula o el clima del aula sea negativo, no vas a poder tratarlo con ellos de la misma forma. Yo creo que se arreglan mejor las cosas teniendo una buena relación y hay un mejor clima teniendo una buena relación con los alumnos. Es una relación causa-consecuencia, casi. #00:15:53-1#

Investigador: Es decir, la relación interpersonal con tus alumnos es un factor de mejora del clima del aula. #00:16:03-2#

Tutor: Sí. #00:16:11-0#

Investigador: No sólo transmitimos contenidos a un nivel académico. #00:16:16-7#

Tutor: Totalmente de acuerdo también, los valores que enseñamos, la forma de ser de cada profesor. Al final los alumnos te recuerdan no porque les has enseñado... bueno, en muchos casos sí, por los proyectos que haces en clase, pero muchísimas veces los alumnos se acuerdan de los profesores, de nosotros, por la relación que hemos tenido con ellos y por esa formación extra que les damos. El cómo somos, cómo nos acercamos a ellos, cómo transmitimos nuestras vivencias o nuestras asignaturas. #00:17:09-8#

Investigador: ¿Hay algún tipo de herramienta para evaluar ese tipo de aprendizaje no académico de los alumnos? #00:17:20-7#

Tutor: Yo no lo conozco, diría que no. ¿Estamos hablando, por ejemplo al final de la secundaria o del bachillerato? No, lo que cada profesor vemos que hemos construido en los alumnos a nivel interno, cómo son los alumnos que salen de nuestros colegios. Ésa es la única... pero no, no hay nada material o concreto que nos permita evaluarlo. #00:17:55-8#

Investigador: Sí, eso lo digo porque en el sistema se valora mucho la evaluación de contenidos académicos. Sin embargo la escuela, como institución, no tiene las herramientas para evaluar ni facilita las herramientas el aprendizaje desde una perspectiva más a nivel socioeducativo: de relación con los demás, de relación conmigo mismo... que también, al fin y al cabo, es la formación de un ciudadano. Más allá de matemáticas, ciencias o cualquier otra asignatura. Más en primero y en segundo de la ESO (...y sigue una disertación excesiva...). #00:20:29-2#

Investigador: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:20:34-4#

Tutor: Pues sí, efectivamente, somos una referencia, pues un modelo a seguir. Es verdad que el alumno ve al profesor muchas veces como enemigo: "éste es el que me pone la nota, éste es el que he echa la bronca, el que me castiga..." pero, bueno, en el fondo al mismo tiempo es una persona de referencia que te va marcando qué es lo adecuado, que te va enseñando cómo trabajar una asignatura, que te va guiando, ayudando, dando a conocer lo atractivo, lo interesante de cada materia. Y, bueno, pues en lo humano tenemos que ser también una referencia. Después de los padres, los profesores somos las personas con quienes más tiempo pasan los alumnos, también los amigos en clase, bueno, pues hay un equilibrio, pasan muchísimo tiempo con nosotros. Si los profesores son distantes, distantes, esquivos, violentos en la forma de reaccionar... pues al final son conductas que van a imitar. Con muchas diferencias, claro, porque si en casa tienes un ambiente muy favorable y es todo lo contrario, pues fenomenal. Pero, si..., es que va a depender mucho del tipo de alumno. Si nosotros ponemos los medios para intentar construir buenas personas con nuestro modelo, con nuestro ejemplo, va a haber muchas más probabilidades de que en el futuro ellos puedan ser, igual, mejores personas. #00:22:21-5#

Investigador: Es decir, de alguna manera, los valores se enseñan principalmente con el ejemplo. #00:22:32-7#

Tutor: Sí, para mí sí. #00:22:36-3#

Investigador: Es decir, nuestro ejemplo es una herramienta educativa. #00:22:40-3#

Tutor: Sí, ciertamente muchas veces transmites valores que no tienen que ver contigo mismo o con tu forma de ser, o no necesariamente, no sé, ciertas campañas que hay en el colegio o de sensibilización de algo con lo que, o no simpatizas, o no te has acercado mucho y no tienes mucho conocimiento sobre ello y en ese momento tienes la responsabilidad de transmitir esos valores a los alumnos. Pero a mí me parece mucho más importante esa transmisión de valores propios. #00:23:20-9#

Investigador: Es algo transversal a las asignaturas, más allá de las asignaturas y de la campaña en sí.

### *Profesor-tutor 5*

Investigador: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:11-2#

Tutor: Sí, estoy convencido, de que... bueno, no, yo diría no es que pueda ser, es un recurso de profesor. Es además, utilizando casi un poco el término culinario, me parece que es alimento del día a día de todo profesor que se precie. Yo estoy convencido de que esa relación personal es la que te hace salir de clase un día con vibraciones positivas, y si no son positivas, la que te hace decir, jo, yo con este chaval tengo que pelearme en esta línea porque todavía no he conseguido esto o lo otro o lo que sea. Así que para mí es vital, eso es vital. #00:00:56-6#

Investigador: #00:01:06-6#

Tutor: Es responsabilidad principalmente del profesor, sí, del profesor, del tutor, de todo aquél que tenga una relación con un grupo de alumnos, que puede ser a nivel de grupo o a nivel individual. Bueno, porque esa idea de la clase-grupo como tal donde a veces se diluyen muchas responsabilidades y, no, la relación personal, bueno, es lo que da vida día a día a una clase de matemáticas, de Sociales, de Geografía y de lo que sea. Y si no hay un poco esa relación, si no la vistes un poco, si no la llenas de ese, digamos, afecto pues no entrarán ni las Matemáticas, ni las Sociales, ni la Geografía ni nada. #00:01:59-4#

Investigador: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:02:48-9#

Tutor: Sí, tiene que haber, evidentemente... claro, esa pregunta puede tener distintos planteamientos si pensamos, en un Infantil, si pensamos en Primaria, si pensamos en bachilleres o, si me apuras, si pensamos incluso en la Universidad. Es decir, hay ahí un papel, un rol, efectivamente, que de alguna forma tiene que estar siempre tamizado, es decir, yo me puedo implicar afectivamente con un alumno o con un grupo de alumnos, pero las reglas del juego tienen que estar muy claras, es decir, "yo me vuelco en ti y trato de que mis asignaturas de Sociales o de que mi papel como tutor construya y saque lo mejor de ti, pero tú tienes un papel que hacer, igual que yo tengo un papel que hacer y una parte es un territorio mío y la otra parte es un territorio tuyo y no podemos invadirnos", es decir, hay que tener ahí una línea, una zona, no diría yo una frontera, sino simplemente que el que tú te vuelques con un alumno no pasa más que porque bueno, mi papel como profesor o como tutor implica ayuda, implica compromiso e implica sacar de ti lo mejor que pueda, dentro de una línea que diríamos que sería la del respeto mutuo, ¿no?, yo "mira, te quiero como profesor, te quiero como tutor, pero bueno, pues ahí estamos, ahí estamos, "tú tienes después que crecer y usar de tus cualidades y de tu territorio, ese que yo intento descubrirte". Pero bueno, la línea está también ahí un poco clara, es decir, respeto siempre. "Yo soy un profesor, tú eres el alumno, yo intento sacar lo mejor de ti y tú intentas sacar lo mejor de mí y... bueno... pero tú tienes tu ámbito y yo tengo el mío". #00:05:04-3#

Investigador: La relación personal puede ser una herramienta educativa. #00:05:22-4#

Tutor: Sí, sí, yo estoy convencido de que sí, de que es una herramienta educativa... ya no sé si herramienta sería el término adecuado, es decir, yo entro en una clase de segundo de Secundaria, y después de decir buenos días, pues les miro y saludo, y "¿cómo están?" y, bueno, contestan todavía con esa somnolencia de las ocho y diez de la mañana. "Pues yo, chicos, estoy un poco fastidiado, pues mira, una mis jaquecas hoy toca y, pues bueno, no sé cómo va a estar la cosa hoy...", pero yo creo que eso nos acerca, es decir, no sé si el término es el adecuado, humaniza mucho la relación, rompe muchos hielos y, bueno, no sé, esa proximidad, digamos, afectiva, esa comunicación de tus vivencias, pues te acerca más a los alumnos. Yo, después cuarenta y un años de experiencia, casi la mitad de ellos con chicos de octavo de EGB y de segundo de Secundaria, pues bueno, es de lo que más orgulloso me hace sentir es esta relación. Es recibir todavía de vez en cuando una carta de alguien que está ya ejerciendo de médico por ahí, ¿no? Pero bueno, ahí está, ¿no?, "chicos, pues hoy nos vamos a ir a jugar un partidillo por ahí y tal, pues hoy no me encuentro con ganas y tal", en fin. Esto rompe

muchas cosas, sobre todo barreras, ¿no? Yo siempre he dicho que yo me dediqué a esto para no sufrir lo que me hicieron sufrir pues aquellos profesores que yo tuve de mi bachiller en un instituto y de mi Primaria, creo que tengo, muy, muy, muy... bueno, creo que sólo dos recuerdos positivos. Aquello era frío, distante y en ocasiones violento y yo que era eso que decimos, un mal alumno, y los quebrados no me entraban, pues me las llevaba por todos lados. Porque entonces si fallabas en el encerado la fracción pues te caía un... en fin. Y bueno, para mí esa relación no es que obres como compensación por aquello que hicieron contigo o, usando los términos psicológicos, una proyección de... no, no, simplemente se trata de que tienes un ambiente y tienes un grupo de alumnos y vas a por ellos, vas a por ellos. Vas a por ellos significa que vas a sacar ahí lo mejor de quien sea, de ése que en mis tiempos catalogaban ya con "no es que éste", como decían en aquellas tristísimas reuniones de evaluación, es más corto que, ya sabes, las mangas de un chaleco... "es que éste es un pedazo carne", yo detestaba aquellos comentarios, detestaba aquellos comentarios y a veces me enfadaba. Y bueno, pues no, había un grupo de alumnos y el respeto significaba pues eso, el ir ahí a saco con todos ellos a sacar lo mejor y eso es lo que me hace todavía pues hablar con mucho orgullo y con mucha satisfacción de todo este pasado con los chavalotes de segundo. #00:09:21-3#

Investigador: #00:09:17-7#

Tutor: Luego lo empezaron a llamar inteligencia emocional, bueno, pues bien, sí, vale, claro que sí. Porque no era sólo el mundo de la Matemática, ni era el mundo de la Lengua, ni era el mundo de la Geografía. No, había detrás todo un mundo que hace que esos saberes científicos progresen o no progresen, ¿no? Porque primero tienes que creer y saber que eres persona y que eres capaz de muchas cosas, de que si fallas cinco problemas de Matemáticas o tres cosas de no sé qué ya, pues, empieza a acumularse un poso en ti que cada vez crece más, crece más, te invade, llega un momento en tu vida escolar que no te estás diciendo más que "yo estoy convencido que no sirvo para más yo...", bueno, pues esta no, no, la lucha no es esa, la lucha es "tú vales muchísimo y tienes que creerte, porque yo creo en ti, tengo fe en ti y adelante, sí, Roger es el humanismo este... y yo bueno, lo mamé si quieres un poco con la Escuela Nueva, también, toda aquella gente desde el paidocentrismo aquél de Tolstoi, después... y todo aquello pues me vistió un poco, no sé, toda la urdimbre que luego, pues, me ha ido bastante bien, la verdad. #00:10:41-8#

Investigador: Los conflictos en el aula: prevención y resolución. #00:10:58-2#

Tutor: Son inevitables, son inevitables. Hemos llegado a un punto en que... el año pasado, por ejemplo, en mi última tutoría, tenía en clase tres alumnos que estaban siendo seguidos por la fiscalía de menores por pequeñas violencias, por... bueno. Entonces, a veces en clase, estos chavales tienen un tipo respuestas, además uno de ellos ya venía con expediente de otro centro. Y de alguna forma este tipo de alumnos ha de compensar, digamos, esas deficiencias, entre comillas, que detectan y que ven. Bueno, pues el que tiene el alumno normal, digamos, ese alumno de notable que decimos o ese alumno de sobresaliente o ese alumno que tiene una relación buena con sus profesores, con su tutor, y tú llegas ahí y bueno, pues, ¿cómo compensar toda esa carga deficitaria?, que a lo mejor te niegas a admitir pero que en el fondo la ves en estos chicos, ¿no? Es decir, esos mecanismos compensatorios de alguien que viene y que tiene una lectoescritura infame, que tiene una carga de 18... o bueno, no sé, montones de insuficientes y, bueno, yo creo que el alumno con este tipo de déficits lo compensa,

¿cómo compensa?, pues dando el cante en clase, protestando ante tal profesora, violentando a algún otro profesor joven o profesora joven. Es la forma de decir, "bueno, pues aquí estoy yo también, yo valgo, valgo aunque sea en el aspecto más negativo, es decir, esa carga de alumnos, que reaccionan, que compensan su..., digamos, su estructura psíquica cada vez más cargada de negativismos por lo que han vivido en una Primaria e incluso en los primeros años de Secundaria. Bueno, pues esos mecanismos compensatorios de estos chavales provocan muchas veces estos conflictos. Que son un reto para un tutor o un profesor que se precie, en mi opinión, porque en este caso no se trata de pegar una mala contestación a un grupo de alumnos de éstos, porque muchas veces es lo que busca, porque eso le va a dar un poco más de notoriedad, negativa, pero le va a dar notoriedad. Y no, es... lo que necesita es la charla personal, digo "mira, Carlos", uno del año pasado "luego me esperas y nos tomamos un café juntos en el bar, y me cuentas y tal"; en este plan. Y bueno, es un poco ganarte y que en algún momento este tipo de alumnos, que decimos son conflictivos, empiecen a cambiar su esquema... "anda, coño, si aquí tengo un profesor que, joder, que... uno que me escucha"; no lo dirán nunca, no se atreven: "uno que me quiere, alguien que me quiere", porque muchas veces detrás de cada uno de estos chavales, yo en los últimos que he tenido, siempre hay un cuadro familiar desestructurado, siempre hay un padre solo, una madre sola y a veces está la pobre madre que incluso llora, llora porque es que "mire don Jesús, es que mi hijo me pega". Y bueno, pues sí, sí, estos problemas están ahí, pero, repito, son un reto. Claro, es que este esquemita de esa clase-grupo maravilloso donde todos funcionan estupendamente y demás, bueno, dejémoslo quizá para unos años de la EGB y dejémoslo para los Bachilleres aquellos de 1950 o cincuenta y tantos de la Ley Moyano y poco más. Esa clase homogénea, bueno, pues, no existe; no existe ya y no debe existir además, si me apuras. #00:15:17-8#

Investigador: Entonces, el conflicto es inevitable. #00:15:40-3#

Tutor: Sí, el conflicto forma parte de la vida académica, es que no puede entrar uno en una clase y, bueno, soltar ahí su historia del tipo que sea y ya está, no, no, el conflicto. Bueno, lo que pasa es que, bueno, ha sido asumido casi en exclusiva por el tutor, y no, en la relación diaria que tienes con un grupo de alumnos aunque sólo seas profesor de Matemáticas, digo sólo que no seas tutor, pues no, en conflicto está presente y de alguna forma eso marca un poco también las relaciones con el grupo y marca también tu agenda. Hay conflictos, claro que hay conflictos, y eso lo llevas a casa y esa desconexión que piden algunos y demás, en mi caso me ha resultado siempre muy... por no decir imposible. Yo me llevo ese conflicto a casa y, bueno, el teléfono de la madre de quien tiene ese conflicto, me estaba acordando de Ruth, la madre del último conflictivo del año pasado, con la que he hablado mil veces, "pues Ruth, mira, la clase ha ido hoy mejor, dale un toque al chico este, porque tal". Está ahí y forma parte de la vida académica, ¿cómo no! y su solución, a veces no, a veces no tienes una solución porque esto es, como le decía a algunas madres y padres, "tienes que abrir un poco el panorama y decir, bueno, estamos en segundo de Secundaria, nos queda tercero, nos queda cuarto, hay dos años de Bachiller, tienes posibilidades", porque a veces se encierran ahí en un mundo que es muy opresivo, todo se ve negro, y tú como profesor pues tienes que abrir, puertas, que abrir puertas y marcar un poco vías por las que ir saliendo. Y luego te llevas grandes satisfacciones, ¿no? Ahora estoy viniendo por aquí con estas historias del 75 aniversario y hablaba con un alumno pues de éstos, es gitano, y está currando el hombre y estaba todo feliz, estaba todo feliz, porque al principio pues era un camelleto de éstos y tal y mira, no, que hay formas, y bueno, pues bien, de esas cosas dices, mira,

bien, estupendo. Así que el conflicto está ahí, está ahí, en la trama diaria de una vida escolar. #00:18:09-4#

Investigador: Un alumno con trayectoria buena tiende a mantenerla y otro con una mala trayectoria también tiende a mantenerla. #00:18:39-2#

Tutor: Un alumno con trayectoria buena significa normalmente pues que cree en sí mismo y que tiene alguien en casa o un ambiente en casa que, que, digamos ayuda a estructurar su mundo de afectos. Y en ese mundo de afectos este chico que siempre va bien ve que al notable de matemáticas hay en casa alguien que "pues hijo muy bien, pues adelante, venga". El chico que va mal pues muchas veces tiene... no encuentra a veces en casa pues más que un reproche, a veces "mira, hijo, es que esto no puede ser"; no sólo el "no puede ser" sino "mira, ¿qué pasa, no sirves, esto no, no... eres incapaz o qué?", o al contrario, el reproche directo "mira, chico, no vales para nada, esto no puede ser". Bueno, en fin, quien va bien se va encontrando en su itinerario, bueno, refuerzos; quien va mal va encontrando normalmente limitaciones y entonces aquí el papel, tanto en uno como en otro, es fundamental el del profesor. Si esos apoyos en casa si tú como profesor o como tutor ves que el ambiente de casa no existe o es el que debe o no da los refuerzos que debe reforzar, la tarea del profesor, y más en estos últimos quince años, se ha vuelto decisiva. Claro, muchos profesores, muchos compañeros decían, "claro es que no es nuestro papel" y digo "bueno, no es nuestro papel, yo no sé qué decirte, yo creo que en parte sí". Entonces, en buena parte diría que sí, entonces tú, el chico que va bien, "pues mira, tienes que estimularle de forma que...", en mi caso por ejemplo, ha habido chavales que yendo muy bien digo, "mira, vamos a investigar este gótico religioso que hay en Valladolid, yo te doy aquí un itinerario y venga, entérate, te vas a hablar con el padre tal, con el hermano tal, que te van a esperar en la Iglesia...", bueno, hacen maravillas. Ese sobresaliente que puedes sacar con este alumno pues se convierte en nuevas pistas para que más adelante pues te haga maravillas en el gótico religioso de Valladolid o en lo que sea. El alumno que va mal pues tienes que cogerle y decirle "venga chico, ven para acá, vamos a ver hombre, cuál es tu problema aquí mira...", yo les doy siempre los exámenes, siempre les he dado los exámenes al día siguiente para que vayan a casa, lo vean lo examinen, los padres y tal, y vengan y... bueno, pues normalmente, claro, el chico que va mal le ayudas y le dices "mira, llévate el examen en casa, verás que es un pequeño desastre esto pero puedes mejorar, estoy seguro que puedes mejorar". Bueno, entonces, evidentemente, la trayectoria de alguien positivo se puede seguir convirtiendo en algo muy positivo, muy positivo, muy positivo, siempre. Al contrario, el chaval que siempre va mal pues normalmente empieza a recibir cargas negativas, lo más molesto es que sean en su ambiente escolar. Eso que decía antes de esos comentarios de sesiones de evaluación, eso es terrible porque al final influyen en el equipo docente y llegas a la sesión de evaluación y, "no, es que éste qué vas a esperar"; no, no, no, entonces, pues bueno. Esa es un poco la cuestión. #00:22:09-2#

Investigador: Escuchar las necesidades de mis alumnos es parte de mis funciones. #00:23:06-1#

Tutor: Yo estoy convencido de eso, estoy convencido de eso. La escuela es... son... dices, bueno, cinco o seis horas al día, sí, pero también es un mundo de relaciones con compañeros, algunos son amigos y te ves después, y bueno, yo creo que el profesor, el profesor, el tutor, a mí me parece que juegan un papel fundamental, en especial, lógicamente, los años de Secundaria Obligatoria, los años de Primaria si quieres

también, en Infantil, ya a nivel de Bachiller, bueno, hay ya un perfil, una trayectoria más o menos construida. Pero bueno, en los años de Secundaria que son los años de, bueno, los grandes ciclones, anticiclones, de las borrascas... de los... bueno, pues, ahí juegas un papel importante, un papel muy importante y, bueno, pues a veces, a veces eres un poco el soporte afectivo de un chaval que en casa, pues... Bueno, mira, antes de ayer hablé con uno que, bueno, vino un chaval aquí que, Antonio sabe la historia también, pero yo tengo alguna relación con la madre por el hermano mayor, pues que, un pequeño camellete y arrastra como camello a otro y en fin, pues bueno, pues es una pena. Si tienes por ahí un profesor, un tutor vigilante, pues te ayuda a salir de estas historias, más que tu padre, más que tu madre, te ayuda a salir de estas historias. Entonces, pues bueno, yo creo que no, este ambiente académico, iba a decir, higiénicamente académico sólo pues, pues no. Yo no metí en esto... me metí precisamente porque, porque no, la educación es mucho más hermosa que el Teorema de Tales solo. #00:25:08-0#

Investigador: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:25:38-3#

Tutor: Sí, estoy convencido de eso, es de lo que estamos hablando aquí en nuestra charla, es el papel del profesor, insisto, de todo profesor que se precie, porque delante no tienes a ese mero receptor de siempre, no, tienes una persona, una persona además que se está construyendo... y que creo que tú tienes influencia, primero porque eres un referente, el profesor es un referente, lo es en Secundaria, lo es en Primaria. Su proceder, a pesar del silencio del alumno, de la aparente desconexión, no, no eres un referente y tu forma de proceder está siendo vigilada, entre comillas por tus alumnos, "mira es que este tío funciona" llegan a decir "y este pues no" y de alguna forma no podemos prescindir. No existe maestro, profesor que se precie si no tiene en cuenta pues que lo que tiene delante es un alumno, una persona, la más hermosa de las tareas, vamos. #00:27:02-4#

Investigador: Entonces ¿es necesaria la formación para los profesores de Secundaria?#00:27:28-7#

Tutor: Esta pelea me la he traído yo siempre cuando bueno, pues, durante años he formado parte de un grupo, bueno eso que llaman formadores de formadores, y yo siempre he dicho y he mantenido que en España no hay ninguna entidad que forme profesores. No hay universidad que forme profesores, tenemos las Facultades de Educación que forman maestros. Pero un magnífico biólogo, un magnífico licenciado en exactas, un magnífico geólogo no son, seguramente o por obligación, magníficos de Matemáticas o magníficos profesores de Ciencias Naturales y entonces no, ¿por qué?, porque falta ese mundo que tiene que ver con las relaciones del alumno, que tiene que ver también con las metodologías, es decir, a un biólogo no le enseñan en la Facultad de Biología cómo llegar con esa biología a un alumno de primero de ESO, que no es lo mismo dar Biología en primero de ESO que darla en tercero. No tiene herramientas metodológicas, no las tiene el biólogo, no las tiene el profesor de Lengua, podrá ser un magnífico poeta, yo he conocido a algún profesor de Lengua, pero bueno, desastrosos ante un grupo-clase y magníficos poetas. Pero no tiene que ver una cosa con la otra, es decir, creo que tenemos en este sentido una línea que recorrer en España para formar profesores. #00:29:31-2#

Investigador: #00:30:31-3#

Tutor: Hay mucha... a mí los franceses me han parecido siempre especialmente sensibles con estas cosas, me estaba acordando ahora de un librito de Daniel Pennac "mal de escuela", precioso libro que me leí hace algunas navidades y que hay algún otro "pasión de enseñar", en fin, no sé, bueno, que te ponen en esta línea de lo que estamos hablando. Que la enseñanza es algo muy hermoso pero que no es eso lo que decíamos antes, no es sólo el Teorema de Tales que tú lo puedes ser un matemático brillante pero luego tienes un grupo ahí enfrente y... bueno pues... a ver cómo abordas el Teorema de Tales con un chaval que es mañana ha tenido una bronca con su padre. #00:31:18-2#

Investigador: ¿Existe alguna herramienta para evaluar los contenidos no académicos y que tienen que ver más con la formación integral desde una perspectiva socioeducativa? #00:32:13-6#

Tutor: Esas herramientas para evaluar el aprendizaje de los alumnos, nos referimos a... #00:32:23-5#

Investigador: #00:32:42-4#

Tutor: Sí, eso eh, bueno, no sé si la pregunta va en el sentido de decir, ¿cómo puedo informar yo a un padre de si, vienen Matemáticas, vienen Sociales, vienen tal... y luego todo ese mundo de aspectos de los que estamos hablando si también el padre debe ser informado o si el alumno debe ser informado, no sé si nos referimos a eso? #00:33:06-2#

Investigador: #00:33:45-3#

Tutor: Yo creo, bueno, sí que existe, aquí desde luego yo he echado mano siempre de las Universidades americanas. Hay un arsenal de pruebas, de escalas y demás que además hilan muy fino en la valoración, en el examen de todo esto que podíamos decir que es lo afectivo, lo emocional. Entonces, yo me he valido muchas veces de esas escalas y se las he pasado a veces a... a veces no a todos los alumnos, a veces a un grupo, a veces a uno. No te voy a hablar de Rochard, pero bueno, yo lo he tenido siempre presente y estas escalas a veces me han ayudado bastante y me han ayudado a veces a ver... no sé, me estoy acordando ahora mismo de un sencillo sociograma, un sociograma que a veces al principio te pone en la pista allá por octubre y principios de noviembre de los rechazos que tienes en clase y cuando los enseñaba a veces a compañeros profesores, qué bien, desconocen absolutamente lo que es un sociograma, lo que decíamos antes, no hay una carga metodológica, no hay una carga profesional, sólo saben matemáticas. No, pues el sociograma te da, es de lo más básico si quieres, te abre la puerta a ciertas inquietudes, "esta chaval está aislado en mi clase, pero cómo si no tiene ni una sola elección este pobre" y le ves y entonces te pone en la pista, "joder, si es que está solo, está solo", y entonces pues ya ahí tienes un mundo para trabajar con tus alumnos sin que ellos a lo mejor se hayan dado cuenta de que tú sabes de estos rechazos, pero ya puedes trabajar una tutoría en esta línea, "no, esta tutoría la voy a dedicar yo pum, pum, pum", haces ese sociograma por ejemplo, cuatro meses después y dices "coño, y tiene cuatro apoyos ya" y entonces, bueno, pues claro, claro que hay. Aquí el mundo anglosajón nos da mil vueltas, tienes montones de baterías para poner a disposición, no ya del psicólogo especialista, sino del profesor que se precie y del tutor un montón de... #00:36:11-5#

Investigador: De alguna manera, el sistema escolar no facilita el uso de este tipo de herramientas. #00:36:58-0#

Tutor: Pero esto es también un poco culpa nuestra en el sentido de que como jefe de Departamento o como jefe de estudios o como director se me supone cierto nivel y dentro de un centro educativo como director o como jefe de estudios tú puedes plantear ahí, "señores, tenemos este arsenal de posibilidades, vamos a marcarnos un tiempo y vamos a empezar a atacar esto", es que hay veces, vale, que decimos que el biólogo es biólogo sólo pero también está el señor que se le supone con una responsabilidad dentro de un centro para atacar estas cosas. Ahora estamos hablando del señor director de instituto, anda que no pueden hacer o el señor jefe de estudios, pero bueno, ahí ya yo creo que por nuestra parte no nos puede valer, "bueno, la administración no ayuda o... no, no, no", nosotros tenemos que entrar ahí, tenemos que entrar ahí, tenemos posibilidades, tenemos una oferta tremenda ahora para evaluar, para evaluar no sólo lo académico sino para evaluar talento, talante, personalidad, bueno... #00:38:15-3#

## *Escuela Virgen de Guadalupe*

### *Profesor-tutor 6*

- Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesor. #00:00:12-9#

- Tutor: Por supuestísimo. La relación con los alumnos en un colegio como el nuestro no tiene nada que ver en un colegio público. La relación que puedas tener con los alumnos va más allá simplemente de profesor-alumno. #00:00:37-2#

- Invest: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:00:54-7#

- Tutor: Es necesario, lógicamente, el rol del profesor, el ser neutral aunque a veces cuesta porque hay sentimientos ¿no? Porque tú tienes una relación con ese alumno, sabes su... por qué se puede comportar así, las carencias que tiene por ejemplo en su casa... pero hay que ser neutral. #00:01:22-1#

- Invest: Entonces, hablar sobre tu estado de ánimo, por ejemplo, en clase. #00:01:25-8#

- Tutor: ¿Mi estado? #00:01:25-8#

- Invest: Sí #00:01:25-8#

- Tutor: No, mi estado no. Lo que pasa es que ellos saben perfectamente cuando estás cansado, cuando estás animado, cuando estás enfadada. Porque tú cuando entras en clase dices, "estoy bien", no hace falta que digas estoy bien, es que ellos ya te conocen y saben perfectamente cuando estás cansada, cuando vienes bien, cuando vienes mal. Es difícil en nuestra vida. #00:01:52-0#

- Invest: Los conflictos en el aula y su resolución, ¿qué piensas? #00:01:56-2#
- Tutor: Ufff #00:02:03-4#
- Invest: Los conflictos por un lado y su resolución por otro lado. #00:02:03-5#
- Tutor: Vamos a ver, hay varios conflictos que hay que intentar resolverlos lo antes posible, siempre fuera del aula si el contexto lo permite. Si no es con toda el aula, no tiene porqué enterarse la gente. #00:02:44-2#
- Invest: ¿Son inevitables los conflictos en el aula? #00:02:47-3#
- Tutor: Hombre, siempre hay conflictos, siempre no, pero hay momentos que sí. Como tenga el día torcido y quiera... pero normalmente no hay conflictos. #00:03:10-0#
- Invest: ¿Cuál es la mejor forma de solucionar los conflictos en el aula? #00:03:12-3#
- Tutor: Hablando, el diálogo con los chicos para ver el porqué. #00:03:17-9#
- Invest: ¿Y su prevención? #00:03:22-7#
- Tutor: Marcando unas normas, ¿no? y cumplirlas #00:03:33-7#
- Invest: ¿Tú crees que existe alguna relación entre el camino que ha llevado un alumno y su evolución posterior?, es decir, ¿que si ha ido mal va a tender a seguir yendo mal y si va bien va a tender a seguir yendo bien? #00:03:55-6#
- Tutor: Se pueden cambiar las tornas ¿no? Un niño que vaya mal por hache o por be si está... cambia, yo creo que cambia. Los niños que buenos, bueno, pues siguen siendo buenos pero hay niños muy malos que han dado mucha lata y luego se les cambia el chip de una manera... y hay varios casos aquí en el cole. #00:04:15-9#
- Invest: ¿Qué factores crees que inciden para que cambie o para que no cambie, en el caso de los buenos? #00:04:17-9#
- Tutor: La familia influye mucho, el contexto y ellos mismos, yo creo que llega un momento que a lo mejor se dan cuenta de que como estaban actuando no les va a traer nada bueno. Entonces yo creo que también lo que más son ellos, porque los que no se preocupan por ellos mismos no... #00:04:38-6#
- Invest: Ellos simplemente porque se dan cuenta o... #00:04:41-0#
- Tutor: Sí, yo creo que sí que es necesario que ellos cambien el chip, porque por mucho que nosotros les digamos, si ellos no quieren, nos cuesta a nosotros mucho... #00:04:50-2#
- Invest: Una parte de tus funciones como profesora es la de escuchar a los alumnos. ¿Es una de tus funciones o no? #00:05:01-7#
- Tutor: Por supuestísimo, profesora barra psicóloga, barra te cuento mis penas, mis

alegrías... esa es mi función. #00:05:12-0#

- Invest: ¿Por qué? #00:05:12-0#

- Tutor: Por mi trato con ellos, no sé, mi cercanía a ellos, yo creo que les doy confianza para que vean en mí, no sé, como una persona adulta que los apoya, que los entiende, que... #00:05:29-6#

- Invest: ¿Crees que hace falta formación? #00:05:34-0#

- Tutor: Formación para eso... sí, pero creo que también tiene que ver mucho con la personalidad. #00:05:45-0#

- Invest: La manera en cómo se resuelven los conflictos en el aula, ¿crees que es fundamental para ir creando un clima de aula más o menos bueno? #00:05:58-5#

- Tutor: Sí claro. #00:06:03-0#

- Invest: ¿Por qué? #00:06:03-0#

- Tutor: Porque se tienen que solucionar esos conflictos, porque sino es imposible dar una clase, imposible que el grupo sea grupo. #00:06:12-9#

- Invest: No es tanto la resolución de los conflictos como la manera en cómo se resuelven los conflictos. #00:06:17-3#

- Tutor: Si vas de autoritario, si no hablas con los alumnos, si es esto porque lo digo yo, porque soy el profesor, yo creo que al final no se consigue mucho. Mientras que si hay un diálogo con los niños, primero con el que causa los conflictos y luego con el resto pues se puede llegar más, y que los niños no te teman. Que no seas déspota, que no sea lo que yo diga. #00:06:50-7#

- Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos #00:06:57-0#

- Tutor: Por supuesto que no. #00:07:00-3#

- Invest: ¿Qué otras cosas se transmiten? #00:07:01-2#

- Tutor: Muchísimos valores: el saber valorar lo que tenemos, el compromiso, la amistad, que somos un grupo, que no somos individuales, que juntos (...) más que uno solo. #00:07:20-6#

- Invest: ¿Crees que existe algún tipo de herramienta para evaluar ese tipo de aprendizaje? #00:07:28-0#

- Tutor: Pues no lo sé, no sé si existirán las herramientas o no, pero se ve en la forma de actuar de los niños, ver al niño dentro de clase y fuera, porque realmente cuando se nota... porque en clase sí sabemos cómo actúa, pero yo creo que esos valores sí son los que se quedan fuera de... de las clases: el saber estar... y eso se ve en otros contextos que no es aquí en el colegio. #00:08:00-7#

- Invest: La evaluación es más por observación. #00:08:02-1#
- Tutor: Sí, que a lo mejor habrá... pero que yo no sé de esos... pero que son cosas observables, ¿no? Si tú inculcas un saber estar, un compartir, un ayudar, esas cosas se ven fuera, son visibles, ¿no? Yo puedo enseñar a un niño el Imperio Carolingio y no va a ayudar a una persona a cruzar el paso de cebra o yo qué sé. Son otros valores que se enseñan y no solamente teoría. #00:08:47-0#
- Invest: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:08:49-9#
- Tutor: Sí, para bien o para mal, pero somos un modelo para ellos a seguir. Pasamos muchas horas del día con ellos y ahora están en la edad de que sus padres son los enemigos, entonces siempre tienen que buscar alguna referencia. #00:09:04-4#
- Invest: ¿Y en qué medida se puede aprovechar esa situación para su educación? #00:09:12-9#
- Tutor: Ufff... No lo sé, la verdad es que nunca me lo había planteado. Pero te decía, la educación, hoy por ejemplo, ha entrado un niño en clase, ha abierto la puerta sin pedir permiso, sin nada, bueno pues se le enseña. Entonces yo creo que esas cosas se van aprendiendo, se van quedando, se van fijando en tú. #00:09:38-1#

### *Profesor-tutor 7*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesor #00:00:14-0#

Tutor: Sí #00:00:16-7#

Invest: Un recurso educativo #00:00:16-7#

Tutor: Sí #00:00:16-7#

Invest: ¿Por qué crees que...? #00:00:18-9#

Tutor: Pues porque te da pistas de lo que les interesa, de lo que les gusta, de dificultades, problemas, la cercanía afectiva también es un recurso pues para... pues para atenderlos mejor. #00:00:43-2#

Invest: ¿Qué opinas sobre el rol del profesor en el aula y su neutralidad con respecto a los alumnos? #00:00:50-1#

Tutor: Que no puede ser neutral. #00:00:54-2#

Invest: ¿Por qué? #00:00:54-2#

Tutor: Pues porque si te implicas pierdes la neutralidad. #00:01:00-1#

Invest: Implicarse significa... #00:01:00-1#

Tutor: Pues no ser aséptico a los problemas, dejarte mover, involucrarte en lo que les preocupa, en lo que les pasa... no entiendo que un profesor sea neutral. Puede ser justo, pero neutral es como mantenerte ahí un poco... ajeno. No, no entiendo que el profesor sea ajeno. #00:01:24-6#

Invest: ¿Entonces tú entenderías hablar de tu estado de ánimo en un momento en el aula? #00:01:29-7#

Tutor: Sí #00:01:31-1#

Invest: ¿Por qué? #00:01:31-1#

Tutor: Pues porque... pues porque mi estado de ánimo también me condiciona, si estoy un poco más enfada pues también es bueno ser honesto con ellos... "hoy estoy más enfadada", "quizá vengo de peor humor", "me notáis un poco más seria", "estoy más cansada"... entonces bueno, pues también yo creo que es buena la honestidad con ellos: no tengo la misma frescura. Bueno, pues también a ellos los sitúa en un plano, bueno no... "pues esta mujer es un ser humano y tiene...", y bueno no..., pues me condiciona también a la hora de... de estar en clase. Pero sobre todo yo creo, honestidad con ellos. #00:02:16-4#

Invest: Los conflictos en el aula, si son inevitables o no y su resolución, ¿cómo crees esos dos aspectos: crees que son inevitables los conflictos en el aula? #00:02:35-0#

Tutor: No. #00:02:37-9#

Invest: ¿No son inevitables? #00:02:37-9#

Tutor: No, porque no dependen de mí. Entre ellos también hay cosas, otra cosa es cómo yo lo gestione, qué es lo que yo resuelva o cómo lo haga, lo que... cómo lo afrontemos... pero yo creo que es inevitable que entre ellos haya roces, independientemente de la clase o de... bueno, pues a veces pasan cosas. #00:02:57-7#

Invest: ¿Y crees que la resolución del conflicto también influye? #00:03:01-1#

Tutor: ¿El cómo se resuelva? #00:03:01-1#

Invest: Ajá. #00:03:01-1#

Tutor: Sí. Hombre, si no se resuelve, si podemos enfrentar un poco las partes, si se pueden hablar, si... #00:03:11-7#

Invest: ¿Es decir, que de alguna manera afectaría al clima de aula? #00:03:11-7#

Tutor: ¿Los conflictos? Claro, el cómo se resuelve, el tiempo que le dedique en resolver un conflicto, el que les transmitas que ellos también forman parte del asunto y que resolverlos también es enseñarles, es educarles, es ayudarles a madurar. Claro.

#00:03:35-1#

Invest: Un alumno tiene un rendimiento, un recorrido positivo, o un alumno tiene un rendimiento y un recorrido negativo, ¿tiende a mantenerlo en los dos casos? #00:03:55-5#

Tutor: Hummm, pues depende, el que tiende a ser positivo: el que aprueba, el que... pues normalmente si se le refuerza y se le ve que eso es bueno, bueno, pues tenderá... y el que es negativo es más difícil a lo mejor invertir a lo mejor el proceso, pero creo que se puede. Creo que ayudando a ese chaval-alumno pues sí, claro. #00:04:20-7#

Invest: Es decir, que una trayectoria negativa puede modificarse. #00:04:23-8#

Tutor: Perfectamente, sí. #00:04:26-4#

Invest: ¿Y cuáles crees que son los elementos clave para modificarla? #00:04:27-1#

Tutor: Pues, yo creo que es un ejercicio como de reflexión también con el muchacho, con el alumno, ¿qué cosas son las que le ayudan, qué cosas son, por qué va en negativo, por qué...? Digo, es un poco más... también poner confianza en él. #00:04:48-8#

Invest: Poner confianza en él. #00:04:48-8#

Tutor: Sí, es un poco... hacerle ver pues que tiene cosas que son válidas, es decir, que además de eso negativo, que a veces lo negativo llama a lo negativo... Pero, bueno, salir de ese círculo, ayudarle de alguna manera a salir de ese círculo. #00:05:04-2#

Invest: ¿El escuchar las necesidades de tus alumnos crees que es parte de tus funciones como profesora? #00:05:15-6#

Tutor: Sí. Es básico. #00:05:19-8#

Invest: ¿Por qué es básico? #00:05:19-8#

Tutor: Pues porque si no partes de las necesidades, ¿qué les estoy diciendo? Tendré que saber qué necesitan para saber, no qué transmitirles, sino cómo. Es el cómo porque el qué a lo mejor pues es como más cuadrulado, pero el cómo lo hago va más en función de lo que necesitan. #00:05:43-1#

Invest: ¿Y crees que es un tema de disposición personal o de formación? #00:05:52-3#

Tutor: Es más disposición, es a qué estoy dispuesto con los muchachos que tengo delante. #00:06:03-7#

Invest: Por ejemplo, si hablamos de aceptación incondicional. #00:06:10-2#

Tutor: Si estoy dispuesta a aceptar a los alumnos que tengo como son y con ellos pues trabajar y llevarlos hasta donde pueda. #00:06:15-5#

Invest: En primer lugar es disposición. #00:06:18-7#

Tutor: Yo me veo dispuesta a eso. #00:06:24-7#

Invest: Es un tema personal del profesor. #00:06:24-7#

Tutor: Sí, y un compromiso que el profesor quiera o no quiera adquirir. #00:06:33-8#

Invest: O sea, que lo primero es su disposición personal. #00:06:33-8#

Tutor: Yo creo que sí. #00:06:37-5#

Invest: ¿Crees que es necesaria la formación del profesorado para mejorar el clima de aula? #00:06:43-6#

Tutor: Sí. #00:06:46-8#

Invest: ¿En qué sentido? #00:06:46-8#

Tutor: Pues que en el momento en que tú escuchas a quienes tienes delante, en el momento en el que estás dispuesto a razonar, a no tomar una medida, es decir, como un poco muy "lo he dicho yo y punto", pues a perder clase, a perder materia por ganar... en generar pues ese ambiente en el que tú puedes decir y no se te va a juzgar; pues a mí me parece que es importante. Y necesitamos formación para ello, claro, pues no todo el mundo tiene capacidad para saber escuchar y yo creo que es una habilidad que hay que entrenarla, no se escucha de cualquier manera, ni en cualquier momento, ni en cualquier lugar, ni... #00:07:35-2#

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:07:39-9#

Tutor: Sí #00:07:41-5#

Invest: ¿Qué otros contenidos de transmiten? #00:07:41-5#

Tutor: Pues actitud, cómo respetamos a los alumnos, el cómo te sientes delante de ellos, si te sientes un ser superior: llego, mando y me voy; te sientes un poco entre igual: entre igual sabiendo que entre igual es que, bueno, que todos tenemos un estado de ánimo, todos necesitamos cosas, un tiempo, un... bueno... #00:08:06-7#

Invest: Y, ya por último: somos un modelo adulto para los alumnos, y en qué medida se ve que somos un modelo adulto para los alumnos. #00:08:23-9#

Tutor: Pues supongo que en lo que les transmitimos, en cómo se lo transmitimos, pues en la honestidad, en que les demostramos que los respetamos, que confiamos, que les hacemos valer, que valen, les demostramos que valen... que nos comportamos como decimos que somos. #00:08:47-5#

## *Profesor-tutor 8*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesor.  
#00:00:15-5#

Tutor: Sin duda, lo es, porque el conocer bien a los niños y que el niño te conozca a ti es básico. Ahora, por ejemplo, yo he hecho un control de lengua sobre un texto que han hecho ellos y entonces pues ahí hemos llegado a un acuerdo a la hora de poner un punto, a la hora de poner una coma en un lugar determinado, que las dos cosas son fiables pero conozco mejor al niño si sabe lo que realmente lo que es un punto, una coma, un ejemplo tonto, pero es así. Mientras más conozcas al alumno y el alumno te conozca a ti yo creo que progresamos mucho mejor y le podemos ayudar y él me puede ayudar a mí a la hora de tener yo dudas. #00:01:00-1#

Invest: Es decir, no sólo para la relación personal sino también para la evaluación.  
#00:01:00-1#

Tutor: Yo estoy mucho más tranquilo, si él está de acuerdo... porque yo me gusta la... que ellos se autoevalúen y a la hora de discutir una nota o de hablar una nota o un examen... yo todos los controles los revisamos y los discutimos, y entonces qué ocurre: si él no está de acuerdo en algo me lo tiene que decir y eso para mí, aprendo también porque veo, oye, que hay otras opciones; Lengua no es algo muy cerrado y "esto es así y se acabó", no, no, es diferente a las matemáticas... sin tener nada contra las matemáticas (sonrisas). #00:01:32-2#

Invest: ¿Qué opinas entre el vínculo del rol del profesor -cuando venimos a clase desarrollamos un rol que es el del profesor- y su neutralidad en el aula? #00:01:46-3#

Tutor: Bueno... el papel del profesor... tiene que ser profesor y a la vez ser neutral y es muy complicado, me explico, el profesor a la hora de intentar inculcar, intentar aclarar cosas, debe actuar como profesor, ¿de acuerdo? Pero lo que está claro que también el otro rol también es muy importante, el hecho de estar cerca del alumno, el hecho de entender lo que el alumno dice, es que yo creo que esa distancia no debe existir, ¿vale? Hombre, un profesor siempre tiene que estar ahí, pero a la hora de plantearte las dudas, a la hora de tener una conversación con ellos debe ser de tú a tú. Hombre, depende también de las edades, cuidado, pero ellos saben muy bien hasta donde llegar.  
#00:02:40-5#

Invest: ¿Estás hablando de la empatía? #00:02:40-5#

Tutor: Sí señor, es de la única forma, es que eso es fundamental; yo si hay una cosa que normalmente dudo muchísimo es la evaluación, siempre a la hora... o el papel del profesor. Yo no puedo llegar allí, sentarme y empezar a hablar cosas, eso es una conferencia y entonces yo no sé si estamos empatizando, si vemos que ellos están metidos en lo que estamos diciendo... y tiene que haber siempre... yo me gusta explicar y a la vez que ellos pregunten y vamos ahí entresacando cosas. Porque lo ideal... yo nunca es sorpresa lo que vamos a explicar hoy, no, no, no, ellos saben lo que vamos a hablar al día siguiente, yo siempre pongo el ejemplo de cuando uno va al cine, primero tengas que ver qué película voy a ver; tengo que ver la cartelera, de qué va el asunto y

luego entraré o no entraré, pues aquí pasa igual: "mañana hablaremos -estamos ahora con el léxico- mañana vamos a empezar el léxico", ya saben ellos que hemos hablado hoy del léxico y mañana empezamos ya a explicar, pues ya todo el mundo debe tener una idea de qué es eso. #00:03:33-0# #00:03:33-3#

Invest: Es decir, que no es sólo para que conozcan lo que va a pasar sino para que estén más tranquilos. #00:03:37-2#

Tutor: Tienen que saber lo que va a pasar, ellos lo saben perfectamente, yo me gusta que sepan ellos a qué vienen. Es que es la única forma de que esto funcione mejor; "cuento de Navidad", pues pasa lo mismo, yo les expliqué: "vamos a hacer un cuento de Navidad, vamos a hacer un borrador", y ya todo el mundo lo trae al día siguiente, un borrador hecho sin mandárselo... y no le he mandado a nadie que haga el borrador, pero lo traen hecho; ya traen hecho un avance ellos. #00:04:01-7#

Invest: Los conflictos en el aula, ¿son inevitables? #00:04:07-8#

Tutor: Siempre al conflicto lo vemos como algo negativo, ¿me explico?, que no tiene por qué ser algo... hombre, tiene que haber conflicto a la fuerza. Yo siempre digo, cuando hay dos personas a la fuerza hay conflicto, otra cosa es el grado de conflicto que haya, pero en dos personas... Yo siempre digo que dos personas no discuten cuando hay el tonto y el listo, porque el tonto hace lo del listo y ahí no hay discusión, pero entre dos personas tiene que haber conflicto. La cosa está en cómo resolverlo y cómo aclararlo y qué tolerancia tenemos con la otra persona en ese conflicto, pero yo creo que en la clase tiene que haber conflicto, repito, siempre conflicto no tomándolo como algo dramático, no, no, no. El no estar de acuerdo es importantísimo en las personas, yo es que creo yo en un sitio estando todo el mundo de acuerdo no me gusta nada, nada, si eso es conflicto, debe haber conflicto. #00:05:01-5#

Invest: Entonces, si son evitables, ¿cuál es la mejor manera para llegar a una buena resolución? #00:05:10-5#

Tutor: Bien, lo primero es tener claras las cosas, primero es tener claras las cosas, es decir, y para mí es fundamental... y te puedo hablar si quieres de profesor y alumno, no estoy hablando del mismo nivel, sino de profesor y alumno, ¿vale? Cada uno debe tener claras, por ejemplo, a la hora de las notas de la autoevaluación, ellos tienen que tener claro por qué razón dicen que quieren aprobar y yo les he suspendido, por ejemplo. Tienen que tener una... ehh... tienen que demostrarlo, no pueden decir "yo es que he sacado un siete", pero "¿cuándo sacaste el siete ese, tú me lo puedes demostrar a mí que el día siete de noviembre sacaste un siete"?, "no lo tienes apuntado, por lo tanto no tienes herramientas para decirme y discutir sobre eso", ¿me explico? Entonces, lo fundamental ante un conflicto es que las dos partes vayan informadas y dejar hablar a la otra parte, que no dejamos normalmente hablar. Si uno va a arreglar un conflicto y van dos partes y uno ya va a imponer su santa voluntad, nunca llegaremos a un acuerdo. Eso todo viene de una cosa es la teoría y otra la práctica, que es muy difícil llevarlo y sobre todo... es que yo no veo mucha distancia entre un profesor y un alumno, a estas edades, estoy hablando de primero de la ESO; hombre la autoridad se debe respetar al máximo y nosotros debemos respetar su personalidad y su forma... no hay dos niños iguales. #00:06:22-9#

Invest: Un alumno con una trayectoria en la educación que sea negativa o un alumno con una trayectoria positiva, ¿tienden a mantenerla? #00:06:39-5#

Tutor: Sí, se tiende a mantener pero se puede cambiar, no hay que tirar la toalla nunca, nunca, nunca. Hombre, siempre que sea para mejor, si va a peor automáticamente saltan las alarmas, pero yo tengo casos en la clase que hemos estado hablando con uno que tú has estado viviendo ahí y me ha dicho que es la primera vez que saca un ocho en su vida, ¿me explico? Entonces, qué quiere decir, que los niños cambian y pueden mejorar todos, todos, todos... pueden mejorar, todos; y quizá la puerta nunca está cerrada, siempre está abierto, el cambiar y el mejorar, siempre... para mal yo creo que es más raro, ¿no?, pero para bien todos los niños pueden mejorar muchísimo. Fundamental en este caso es la autoestima, en estas edades por ejemplo, cuando uno se encuentra a sí mismo y la autoestima se le eleva un poquito se nota muchísimo el cambio en lo que está pasando y en el caso que te he dicho ahora mismo; pero qué pasa, que él está viendo que puede sacar un ocho, ¿por qué no? #00:07:38-6#

Invest: ¿Qué factores crees que intervienen? Has nombrado a la autoestima como un factor importante, ¿Qué factores crees que intervienen para mejorar la autoestima del alumno? #00:07:47-2#

Tutor: Hombre, sin duda, el pasado. Su pasado le influye muchísimo, es cómo viene este niño. Yo estoy hablando aquí en primero de la ESO, por ejemplo, un niño cómo viene, es muy importante saber cómo viene. ¿Por qué?, porque eso lo tiene ahí, eso cambiárselo es complicadísimo y la autoestima es algo que nadie lo dice pero tú lo puedes observar, ¿me explico?, es decir, en los niños normalmente no saben ellos que tienen la autoestima por los suelos, por ejemplo: "no valgo, yo trabajo mucho y saco menos nota, el otro trabaja menos y saca más nota, ¿por qué es eso?" y entonces "para qué opinar si el otro ya lo sabe mejor que yo"... no, no, aquí todo el mundo puede opinar y todo el mundo... entonces la autoestima influye muchísimo a la hora del aprendizaje, muchísimo, muchísimo. #00:08:38-4#

Invest: Y entonces al alumno le influye su trayectoria. #00:08:38-4#

Tutor: Sin duda, sin duda... es que la autoestima, conocerse y estar uno a gusto, eso es básico, vamos. #00:08:47-0#

Invest: ¿Consideras que el escuchar las necesidades del alumnado son unas de tus funciones como profesor? #00:08:55-0#

Tutor: Claro está, vamos que si... necesidades hay con seguridad, pero eso... es que no te da tiempo. Yo no llego a todos los alumnos, no soy capaz de llegar a los alumnos, yo este año no tengo recreos porque no me da tiempo, ¿me explico?, ¿por qué?, pues porque tienen todas las necesidades, todas las necesidades y quieren hablar todos, todos tienen que hablar y todos tienen necesidades, todos. No estoy hablando de académicas, ¿eh? Hay cuarenta mil circunstancias y cuarenta mil cosas que se pueden hablar con ellos distintas, ¿no?, y además ellos te piden hablar y... por algo será, que quieren decir cosas, es que lo necesitan. #00:09:33-0#

Invest: ¿Crees que para escuchar bien nos hace falta a los profesores la formación? #00:09:43-9#

Tutor: Escuchar bien... bueno, algo de formación siempre, porque hay técnicas para saber escuchar y mal nunca te vendrán, ¿vale? Pero yo creo que eso es algo que lo trae la persona en sí, es decir, el que es dialogante, el que es tolerante, el que escucha; yo que creo que eso tiene algo ahí de... lo tiene que traer ya hecho, un gran porcentaje como persona traerlo, sí. Y luego te pueden ayudar técnicas, hay muchísimas, pero no son milagrosas; una técnica la cual tú no la sientes, no la vives, no sirve para nada. Entonces, a la hora de escuchar yo siempre digo que lo que hay es que tener tiempo, da su tiempo y hable uno y callarse y otra vez... eso creo que uno no... no llega a buen término. Para hablar hay que escuchar, y escuchar no es fácil. #00:10:37-2#

Invest: ¿Consideras que la relación con tus alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula? #00:10:45-1#

Tutor: Sí, está claro, y además ellos observan todo y viven todo y se impregnan de todo lo que pasa y ellos saben perfectamente cuando hay una injusticia y cuando no la hay, cuando algo es justo o no lo es, eso lo tengo clarísimo y además están observando a ver qué tal tu comportamiento. Y además ya algo muy importante, sobre todo al principio, porque ellos saben si tú eres justo, saben que la cosa va a funcionar bien, y yo creo que sí, que es muy importante. #00:11:18-7#

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:11:21-7#

Tutor: Por supuesto, yo creo que yo... personalmente creo que transmito pocos contenidos académicos, lo digo sinceramente. Lo que ellos adquieren son... es un aprendizaje yo diría aprendizaje como algo personal y yo no puedo llegar y dar una clase magistral porque no se puede dar, no les impregna, no les llega, yo lo tengo demostrado eso, lo tengo comprobado y verlo a ver... tú llegas allí y les hablas de un tema cualquiera, ahora en segundo, les hablas del tema el cual estamos viendo, y sobre todo, por ejemplo ayer, que tuve yo clase hasta las tres menos diez, ellos están en otra cosa, entonces no puede llegar allí y dar una clase magistral y decir "venga a ver, vamos a sentarnos, pues esto así, así y así", no, desconectan al momento, tienes enganchado a uno, los demás están todos... Entonces, es muy importante el que ellos sean partícipes y, sobre todo lo que acabo de decir, que ellos sepan de qué va el asunto; el día anterior ya sabe de qué va el asunto, es que el ponerle en antecedente es fundamental porque a ellos, algunos hasta (...), alguno ya se va acordando y luego ya llega... tienen mucho adelantado. Yo esa forma la hago y me va bien, uno llega y "hoy de esto vamos a hablar", pues no, ya saben ellos de qué vamos a hablar al día siguiente porque yo se lo anuncio siempre el día antes, o dos días antes a lo mejor, o... dependiendo del tema que sea. #00:12:40-0#

Invest: ¿Crees que para evaluar los contenidos que no son académicos existen las herramientas para que lo podamos hacer? #00:12:49-7#

Tutor: Vamos a ver, es que cuando se evalúan conocimientos es fácil, lo más difícil es evaluar lo que no son conocimientos, ¿vale?, y que yo creo que eso realmente es lo que va a quedar en el alumno, porque si realmente tú evalúas que el niño sepa mucha lengua o mucha matemática, eso pasa con seguridad, sin embargo el que tú evalúes la forma de trabajar... por eso yo estoy muy de acuerdo con las competencias, eso de aprender a aprender, lo creo básico, el asunto de emprender, eso es básico, yo creo que eso es

fundamental porque eso realmente... yo siempre digo que tú vas en autobús y ves a mucha gente... y tú no sabes si esa persona sabe matemáticas o no, pero sabes lo que ha aprendido cuando era niño, cuando era joven, ¿por qué?, porque según actúe, yo creo que eso... ¿cómo evalúa eso, hay herramientas para evaluarlo?, yo creo que la observación es lo que más... yo creo que la observación es básica, pero la observación fuera del aula, eso es muy importante, parece una tontería. Yo me gusta mucho mirar por la ventana cuando tengo tiempo, y la observación fuera del aula es básico, sin que ellos sepan que los estás vigilando, porque actúan distinto. #00:14:09-1#

Invest: Y ya para acabar: somos un modelo adulto para los alumnos. #00:14:11-5#

Tutor: Yo no sé si un modelo, un referente, yo creo que un referente, ¿somos un referente para los alumnos?, sin duda. Además ellos los ves por la calle les dices, "todavía me acuerdo de..." y suena un (...) de cosas buenas, señal de que sí somos referente, eso está clarísimo, eso ellos... es básico. Ahora tengo yo una madre y me ha dicho eso, que el hermano mayor aunque era de matemáticas está estudiando lengua porque dice que le inculcamos lo que hacemos... parece una tontería pero les va impregnando a ellos. #00:14:48-1#

### *Profesor-tutor 9*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:09-6#

Tutor: Estoy de acuerdo. #00:00:12-0#

Invest: ¿Por qué? #00:00:12-0#

Tutor: Estoy de acuerdo porque muchas veces si la relación es positiva el interés del niño por la propia asignatura o por el trabajo del aula también mejora. Entonces, el poder establecer ese vínculo o esa relación hace que muchas veces ellos trabajen de otra manera, tengan una actitud distinta ante las asignaturas, se involucren más en los trabajos y en las actividades del aula y el comportamiento a veces mejora incluso. #00:00:35-7#

Invest: Es decir, que afecta también al clima del aula como a la aplicación de las normas. #00:00:43-1#

Tutor: Sí, sí, afecta directamente, en ocasiones en algunos casos ya más extremos donde los niños están acostumbrados a un fracaso continuo o a llamadas de atención continuas en el aula, esta relación positiva facilita que vuelvan a engancharse a una dinámica un poquito más normal. #00:01:03-7#

Invest: ¿Qué opinas sobre el vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:01:13-3#

Tutor: ¿En relación a qué? #00:01:17-1#

Invest: En relación a la relación con los alumnos, el profesor tiene un rol y en principio está unido con la neutralidad. #00:01:27-2#

Tutor: Pues que evaluar una neutralidad es tan difícil como decir... no sé, como una gama de colores. Evaluar la neutralidad es muy difícil. El neutro qué es, ¿lo transparente?, es que no lo sabría identificar. Creo que está bien que no perdamos un poco la visión de qué es lo mejor para los chicos, qué es lo esperado en una situación... eso no se puede perder, pero la neutralidad por sí misma no sé si es fácil de conseguir. #00:02:04-2#

Invest: En ese sentido, ¿crees que el profesor comente su estado de ánimo en el aula puede ser positivo? #00:02:08-1#

Tutor: En alguna ocasión yo creo que sí, porque si tú te das cuenta que incluso a veces es... hombre, no creo que siempre sea necesario, porque hay veces que tú eres capaz de gestionar tus emociones sin tener que influir dentro de tu profesionalidad. Pero en algunas ocasiones si tú eres consciente de que a veces esas emociones pueden interferir en que estás más alterado, en que estás más susceptible, en que estás más nervioso, en que tienes inquietud... si tú se lo transmites a los chicos ellos pueden entender a veces bien tus reacciones o también se pueden poner en su situación y pueden tener un comportamiento que también se vea modulado por esa información que tú les has dado. Además que les acercas también en las emociones de la persona adulta. No sé, yo creo que a veces es positivo, no creo que pierda el profesor diciendo su estado de ánimo, que pierda... no sé, no creo que pierda ese... el poder del profesor. Yo no creo que pierda por comentar un estado anímico, no, es compartir algo. #00:03:15-3#

Invest: Los conflictos en el aula, ¿son inevitables? #00:03:28-6#

Tutor: Pues no son deseables, pero son inevitables, porque los chicos están creciendo y están gestionando las normas, están adaptándose y creciendo en reglas, en normas, en contextos que ellos no han puesto, que han sido impuestos por otros, están en una etapa de rebeldía; por lo menos en nuestra edad, en la adolescencia, son inevitables. Pero se pueden gestionar. #00:03:51-4#

Invest: En ese sentido, ¿cuál es la mejor manera de buscar la resolución de un conflicto? #00:03:58-4#

Tutor: Pues bien, un poco, cuáles han sido las causas, qué consecuencias ha tenido ese conflicto, que se pongan en el papel del otro, que vean muchas veces si ir en contra de las normas por sí mismas implica que esa norma vaya a cambiar, hay cosas que no se pueden cambiar, yo creo que es ponerse un poco en la gestión de cada problema individual. Hay muchas veces que son problemas con las normas, otras veces son problemas con compañeros, otras veces son problemas con la asignatura, ponerse un poco en la situación de cada uno de los problemas. #00:04:27-4#

Invest: ¿Entonces crees que la resolución de los conflictos, el cómo se resuelvan, puede afectar al clima de aula? #00:04:35-9#

Tutor: Claro, sí, si la resolución de un conflicto es siempre desde la autoridad probablemente el clima del aula cambie, no sé si a mejor, a lo mejor se dan menos

conflictos pero no sé si eso es necesariamente a mejor en clima de aula. Puede que disminuyan en incidencia, pero el hecho de dar el modelo de resolución de un conflicto alternativo, basado en el diálogo, basado en una negociación, basado en que yo te escucho, tú me escuchas, pues a lo mejor es que estás buscando más allá de un... de una asignatura, estás educando en la resolución de conflictos de otra manera... yo creo que eso ayuda. #00:05:17-2#

Invest: Por tanto, la clarificación de las normas puede ser un elemento que ayude a la solución de los conflictos. #00:05:27-1#

Tutor: Yo creo que sí, porque cuando tú la entiendes, una norma te va a resultar más fácil, a lo mejor, aceptarla. Cuando es algo impuesto, algo que es arbitrario o algo de lo que no tienes ningún tipo de información siquiera, pues probablemente tu rechazo o tu rebeldía salga de una manera más clara. #00:05:52-0#

Invest: El conocer la mala fama de un alumno nos puede ayudar a intervenir con él. #00:05:57-6#

Tutor: Yo creo que, en principio, cuando sólo conocemos la mala fama de un alumno no nos puede ayudar, porque la información es tan negativa, que está tan condicionada a... eso sí que no es neutral. O sea, cuando a ti sólo te llega la información mala de un alumno ya sabes que esa información no es real porque es imposible que todo lo de un alumno sea malo y si sólo conoces la parte negativa es que algo de información, sobre todo la importante, te va a impedir establecer con él una relación. Yo creo que cuando conoces lo malo de un alumno, bueno, hay una inquietud que te tiene que despertar en el profesor de ver qué parte positiva se nos ha escapado, porque tendremos que encontrarla para engancharlo. #00:06:45-2#

Invest: Una trayectoria positiva de un alumno o una trayectoria negativa de un alumno, ¿tienden a mantenerse en el tiempo? #00:06:58-0#

Tutor: Pues no tiene porqué, pero bueno, probablemente en una trayectoria positiva si no se mantiene te llama mucho la atención y siempre se intenta, ante algo positivo que estaba funcionando, cuando deja de funcionar siempre se intenta ver qué problemas ha habido, "qué le pasa a este chico, que nunca ha sido así, qué tal...". ¿Qué ocurre al contrario?: "este siempre ha sido así, ha sido un bala perdida...", es más fácil el que tengan una ayuda el que trayectoria ha sido positiva durante toda su vida, es más fácil que se le preste la ayuda porque algo que le está pasando, a que cuando alguien ha estado mal, o siempre ha tenido una trayectoria que no ha sido muy buena, se le tiendan esos cables, porque "este ya, siempre ha sido así". No creo que se tienda a mantener, yo creo que todos pasamos distintas etapas y lo que es positivo para unos, si te refieres sólo a lo académico, pues a lo mejor sí se tiende a mantener, hay buenos estudiantes que son buenos estudiantes toda la vida y hay estudiantes que a lo mejor son malos estudiantes académicamente, pero el alumno no creo que sólo haya que estar cerca o su trayectoria sólo se pueda definir en el ámbito académico, tendremos que estar cerca de otros ámbitos: cómo va socialmente, integrado... #00:08:03-9#

Invest: En este sentido va la siguiente pregunta: Escuchar las necesidades de tus alumnos lo consideras como parte de las funciones de tu rol. #00:08:13-5#

Tutor: Por supuesto, sí, porque somos educadores, sí. Somos algo más que las wikipedias de las escuelas, somos un poco más, somos parte del modelado de sus experiencias con adultos, de sus emociones. Hay muchas veces que yo digo: realmente los alumnos nuestros nos cuentan y nos comparten cosas que van mucho más allá de las matemáticas o de la propia asignatura. Entonces yo creo que, desde luego, que en mi rol sí está eso. No tengo ninguna duda ahí. #00:08:47-1#

Invest: Y para escuchar bien, ¿hace falta formación? #00:08:49-3#

Tutor: Pues yo creo que a lo mejor sí, yo creo que hay gente que es muy buena escuchadora de forma natural, y es muy positivo. Pero hay veces que otros tenemos que fomentar un poquito esa parte porque nos hacen caer en cuenta... la formación nos hace caer en la cuenta de cosas que se nos pueden escapar y que además a lo mejor son importantes y de manera intuitiva... no todo es la intuición, yo creo que también hay que formarse en escuchar porque te hace ver vertientes o vértices que se te escaparían de otra manera. #00:09:26-8#

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:09:31-7#

Tutor: Pues no, no sólo, mucho más. Si me apuras cada vez menos académicos y más de lo demás. #00:09:44-8#

Invest: ¿Y hay algún... tenemos herramientas para evaluar los contenidos no académicos? #00:09:50-6#

Tutor: Pues no tenemos herramientas, tenemos indicios de evaluar, pues cómo se siente un chico, si lo ves feliz, si lo ves contento, si lo ves integrado. Pero herramientas no tenemos, porque con qué mides tú o cómo mides el... tendríamos que estar midiendo todo, pero sí tenemos indicios: pues si un chico lo ves que está solo en el recreo, si tú ves que nadie se quiere poner con él en un trabajo, si tú ves que de pronto se pone a llorar o si tú ves que siempre está reactivo y siempre está como enfurecido por cualquier cosa que haya, si tú ves que no es capaz de tratar con respeto al compañero. Pues todos estos indicios nos dicen en un momento dado que hay algo que no funciona. Entonces, no hay herramientas o no hay unas herramientas estandarizadas, pero hay una sensibilidad que se puede entrenar también, que se puede mejorar para que no se nos vayan algunos problemas en los que podríamos echar una mano. #00:10:45-5#

Invest: Somos un modelo adulto para los chavales. #00:10:45-5#

Tutor: Pues sí, con todos los fallos que eso conlleva, somos un modelo en positivo, en negativo, en intermedio... en nuestra forma de actuar, nuestra forma de hablar, nuestra forma de tratar a los demás. Pues somos un modelo, no siempre el mejor, pero sí un modelo, porque somos referencia igual que su familia, igual que la sociedad... y con nosotros pasan muchas horas. #00:11:12-1#

Invest: Nuestro ejemplo les educa. #00:11:12-1#

Tutor: Sí, o por lo menos es un ejemplo que tienen a su mano. Entonces, es fácil que tú te dejes influir por las cosas que tienes a tu mano. Tú reproduces cosas que has vivido o que has tenido muchas posibilidades de compartir. Entonces, si con nosotros está mucho

tiempo y con nosotros ven como actuamos, como nos relacionamos y como solucionamos nuestros problemas, pues fácil que de ahí se coja un poquito. #00:11:38-0#

### *Profesor-tutor 10*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesorado. #00:00:10-2#

Tutor: Evidentemente, la relación entre profesor y alumnos es, hombre, en lo que se basa la parte educativa; en un colegio si no hay una relación interpersonal entre el alumno y el profesor es como si no hubiera nada. El profesor es el que transmite una información, transmite valores, pero el que también recibe de sus alumnos también muchísima información que le va a valer a ese profesor para recibir... para tener un feedback y luego, pues nada, es importante que la relación entre el alumno y el profesor sea diaria... y sea... no sé, yo lo veo algo muy importante, yo lo veo muy necesario. #00:01:19-5#

Invest: ¿Qué opinas sobre el vínculo del profesor y su neutralidad afectiva en el aula? #00:01:25-7#

Tutor: Vale, el rol del profesor, pero ¿neutralidad afectiva? #00:01:31-0#

Invest: Neutralidad con respecto al alumno. #00:01:33-1#

Tutor: No, yo no estoy de acuerdo, no vivo la educación de esa manera. Yo cuando entro en una clase, igual que percibo la diferencia de muchos niños, de si uno está triste, otro está contento, otro está más receptivo a la información que estás dando, otro... yo también me siento muchas veces así, yo también entro en una clase y vengo enfadada de otra clase o vengo contenta o... Entonces, no, no puede ser que un profesor que un profesor sea neutral, no vivo yo la educación de esa manera, o sea, a mí se me nota cuando entro en clase y entro de una determinada manera: alegre, contento, triste, con más ganas de dar información, con... y cuando estoy más apática; y los niños lo perciben, pero yo también evidentemente percibo cómo está cada niño. Entonces, eso de la neutralidad como que no... no cabe en mi pensamiento. #00:02:37-2#

Invest: Los conflictos dentro del aula, ¿son inevitables? #00:02:42-0#

Tutor: A ver, un conflicto dentro del aula y creo que..., grandes conflictos se pueden evitar, pero yo creo que son necesarios muchas veces. Los conflictos y los problemas hacen que sepamos... nos hacen crecer, yo creo que un problema en una clase igual que en una clase, fuera de clase, en un patio, en un... un conflicto hace crecer. Hombre, siempre encauzándolo bien; muchas veces son inevitables, donde hay treinta niños evidentemente se van a dar conflictos y más en las edades de la ESO, va a haber conflictos. Lo que yo veo es que los conflictos se tienen que reconducir para que sean conscientes de que eso se puede evitar, de que hay ciertos conflictos que se pueden evitar, claro que sí. #00:03:46-4#

Invest: La clave sería más la resolución que la... #00:03:48-8#

Tutor: Sí, el cómo te plantees tú ese conflicto, cómo se resuelve ese conflicto. Porque muchas veces si no resuelves bien el conflicto se va a estar dando, se va a ir perpetuando en el tiempo si no se resuelve en condiciones. Pero claro, se pueden evitar, yo creo que no se pueden evitar, y más con estas edades. #00:04:39-3#

Invest: Un alumno que ha tenido una trayectoria mala tiende mantenerla y un alumno con una trayectoria buena tiende a mantenerla. #00:04:47-4#

Tutor: Un alumno que no ha tenido nunca ningún conflicto ni de comportamiento ni disciplinar y una trayectoria académica buena, lo que nosotros esperamos de ese alumno es que continúe, que continúe, puede tener. Puede altos o bajos, ¿no?, porque en la vida educativa de un niño pues tiene que haber altibajos, pero más o menos, más o menos, sí podemos percibir que puede ir bien, con esos altibajos, que puede ir bien. Un alumno que tiene una trayectoria disciplinar, académica mala, la percepción que nosotros tenemos es que no puede cambiar, pero sí se puede cambiar; un niño con una trayectoria mala, si se hace una buena intervención, y si hay colaboración por parte del niño en primer lugar de querer cambiar, de la familia y, evidentemente, del colegio o tiene porqué tener una trayectoria y continuar así toda su vida educativa. Creo que lo tienen más fácil los que siempre han ido bien, lo van a tener más fácil, que el doble esfuerzo, un esfuerzo más grande que el que siempre ha tenido malos resultados en todo; es como algo que ya ha asimilado y eso lo va a tener... lo hace tan suyo... porque normalmente esas personas tienen la autoestima muy baja y es un esfuerzo doble o triple el que van a tener que hacer que el que ha ido que siempre bien. #00:06:35-0#

Invest: ¿Entiendes que escuchar las necesidades de tus alumnos es parte de tus funciones como profesora? #00:06:39-3#

Tutor: Totalmente, totalmente, y de hecho muchas veces cuando hacemos una intervención con un alumno o sancionamos o le reñimos (...) y muchas veces cuando escuchamos al alumno cambiamos de opinión. Si no sabemos ciertas cosas de los alumnos, si no sabemos su trayectoria, si no conocemos, bueno, pues intervenimos como nosotros pensamos que tenemos que intervenir y ya está. Muchas veces cuando escuchamos al alumno cambiamos de opinión, entonces ya nuestra intervención hacia él también cambia, con lo cual es que es fundamental el escuchar, fundamental. #00:07:42-8#

Invest: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos son fundamentales para el clima de aula. #00:08:51-2#

Tutor: Sí, importantísimo. #00:09:04-7#

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:09:04-7#

Tutor: Eso está clarísimo, en la enseñanza y desde mi punto de vista, eso está clarísimo. No serviría de nada transmitir únicamente conocimientos académicos, no somos solamente lo que sabemos de nuestra materia, ni muchísimo menos. Transmitimos conocimientos específicos de nuestra asignatura pero a la vez tenemos que transmitir valores de la vida, la vida, porque estamos educando a personas. #00:09:42-5#

Invest: Y al igual que para evaluar los contenidos académicos, ¿hay algún instrumento para evaluar ese otro tipo de contenidos que no son académicos? #00:09:53-0#

Tutor: ¿Instrumentos para evaluar...? Pues la propia percepción de la persona, ¿no?, o cuando... del profesor. No sé si hay algún instrumento para poder evaluar lo que no es académico, pero el transmitir valores, pues simplemente, pues no sé, lo que tú puedas recibir por parte de los alumnos después de lo que tú les has dado, pues puede como un instrumento que te valga a ti para evaluarte a ti mismo, ¿no?, no sé. No sé si existe un instrumento así para poder evaluar... ¿no? #00:10:40-1#

Invest: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:11:06-9#

Tutor: Somos modelo adulto para los alumnos... sí, somos... hombre ellos nos ven en clase como el modelo, muchos de ellos, a lo mejor a seguir, otros no, para otros niños no somos el modelo a seguir. Pero evidentemente cuando estamos delante de los alumnos el modelo... el punto de referencia somos nosotros. Entonces, hombre, nos jugamos mucho. #00:11:41-7#

Invest: Hay que cuidarlo... #00:11:41-7#

Tutor: Hay que cuidarlo muchísimo, muchísimo, porque muchas veces no nos damos cuenta de lo que podemos llegar a decir y a hacer y cómo les llega a ellos, y a lo mejor nos damos cuenta cuando pasa un tiempo y algún niño te recuerda algo y es en ese momento cuando caes en la cuenta de que "¿cómo es posible que este niño recuerde ese detalle de lo que yo dije en una determinada clase?" (...) entonces, somos el punto de referencia y eso..., que sí, hay que cuidarlo y hay que tener cuidado con eso. #00:12:26-0#

Invest: ¿Por qué? #00:12:26-0#

Tutor: Pues porque muchas veces sin querer podemos decir cosas o hacer cosas que los chavales, en las edades en las que ellos están, que son edades un poquito complicadas... o no saben interpretar lo que nosotros les queremos decir y podemos hacer daño... a veces hacemos daño. Con lo cual eso... hay que cuidarlo. #00:13:04-3#

Invest: Somos un modelo que ellos van a repetir de alguna manera... #00:13:04-3#

Tutor: Claro, pues sí, pues sí, puede... muchas veces todos, incluso nosotros, tenemos como referencia a lo mejor a algún profesor nuestro que en algún momento con alguna frase que haya dicho con... con dos palabritas, nos ha marcado y... y lo recordamos; con lo cual, eso tenemos que tener cuidado porque ellos, hombre, al tenernos ahí presente como modelo adulto y punto de referencia es importante, nos estamos jugando mucho... creo, ¿no? #00:13:43-7#

## ***Centro SAFA***

### ***Profesor-tutor 11***

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:00:25-9#

Tutor: Totalmente de acuerdo. #00:00:27-6#

Invest: ¿Por qué? #00:00:27-6#

Tutor: Yo creo que nosotros, con las edades de los niños a los que les damos clase en Secundaria, primero y segundo te hablo yo, somos su referente. Muchas veces yo creo que buscan en nosotros o bien lo que les falta en su casa: relación en mi caso con una madre... Hay niños que te tratan como... yo creo que como aquello que no tienen en casa o no se tiene una relación con la madre especial. Yo creo que muchas veces, porque a veces viene y me dice un alumno "ojalá fueras tú mi madre", yo creo que buscan eso, buscan un cariño, una comprensión. Yo es que me gusta relacionarme con los niños porque cuando vas a actividades extraescolares los conoces de otra forma que no es en el aula y entonces creas con ellos otro tipo de vínculo. #00:01:19-9#

Invest: De alguna forma no sólo lo buscan ellos sino que también se lo damos nosotros. #00:01:21-8#

Tutor: Sí, sí, totalmente, vamos; y aprendo de ellos un montón. #00:01:28-4#

Invest: En relación con lo anterior: somos un modelo adulto para los alumnos. #00:01:32-5#

Tutor: De acuerdo totalmente, yo creo que somos referente, por con nuestro... tenemos que enseñarles cómo comportarnos... porque yo creo que sí, que somos sus referentes, sus padres y sus profesores son sus referentes. Yo me acuerdo de mis buenos profesores, de los que se preocupan por ti. Entonces yo creo que a la hora de saber estar, el saber estar para mí es fundamental, uno niño tiene que saber... no sólo aprender, que está estupendamente que un niño aprenda inglés, pero lo primero es que sea una buena persona, que sepa estar, que sepa cómo comportarse, que sepa... yo creo que somos referente, por supuesto. #00:02:20-7#

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso para el profesor. #00:02:24-8#

Tutor: Sí, yo creo que sí, yo aprendo todos los años cosas nuevas de los niños. Me dan lecciones a mí, no yo a ellos sólo, sino ellos a mí. #00:02:38-7#

Invest: Me refiero a que la relación personal con el alumno se puede usar como un recurso para trabajar con el crío. #00:02:45-8#

Tutor: Hombre, me imagino que si tú tienes una relación personal con tu alumnado, si es muy cercana o si lo conoces personalmente, yo creo que te puede ayudar a ayudarle a él, me refiero... Si tú no conoces a un alumno, tú no tienes... no te preocupas por él, no

charlas con él, no sabes su situación, no sabes lo que piensa, no puedes ayudarlo, claramente. #00:03:13-9#

Invest: ¿Y crees que una relación interpersonal puede ser, por ejemplo para mejorar el clima de aula o a la hora de aplicar una sanción? #00:03:24-4#

Tutor: Sí, yo creo que sí, yo la... por ejemplo, mi clase es una clase complicada, yo sé que yo a ellos les intento dar cariño, a veces con más, con menos... Pero el clima en mi clase, aunque sean charlatanes, pero yo estoy cómoda, yo estoy muy cómoda con ellos; eso es por la relación que establezco con ellos de cariño, de comprensión; yo los saco, charlo con ellos... me los llevo aquí, me los llevo a comer a McDonald's... yo creo que sí, que eso... a mí me funciona desde luego. #00:04:05-6#

Invest: ¿Qué opinas sobre el vínculo del rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:04:13-1#

Tutor: Hay veces que es complicado ser totalmente neutral, a mí me cuesta, porque tú sabes cosas de tus alumnos que te hacen a lo mejor verlos de otra forma. No es que no sea neutral, pero... cuesta ser neutral. #00:04:37-6#

Invest: ¿Crees que puede (...) el que se hable de cómo te sientes tú personalmente cuando entras en el aula? #00:04:45-9#

Tutor: Sí claro, yo se lo digo a ellos. Yo le digo a ellos muchas veces cómo deben comportarse, cómo no deben comportarse, cómo deben actuar, cómo no deben actuar para que los profesores los vean de otra manera... ayudarles un poquito a eso, a saber cómo actuar con ciertos profesores que son más estrictos, menos estrictos... darles... otra cosa es que lo hagan o no. #00:05:14-7#

Invest: ¿Y tú les cuentas cómo tú te sientes en ese momento? #00:05:17-0#

Tutor: Sí, yo les digo cómo me siento con ellos, claro, que estoy enfadada, que estoy frustrada, que me siento... sí, sí, claro que sí. Como el otro día, la última vez ¿que fue?, el jueves, el jueves... se portaron mal, me enfadé con ellos y yo les dije en ese momento cómo me sentía... la verdad es que sí. #00:05:41-3#

Invest: Con respecto a los conflictos en el aula, y su prevención y su resolución, ¿son inevitables, crees que son inevitables? #00:05:55-3#

Tutor: ¿Los conflictos en el aula? Creo que sí, vamos, con la edad que tienen y las hormonas como las tienen, yo creo que ellos siempre están buscando... aparte que hay niños que son más agresivos que otros. Tú puedes intentar prevenirlos, nosotros hacemos dinámicas para prevenir conflictos en el aula. Pero yo creo que eso es inevitable con la edad que tienen. Otra cosa es que puedas intentar que ocurran en menor número, pero con la edad que tienen los conflictos son... #00:06:25-1#

Invest: ¿Cuáles crees que son las mejores herramientas para solucionar los conflictos? Recursos, herramientas, ¿qué crees que es lo mejor? #00:06:45-7#

Tutor: Yo lo que a mí, lo que yo intento hacer es no ya sólo echarle la bronca en

público. Si tengo tiempo, que no siempre ocurre, yo lo saco y a solas, eso me funciona, a solas le echo, digamos, el sermón, entre comillas, y le hago ver... a veces se me ponen a llorar porque ven que tengo razón. Yo creo que... que tú hablas con ellos a solas, intentes hacerles... a mí me gusta siempre ponerle en el lugar del otro, que se sientan en el lugar del otro, para mí fundamental. No solamente... hay veces que los castigos no sirven para nada, hay algunos que les da igual que tú los echas a casa tres días, les da exactamente igual; entonces yo intento hacerles ver que no sirve para nada, que se pongan en el lugar del otro, que también hemos hecho a veces dinámicas que lleva María Luisa. Sobre todo eso, de ponerte en el lugar de... para que ellos vean el daño que pueden hacer o... #00:07:53-9#

Invest: Cuando un alumno lleva un recorrido académico de fracaso, o todo lo contrario, lleva un recorrido académico de éxito, ¿crees que se mantiene en el tiempo? #00:08:14-5#

Tutor: No siempre #00:08:18-5#

Invest: ¿Por qué no siempre? #00:08:18-5#

Tutor: Por ejemplo, he tenido casos de alumnas que yo he cogido repitiendo primero de la ESO, repitió sexto, repitió primero de la ESO y yo la cogí, digamos, su segundo primero de la ESO. Fui tutora de ella en su segundo primero de la ESO y segundo de la ESO y pasó a tercero sin ninguna asignatura suspensa. Yo la recuerdo... no yo... no fue cosa mía sino que esa niña que estaba, digamos, yo creo que era un caso ya perdido que no había hecho nada en sexto, no había hecho nada en primero de la ESO. La típica niña de PCPI, "esta niña va a repetir, va a repetir y al final va a hacer PCPI", pues está en cuarto de la ESO ahora mismo; pasó a tercero bien y está ahora en cuarto. Y esa niña... y niños académicamente buenos y que tienen algún tipo de problema en casa... un sobrino mío, tengo un hermano que está malo, por ejemplo, es un niño de notables y sobresalientes, pues la enfermedad de mi hermano le ha afectado y ha empezado a suspender exámenes. ¿Sabes? Yo creo que no siempre. #00:09:25-1#

Invest: Que hay muchos factores que pueden incidir. #00:09:25-1#

Tutor: Yo creo que sí. Vamos, lo normal es que si va bien siga bien, no normal. #00:09:36-4#

Invest: Si va bien tiende a ir bien y si va mal tiende a mantenerse. #00:09:36-4#

Tutor: Yo creo que sí. En la mayoría de los casos sí, en la mayoría, creo, pero no siempre. #00:09:45-7#

Invest: ¿Entiendes que una parte de tus funciones, de tus funciones como profesora, es la de escuchar a los alumnos? #00:09:52-5#

Tutor: Sí, por supuesto. Fundamental, a ellos les gusta. Muchas veces toca la sirena para ir al recreo, o a última hora, que yo tengo con ellos en los dos casos con mi tutoría, incluso con otras clases y entonces ellos entran ahí, un poquito los últimos, se quedan contigo y te cuentan algo y te preguntan, y a lo mejor te cuentan cualquier cosilla, están esperando a que tú les dediques, nada, les dediques diez minutillos. Muchas veces, a

última hora... "y venga que te están esperando en casa para comer", y a lo mejor te cuentan, yo que sé, cualquier tontería, ¿no? Yo que sé, de las clases particulares o de... lo que están buscando es eso, hablar contigo, nada, cinco minutillos y les escuches o... #00:10:32-9#

Invest: ¿Crees que para eso hace falta formación?, ¿para escuchar bien? #00:10:37-7#

Tutor: Me imagino que sí, yo muchas cosas que... con el paso del tiempo voy aprendiendo y muchas veces les voy preguntando... yo María Luisa, la orientadora, yo muchas cosas no tengo ni idea y yo qué sé cómo tratar y cómo no tratar, yo voy cambiando. Pero yo creo que psicología, y aparte, si además de artículos que te ayudan a ver cómo hacer, cómo no hacer, qué funciona, qué no funciona. Eso yo creo que es importante... creo. #00:11:07-5#

Invest: La relación personal con tus alumnos es fundamental para resolver los conflictos y para el clima de aula. #00:11:20-6#

Tutor: Yo creo que sí... si tú eres, no sé. Si es una persona que no escucha, no suele hablar con ellos, que te ven como un ogro, el clima de aula es que no puede ser bueno en la vida, creo yo. #00:11:40-0#

Invest: Igual que te comente antes, ¿para mejorar el clima de aula también necesitaríamos algo de formación? #00:11:47-3#

Tutor: Sí, yo creo que sí. Es fundamental saber cómo tratar a un niño, yo creo que sí, que además eso nos falta. Yo hice filología, yo hice tres meses de CAP, de Curso de Aptitud Pedagógica, me puse a dar clase y yo no tenía ni idea, que eso hace falta. En una carrera... yo no sé si eso ahora habrá cambiado la, los grados ahora y eso, pero eso yo lo he echado en falta: ¿cómo tú enfrentarte a los niños, cómo...?, técnicas y trucos y estrategias, es que de eso no tienes ni idea, eso al cabo de los años y con la experiencia, pero sino... o leyendo o eso, más que nada la experiencia. Ese otro de tipo de cosas no te las enseñan y eso para mí es fundamental, lo que es la didáctica, lo que es ese tipo de cosas que no se enseña... creo yo, vamos, es fundamental. #00:12:37-7#

### *Profesor-tutor 12*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:13-5#

Tutor: Sí, yo creo que es básico, tener una relación... ¿la relación con el alumno?, sí. ¿Pero en sentido de qué relación hay entre el profesor, alumno? #00:00:25-9#

Invest: Claro, de que esa relación se pueda aprovechar para el ámbito académico, para el ámbito personal... #00:00:32-9#

Tutor: Yo creo que es esencial, una buena relación profesor, alumno. Aunque no siempre a todo el mundo le llega, está claro. Pero sí, en el buen ambiente de trabajo se ve con el alumno cuando hay una buena relación. #00:00:47-9#

Invest: Y eso influye, es decir, puede ser una buena herramienta que el profesor utilice para mejorar. #00:00:56-3#

Tutor: Sí, una mejora de su clase, sí. #00:00:57-9#

Invest: Tanto para el clima de aula como para la aplicación de las normas. #00:01:00-2#

Tutor: Sí, sí. #00:01:03-6#

Invest: Hasta las sanciones. #00:01:03-6#

Tutor: Hombre claro, para todo, todo puede... yo creo que una cosa influye con la otra. #00:01:13-8#

Invest: ¿Qué opinas sobre el rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:01:19-3#

Tutor: Yo creo que el profesor generalmente es neutral. #00:01:26-3#

Invest: ¿En qué sentido? #00:01:26-3#

Tutor: Bueno, a veces es difícil, es decir, en qué sentido exactamente, pero... según mi experiencia intento ser lo más neutral posible. Sí es cierto que muchas veces... cuando hay un alumno que siempre actúa, que es más travieso, pero... es algo repetitivo, ahí estamos un poquito más, ¿no? Siempre... pero a la hora de la verdad, cuando el alumno incluso él se cree que tiene una actitud repetitiva, que es más travieso, que hace... o que siempre habla cuando se está explicando y hace algo bien... Por lo menos según mi experiencia, mis años de experiencia, luego se le felicita y también... que no... Entonces ahí tener en cuenta cuando al alumno mejora después de una trayectoria un poco... yo creo que se tiene en cuenta, o sea, en mi caso por lo menos. #00:02:29-2#

Invest: Con respecto a los conflictos en el aula, ¿son inevitables? #00:02:34-2#

Tutor: Generalmente puede haber conflictos, ¿son inevitables?, se pueden evitar, pero siempre va a haber algo. Es raro el día que no hay, aunque una cosa pequeña, pero por lo menos se lleva bien. #00:02:50-7#

Invest: ¿Y cuáles son las mejores herramientas o recursos para solucionarlos, ya que...? #00:02:57-6#

Tutor: Es que depende del conflicto. #00:03:00-4#

Invest: Pero, así en global, ¿tú qué piensas?, ¿hay que aplicar unas reglas muy estrictas...? #00:03:07-7#

Tutor: No hombre, hay unas normas ya establecidas por el centro escolar. A partir de ahí, pues... cuando hay un conflicto a partir de ahí es cuando se actúa, también con esas normas. Luego muchas veces tienes que ser mediador o mediadora, sobre todo con adolescentes, tienes que mediar mucho y si es un conflicto entre dos, que a lo mejor están muy enfadados, que... ahí primero hay que calmar, mediar y luego se llega a... si

hay que... sanciones, ya a la jefatura de estudios si tiene que llegar. #00:03:37-3#

Invest: ¿Y el clima de aula de aula influye en la resolución de los conflictos? #00:03:43-0#

Tutor: Sí, sí, por supuesto, claro. ¿El clima del aula?, sí. Lo que pasa es que generalmente, es cierto que en algunos momentos puntuales hay conflicto, pero para mí conflicto es algo que verdaderamente que ya es importante, que hay que actuar porque somos los adultos los que tenemos que estar ahí, sino no se soluciona. Pero son pequeñas cosillas que se pueden subsanar, excepto en algún momento puntual que ya hay un conflicto un poco más grande, más importante que... pero, no sé, no es la trayectoria... puntualmente, es que no suela haber... conflictos, nada, de convivencia entre adolescentes y profesores y... pero importante, importante hay alguno, menos mal, porque sino es que no hay trabajo ese día... Sería duro. #00:04:37-4#

Invest: Relación entre la trayectoria en el ámbito escolar, es decir, ¿en qué medida crees que un alumno que ha llevado un buen rendimiento escolar o un buen proceso académico tiende a mantenerlo?, y al contrario ¿el que ha llevado un mal proceso tiende a mantenerlo? #00:04:56-5#

Tutor: No estoy de acuerdo, hay gente que... algunos de otros cursos que han ido muy bien, que han tenido una buena trayectoria y llega un momento en su vida, a lo mejor porque su etapa de adolescencia o porque... por mil factores... y a lo mejor no lo mantienen. Y al contrario también puede ocurrir. #00:05:19-4#

Invest: Es decir, que hay muchos factores que pueden incidir... #00:05:19-4#

Tutor: Que pueden incidir, yo creo que sí, sí, muchos, muchos, muchos factores. Generalmente mantiene, por lo menos el alumnado que tenemos aquí y que lleva una buena trayectoria académica, sigue manteniéndola, pero no todos. Hay un porcentaje mínimo que cambia, que puede cambiar su trayectoria. #00:05:39-7#

Invest: ¿Crees que un factor, especialmente con los alumnos con peor trayectoria, es la expectativa positiva de los profesores? #00:05:48-8#

Tutor: Sí, yo creo que cuando ve una motivación con profesores que están más preocupados, ellos también reaccionan, su motivación es superior. Lo que ocurre es que, como no todos somos iguales como profesores, pues a lo mejor trabaja esa asignatura que el profesor le está motivando mucho más. Entonces, pero..., ahí sí obtiene resultados positivos. #00:06:14-8#

Invest: En general, las expectativas positivas del profesor son un factor importante. #00:06:16-3#

Tutor: Yo creo que sí, sí, vamos. Cuando le llega al alumno o a la alumna, sí, yo creo que sí. No siempre el final es el que se desea, pero bueno, sí... yo creo que sí afecta muchísimo. Un factor importantísimo. #00:06:33-4#

Invest: No determina, pero condiciona. #00:06:34-7#

Tutor: Claro, no es determinante pero sí condiciona. #00:06:38-7#

Invest: Escuchar las necesidades de tus alumnos, ¿consideras que es una parte de tus funciones como profesora? #00:06:46-1# #00:06:47-3#

Tutor: Sí, yo creo que sí. #00:06:49-7#

Invest: Y que no solamente porque te preocupes, sino porque es un parte de tus funciones. #00:06:53-5#

Tutor: Hombre claro, es que yo creo que cualquier persona es importante escucharla, si además es alumno. Muchas veces hay una falta tan grande tiempo, que a veces no tienes tiempo de poder escuchar todo, porque son muchos; pero bueno, el día que te piden, yo por lo menos, en mi trabajo me gusta escuchar, porque además aprendemos mucho de ellos. #00:07:17-7#

Invest: Y en ese sentido, ¿crees que hace falta formación para escuchar bien? #00:07:22-2#

Tutor: Yo creo que sí. Muchas veces no sabemos, porque la parte de escuchar a los demás y eso, no la hemos trabajado mucho a lo largo de nuestra vida, nos hemos dedicado a lo académico y la parte de la persona como tal se ha perdido. Cuando aprendes a escuchar un poco más y a ver a la persona, sea adolescente, sea adulto... la verdad es que... y aprendes mucho todos días, tanto de ellos... yo es que se lo digo a mis alumnos: "es que yo todos los días aprendo de vosotros". #00:08:00-5#

Invest: La relación con mis alumnos y la forma de resolver los conflictos, son fundamentales para el clima de aula. #00:08:06-1#

Tutor: Sí, estoy de acuerdo. Una buena relación con ellos... no siempre va todo sobre ruedas, indudablemente: que tienes que estar dando clase, que... pero yo creo que el clima, cuando hay un buen clima, todos estamos mucho más a gusto, todos. Entonces el clima de la clase, el ritmo de trabajo y todo, es diferente. #00:08:33-1#

Invest: ¿Crees que para mantener el clima de la clase hace falta formación a los profesores? #00:08:33-1#

Tutor: No exactamente, formación, formación... para ser profesor tenemos que tenerla, pero también un poco cómo se actúe en tu propia vida, ¿no?, cómo sepas llevar... es que yo creo que es un poco de todo. Formación por supuesto porque tiene que eres el profesor y luego, también cómo sepas actuar en esos momentos con tus alumnos, acercarte a ellos, todo eso. #00:09:00-6#

Invest: ¿Eso es madurez, recorrido profesional...? #00:09:00-6#

Tutor: Sí, es el recorrido. Y eso de decir "no, yo soy el profesor y es que aquí, vosotros el alumno o los alumnos...", es que a mí me gusta escuchar a mis alumnos, cuando tengo tiempo me gusta hablar con ellos, entonces claro, no sé... #00:09:14-4#

Invest: Las fronteras no son tan claras, son más difusas. #00:09:16-7#

Tutor: Hombre, a veces te tienes que poner más estricto porque sino ellos muchas veces se equivocan y parece... y entonces ya te tienes que poner ahí diciéndoles, "no esto... yo soy la profesora, hasta aquí", pero generalmente luego hay un trato muy cercano. #00:09:39-6#

Invest: No sólo transmitimos contenidos académicos. #00:09:46-3#

Tutor: Sí, yo no estoy de acuerdo, yo creo que ellos algo nos aportan y nosotros creo que también a nivel personal aportamos. #00:09:56-5#

Invest: ¿Crees que los contenidos que no son académicos los evaluamos?, es decir, ¿el proceso personal del alumno lo evaluamos?, ¿hay herramientas para evaluarlo? #00:10:08-5#

Tutor: No, el sistema que tenemos actual es (...), se evalúa... no, no se evalúa, ahora mismo no se puede evaluar porque no hay nada que nos dé... no es una parte que se tenga en cuenta. Hombre, hay una parte de actitud y que evalúas un poco, pero no a la persona o al alumno como persona, eso no se evalúa. Evalúas en relación a esa asignatura. #00:10:40-6#

Invest: A los contenidos académicos. #00:10:40-6#

Tutor: Contenidos académico, algo más, pero uno poco de trabajo personal y de relación persona, pero la persona, como alumno persona, no se evalúa. #00:10:54-3#

Invest: Más por observación que cada cual un poco... #00:10:56-4#

Tutor: Sí claro, y más que nada cómo tú observas... pero también como persona, como profesora. No hay otro, es lo que son los indicadores de evaluación que tenemos. #00:11:07-6#

Invest: Somos un modelo adulto para los alumnos. #00:11:13-1#

Tutor: Yo creo que sí, y muchas veces, creo que por mi experiencia, yo... de nosotros aprenden mucho, imitan... con nuestro ejemplo, claro. Entonces, creo que en los años que llevo dando clase... #00:11:34-0#

Invest: Enseñar valores también es... #00:11:34-0#

Tutor: A la hora de..., cuando ya ellos maduran también y crecen y luego los vuelves a ver se nota el afecto que ellos tienen a su centro o han tenido a su centro, a sus profesores del instituto y todo. El acercamiento como persona, te da mucha... te da mucha... y ellos cómo te agradecen por haber sido profesor de ellos, ¿no? Eso sí, yo es que yo ya lo seguimos, aquí por lo menos en este centro es que tenemos un acercamiento muy bueno con los alumnos y sobre todo cuando estamos fuera del aula se nota: como hablan contigo, te cuentan cosas que... te hacen partícipe de sus inquietudes, de sus preocupaciones... #00:12:23-8#

Invest: Y eso a ellos les sirve como una forma de comportarse con los demás.

#00:12:28-3#

Tutor: Claro, sí, es que hay acercamiento, aquí por lo menos es que se trabaja muy así... con el alumnado. #00:12:36-1#

### *Profesor-tutor 13*

Invest: La relación interpersonal con los alumnos puede ser un recurso del profesor. #00:00:14-9#

Tutor: Claro #00:00:15-8#

Invest: ¿Por qué crees que puede serlo? #00:00:17-8#

Tutor: Porque es una manera de... los conoces a través de esas relaciones y te aporta dotas, por ejemplo, de situaciones o... puedes llegar a comprender qué le ocurre en un momento determinado o a la hora de realización de actividades, controles... #00:00:42-7#

Invest: Para aplicar normas puede ser un elemento muy bueno #00:00:46-0#

Tutor: ¿Para aplicar normas? Sí #00:00:48-6#

Invest: Y para sancionar en un momento dado #00:00:51-8#

Tutor: También #00:00:54-4#

Invest: Que él lo reciba de manera distinta #00:00:54-4#

Tutor: Claro #00:00:55-3#

Invest: Si las relaciones son buenas #00:00:58-6#

Tutor: Sí, claro, eso es importante #00:01:01-7#

Invest: Es decir, que es una herramienta que tú puedes usar en el beneficio del clima de clase #00:01:06-3#

Tutor: Del clima de clase y también a nivel personal, del alumno #00:01:10-6#

Invest: ¿Cuál es tu opinión del vínculo entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula? #00:01:22-9#

Tutor: ¿Cuál es el vínculo...? #00:01:25-0#

Invest: Entre el rol del profesor y su neutralidad en el aula #00:01:30-7#

Invest: Es decir, que el rol del profesor tenga unida la neutralidad #00:01:36-7#

Tutor: Eso es también importante, cuanto que si eres... te inclinas por algún alumno en concreto, pues está claro que no estás siendo objetivo, no lo eres, entonces, a través de la imparcialidad, que debe estar ajustándose al funcionamiento del alumno #00:02:03-2#

Invest: Ahí asocias la neutralidad con la imparcialidad, ¿y la neutralidad con no expresar tu estado de ánimo? #00:02:09-2#

Tutor: Los problemas se dejan en la puerta del colegio #00:02:13-6#

Invest: Tú no comentas tu estado de ánimo en clase #00:02:18-0#

Tutor: Yo no, no creo que sea..., el alumno debe recibir al profesor en condiciones óptimas, y ya está... y los problemas que tengamos los dejamos en la puerta y los que tenemos aquí muchas veces se llevan a casa. Es curioso, los míos los dejo en la puerta pero los de aquí, bueno, son excepciones también, pero se llevan a veces: una forma particular de actuar de un alumno, ¿qué te digo?, pues, el rendimiento, ¿qué puedo hacer para que este niño funcione mejor? Es decir, que a casa me lo llevo, yo estoy pasando la información que recojo por la mañana... paso a ordenador por la tarde y yo estoy pensando en el funcionamiento de cada cual, de las anotaciones que he tomado y sobre la marcha, igual muchas veces pues también hago modificaciones, cambios... que, bueno, no es bueno pero sé que... cada uno es como es #00:03:18-4#

Invest: Los conflictos en el aula, ¿son inevitables? #00:03:26-4#

Tutor: ¿Los conflictos son inevitables? Si pudiéramos evitarlos no habría, pero sí es verdad que el alumno está muy exasperado, está muy alterado, tiene muchas circunstancias familiares... que hacen que el clima de la clase no sea el más adecuado #00:03:51-2#

Invest: Entonces, qué factores crees que pueden intervenir en una buena resolución de los conflictos #00:03:57-6#

Tutor: La resolución de conflictos, no sólo en la intervención del profesor, sino los propios alumnos tienen que ser sujetos de su propio control. Entonces yo creo... en mi tutoría, así lo estipularon ellos, hay una norma, hay unas sanciones

## Anexo 7: transcripción de las fichas de los focus group

La transcripción de las respuestas a los focus group se organizan por dimensiones, y dentro de cada una de ellas, por familias. Se han agrupado las respuestas de los alumnos correspondientes a los tres centros educativos participantes, presentándose todas en un solo documento.

<b>Dimensión 1: Relación interpersonal</b>
--

---

### Recursos del profesorado

- 1º.** Si los profesores se preocuparan por nosotros, nos comportaríamos mejor
- a. Sí: 11**
1. Sentimos apoyo y cariño.
  2. Cuando estamos bien hablamos con ellos.
  3. Si son majos transmiten confianza.
  4. Tendríamos más confianza y nos llevaríamos mejor.
  5. Eso nos motiva para aprender más y mejor.
  6. Hacemos un enlace y tenemos más confianza con ellos.
  7. Nos sentimos más a gusto.
  8. Su interés nos motiva.
  9. Nos da más confianza, hay un ambiente más cómodo.
  10. Si se preocupan por nosotros, nos tienen más respeto y nosotros les tendremos el mismo respeto también.
  11. Al preocuparse por nosotros, haríamos lo mismo y la asignatura sería más amena y nos comportaríamos mejor.
  12. Nos ayudaría a mejorar las clases.
  13. Al dar un ambiente bueno de clase, a los alumnos nos motiva.
- b. No: 3**
1. Creemos que la mayoría de los profesores se preocupa más por las personas que estudian y menos por los que no.
  2. Estarían todo el rato detrás de nosotros y eso no nos gusta.
  3. Cada uno vamos a nuestra bola. Nos dan igual los profesores, sólo queremos salir del colegio. No nos preocupan algunos porque no nos importan.
- c. Otros: 1**
1. Depende de los alumnos.

---

### Roles

- 2º.** Cuando el profesor llega enfadado a clase lo notamos.
- a. Sí: 17**
1. Se porta de forma extraña con nosotros y algunas veces se pone a mandar muchos ejercicios.
  2. Se les nota en la cara y en la actitud.
  3. Su actitud no es adecuada y estamos más tensos.
  4. Por el aspecto y porque está más arisco.
  5. Está tenso y nos riñe más.
  6. A la mínima que hacemos nos llama más la atención, nos manda a copiar...
  7. No tiene paciencia nos trata mal.
  8. Lo paga con nosotros y afecta a la forma de dar las clases, a resolver dudas y al comportamiento con el grupo.
  9. Se porta mal con nosotros.
  10. Por su actitud a la hora de hablar y comportarse.

11. La paga con nosotros, aunque a veces no hagamos nada.
12. Nos trata peor, grita...
13. Su comportamiento es distinto y algunas veces también afecta al nuestro.
14. Está muy serio y a nada que hacemos ya nos echa la bronca.
15. Mucho.
16. Aunque no hagamos nada el profesor siempre está en contra.
17. Se nota en la forma de dar la clase en la forma de comportarse con nosotros.

**3º. Me gusta asistir al centro educativo**

**a. Sí: 3**

1. Con los estudios en un futuro podremos tener una gran carrera y un gran trabajo.
2. Aparte de que estamos con los amigos y nos lo pasamos bien, aprendemos y compartimos opiniones.
3. Aprendemos cosas nuevas, estamos con los amigos y desarrollamos nuestra mente.
4. Lo pasamos bien con los amigos.

**b. No: 13**

1. Las clases son muy aburridas y se hacen interminables, además levantarse temprano no lo llevamos bien.
2. Hay que levantarse muy temprano.
3. Requiere trabajar.
4. La mayoría de las asignaturas no nos interesan y no dan futuro.
5. No nos gusta madrugar.
6. Es aburrido.
7. Hay que levantarse muy temprano y no aburre.
8. Tantos días cansan.
9. Nos aburrimos, estamos 6 horas sentados y las clases son siempre iguales y sólo hay un descanso de 20 minutos.
10. No nos motivan (la mayoría de los profesores).
11. Pero es mi obligación.
12. A cualquier adolescente no le gusta asistir al instituto.
13. No nos gusta estudiar y son muchas horas.

**c. Otros: 2**

1. Depende de la situación y del estado de ánimo.
2. Depende, madrugar es a veces cansado, pero en algunas actividades asistir al colegio se hace más ameno.

**Conflictos**

---

**4º. En un ambiente tranquilo se resuelven mejor los conflictos**

**a. Sí: 16**

1. Con peleas, insultos y voces no se resuelve nada, si el ambiente está más tranquilo (dialogando) se resuelven antes los problemas.
2. Con tanto ruido y voces no somos capaces de concentrarnos y pensar.
3. Estamos menos tensos y pensamos con más claridad.
4. Se escucha mejor, estamos más tranquilos y atendemos mejor.
5. Con una mejor convivencia habría menos conflictos.
6. No estamos en tensión, agobiados.
7. Estamos más tranquilos, estamos más relajados y se dialoga mejor, hay más orden.
8. Estamos más despejados, pensamos las cosas antes de decirlas o hacerlas y razonamos.
9. Te sientes mejor en clase.
10. Se puede expresar y argumentar mejor tu opinión ya que no estamos en tensión.
11. Se pueden hablar mejor las cosas. Pero casi nunca estamos tranquilos.
12. Estamos más tranquilos y hablamos y lo solucionamos.
13. Si estamos más calmados podemos razonar mejor que si estamos alborotados.

14. Se escuchan y se solucionan mejor los problemas, depende de los profesores, hay algunos que escuchan y otros no.
  15. Hay más armonía.
  16. Se pueden hablar mejor las cosas tranquilamente.
- b. Otros: 1**
1. Si el profesor viene de buenas tú respondes mal.

<b>Dimensión 2: Percepción del clima de aula</b>
--

---

Condicionantes de las percepciones

---

**5º.** No percibo que los profesores nos “miren mal” por dar problemas en clase o tener mala fama

**a. Sí: 12**

1. Algún profesor que juzga el comportamiento inadecuado y mira mal por ello.
2. Algunos de nuestro grupo sí lo perciben porque no suelen comportarse bien en clase y el profesor se fija en ellos.
3. Por tener mala fama en clase, como por ejemplo cuando hablamos en clase o por una mala nota.
4. Hay profesores que miran diferente a unas personas más que a otras.
5. Ocurre con frecuencia, los profesores se dejan llevar por las apariencias y por las opiniones del resto de compañeros sin detenerse con cada persona individualmente.
6. Vienen con uno o varios problemas de atrás que no se pueden solucionar.
7. Sólo con ver la apariencia de una persona ya creen que saben cómo son.
8. Porque nos hemos comportado mal y nos miran de esa manera para que no lo volvamos a hacer.
9. En casos de hablar y molestar, fastidiar... siempre compa a los que más fama tienen de mal comportamiento, actitud...
10. Lo percibimos, a lo mejor consultando dudas, pero no nos dan oportunidad.
11. Cuando haces algo mal, ya te tienen fichado. Aunque te portes bien. Encima te lo recuerdan siempre delante de los demás compañeros para humillarte y ridiculizarte. Hay veces que te amonestan simplemente por girarte, pedir un bolígrafo o incluso nada.
12. Se nota porque si hay jaleo siempre mira a los mismos, o a los que más problemas tienen.

**b. No: 2**

1. Les caemos bien a todos.
2. No nos mira por tener mala fama, sólo nos manda callar.

**c. Otros: 4**

1. Hay excepciones
2. Depende de qué profesor sea.
3. Depende del profesor y del alumno que sea.
4. Depende del ambiente que haya en clase, el profesor se comporta de una manera o de otra.

**6º.** Los profesores consiguen que nos sintamos bien en clase

**a. Sí: 8**

1. Ha y profesores que explican mejor y hacen la clase más divertida.
2. Unos son más simpáticos.
3. Algunos sí por su forma de explicar y por la comprensión con cada alumno.
4. Con algunos te llevas mejor con ellos y te sientes bien.
5. Si se sienten a gusto en clase nos transmiten confianza y nos ponemos como él. Se relajan y nosotros nos relajamos.
6. Algunos nos hacen sentir bien, nos motivan a estudiar y nos resuelven dudas.
7. Unos hacen más amena la clase.
8. A veces nos hacen sentir bien.

**b. No: 10**

1. A veces la pagan con nosotros.
2. Excepto algunos pocos.
3. Los que explican mal hacen que no entendamos bien y nos sentimos un poco incómodos. Incluso algunos no explican.
4. Unos son más serios.
5. Algunos no, porque da miedo preguntar por la reacción que puedan tener.
6. Algunos sólo se dedican a explicar y a mandar actividades sin que nos enteremos correctamente del contenido del tema.
7. La mayoría no, porque la mayoría de las veces están enfadados y pagan sus frustraciones con deberes y exámenes sorpresa. Al madrugar también están de mal humor.
8. La mayoría te castigan por nada y tienen favoritismos. Usan su poder para castigarte y suspenderte.
9. En las asignaturas que hay mucho temario que estudiar y muchos deberes que hacer. No nos da tiempo y esto hace que no lo podamos hacer todo. En otras asignaturas nos sentimos inseguros para preguntar dudas porque nos pueden contestar mal.
10. Algunos no hacen más amena la clase.

**c. Otros: 4**

1. Depende.
2. Depende del profesorado, de la materia que imparte y del carácter de cada uno.
3. Depende del profesor y de la asignatura.
4. Unos hacen más amena

7º. Cuando un compañero nos habla mal de un profesor que no conocemos, nos ponemos en guardia

**a. Sí: 12**

1. Nos importa mucho la opinión de los demás, y cuando la gente lo dice es por algo.
2. Sí, es verdad, nosotros tenemos la idea de que nos van a caer mal.
3. Exactamente.
4. Porque si ellos han tenido mala experiencia con el/ella también nosotros lo podemos tener.
5. Hay que estar atenta con la dinámica de cada profesor para saber qué actitud tomar en cuanto a él o ella en las distintas situaciones que se pueden llevar a cabo.
6. Porque confiamos en nuestros compañeros.
7. Porque cuando no conocemos a un profesor nos guiamos a partir de las opiniones de los alumnos que ya han tenido ese profesor para saber cómo tenemos que comportarnos.
8. Porque no conocemos a ese profesor, no sabemos cuál es su carácter y la forma de enseñar.
9. Si un profesor se gana mala reputación será por algo. Hay amargados en todos sitios.
10. Porque ya vas con la idea que te han comentado.
11. Pensamos mal de él.
12. Porque ya nos hemos hecho a la idea de cómo es y nos dejamos llevar por lo que nos dicen.

**b. No: 6**

1. Porque no lo conocemos y no podemos juzgarlo.
2. Porque a lo mejor es buena gente y no son tan malos como dicen.
3. Pero también puede que la culpa del comportamiento sea debido al alumno y no al profesor.
4. Porque nosotros nos juzgamos sin antes tenerlo en práctica, aunque sí estamos alerta por si acaso.
5. Pero luego cuando lo vas conociendo cambias de idea y pones tu propia opinión.

6. Pero luego intentamos conocerle.
- c. Otros: 1**
  1. Nos portamos bien para que no nos coja manía y demos buen aspecto.

<b>Dimensión 3: Intervención del profesorado</b>
--

---

**Relación de ayuda**


---

- 8º.** Nos podemos llevar bien con los profesores, sobre todo con los que nos comprenden, poniendo algo de nuestra parte
- a. Sí: 9**
    1. Porque en muchas situaciones nos pueden ayudar y comprender.
    2. Con la mayoría sí, porque se ponen en nuestro lugar.
    3. Porque así se realizan las clases con mejor comportamiento, más divertidas, porque su actitud influye en nosotros.
    4. Porque nos comprenden y nos ayudan. Además así se ganan nuestra confianza.
    5. Porque nos pueden aconsejar ya que la mayoría nos conocen y saben que lo que nos conviene bien y lo que nos viene mal.
    6. Porque al comprendernos podemos hablar con ellos sobre nuestros problemas y que nos entiendan.
    7. Porque hay profesores que se paran a preocuparse por sus alumnos y eso mejora el clima de clase y los estudios de los alumnos.
    8. Los que nos comprenden sí, porque es más fácil hablar con ellos.
    9. Si ponemos los dos de nuestra parte sí.
  - b. No: 3**
    1. Pero con otros no, porque no nos comprenden.
    2. Si no ponemos los dos de nuestra parte, no.
    3. Si nos chilla, nos insulta, pues no le tendremos ningún respeto.
  - c. Otros: 3**
    1. Con cada profesor tenemos una afinidad diferente.
    2. Los profesores también tienen que poner de su parte para que nosotros al principio cojamos confianza y llevarnos más o menos bien. También tiene que entender nuestros problemas y saber cuándo pedimos ayuda.
    3. Depende de la personalidad del profesor, o nos llevamos bien o mal.

---

**Convivencia en el aula**


---

- 9º.** En caso de conflicto con un profesor se escucha nuestra opinión
- a. Sí: 7**
    1. Porque intentan ayudarnos lo mejor posible.
    2. Algunos sí.
    3. Hay profesores con los que sí podemos hablar y nos tienen en cuenta.
    4. Porque el profesor quiere saber lo que pasa o lo que pensamos nosotros.
    5. A veces valoran nuestra opinión.
    6. Algunos sí te escuchan.
    7. Si damos opiniones dando razones.
  - b. No: 14**
    1. Porque los profesores siempre tienen que tener la razón y muchas veces no nos presta atención. Algunos tienen más preferencias que otros. Que hay más favoritismo de profesor a alumnos.
    2. Porque no nos dejan explicarlo. Porque ellos hablan por sí solos.
    3. En un caso normal, simplemente se centran en reñirnos y no escuchar nuestra versión.
    4. Muchos sólo se limitan a su trabajo de enseñar.
    5. Porque los conflictos que tenemos nosotros no los entienden los profesores a su modo de vista.
    6. Hay otros que toman las decisiones sin que les importe nuestra opinión.

7. Porque nunca te dejan expresarte y siempre tienen que llevar ellos la razón, y por mucho que intentemos explicarlo cambian de tema.
8. En la gran mayoría no, hay algunos que nos ignoran.
9. Algunos profesores no quieren escuchar.
10. Porque ellos tienen que tener siempre la razón aunque no la tengan.
11. Se hace más caso al testimonio de un profesor sólo por ser adulto.
12. No nos suelen escuchar.
13. La escuchan atentamente pero no la tienen en cuenta.
14. Se hacen los sordos y sólo les interesa seguir con la asignatura y no les preocupan nuestros problemas.

**c. Otros: 0**

**10º.** Se nos explican claramente la razón de las normas y de las sanciones

**a. Sí: 9**

1. Porque dicen lo que cumplen.
2. Porque quieren lo mejor para nosotros.
3. Porque a principio de curso nos dan unas hojas con los horarios y sanciones y además, nos las recuerdan siempre en clase cuando hay algún incidente.
4. Las normas sí.
5. Nos las explican claramente.
6. Porque les interesa para que el colegio esté más ordenado y funcione bien.
7. Porque nos reunimos en tutoría con la profesora, nos explica las actitudes negativas y si estamos castigados un miércoles. En otras clases nos explican la razón y el porqué estamos castigados.
8. Pero no en el momento de poner la sanción, sino después de un rato.
9. El primer día se nos avisa, y hay cosas evidentes que no se deben de hacer.

**b. No: 7**

1. Porque muchas veces no nos avisan.
2. Por ejemplo el pantalón corto, no nos lo explican.
3. A veces hay normas que no las vemos justas.
4. Normalmente, las sanciones se aplican sin explicaciones.
5. A veces mezclan opinión personal con las normas.
6. No lo suelen hacer, no lo explican, simplemente te dicen que estás sancionado.
7. Cada vez que tenemos una sanción, no se nos da explicación ninguna. Y las normas se las inventan.

**c. Otros: 4**

1. Las explican bien pero tendrían que estar más pendientes de si las cumplimos o no.
2. Depende del profesor/a que sea o depende del momento y la gravedad.
3. Depende del profesor.
4. Hay alguno que te avisa antes, pero sólo alguno.

<b>Dimensión 4: Educación integral</b>
--

---

**Contenidos**


---

**11º. Los profesores evalúan nuestra creatividad****a. Sí: 6**

1. Algunos profesores sí.
2. Porque cuando nos mandan trabajos podemos hacerlos como queramos (power point, en forma de mural, cartulina...).
3. Algunos la evalúan.
4. La mayoría de los profesores sí.
5. Todos o casi todos. Sobre todo aquéllos que nos valoran el cuaderno o están pendientes de nuestras actividades y las evalúan.
6. En los trabajos que hacemos evalúan lo originales que somos y en el cuaderno de las asignaturas también.

**b. No: 9**

1. Algunos profesores no.
2. La mayoría se centra sólo en la asignatura en sí.
3. Porque se centran mucho en el libro y no en lo que podemos aportar y mejorar.
4. Sólo evalúan lo que ellos creen necesario. Hacen lo que le da la gana.
5. Porque todas las actividades que hacen las eligen ellos y tienen una respuesta fija.
6. Porque sólo evalúan la materia de los cuadernos y nuestras portadas y dibujos.
7. No lo evalúan lo suficiente, porque pasan de nosotros completamente.
8. La mayoría no.
9. Mientras hagas los trabajos da igual.

**c. Otros: 6**

1. En algunas asignaturas no es necesaria la creatividad, como es matemáticas.
2. Depende del modo de trabajo del profesor.
3. Depende del profesor.
4. Según los criterios de la materia.
5. En plástica por ejemplo nos permiten presentar los ejercicios como nosotros queramos siempre que cumplamos el objetivo de los mismos, mientras que en ciencias sociales, por ejemplo, tenemos que presentar el cuaderno en el orden que el profesor nos exija.
6. A veces sí, a veces no, ya que la creatividad es difícil

---

**Intervención socioeducativa**


---

**12º. Los profesores evalúan nuestra capacidad para trabajar en equipo****a. Sí: 12**

1. Todos los profesores evalúan la capacidad para trabajar en equipo, para saber nuestra capacidad por parte de los alumnos y si sabemos ceder a las opiniones de los demás.
2. Porque evalúan por la forma de trabajar en equipo y compañerismo y eso es bueno.
3. Porque por ejemplo, si un grupo de 4 personas, solo trabajan 2 ó 3 a los que no trabajan los evalúan negativamente con razón.
4. Porque es algo que necesitamos para el día a día.
5. Lo tienen en cuenta. Eso es beneficioso para los que trabajan.
6. En tecnología, se trabaja en grupos de 3 para el proyecto de clase.
7. Porque confían en nosotros y podemos hacerlo bien, aunque a veces por algunos problemas no podamos hacerlos.
8. Realizamos bastantes proyectos en grupo, incluso demasiados en poco tiempo.
9. Porque cuando trabajamos en equipo nos dan una hoja para evaluar al equipo y a nosotros mismos.
10. Porque cada persona tiene una nota en común y otra individual.

11. Nosotros creemos que sí nos lo evalúan ya que combinan trabajos individuales con trabajos en equipo.
  12. Porque prueban a ponernos en grupo y ven cómo nos comportamos y de ahí pueden ver si trabajamos mejor o peor.
- b. No: 7**
1. La mayoría de las materias se trabajan en individual.
  2. En lengua, se trabajó, pero se retiró por comportamiento.
  3. Algunos no organizan trabajos en grupo porque no confían lo suficiente en nosotros.
  4. Porque cada vez estamos más de uno en uno y no hacemos trabajos en clase ni actividades en grupo.
  5. No nos dejan hacerlo por nuestro comportamiento.
  6. Porque nos piden trabajo individual aunque estemos sentados en pareja.
  7. Porque en lo que llevamos de curso, no hemos hecho trabajos en grupo, siempre nos separan en las mesas.
- c. Otros: 1**
1. Depende del profesor.
- 13º. Los profesores cumplen también las normas que nosotros debemos cumplir**
- a. Sí: 3**
1. La mayoría sí.
  2. Ciertas normas se cumplen, casi siempre de comportamiento
  3. Casi todos las respetan.
- b. No: 12**
1. No cumplen las normas que debemos cumplir los alumnos.
  2. Porque algunos profesores no llevan el uniforme apropiado (bata).
  3. porque cuando nosotros no la cumplimos nos sancionan y al incumplirlas ellos no le dan importancia y no aceptan que se lo digamos y nos responden mal al decirlo y al dar las quejas “nosotros somos muy exigentes y miramos con lupa”.
  4. Hay veces que hacen cosas que para nosotros están totalmente prohibidas.
  5. Hay algunos profesores que no las cumplen (llegan tarde, beben en clase, tardan mucho en corregir los exámenes cuando nos exigen que hagamos las tareas diariamente...).
  6. La mayoría de veces no, porque ellos cogen el móvil, comen y beben en clase.
  7. Cumplen lo que les viene en gana y cuando quieren cumplirlo, sino no.
  8. En algunas ocasiones a los profesores se les permite usar el móvil, mientras a nosotros no. Si un móvil suena, a ellos se les permite cogerlo, pero si a nosotros nos suena el móvil, nos pondrán un parte.
  9. No todos los profesores cumplen las normas. Porque hacen favoritismos y sólo se lo dicen a algunas personas.
  10. No lo cumplen por lo general. Por ejemplo: nos amonestan por mascar chicle y ellos también mascan chicle. El uso de aparatos electrónicos durante el horario escolar en nosotros es penalizado, pero ellos lo incumplen.
  11. Si un profesor te falta el respeto no pasa nada.
  12. Sacan los móviles, comen chicle... a veces faltan al respeto.
- c. Otros:3**
1. Hay ciertas materias que tienen normas propias, las normas son las dictadas por el Centro.
  2. Depende del profesor.
  3. No cumplen las mismas normas que nosotros, ellos no tienen las mismas que nosotros. Ya que ellos son profesores y son más que los alumnos y por eso tienen que tener unas normas distintas.