

APÉNDICES

Apéndice A. Tablas del capítulo II.....	468
Apéndice B. Tablas y figuras del capítulo III.....	496
Apéndice C. Documentos del capítulo IV	587
C.1. Documento para la evaluación interjueces intermedia	588
C.2. Síntesis evaluación interjueces (I). Evaluación intermedia	659
C.3. Árbol de categorías temáticas (3 niveles)	675
C.4. Árbol de categorías temáticas (4 niveles)	685
C.5. Árbol de categorías temáticas con códigos, discursos e indicadores.....	702
C.6. Definición breve de las dimensiones e indicadores señalados en el árbol temático....	730
C.7. Evaluación interjueces (II). Evaluación del Informe final. Auditoría externa	734
C.8. Citas del discurso A por temas y subtemas	737
C.9. Citas del discurso B por temas y subtemas	760
C.10. Citas del discurso C por temas y subtemas	778
Apéndice D. Instrumentos utilizados.....	789
D.1. Cuestionario de Competencia emocional: <i>CDE-A. Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos</i>	790
D.2. Escala de Sensibilidad Intercultural: <i>Intercultural Sensivity Scale</i>	794
D.3. Escala de Atención plena o Mindfulness: <i>MAAS, Mindfulness Attention Awareness Scale</i>	797
D.4. Escala de Compasión de Pommier: <i>Pommier Compassion Scale</i>	800
D.5. Escala de Resiliencia: <i>Connor-Davidson Resilience Scale</i>	803
D.6. Guión de entrevista para equipos directivos	806
D.7. Guión de entrevista para el profesorado	808

APÉNDICE A. TABLAS DEL CAPÍTULO II

Tabla 1. Presencia y porcentaje de población de origen extranjero en Sevilla ciudad, por barrio

Distrito	Barrio	País de origen	Población total	País de origen (%)
Macarena	Begoña-Santa Catalina	754	3.273	23,0
	Campos de Soria	179	3.250	5,5
	Cisne alto-Sta. María de Gracia	108	1.563	6,9
	Cruz Roja-Capuchinos	427	5.155	8,3
	Doctor Barraquer	559	4.083	13,7
	El Carmen	63	1.081	5,8
	El Cerezo	1.102	2.571	42,9
	El Rocío	689	1.958	35,2
	El Torrejón	295	1.336	22,1
	Hermandades-La Carrasca	1.072	6.105	17,6
	La Bachillera	160	1.468	10,9
	La Barzola	136	1.503	9,0
	La Palmilla-Doctor Marañón	547	1.668	32,8
	La Paz-Las Golondrinas	446	2.885	15,5
	Las Avenidas	603	2.796	21,6
	León XIII	570	5.760	9,9
	Pío XII	291	4.457	6,5
	Príncipes-Fontanilla	459	6.798	6,8
	Tres Huertas	70	1.423	4,9
	Pino Flores	230	2.439	9,4
	Polígono Norte	725	5.437	13,3
	Retiro Obrero	130	1.354	9,6
	Santas Justa y Rufina	136	1.247	10,9
Santa María de Ordas	210	4.347	4,8	
Villegas	668	3.532	18,9	
Cerro-Amate	Amate	238	4.239	5,6
	El Cerro	995	11.918	8,3
	Juan XXIII	442	8.353	5,3
	La Plata	1.957	13.661	14,3
	Los Pájaros	1.949	14.253	13,7
	Palmete	997	17.708	5,6
	Rochelambert	619	6.907	9,0
Santa Aurelia	1.014	12.702	8,0	
Casco Antiguo	Alfalfa	526	4.735	11,1
	Arenal	379	3.830	9,9
	Encarnación-Regina	517	4.331	11,9
	Feria	834	6.761	12,3
	Museo	475	5.514	8,6
	San Bartolomé	648	4.147	15,6
	San Gil	757	6.897	11,0

	San Julián	534	6.228	8,6
	San Lorenzo	419	4.445	9,4
	San Vicente	527	5.697	9,3
	Santa Catalina	496	4.435	11,2
	Santa Cruz	390	2.701	14,4
Este	Colores-Entreparkes	1.851	43.969	4,2
	Palacio de Congresos	1.281	16.774	7,6
	Alcosa	1.344	23.271	5,8
	Torreblanca	783	18.155	4,3
Sur	Avda. La Paz	235	3.035	7,7
	Bami	398	3.440	11,6
	El Juncal-Hispalis	469	5.189	9,0
	El Plantinar	347	5.759	6,0
	El Porvenir	293	6.584	4,5
	El Prado-Parque María Luisa	52	753	6,9
	Felipe II-Diez Mandamientos	130	2.361	5,5
	Giralda Sur	204	3.605	5,7
	Huerta de la Salud	152	4.724	3,2
	La Oliva	447	5.386	8,3
	Las Letanías	197	3.720	5,3
	Polígono Sur	829	17.691	4,7
	Tabladilla-La Estrella	268	5.437	4,9
	Tiro de Línea	362	5.226	6,9
Triana	Barrio León	173	3.317	5,2
	El Tardón-El Carmen	600	7.889	7,6
	Casco Antiguo	802	7.379	10,9
	Este	1.248	14.112	8,8
	Oeste	1.015	16.896	6,0
Norte	Aeropuerto viejo	85	2.071	4,1
	Pino Montano	1.381	6.227	22,2
	Consolación	259	6.107	4,2
	El Gordillo	49	1.400	3,5
	Las Almenas	116	3.905	3,0
	Las Naciones	178	3.478	5,1
	Los Arcos	122	3.112	3,9
	Los Carteros	31	1.023	3,0
	San Diego	191	4.494	4,3
	San Jerónimo	788	11.572	6,8
	San Matías	36	896	4,0
	Valdezorras	198	2.928	6,8
San Pablo-Santa Justa	Árbol Gordo	58	1.454	4,0
	María Auxiliadora- C. Carmona	249	5.040	4,9
	Huerta Santa Teresa	506	6.295	8,0

	La Corza	29	1.021	2,8
	Las Huertas	149	4.717	3,2
	San Carlos-Tartesos	185	4.654	4,0
	San José Obrero	509	9.679	5,3
	San Pablo A y B	669	7.705	8,7
	San Pablo C	173	3.947	4,4
	San Pablo D y E	440	7.444	5,9
	Santa Clara	373	7.971	4,7
	Zodiaco	96	1.678	5,7
Nervión	Ciudad Jardín	239	4.013	6,0
	Huerta del Pilar	334	7.206	4,6
	La Buhaira	601	10.826	5,6
	La Calzada	175	4.221	4,1
	La Florida	113	2.913	3,9
	Nervión	896	14.766	6,1
	San Bernardo	150	2.938	5,1
	San Roque	338	4.271	7,9
Bellavista-La Palmera	Pineda	37	882	4,2
	Bellavista	1.240	15.665	7,9
	Elcano-Bermejales	597	13.502	4,4
	Heliópolis	87	1.790	4,9
	Pedro Salvador-Palmeritas-Guadaira	294	3.350	8,8
	Reina Mercedes	443	5.644	7,8
Los Remedios	Los Remedios	1.699	23.320	7,3
	Tablada	86	1.730	5,0

Tabla 2. Alumnado de origen extranjero por país de origen y sexo. Primaria

	Sexo (Abs.)		Total	Sexo (%)		Total
	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	
China	104	103	207	50,2	49,8	100,0
Marruecos	64	86	150	42,7	57,3	100,0
Rumanía	60	58	118	50,8	49,2	100,0
Bolivia	25	39	64	39,1	60,9	100,0
Nigeria	19	27	46	41,3	58,7	100,0
Colombia	22	18	40	55,0	45,0	100,0
Paraguay	15	19	34	44,1	55,9	100,0
Perú	13	20	33	39,4	60,6	100,0
Ecuador	12	16	28	42,9	57,1	100,0
Ucrania	21	7	28	75,0	25,0	100,0
Nicaragua	12	10	22	54,5	45,5	100,0
Rep. Dominicana	10	12	22	45,5	54,5	100,0
Argelia	11	10	21	52,4	47,6	100,0
Rusia	8	10	18	44,4	55,6	100,0
Italia	8	7	15	53,3	46,7	100,0
Venezuela	4	11	15	26,7	73,3	100,0
Estados Unidos	8	6	14	57,1	42,9	100,0
Senegal	4	10	14	28,6	71,4	100,0
Pakistán	6	6	12	50,0	50,0	100,0
Portugal	4	7	11	36,4	63,6	100,0
Argentina	5	5	10	50,0	50,0	100,0
Brasil	7	3	10	70,0	30,0	100,0
El Salvador	7	2	9	77,8	22,2	100,0
México	4	4	8	50,0	50,0	100,0
Armenia	5	2	7	71,4	28,6	100,0
Francia	2	5	7	28,6	71,4	100,0
Filipinas	4	2	6	66,7	33,3	100,0
Alemania	3	2	5	60,0	40,0	100,0
Georgia	2	3	5	40,0	60,0	100,0
Honduras	2	3	5	40,0	60,0	100,0
Palestina	2	3	5	40,0	60,0	100,0
Guinea	3	1	4	75,0	25,0	100,0
Suiza	2	2	4	50,0	50,0	100,0
Bulgaria	1	2	3	33,3	66,7	100,0
Dinamarca	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Islandia	1	2	3	33,3	66,7	100,0
Kazajstán	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Líbano	1	2	3	33,3	66,7	100,0
Mauritania	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Reino Unido	1	2	3	33,3	66,7	100,0

Albania	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Austria	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Bélgica	2	0	2	100,0	0,0	100,0	
Chile	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Costa Rica	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Ghana	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Guatemala	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Jordania	2	0	2	100,0	0,0	100,0	
Nepal	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Siria	0	2	2	0,0	100,0	100,0	
Angola	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Bangladesh	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Benin	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Bielorrusia	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Camerún	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Costa de Marfil	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Cuba	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Etiopía	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Grecia	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Holanda	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
India	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Irlanda	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Israel	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Liberia	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Lituania	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Mali	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Moldavia	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Polonia	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
República de Corea	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Sierra Leona	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Uruguay	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Total	71	404	448	852	47,4	52,6	100,0

Tabla 3. Alumnado de origen extranjero por país de origen y sexo. ESO

	Sexo (Abs.)		Total	Sexo (%)		Total
	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres	
China	68	82	150	45,3	54,7	100,0
Bolivia	67	73	140	47,9	52,1	100,0
Marruecos	51	42	93	54,8	45,2	100,0
Rumanía	34	53	87	39,1	60,9	100,0
Ecuador	34	38	72	47,2	52,8	100,0
Colombia	23	36	59	39,0	61,0	100,0
Paraguay	19	21	40	47,5	52,5	100,0
Perú	19	14	33	57,6	42,4	100,0
Brasil	17	14	31	54,8	45,2	100,0
Argentina	15	12	27	55,6	44,4	100,0
Rep. Dominicana	15	11	26	57,7	42,3	100,0
Rusia	17	9	26	65,4	34,6	100,0
Nicaragua	10	12	22	45,5	54,5	100,0
Ucrania	7	10	17	41,2	58,8	100,0
Venezuela	6	11	17	35,3	64,7	100,0
Argelia	11	4	15	73,3	26,7	100,0
Portugal	10	5	15	66,7	33,3	100,0
Estados Unidos	6	8	14	42,9	57,1	100,0
Senegal	6	8	14	42,9	57,1	100,0
Nigeria	8	5	13	61,5	38,5	100,0
Cuba	7	3	10	70,0	30,0	100,0
Armenia	5	4	9	55,6	44,4	100,0
Alemania	5	3	8	62,5	37,5	100,0
El Salvador	6	2	8	75,0	25,0	100,0
Italia	5	3	8	62,5	37,5	100,0
Francia	3	4	7	42,9	57,1	100,0
Honduras	2	5	7	28,6	71,4	100,0
Bielorrusia	1	5	6	16,7	83,3	100,0
Chile	4	1	5	80,0	20,0	100,0
Polonia	3	2	5	60,0	40,0	100,0
Filipinas	2	2	4	50,0	50,0	100,0
México	4	0	4	100,0	0,0	100,0
Pakistán	0	4	4	0,0	100,0	100,0
Bulgaria	1	2	3	33,3	66,7	100,0
Guatemala	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Guinea Ecuatorial	1	2	3	33,3	66,7	100,0
Uruguay	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Austria	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Camerún	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Egipto	1	1	2	50,0	50,0	100,0

Georgia	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Guinea	0	2	2	0,0	100,0	100,0	
Guinea Bissau	2	0	2	100,0	0,0	100,0	
India	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Irak	2	0	2	100,0	0,0	100,0	
Lituania	0	2	2	0,0	100,0	100,0	
Nepal	1	1	2	50,0	50,0	100,0	
Níger	0	2	2	0,0	100,0	100,0	
Palestina	0	2	2	0,0	100,0	100,0	
Albania	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Barhein	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Canadá	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Comores	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Dinamarca	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Ghana	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Haití	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Jordania	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Kazajstán	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
Noruega	0	1	1	0,0	100,0	100,0	
República Checa	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
República de Corea		1	1	0,0	100,0	100,0	
Sáhara Occidental	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Serbia	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Zambia	1	0	1	100,0	0,0	100,0	
Total	64	448	449	897	49,9	50,1	100,0

Tabla 4. Alumnado de origen extranjero por país de origen y titularidad de centro. Primaria

	Titularidad (Abs.)		Total	Titularidad (%)		Total
	Público	Privado		Público	Privado	
China	181	26	207	87,4	12,6	100,0
Marruecos	144	6	150	96,0	4,0	100,0
Rumanía	107	11	118	90,7	9,3	100,0
Bolivia	58	6	64	90,6	9,4	100,0
Nigeria	43	3	46	93,5	6,5	100,0
Colombia	33	7	40	82,5	17,5	100,0
Paraguay	26	8	34	76,5	23,5	100,0
Perú	22	11	33	66,7	33,3	100,0
Ecuador	23	5	28	82,1	17,9	100,0
Ucrania	23	5	28	82,1	17,9	100,0
Nicaragua	19	3	22	86,4	13,6	100,0
Rep. Dominicana	21	1	22	95,5	4,5	100,0
Argelia	1	20	21	4,8	95,2	100,0
Rusia	16	2	18	88,9	11,1	100,0
Italia	12	3	15	80,0	20,0	100,0
Venezuela	12	3	15	80,0	20,0	100,0
Estados Unidos	6	8	14	42,9	57,1	100,0
Senegal	14	0	14	100,0	0,0	100,0
Pakistán	11	1	12	91,7	8,3	100,0
Portugal	9	2	11	81,8	18,2	100,0
Argentina	7	3	10	70,0	30,0	100,0
Brasil	10	0	10	100,0	0,0	100,0
El Salvador	8	1	9	88,9	11,1	100,0
México	7	1	8	87,5	12,5	100,0
Armenia	7	0	7	100,0	0,0	100,0
Francia	3	4	7	42,9	57,1	100,0
Filipinas	6	0	6	100,0	0,0	100,0
Alemania	4	1	5	80,0	20,0	100,0
Georgia	4	1	5	80,0	20,0	100,0
Honduras	5	0	5	100,0	0,0	100,0
Palestina	5	0	5	100,0	0,0	100,0
Guinea	4	0	4	100,0	0,0	100,0
Suiza	4	0	4	100,0	0,0	100,0
Bulgaria	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Dinamarca	0	3	3	0,0	100,0	100,0
Islandia	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Kazajstán	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Líbano	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Mauritania	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Reino Unido	3	0	3	100,0	0,0	100,0

Albania	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Austria	0	2	2	0,0	100,0	100,0
Bélgica	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Chile	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Costa Rica	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Ghana	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Guatemala	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Jordania	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Nepal	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Siria	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Angola	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Bangladesh	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Benin	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Bielorrusia	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Camerún	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Costa de Marfil	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Cuba	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Etiopía	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Grecia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Holanda	1	0	1	100,0	0,0	100,0
India	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Irlanda	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Israel	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Liberia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Lituania	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Mali	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Moldavia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Polonia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
República de Corea	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Sierra Leona	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Uruguay	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Total	71	724	128	85,0	15,0	100,0

Tabla 5. Alumnado de origen extranjero por país de origen y titularidad de centro. ESO

	Titularidad (Abs.)		Total	Titularidad (%)		Total
	Público	Privado		Público	Privado	
China	121	29	150	80,7	19,3	100,0
Bolivia	106	34	140	75,7	24,3	100,0
Marruecos	85	8	93	91,4	8,6	100,0
Rumanía	79	8	87	90,8	9,2	100,0
Ecuador	52	20	72	72,2	27,8	100,0
Colombia	55	4	59	93,2	6,8	100,0
Paraguay	32	8	40	80,0	20,0	100,0
Perú	28	5	33	84,8	15,2	100,0
Brasil	24	7	31	77,4	22,6	100,0
Argentina	18	9	27	66,7	33,3	100,0
Rep.Dominicana	18	8	26	69,2	30,8	100,0
Rusia	17	9	26	65,4	34,6	100,0
Nicaragua	21	1	22	95,5	4,5	100,0
Ucrania	15	2	17	88,2	11,8	100,0
Venezuela	15	2	17	88,2	11,8	100,0
Argelia	14	1	15	93,3	6,7	100,0
Portugal	15	0	15	100,0	0,0	100,0
Estados Unidos	10	4	14	71,4	28,6	100,0
Senegal	14	0	14	100,0	0,0	100,0
Nigeria	9	4	13	69,2	30,8	100,0
Cuba	9	1	10	90,0	10,0	100,0
Armenia	9	0	9	100,0	0,0	100,0
Alemania	4	4	8	50,0	50,0	100,0
El Salvador	7	1	8	87,5	12,5	100,0
Italia	6	2	8	75,0	25,0	100,0
Francia	6	1	7	85,7	14,3	100,0
Honduras	5	2	7	71,4	28,6	100,0
Bielorrusia	6	0	6	100,0	0,0	100,0
Chile	4	1	5	80,0	20,0	100,0
Polonia	4	1	5	80,0	20,0	100,0
Filipinas	4	0	4	100,0	0,0	100,0
México	4	0	4	100,0	0,0	100,0
Pakistán	4	0	4	100,0	0,0	100,0
Bulgaria	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Guatemala	2	1	3	66,7	33,3	100,0
Guinea Ecuatorial	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Uruguay	3	0	3	100,0	0,0	100,0
Austria	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Camerún	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Egipto	2	0	2	100,0	0,0	100,0

Georgia	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Guinea	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Guinea-Bissau	2	0	2	100,0	0,0	100,0
India	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Irak	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Lituania	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Nepal	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Níger	1	1	2	50,0	50,0	100,0
Palestina	2	0	2	100,0	0,0	100,0
Albania	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Bahrein	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Canadá	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Comores	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Dinamarca	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Ghana	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Haití	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Jordania	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Kazajstán	0	1	1	0,0	100,0	100,0
Noruega	0	1	1	0,0	100,0	100,0
República Checa	1	0	1	100,0	0,0	100,0
República de Corea	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Sahara Occidental	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Serbia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Zambia	1	0	1	100,0	0,0	100,0
Total	64	743	154	82,8	17,2	100,0

Tabla 6. Centros educativos de Infantil, Primaria y ESO en la ciudad de Sevilla

	Nivel	Tipo de centro	Nombre	Titularidad	Código Postal
1	Primaria	C.E.PR.	Buenavista	Público	41015
2		C.E.PR.	Cruz del Campo	Público	41005
3	Primaria e Infantil	C.E.I.P.	Adriano	Público	41008
4		C.E.I.P.	Adriano del Valle	Público	41006
5		C.E.I.P.	Al-Ándalus	Público	41008
6		C.E.I.P.	Alfares	Público	41010
7		C.E.I.P.	Almotamid	Público	41013
8		C.E.I.P.	Altos Colegios Macarena	Público	41002
9		C.E.I.P.	Andalucía	Público	41013
10		C.E.I.P.	Ángel Ganivet	Público	41020
11		C.E.I.P.	Aníbal González	Público	41005
12		C.E.I.P.	Arias Montano	Público	41008
13		C.E.I.P.	Arrayanes	Público	41019
14		C.E.I.P.	Azahares	Público	41020
15		C.E.I.P.	Baltasar de Alcázar	Público	41007
16		C.E.I.P.	Blas Infante	Público	41009
17		C.E.I.P.	Borbolla	Público	41007
18		C.E.I.P.	Calvo Sotelo	Público	41008
19		C.E.I.P.	Capitán General Julio Coloma Gallegos	Público	41013
20		C.E.I.P.	Carlos V	Público	41016
21		C.E.I.P.	Carmen Benítez	Público	41003
22		C.E.I.P.	Cristóbal Colón	Público	41013
23		C.E.I.P.	El Manantial	Público	41020
24		C.E.I.P.	Emilio Prados	Público	41006
25		C.E.I.P.	Escritor Alfonso Grosso	Público	41008
26		C.E.I.P.	España	Público	41013
27		C.E.I.P.	Federico García Lorca	Público	41015
28		C.E.I.P.	Fernán Caballero	Público	41013
29		C.E.I.P.	Fray Bartolomé de las Casas	Público	41013
30		C.E.I.P.	Hermanos Machado	Público	41008
31		C.E.I.P.	Híspalis	Público	41020
32		C.E.I.P.	Huerta de Santa Marina	Público	41003
33		C.E.I.P.	Huerta del Carmen	Público	41009
34		C.E.I.P.	Ignacio Sánchez Mejías	Público	41008
35		C.E.I.P.	Isbilya	Público	41020
36		C.E.I.P.	Jacarandá	Público	41020
37		C.E.I.P.	Jardines del Valle	Público	41003
38		C.E.I.P.	Joaquín Benjumea Burín	Público	41019
39		C.E.I.P.	Joaquín Turina	Público	41004
40		C.E.I.P.	Jorge Juan y Antonio Ulloa	Público	41006

41	C.E.I.P.	José María del Campo	Público	41010
42	C.E.I.P.	José Sebastián y Bandarán	Público	41014
43	C.E.I.P.	Juan de la Cueva	Público	41006
44	C.E.I.P.	Juan de Mairena	Público	41008
45	C.E.I.P.	Juan Ramón Jiménez	Público	41010
46	C.E.I.P.	Juan Sebastián Elcano	Público	41012
47	C.E.I.P.	Juan XXIII	Público	41006
48	C.E.I.P.	La Candelaria	Público	41006
49	C.E.I.P.	La Raza	Público	41012
50	C.E.I.P.	Lope de Rueda	Público	41019
51	C.E.I.P.	Lora Tamayo	Público	41014
52	C.E.I.P.	Maestra Isabel Álvarez	Público	41013
53	C.E.I.P.	Maestro José Fuentes	Público	41020
54	C.E.I.P.	Manuel Altolaguirre	Público	41013
55	C.E.I.P.	Manuel Canela	Público	41013
56	C.E.I.P.	Manuel Giménez Fernández	Público	41013
57	C.E.I.P.	Manuel Siurot	Público	41008
58	C.E.I.P.	María Zambrano	Público	41008
59	C.E.I.P.	Mariana de Pineda	Público	41008
60	C.E.I.P.	Marie Curie	Público	41012
61	C.E.I.P.	Menéndez Pidal	Público	41017
62	C.E.I.P.	Miguel Hernández	Público	41007
63	C.E.I.P.	Ntra. Sra. de la Paz	Público	41013
64	C.E.I.P.	Ntra. Sra. del Águila	Público	41006
65	C.E.I.P.	Ortiz de Zúñiga	Público	41005
66	C.E.I.P.	Pablo Ruiz Picasso	Público	41015
67	C.E.I.P.	Pablo VI	Público	41006
68	C.E.I.P.	Paulo Orosio	Público	41006
69	C.E.I.P.	Paz y Amistad	Público	41013
70	C.E.I.P.	Pedro Garfias	Público	41009
71	C.E.I.P.	Pino Flores	Público	41008
72	C.E.I.P.	Pío XII	Público	41008
73	C.E.I.P.	Prácticas	Público	41005
74	C.E.I.P.	Príncipe de Asturias	Público	41016
75	C.E.I.P.	Rico Cejudo	Público	41010
76	C.E.I.P.	San Ignacio de Loyola	Público	41007
77	C.E.I.P.	San Isidoro	Público	41004
78	C.E.I.P.	San Jacinto	Público	41010
79	C.E.I.P.	San José de Calasanz	Público	41010
80	C.E.I.P.	San José de Palmete	Público	41006
81	C.E.I.P.	San José Obrero	Público	41009
82	C.E.I.P.	San Juan de Ribera	Público	41007
83	C.E.I.P.	San Pablo	Público	41007

84		C.E.I.P.	Santa Clara	Público	41007
85		C.E.I.P.	Sor Ángela de la Cruz	Público	41003
86		C.E.I.P.	Tartessos	Público	41020
87		C.E.I.P.	Teodosio	Público	41008
88		C.E.I.P.	Tierno Galván	Público	41016
89		C.E.I.P.	Valdés Leal	Público	41008
90		C.E.I.P.	Valeriano Bécquer	Público	41006
91		C.E.I.P.	Vara del Rey	Público	41011
92		C.E.I.P.	Vélez de Guevara	Público	41016
93		C.E.I.P.	Victoria Díez	Público	41006
94		C.E.I.P.	Zurbarán	Público	41013
95		C.D.P.	Ángela Guerrero	Privado/ Concertado	41003
96		C.D.P.	Corpus Christi	Privado/ Concertado	41012
97		C.D.P.	La Salle-La Purísima	Privado/ Concertado	41003
98		C.D.P.	Ntra. Sra. de la Merced	Privado/ Concertado	41002
99		C.D.P.	Protectorado de la Infancia	Privado/ Concertado	41010
100		C.D.P.	Ruemy	Privado/ Concertado	41006
101		C.D.P.	San Isidoro	Privado/ Concertado	41004
102	Primaria y Educación	C.D.P.	Ruiz Elías	Privado/ Concertado	41006
103	Primaria, ESO e Infantil	C.D.P.	San Francisco Solano	Privado/ Concertado	41005
104		C.D.P.	San Miguel-Adoratrices	Privado/ Concertado	41013
105	Primaria y ESO	C.D.P.	Altair	Privado/ Concertado	41006
106		C.D.P.	Antonio Machado	Privado/ Concertado	41020
107		C.D.P.	Arboleda	Privado/ Concertado	41020
108		C.D.P.	Beaterio de la Santísima Trinidad	Privado/ Concertado	41003
109		C.D.P.	Bienaventurada Virgen María	Privado/ Concertado	41013
110		C.D.P.	Buen Pastor	Privado/ Concertado	41018
111		C.D.P.	Calderón de la Barca	Privado/ Concertado	41003
112		C.D.P.	Compañía de María	Privado/ Concertado	41013
113		C.D.P.	Cristo Rey	Privado/ Concertado	41010
114		C.D.P.	Escuelas Francesas	Privado/ Concertado	41020

115	C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Blanca Paloma	Privado/ Concertado	41006
116	C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Patronato Vereda	Privado/ Concertado	41020
117	C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Nuestra Señora de los Reyes	Privado/ Concertado	41002
118	C.D.P.	Escuelas Salesianas María Auxiliadora	Privado/ Concertado	41005
119	C.D.P.	Inmaculado Corazón de María "Portaceli"	Privado/ Concertado	41018
120	C.D.P.	Itálica	Privado/ Concertado	41003
121	C.D.P.	Juan Nepomuceno Rojas	Privado/ Concertado	41005
122	C.D.P.	La Salle-Felipe Benito	Privado/ Concertado	41008
123	C.D.P.	Las Artes	Privado/ Concertado	41020
124	C.D.P.	Lope de Vega	Privado/ Concertado	41019
125	C.D.P.	Luisa de Marillac	Privado/ Concertado	41003
126	C.D.P.	María Auxiliadora	Privado/ Concertado	41002
127	C.D.P.	María Madre de la Iglesia	Privado/ Concertado	41013
128	C.D.P.	Nuestra Señora de Andévalo	Privado/ Concertado	41007
129	C.D.P.	Nuestra Señora de las Mercedes	Privado/ Concertado	41013
130	C.D.P.	Nuestra Señora de las Mercedes	Privado/ Concertado	41012
131	C.D.P.	Nuestra Señora de Loreto	Privado/ Concertado	41008
132	C.D.P.	Nuestra Señora del Rosario	Privado/ Concertado	41010
133	C.D.P.	Pontífice Pablo VI	Privado/ Concertado	41006
134	C.D.P.	Religiosas Calasancias	Privado/ Concertado	41013
135	C.D.P.	Sagrada Familia	Privado/ Concertado	41003
136	C.D.P.	Sagrada Familia de Urgel	Privado/ Concertado	41005
137	C.D.P.	Sagrado Corazón	Privado/ Concertado	41002
138	C.D.P.	Sagrado Corazón de Jesús	Privado/ Concertado	41005
139	C.D.P.	Sagrado Corazón de Jesús	Privado/ Concertado	41008
140	C.D.P.	Salesianos de San Pedro	Privado/ Concertado	41010
141	C.D.P.	Salesianos Santísima Trinidad	Privado/ Concertado	41008

142		C.D.P.	San Agustín	Privado/ Concertado	41007
143		C.D.P.	San Antonio María Claret	Privado/ Concertado	41012
144		C.D.P.	San Bernardo	Privado/ Concertado	41018
145		C.D.P.	San Fernando	Privado/ Concertado	41010
146		C.D.P.	San Francisco Solano	Privado/ Concertado	41005
147		C.D.P.	San José	Privado/ Concertado	41004
148		C.D.P.	San José Sagrados Corazones	Privado/ Concertado	41011
149		C.D.P.	San Juan Bosco	Privado/ Concertado	41008
150		C.D.P.	San Miguel	Privado/ Concertado	41005
151		C.D.P.	Santa Ana	Privado/ Concertado	41011
152		C.D.P.	Santa Isabel	Privado/ Concertado	41003
153		C.D.P.	Santa Joaquina de Vedruna	Privado/ Concertado	41005
154		C.D.P.	Santa María	Privado/ Concertado	41014
155		C.D.P.	Santa María de los Reyes	Privado/ Concertado	41017
156		C.D.P.	Santo Ángel de la Guarda	Privado/ Concertado	41007
157		C.D.P.	Virgen Milagrosa	Privado/ Concertado	41008
158	ESO	I.E.S.	Albert Einstein	Público	41008
159		I.E.S.	Antonio Domínguez Ortiz	Público	41013
160		I.E.S.	Antonio Machado	Público	41008
161		I.E.S.	Azahar	Público	41008
162		I.E.S.	Beatriz de Suabia	Público	41005
163		I.E.S.	Bellavista	Público	41014
164		I.E.S.	Carlos Haya	Público	41011
165		I.E.S.	Chaves Nogales	Público	41020
166		I.E.S.	Ciudad Jardín	Público	41005
167		I.E.S.	Diamantino García Acosta	Público	41006
168		I.E.S.	Federico Mayor Zaragoza	Público	41012
169		I.E.S.	Félix Rodríguez de la Fuente	Público	41015
170		I.E.S.	Fernando de Herrera	Público	41012
171		I.E.S.	Gustavo Adolfo Bécquer	Público	41010
172		C.C.	Híspalis	Público	41008
173		I.E.S.	Inmaculada Vieira	Público	41009
174		I.E.S.	Isbilya	Público	41003
175		I.E.S.	Joaquín Romero Murube	Público	41013

176	I.E.S.	Joaquín Turina	Público	41007
177	I.E.S.	Julio Verne	Público	41015
178	I.E.S.	Leonardo da Vinci	Público	41006
179	I.E.S.	Llanes	Público	41008
180	I.E.S.	Luca de Tena	Público	41005
181	I.E.S.	Macarena	Público	41009
182	C.D.P.	María Inmaculada	Privado/ Concertado	41002
183	I.E.S.	María Moliner	Público	41019
184	I.E.S.	Martínez Montañés	Público	41005
185	I.E.S.	Miguel de Cervantes	Público	41009
186	I.E.S.	Miguel Servet	Público	41020
187	I.E.S.	Murillo	Público	41018
188	I.E.S.	Nervión	Público	41005
189	I.E.S.	Pablo Picasso	Público	41019
190	I.E.S.	Pino Montano	Público	41015
191	I.E.S.	Polígono Sur	Público	41013
192	I.E.S.	Punta del Verde	Público	41012
193	I.E.S.	Ramón Carande	Público	41013
194	I.E.S.	Ramón del Valle Inclán	Público	41020
195	C.D.P.	Ribamar	Privado/ Concertado	41004
196	I.E.S.	Salvador Távora	Público	41006
197	I.E.S.	San Isidoro	Público	41002
198	I.E.S.	San Jerónimo	Público	41015
199	I.E.S.	San Pablo	Público	41007
200	I.E.S.	Santa Aurelia	Público	41006
201	I.P.E.P.	Sevilla	Público	41010
202	I.E.S.	Sevilla-Este	Público	41020
203	I.E.S.	Siglo XXI	Público	41017
204	I.E.S.	Torreblanca	Público	41016
205	I.E.S.	Triana	Público	41010
206	I.E.S.	V Centenario	Público	41020
207	I.E.S.	Velázquez	Público	41003
208	I.E.S.	Vicente Aleixandre	Público	41010

Tabla 7. Profesores y profesoras por centros de Primaria y ESO en la ciudad de Sevilla

	Nivel	Tipo de centro	Nombre	Titularidad	C.P.	Profesores	Profesoras	Total Prof.	Ratio Alumnado/ Profesorado
1	Primaria	C.E.PR.	Buenavista	Público	41015	5	18	23	14
2		C.E.PR.	Cruz del Campo	Público	41005	3	8	11	13
3	Primaria e Infantil	C.E.I.P.	Adriano	Público	41008	6	26	32	14
4		C.E.I.P.	Adriano del Valle	Público	41006	2	18	20	12
5		C.E.I.P.	Al-Ándalus	Público	41008	6	24	30	17
6		C.E.I.P.	Alfares	Público	41010	3	15	18	12
7		C.E.I.P.	Almotamid	Público	41013	3	12	15	15
8		C.E.I.P.	Altos Colegios Macarena	Público	41002	6	13	19	12
9		C.E.I.P.	Andalucía	Público	41013	3	21	24	7
10		C.E.I.P.	Ángel Ganivet	Público	41020	8	32	40	17
11		C.E.I.P.	Aníbal González	Público	41005	5	29	34	14
12		C.E.I.P.	Arias Montano	Público	41008	9	31	40	15
13		C.E.I.P.	Arrayanes	Público	41019	5	25	30	15
14		C.E.I.P.	Azahares	Público	41020	10	29	39	17
15		C.E.I.P.	Baltasar de Alcázar	Público	41007	2	12	14	7
16		C.E.I.P.	Blas Infante	Público	41009	1	17	18	8
17		C.E.I.P.	Borbolla	Público	41007	7	22	29	16
18		C.E.I.P.	Calvo Sotelo	Público	41008	5	28	33	15
19		C.E.I.P.	Capitán General Julio Coloma	Público	41013	3	22	25	16
20		C.E.I.P.	Carlos V	Público	41016	6	16	22	12
21		C.E.I.P.	Carmen Benítez	Público	41003	3	12	15	14
22		C.E.I.P.	Cristóbal Colón	Público	41013	1	17	18	11
23		C.E.I.P.	El Manantial	Público	41020	7	45	52	17
24		C.E.I.P.	Emilio Prados	Público	41006	6	37	43	15

25	C.E.I.P.	Escritor Alfonso Grosso	Público	41008	8	24	32	17
26	C.E.I.P.	España	Público	41013	3	12	15	10
27	C.E.I.P.	Federico García Lorca	Público	41015	7	22	29	13
28	C.E.I.P.	Fernán Caballero	Público	41013	2	16	18	14
29	C.E.I.P.	Fray Bartolomé de las Casas	Público	41013	7	13	20	10
30	C.E.I.P.	Hermanos Machado	Público	41008	3	16	19	9
31	C.E.I.P.	Híspalis	Público	41020	3	28	31	15
32	C.E.I.P.	Huerta de Santa Marina	Público	41003	7	28	35	14
33	C.E.I.P.	Huerta del Carmen	Público	41009	4	18	22	10
34	C.E.I.P.	Ignacio Sánchez Mejías	Público	41008	6	34	40	16
35	C.E.I.P.	Isbilya	Público	41020	8	29	37	17
36	C.E.I.P.	Jacarandá	Público	41020	6	35	41	17
37	C.E.I.P.	Jardines del Valle	Público	41003	2	19	21	13
38	C.E.I.P.	Joaquín Benjumea Burín	Público	41019	7	16	23	15
39	C.E.I.P.	Joaquín Turina	Público	41004	9	23	32	15
40	C.E.I.P.	Jorge Juan y Antonio Ulloa	Público	41006	12	26	38	18
41	C.E.I.P.	José María del Campo	Público	41010	6	23	29	15
42	C.E.I.P.	José Sebastián y Bandarán	Público	41014	5	27	32	15
43	C.E.I.P.	Juan de la Cueva	Público	41006	8	27	35	17
44	C.E.I.P.	Juan de Mairena	Público	41008	7	21	28	16
45	C.E.I.P.	Juan Ramón Jiménez	Público	41010	6	17	23	10
46	C.E.I.P.	Juan Sebastián Elcano	Público	41012	1	23	24	12
47	C.E.I.P.	Juan XXIII	Público	41006	5	28	33	15
48	C.E.I.P.	La Candelaria	Público	41006	3	12	15	13
49	C.E.I.P.	La Raza	Público	41012	2	15	17	12
50	C.E.I.P.	Lope de Rueda	Público	41019	8	34	42	17
51	C.E.I.P.	Lora Tamayo	Público	41014	4	23	27	16
52	C.E.I.P.	Maestra Isabel Álvarez	Público	41013	7	26	33	16

53	C.E.I.P.	Maestro José Fuentes	Público	41020	8	45	53	17
54	C.E.I.P.	Manuel Altolaguirre	Público	41013	8	11	19	9
55	C.E.I.P.	Manuel Canela	Público	41013	3	21	24	11
56	C.E.I.P.	Manuel Giménez Fernández	Público	41013	7	23	30	9
57	C.E.I.P.	Manuel Siurot	Público	41008	9	23	32	14
58	C.E.I.P.	María Zambrano	Público	41008	8	26	34	16
59	C.E.I.P.	Mariana de Pineda	Público	41008	8	23	31	13
60	C.E.I.P.	Marie Curie	Público	41012	6	29	35	15
61	C.E.I.P.	Menéndez Pidal	Público	41017	6	17	23	9
62	C.E.I.P.	Miguel Hernández	Público	41007	4	20	24	10
63	C.E.I.P.	Ntra. Sra. de la Paz	Público	41013	6	14	20	8
64	C.E.I.P.	Ntra. Sra. del Águila	Público	41006	4	21	25	15
65	C.E.I.P.	Ortiz de Zúñiga	Público	41005	5	27	32	15
66	C.E.I.P.	Pablo Ruiz Picasso	Público	41015	4	24	28	16
67	C.E.I.P.	Pablo VI	Público	41006	6	28	34	18
68	C.E.I.P.	Paulo Orosio	Público	41006	4	15	19	9
69	C.E.I.P.	Paz y Amistad	Público	41013	7	13	20	11
70	C.E.I.P.	Pedro Garfias	Público	41009	10	23	33	13
71	C.E.I.P.	Pino Flores	Público	41008	4	24	28	16
72	C.E.I.P.	Pío XII	Público	41008	3	22	25	12
73	C.E.I.P.	Prácticas	Público	41005	4	21	25	17
74	C.E.I.P.	Príncipe de Asturias	Público	41016	6	13	19	13
75	C.E.I.P.	Rico Cejudo	Público	41010	2	16	18	15
76	C.E.I.P.	San Ignacio de Loyola	Público	41007	1	16	17	10
77	C.E.I.P.	San Isidoro	Público	41004	2	15	17	14
78	C.E.I.P.	San Jacinto	Público	41010	4	25	29	15
79	C.E.I.P.	San José de Calasanz	Público	41010	7	17	24	12
80	C.E.I.P.	San José de Palmete	Público	41006	3	17	20	11

81	C.E.I.P.	San José Obrero	Público	41009	9	22	31	13
82	C.E.I.P.	San Juan de Ribera	Público	41007	4	11	15	11
83	C.E.I.P.	San Pablo	Público	41007	2	24	26	12
84	C.E.I.P.	Santa Clara	Público	41007	2	14	16	15
85	C.E.I.P.	Sor Ángela de la Cruz	Público	41003	7	23	30	16
86	C.E.I.P.	Tartessos	Público	41020	2	37	39	18
87	C.E.I.P.	Teodosio	Público	41008	6	33	39	15
88	C.E.I.P.	Tierno Galván	Público	41016	2	15	17	12
89	C.E.I.P.	Valdés Leal	Público	41008	13	25	38	17
90	C.E.I.P.	Valeriano Bécquer	Público	41006	9	19	28	14
91	C.E.I.P.	Vara del Rey	Público	41011	9	33	42	18
92	C.E.I.P.	Vélez de Guevara	Público	41016	6	27	33	12
93	C.E.I.P.	Victoria Díez	Público	41006	2	14	16	8
94	C.E.I.P.	Zurbarán	Público	41013	6	20	26	11
95	C.D.P.	Ángela Guerrero	Privado/ Concertado	41003	0	13	13	18
96	C.D.P.	Corpus Christi	Privado/ Concertado	41012	5	6	11	7
97	C.D.P.	La Salle-La Purísima	Privado/ Concertado	41003	3	9	12	19
98	C.D.P.	Ntra. Sra. de la Merced	Privado/ Concertado	41002	2	11	13	18
99	C.D.P.	Protectorado de la Infancia	Privado/ Concertado	41010	1	14	15	15
100	C.D.P.	Ruemy	Privado/ Concertado	41006	7	13	20	18
101	C.D.P.	San Isidoro	Privado/ Concertado	41004	3	10	13	18
102	Primaria y Educación Especial	Ruiz Elías	Privado/ Concertado	41006	4	6	10	15

103	Primaria, ESO e Infantil	C.D.P.	San Francisco Solano	Privado/ Concertado	41005	7	14	21	17
104		C.D.P.	San Miguel-Adoratrices	Privado/ Concertado	41013	15	34	49	12
105	Primaria y ESO	C.D.P.	Altair	Privado/ Concertado	41006	75	7	82	14
106		C.D.P.	Antonio Machado	Privado/ Concertado	41020	10	29	39	18
107		C.D.P.	Arboleda	Privado/ Concertado	41020	10	30	40	18
108		C.D.P.	Beaterio de la Santísima Trinidad	Privado/ Concertado	41003	6	35	41	17
109		C.D.P.	Bienaventurada Virgen María	Privado/ Concertado	41013	20	53	73	17
110		C.D.P.	Buen Pastor	Privado/ Concertado	41018	19	39	58	14
111		C.D.P.	Calderón de la Barca	Privado/ Concertado	41003	7	17	24	13
112		C.D.P.	Compañía de María	Privado/ Concertado	41013	11	47	58	14
113		C.D.P.	Cristo Rey	Privado/ Concertado	41010	10	17	27	12
114		C.D.P.	Escuelas Francesas	Privado/ Concertado	41020	15	41	56	13
115		C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Blanca Paloma	Privado/ Concertado	41006	17	30	47	13
116		C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Patronato	Privado/ Concertado	41020	28	37	65	16
117		C.D.P.	Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Nuestra Señora	Privado/ Concertado	41002	24	25	49	14

118	C.D.P.	Escuelas Salesianas María Auxiliadora	Privado/ Concertado	41005	18	45	63	15
119	C.D.P.	Inmaculado Corazón de María "Portaceli"	Privado/ Concertado	41018	56	70	126	19
120	C.D.P.	Itálica	Privado/ Concertado	41003	5	25	30	14
121	C.D.P.	Juan Nepomuceno Rojas	Privado/ Concertado	41005	17	32	49	15
122	C.D.P.	La Salle-Felipe Benito	Privado/ Concertado	41008	13	14	27	17
123	C.D.P.	Las Artes	Privado/ Concertado	41020	17	11	28	14
124	C.D.P.	Lope de Vega	Privado/ Concertado	41019	22	31	53	17
125	C.D.P.	Luisa de Marillac	Privado/ Concertado	41003	5	20	25	14
126	C.D.P.	María Auxiliadora	Privado/ Concertado	41002	16	47	63	16
127	C.D.P.	María Madre de la Iglesia	Privado/ Concertado	41013	7	19	26	14
128	C.D.P.	Nuestra Señora de Andévalo	Privado/ Concertado	41007	5	17	22	16
129	C.D.P.	Nuestra Señora de las Mercedes	Privado/ Concertado	41013	10	14	24	15
130	C.D.P.	Nuestra Señora de las Mercedes	Privado/ Concertado	41012	12	40	52	13
131	C.D.P.	Nuestra Señora de Loreto	Privado/ Concertado	41008	11	30	41	17
132	C.D.P.	Nuestra Señora del Rosario	Privado/ Concertado	41010	16	33	49	16

133	C.D.P.	Pontífice Pablo VI	Privado/ Concertado	41006	24	31	55	17
134	C.D.P.	Religiosas Calasancias	Privado/ Concertado	41013	7	32	39	18
135	C.D.P.	Sagrada Familia	Privado/ Concertado	41003	4	13	17	16
136	C.D.P.	Sagrada Familia de Urgel	Privado/ Concertado	41005	17	38	55	18
137	C.D.P.	Sagrado Corazón	Privado/ Concertado	41002	20	55	75	15
138	C.D.P.	Sagrado Corazón de Jesús	Privado/ Concertado	41005	6	21	27	18
139	C.D.P.	Sagrado Corazón de Jesús	Privado/ Concertado	41008	10	16	26	13
140	C.D.P.	Salesianos de San Pedro	Privado/ Concertado	41010	48	34	82	17
141	C.D.P.	Salesianos Santísima Trinidad	Privado/ Concertado	41008	64	31	95	16
142	C.D.P.	San Agustín	Privado/ Concertado	41007	20	23	43	16
143	C.D.P.	San Antonio María Claret	Privado/ Concertado	41012	59	66	125	17
144	C.D.P.	San Bernardo	Privado/ Concertado	41018	8	14	22	17
145	C.D.P.	San Fernando	Privado/ Concertado	41010	31	34	65	18
146	C.D.P.	San Francisco Solano	Privado/ Concertado	41005	7	14	21	17
147	C.D.P.	San José	Privado/ Concertado	41004	1	23	24	14

148		C.D.P.	San José Sagrados Corazones	Privado/ Concertado	41011	34	59	93	18
149		C.D.P.	San Juan Bosco	Privado/ Concertado	41008	8	26	34	13
150		C.D.P.	San Miguel	Privado/ Concertado	41005	5	9	14	18
151		C.D.P.	Santa Ana	Privado/ Concertado	41011	22	58	80	18
152		C.D.P.	Santa Isabel	Privado/ Concertado	41003	8	17	25	13
153		C.D.P.	Santa Joaquina de Vedruna	Privado/ Concertado	41005	41	81	122	16
154		C.D.P.	Santa María	Privado/ Concertado	41014	7	23	30	17
155		C.D.P.	Santa María de los Reyes	Privado/ Concertado	41017	20	20	40	17
156		C.D.P.	Santo Ángel de la Guarda	Privado/ Concertado	41007	14	46	60	17
157		C.D.P.	Virgen Milagrosa	Privado/ Concertado	41008	16	38	54	13
158	ESO	I.E.S.	Albert Einstein	Público	41008	39	60	99	13
159		I.E.S.	Antonio Domínguez Ortiz	Público	41013	15	24	39	7
160		I.E.S.	Antonio Machado	Público	41008	28	28	56	13
161		I.E.S.	Azahar	Público	41008	28	26	54	9
162		I.E.S.	Beatriz de Suabia	Público	41005	30	72	102	12
163		I.E.S.	Bellavista	Público	41014	17	24	41	11
164		I.E.S.	Carlos Haya	Público	41011	13	28	41	12
165		I.E.S.	Chaves Nogales	Público	41020	22	40	62	13
166		I.E.S.	Ciudad Jardín	Público	41005	29	28	57	11
167		I.E.S.	Diamantino García Acosta	Público	41006	13	19	32	8

168	I.E.S.	Federico Mayor Zaragoza	Público	41012	31	40	71	14
169	I.E.S.	Félix Rodríguez de la Fuente	Público	41015	16	15	31	9
170	I.E.S.	Fernando de Herrera	Público	41012	23	27	50	11
171	I.E.S.	Gustavo Adolfo Bécquer	Público	41010	28	39	67	15
172	C.C.	Híspalis	Público	41008	21	33	54	9
173	I.E.S.	Inmaculada Vieira	Público	41009	12	15	27	4
174	I.E.S.	Isbilya	Público	41003	24	32	56	13
175	I.E.S.	Joaquín Romero Murube	Público	41013	8	27	35	6
176	I.E.S.	Joaquín Turina	Público	41007	19	26	45	9
177	I.E.S.	Julio Verne	Público	41015	34	29	63	12
178	I.E.S.	Leonardo da Vinci	Público	41006	20	17	37	7
179	I.E.S.	Llanes	Público	41008	42	47	89	12
180	I.E.S.	Luca de Tena	Público	41005	16	24	40	11
181	I.E.S.	Macarena	Público	41009	22	32	54	12
182	C.D.P.	María Inmaculada	Privado/ Concertado	41002	13	29	42	13
183	I.E.S.	María Moliner	Público	41019	12	17	29	11
184	I.E.S.	Martínez Montañés	Público	41005	46	44	90	12
185	I.E.S.	Miguel de Cervantes	Público	41009	19	28	47	11
186	I.E.S.	Miguel Servet	Público	41020	28	47	75	13
187	I.E.S.	Murillo	Público	41018	36	56	92	16
188	I.E.S.	Nervión	Público	41005	27	30	57	12
189	I.E.S.	Pablo Picasso	Público	41019	26	47	73	11
190	I.E.S.	Pino Montano	Público	41015	24	34	58	13
191	I.E.S.	Polígono Sur	Público	41013	32	50	82	9
192	I.E.S.	Punta del Verde	Público	41012	34	67	101	11
193	I.E.S.	Ramón Carande	Público	41013	28	36	64	10
194	I.E.S.	Ramón del Valle Inclán	Público	41020	30	42	72	13

195	C.D.P.	Ribamar	Privado/ Concertado	41004	0	32	32	12
196	I.E.S.	Salvador Távora	Público	41006	29	49	78	11
197	I.E.S.	San Isidoro	Público	41002	38	28	66	14
198	I.E.S.	San Jerónimo	Público	41015	19	35	54	11
199	I.E.S.	San Pablo	Público	41007	22	33	55	11
200	I.E.S.	Santa Aurelia	Público	41006	22	39	61	12
201	I.P.E.P.	Sevilla	Público	41010	21	13	34	54
202	I.E.S.	Sevilla-Este	Público	41020	24	42	66	12
203	I.E.S.	Siglo XXI	Público	41017	8	23	31	5
204	I.E.S.	Torreblanca	Público	41016	39	55	94	10
205	I.E.S.	Triana	Público	41010	16	35	51	10
206	I.E.S.	V Centenario	Público	41020	28	35	63	18
207	I.E.S.	Velázquez	Público	41003	29	42	71	15
208	I.E.S.	Vicente Aleixandre	Público	41010	19	22	41	10

APÉNDICE B. TABLAS Y FIGURAS CAPÍTULO III

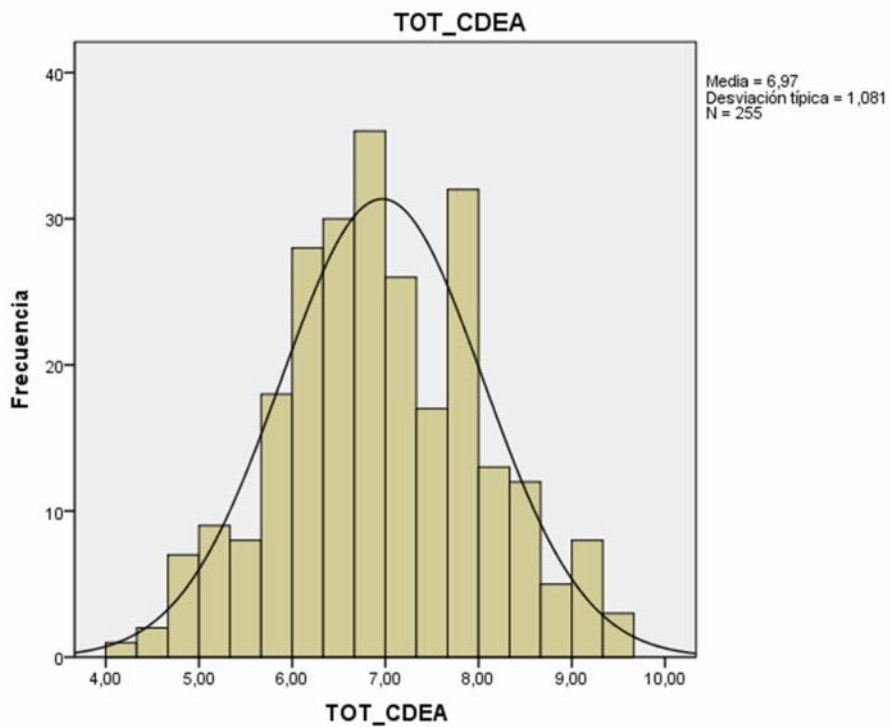


Figura 1. Histograma de normalidad de la Escala de Competencia emocional

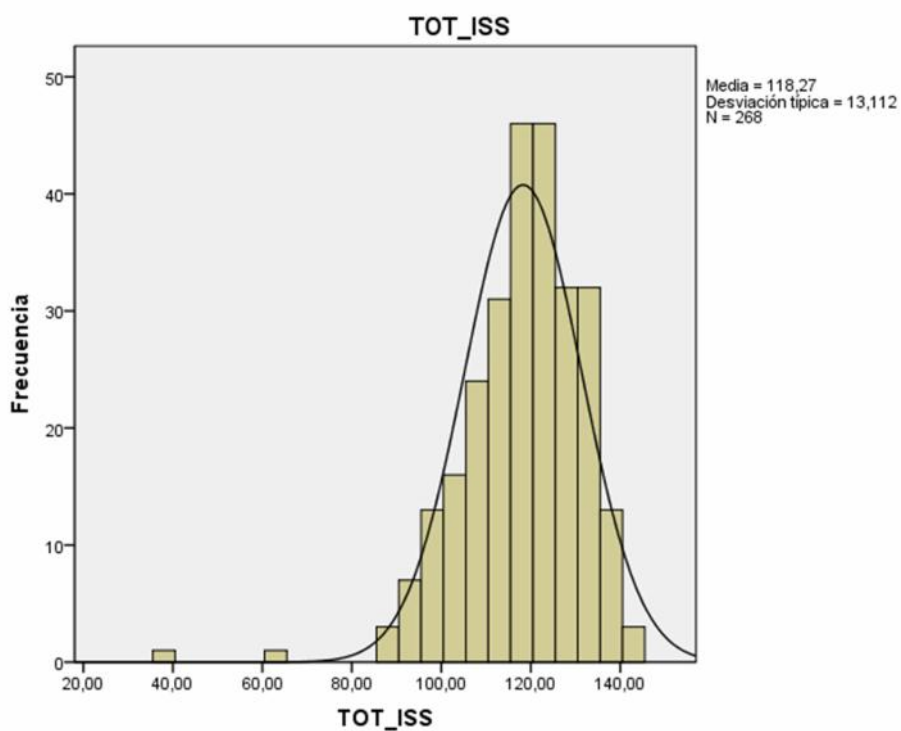


Figura 2. Histograma de normalidad de la Escala de Sensibilidad intercultural

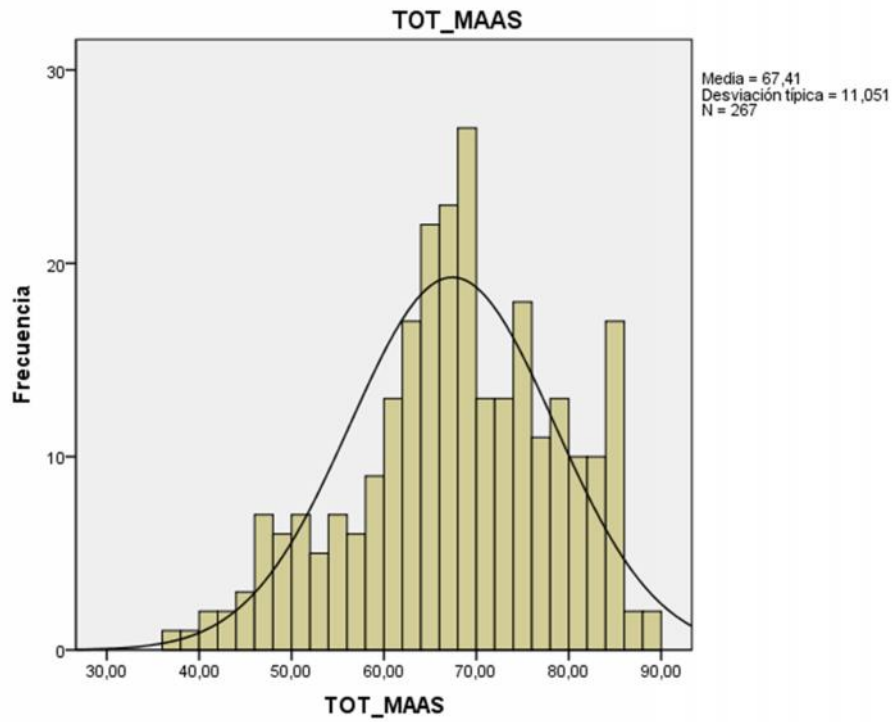


Figura 3. Histograma de normalidad de la Escala de Mindfulness

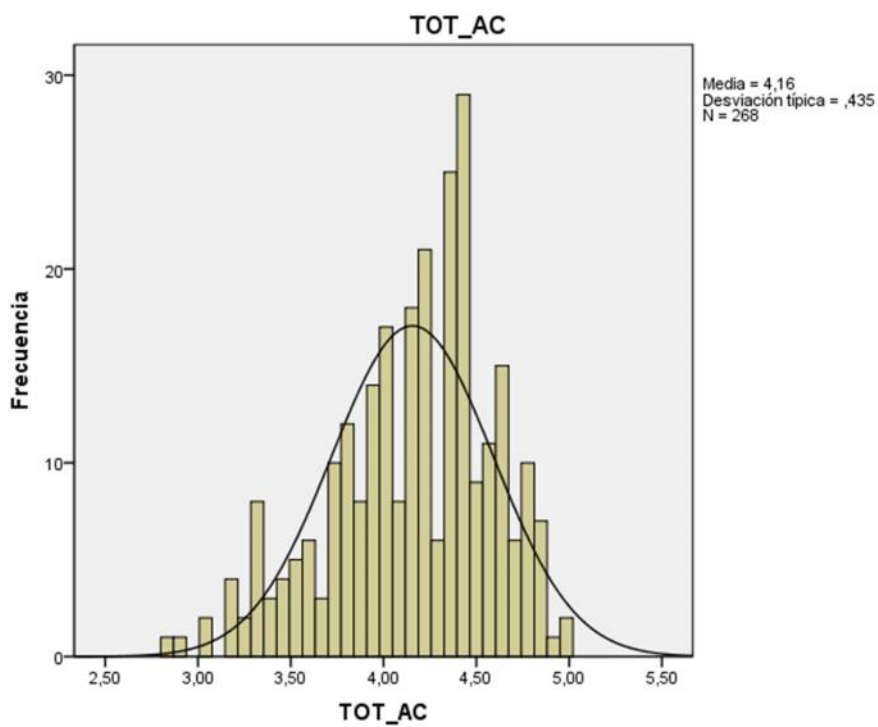


Figura 4. Histograma de normalidad de la Escala de Compasión

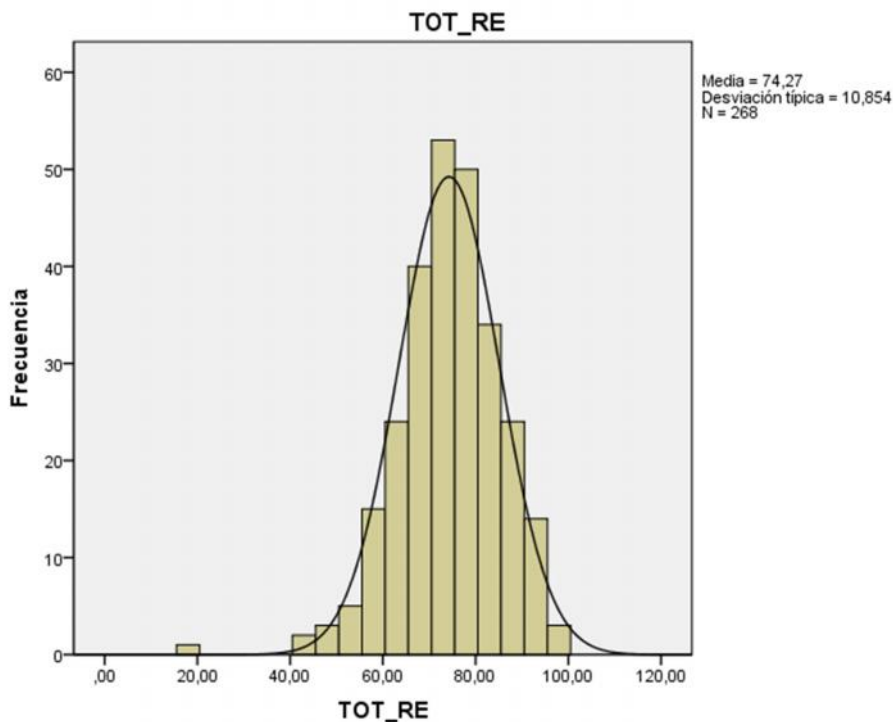


Figura 5. Histograma de normalidad de la Escala de Resiliencia

Tabla 1. Pruebas no paramétricas. Prueba de distribución normal (Kolmogorov-Smirnov) para las cinco variables (I)

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Cociente de variación
Competencia emocional	259	200,5869	21,75897	141,00	264,00	10,84765313
Sensibilidad intercultural	268	118,2687	13,11154	38,00	143,00	11,0862369
Mindfulness	267	37,2772	10,84433	16,00	68,00	29,09110106
Compasión	268	69,8619	7,21315	33,00	92,00	10,32486595
Resiliencia	268	74,2724	10,85400	18,00	96,00	14,61378201
Punt. Z. C. Emocional	259	,0000000	1,00000000	-2,73850	2,91434	1,59476E+17
Punt. Z. S. Intercultural	268	,0000000	1,00000000	-6,12198	1,88623	4,25953E+16
Punt. Z. Mindfulness	267	,0000000	1,00000000	-1,96205	2,83308	-8,55523E+16
Punt. Z. Compasión	268	,0000000	1,00000000	-5,11038	3,06912	2,55719E+16
Punt. Z. Resiliencia	268	,0000000	1,00000000	-5,18448	2,00181	-1,8626E+17

Tabla 2. Pruebas no paramétricas. Prueba de distribución normal (Kolmogorov-Smirnov) para las cinco variables (II)

		Competencia emocional	Sensibilidad intercultural	Mindfulness	Compasión	Resiliencia
N		259	268	267	268	268
Parámetros normales ^{a,b}	Media	200,5869	118,2687	37,2772	69,8619	74,2724
	Desv. típica	21,75897	13,11154	10,84433	7,21315	10,85400
Diferencias más extremas	Absoluta	,059	,085	,059	,082	,056
	Positiva	,059	,051	,059	,078	,029
	Negativa	-,031	-,085	-,041	-,082	-,056
Z de Kolmogorov-Smirnov		,954	1,385	,957	1,346	,915
Sig. asintót. (bilateral)		,322	,043	,319	,053	,373

Tabla 3. Descriptivos de la variable Competencia emocional por sexo

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Mujeres	165	6,9275	1,09158	,08498	15,75718
Hombres	89	7,0304	1,07032	,11345	15,22412
Total	254				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 4. Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por sexo

	Prueba de Levène para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,000	,984	-,722	252	,471	-,10291	,14259	-,38373	,17792
No se han asumido varianzas iguales			-,726	183,456	,469	-,10291	,14175	-,38258	,17677

Tabla 5. Descriptivos de la variable Competencia emocional por rangos de edad

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
≤ 35 años	57	6,9938	1,07776	,14275	15,41025
36-43 años	64	7,1859	1,28696	,16087	17,90960
44-51 años	60	6,9795	,96509	,12459	13,82749
≥52 años	63	6,7986	,91464	,11523	13,45335
Total	244				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 6. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por rangos de edad (cuartiles)

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
4,511	3	240	,004

Tabla 7. ANOVA de un factor para la variable Competencia emocional por rangos de edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	4,770	3	1,590	1,382	,249
Intra-grupos	276,212	240	1,151		
Total	280,983	243			

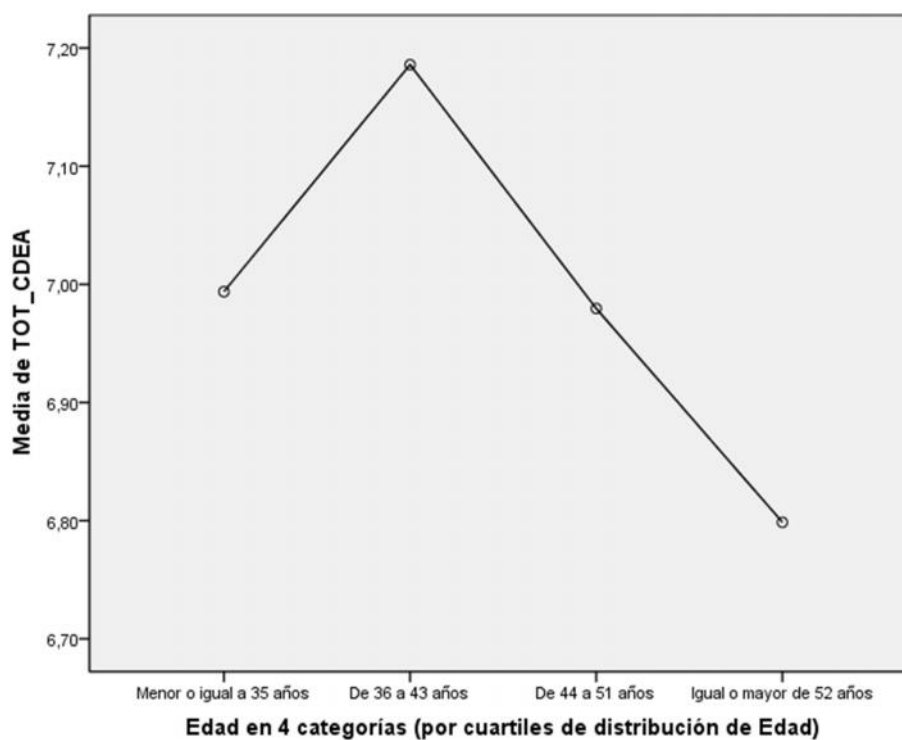


Figura 6. Medias de la variable Competencia emocional por rangos de edad

Tabla 8. Descriptivos de la variable Competencia emocional por nivel de estudios del profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Grado, Diplomatura o 1er ciclo de Estudios Universitarios	111	6,8127	1,06141	,10074	15,57995
Licenciatura, Máster Universitario o DEA	132	7,0628	1,10558	,09623	15,65354
Doctorado	2	7,9792	,50087	,35417	6,27719
Total	245				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por nivel de estudios del profesorado

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,672	2	242	,512

Tabla 10. ANOVA de un factor para la variable Competencia emocional por nivel de estudios del profesorado

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,879	2	2,940	2,502	,084
Intra-grupos	284,299	242	1,175		
Total	290,178	244			



Figura 7. Medias de la variable Competencia emocional por nivel de estudios del profesorado

Tabla 11. *Descriptivos de la variable Competencia emocional por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Sí	82	7,1357	1,04371	,11526	14,6267
No	113	6,7725	1,08046	,10164	15,9537
Total	195				

Nota. $\bar{X}=6,97$.

Tabla 12. *Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,037	,848	2,350	193	,020	,36318	,15453	,05840	,66795
No se han asumido varianzas iguales			2,363	178,080	,019	,36318	,15367	,05992	,66643

Tabla 13. *Descriptivos de la variable Competencia emocional por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Primaria	156	6,8821	1,07804	,08631	15,6645
ESO	98	7,0933	1,08416	,10952	15,2843
Total	254				

Nota. $\bar{X}=6,97$.

Tabla 14. Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,020	,887	-1,517	252	,131	-,21125	,13926	-,48551	,06302
No se han asumido varianzas iguales			-1,515	205,344	,131	-,21125	,13944	-,48617	,06367

Tabla 15. Descriptivos de la variable Competencia emocional por antigüedad en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
< Tres cursos	72	6,8113	1,16303	,13706	17,07489
≥ Tres cursos	178	7,0108	1,04752	,07852	14,94165
Total	250				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 16. Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por antigüedad en el centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,270	,261	-1,320	248	,188	-,18440	,1397141	-,45958	,09078
No se han asumido varianzas iguales			-1,263	120,055	,209	-,18440	,1460578	-,47358	,10479

Tabla 17. Descriptivos de la variable Competencia emocional por titularidad del centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Público	186	6,8163	1,06813	,07832	15,67023
Privado	69	7,3678	1,01974	,12276	13,8405
Total	255				

Nota. \bar{x} = 6,97.

Tabla 18. Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por titularidad del centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,113	,737	-3,707	253	,000	-,55145	,14876	-,84441	-,25848
No se han asumido varianzas iguales			-3,787	126,891	,000	-,55145	,14562	-,83960	-,26329

Tabla 19. Descriptivos de la variable Competencia emocional por barrio al que pertenece el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Valdezorras	19	7,8871	1,12621	,25837	14,27916
M ^a Auxil. - Fontanal	16	7,4701	,68224	,17056	9,13298
Colores-Entreparques	8	7,3516	1,60416	,56716	21,82073
Los Remedios	20	7,0281	1,02201	,22853	14,54177
Las Almenas	9	7,0231	,94450	,31483	13,44841
Tablada	9	7,0139	1,40474	,46825	20,02804
Polígono Sur	17	6,9828	,99960	,24244	14,31508
La Plata	9	6,9329	,98231	,32744	14,16884
La Buhaira	6	6,9306	,85235	,34797	12,29847
Hermandades-La Carrasca	11	6,8996	1,27798	,38533	18,52245
Los Pájaros	20	6,8938	1,06984	,23922	15,51893
Triana Este	10	6,8875	1,13214	,35802	16,43767
La Palmera	9	6,8333	1,07831	,35944	15,78020
La Oliva	30	6,7944	,91583	,16721	13,47909
Ciudad Jardín	8	6,7630	1,00950	,35691	14,92676
Las Letanías	9	6,7176	1,03168	,34389	15,35783
San Jerónimo	12	6,7083	1,30851	,37773	19,50575
Nervión	9	6,6458	1,06311	,35437	15,99668
Bellavista	9	6,5556	,64634	,21545	9,85938
San Pablo C	7	6,4762	1,56603	,59191	24,18141
Macarena	8	6,4063	,68066	,24065	10,62489
Total	255				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 20. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por barrio del centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,370	20	234	,138

Tabla 21. ANOVA de un factor para la variable Competencia emocional por barrio del centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26,577	20	1,329	1,367	,140
Intra-grupos	227,423	234	,972		
Total	254,000	254			

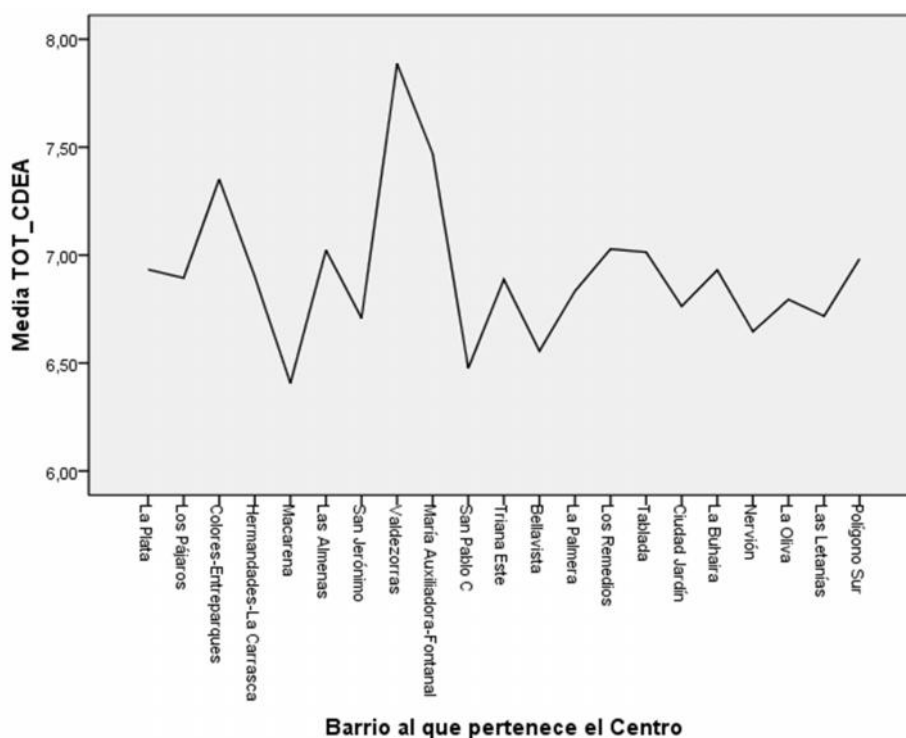


Figura 8. Medias de la variable Competencia emocional por barrio al que pertenece el centro

Tabla 22. Descriptivos para la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	165	6,9614	1,0449	,08134	15,00954
Intermedia	63	7,0847	1,1883	,14971	16,77321
Alta	27	6,7130	1,0352	,19923	15,42154
Total	255				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 23. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,584	2	252	,559

Tabla 24. ANOVA para la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,619	2	1,310	1,121	,328
Intra-grupos	294,463	252	1,169		
Total	297,082	254			

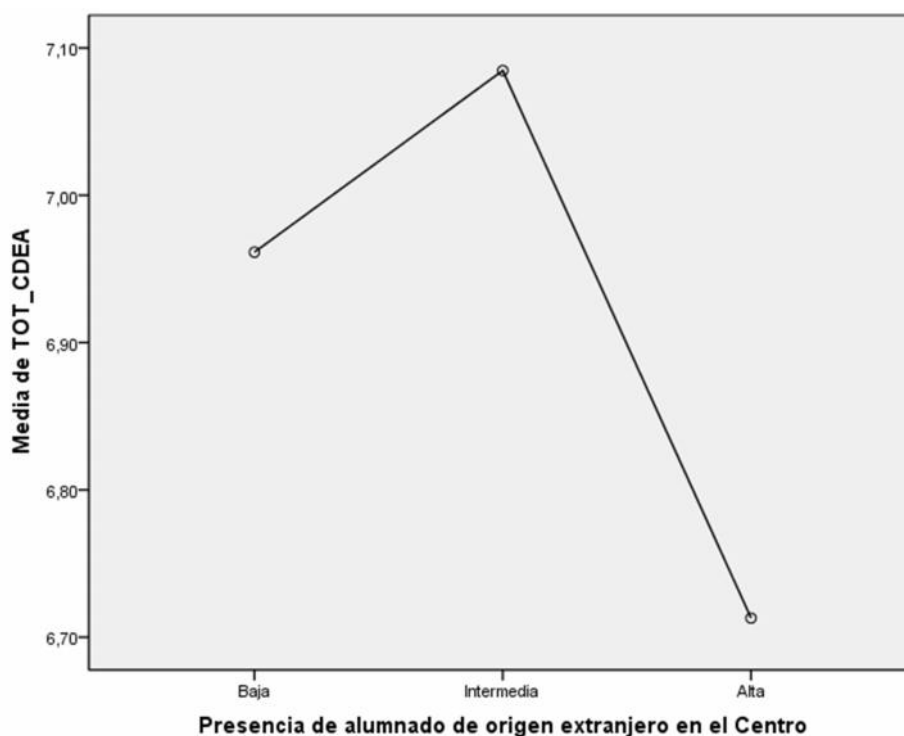


Figura 9. Medias de la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Tabla 25. Descriptivos de la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Baja presencia (alumnado de origen extranjero)	108	7,0139	1,09028	,10491	15,54452
Intermedia presencia (alumnado origen extranjero)	63	7,0847	1,18832	,14971	16,77321
Alta presencia (alumnado origen extranjero)	27	6,7130	1,03524	,19923	15,42154
Polígono Sur (muy alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana)	57	6,8618	,95425	,12639	13,90667
Total	255				

Nota. \bar{x} = 6,97.

Tabla 26. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,148	3	251	,330

Tabla 27. ANOVA de un factor para la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,977	3	,992	,992	,397
Intra-grupos	251,023	251	1,000		
Total	254,000	254			

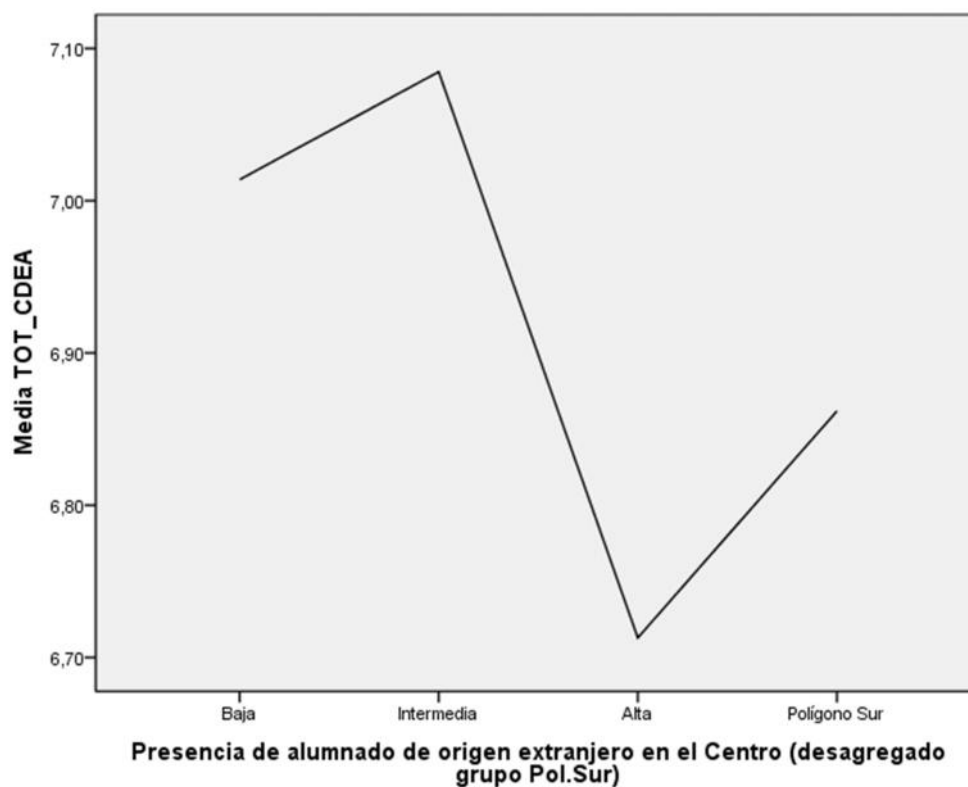


Figura 10. Medias de la variable Competencia emocional por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Tabla 28. Descriptivos para la variable Competencia emocional por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	70	7,0738	1,0120	0,1210	14,30581
Intermedia	60	6,9892	1,1885	0,1534	17,00538
Alta	68	6,9200	1,1620	0,1409	16,79249
Muy alta	57	6,8618	0,9543	0,1264	13,90667
Total	255				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 29. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Competencia emocional por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,461	3	251	,226

Tabla 30. ANOVA para la variable Competencia emocional por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,608	3	,536	,455	,714
Intra-grupos	295,474	251	1,177		
Total	297,082	254			

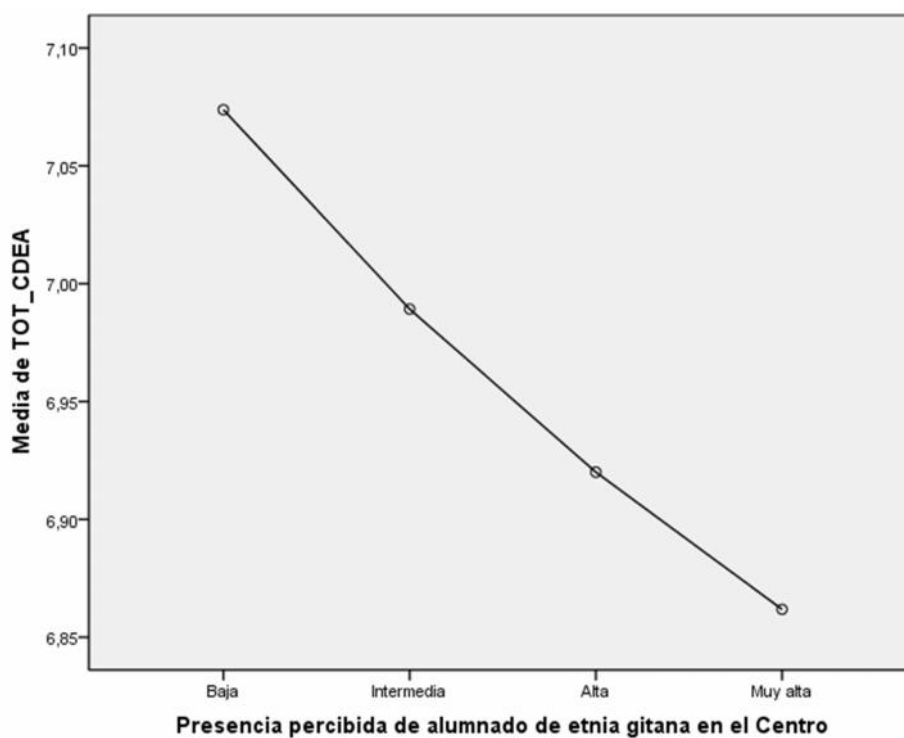


Figura 11. Medias de la variable Competencia emocional por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros

Tabla 31. Descriptivos para la variable Sensibilidad intercultural por sexo

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Mujeres	171	119,1930	12,27686	,93884	10,29999
Hombres	96	116,5938	14,45689	1,47550	12,39937
Total	267				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 32. Estadísticos de contraste para la variable Sensibilidad intercultural por sexo

U de Mann-Whitney	7243,000
W de Wilcoxon	11899,000
Z	-1,594
Sig. asintót. (bilateral)	,111

Tabla 33. Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por rangos de edad

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
≤ 35 años	58	116,5345	14,24623	1,87062	12,22490
36-43 años	68	119,9412	11,70646	1,41962	9,76017
44-51 años	64	116,9531	11,19159	1,39895	9,56930
≥52 años	67	119,2388	15,54085	1,89862	13,03338
Total	257				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 34. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad intercultural por rangos de edad

Chi-cuadrado	5,417
Gl	3
Sig. asintót.	,144

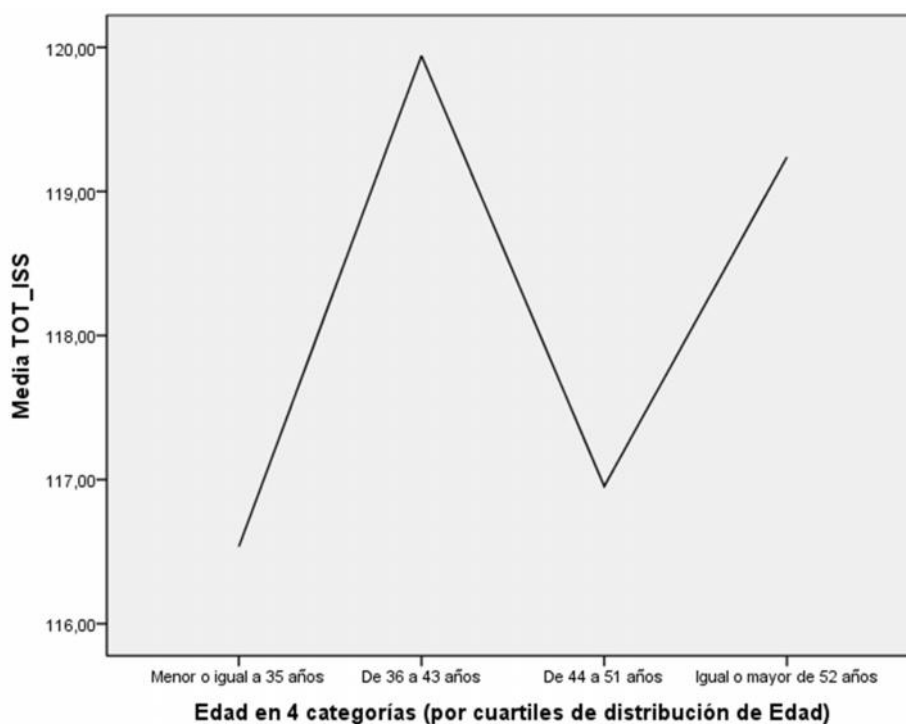


Figura 12. Medias de la variable Sensibilidad intercultural por rangos de edad

Tabla 35 Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por nivel de estudios del profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Grado, Diplomatura o 1er ciclo de Estudios Universitarios	114	117,2982	11,77588	1,10291	10,03926
Licenciatura, Máster Universitario o DEA	142	119,0282	14,38426	1,20710	12,08475
Doctorado	2	116,5000	7,77817	5,50000	6,67654
Total	258				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 36. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad intercultural por nivel de estudios del profesorado

Chi-cuadrado	2,738
Gl	2
Sig. asintót.	,254



Figura 13. Medias de la variable Sensibilidad intercultural por nivel de estudios del profesorado

Tabla 37. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Sí	84	119,0238	12,59946	1,37471	10,585664
No	119	116,3697	13,70195	1,25606	11,774496
Total	203				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 38. *Estadísticos de contraste para la variable Sensibilidad intercultural por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

U de Mann-Whitney	4475,000
W de Wilcoxon	11615,000
Z	-1,269
Sig. asintót. (bilateral)	,204

Tabla 39. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Primaria	159	116,6038	13,92022	1,10394	11,938049
ESO	108	120,6944	11,52037	1,10855	9,5450679
Total	267				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 40. *Estadísticos de contraste para la variable Sensibilidad intercultural por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado*

U de Mann-Whitney	7209,000
W de Wilcoxon	19929,000
Z	-2,224
Sig. asintót. (bilateral)	,026

Tabla 41. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por antigüedad en el centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
< Tres cursos	75	115,3200	14,20521	1,64028	12,31808
≥ Tres cursos	188	119,2660	12,53417	,91415	10,50943
Total	263				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 42. *Prueba de muestras independientes para la variable Sensibilidad intercultural por antigüedad en el centro*

U de Mann-Whitney	5835,500
W de Wilcoxon	8685,500
Z	-2,181
Sig. asintót. (bilateral)	0,029

Tabla 43. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por titularidad de centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Público	196	117,8265	13,80154	,98582	11,71344
Privado	72	119,4722	11,01468	1,29809	9,21945
Total	268				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 44. *Estadísticos de contraste para la variable Sensibilidad intercultural por titularidad de centro*

U de Mann-Whitney	6765,500
W de Wilcoxon	26071,500
Z	-,517
Sig. asintót. (bilateral)	,605

Tabla 45. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por barrio*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Ciudad Jardín	10	127,1	9,37431	0,226092	7,37554
Valdeorras	19	125,8421	9,37054	0,163959	7,44627
La Plata	9	125,7778	6,77823	0,172322	5,38905
Polígono Sur	17	123,8824	7,85718	0,145341	6,34245
Tablada	9	122,6667	17,34215	0,440887	14,13762
Nervión	9	122,5556	9,68389	0,246193	7,90164
Las Letanías	10	120	12,32883	0,29735	10,27402
Macarena	10	119,9	11,01968	0,265776	9,19073
M ^a Auxil. - Fontanal	18	119,1667	9,41369	0,169227	7,8996
Bellavista	10	119	11,99074	0,289196	10,07625
La Palmera	9	118,7778	8,62812	0,219352	7,26409
Los Remedios	20	118,05	12,04149	0,205358	10,20033
Colores-Entreparkes	10	117,8	14,21892	0,342936	12,07039
Las Almenas	9	117,7778	11,51931	0,292854	9,78054
San Pablo C	9	116,2222	9,60179	0,244105	8,26158
Hermandades-La Carrasca	11	115,5455	21,51912	0,494851	18,62395
Los Pájaros	21	115,381	11,00216	0,183111	9,53551
La Oliva	30	112,2333	12,32794	0,171663	10,98421
La Buhaira	6	112	12,0499	0,375192	10,75884
Triana Este	10	110,5	10,03605	0,242052	9,08239
San Jerónimo	12	108,5833	25,23871	0,555677	23,24363
Total	268				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 46. *Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad intercultural por barrio*

Chi-cuadrado	41,500
Gl	20
Sig. asintót.	,003

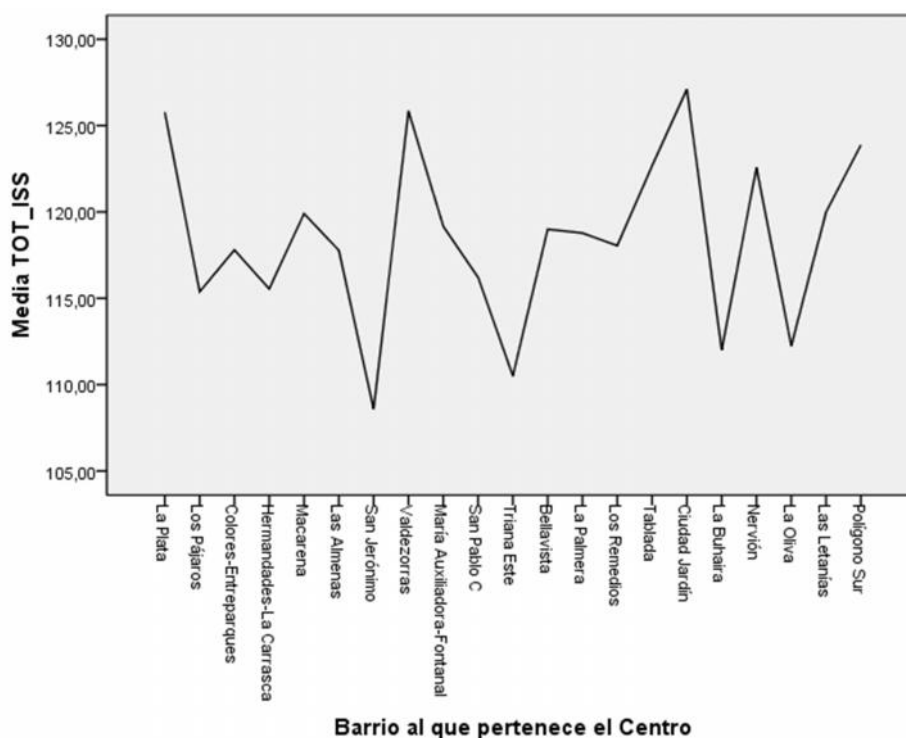


Figura 14. Puntuaciones medias de la Sensibilidad intercultural por barrio al que pertenece el centro

Tabla 47. Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	170	117,1118	13,40513	1,02813	11,44644
Intermedia	67	120,0896	10,78682	1,31782	8,982314
Alta	31	120,6774	15,51642	2,78683	12,85777
Total	268				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 48. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad intercultural por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Chi-cuadrado	4,683
G1	2
Sig. asintót.	,096

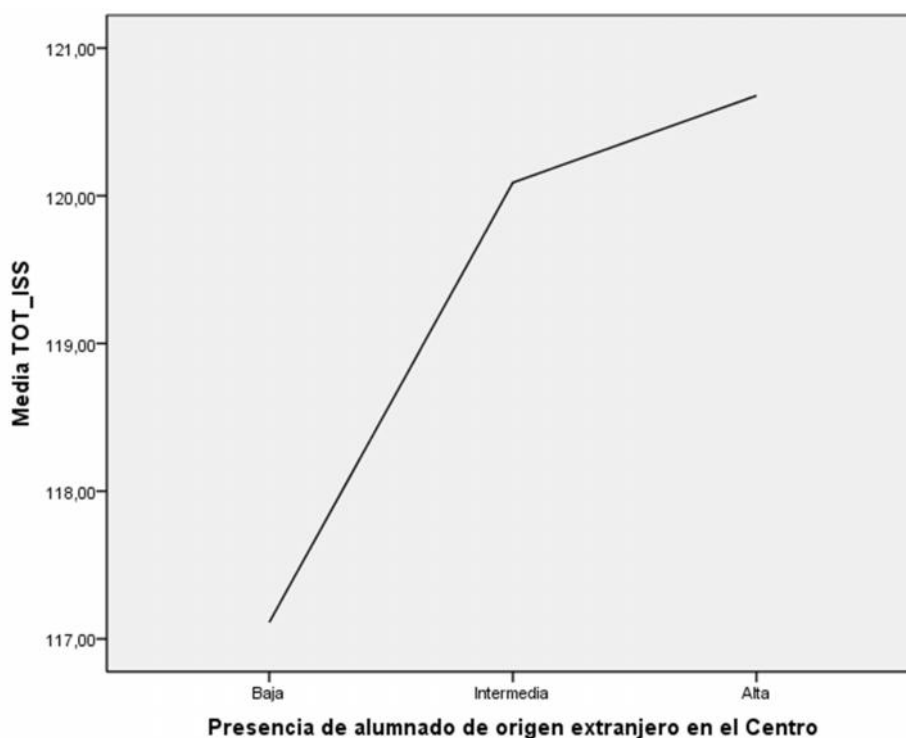


Figura 15. Medias de la variable *Sensibilidad intercultural* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Tabla 49. Descriptivos de la variable *Sensibilidad intercultural* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Baja presencia (alumnado de origen extranjero)	112	116,9643	13,97226	1,32025	11,94575
Intermedia presencia (alumnado origen extranjero)	67	120,0896	10,78682	1,31782	8,98231
Alta presencia (alumnado origen extranjero)	31	120,6774	15,51642	2,78683	12,85776
Polígono Sur (muy alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana)	58	117,3966	12,34865	1,62146	10,51875
Total	268				

Nota. \bar{x} = 118,27.

Tabla 50. Prueba de Kruskal-Wallis de la variable *Sensibilidad intercultural* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Chi-cuadrado	4,694
Gl	3
Sig. asintót.	,196

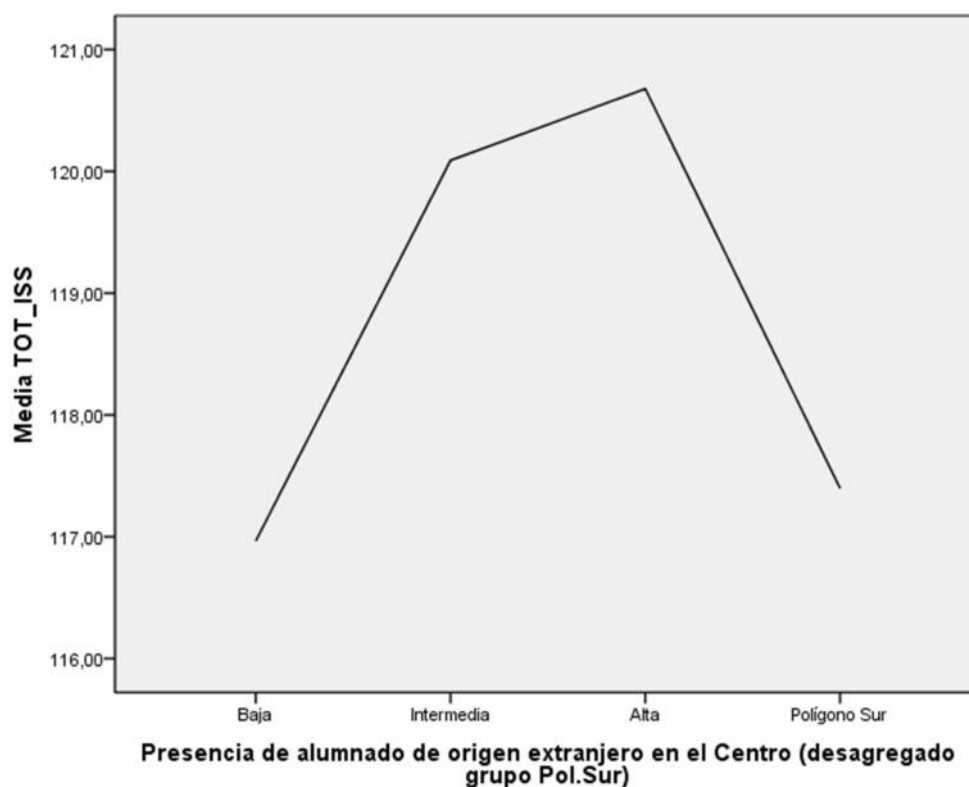


Figura 16. Medias de la variable Sensibilidad intercultural por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Tabla 51 Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	72	117,4444	11,79507	1,39006	10,0431
Intermedia	67	122,3881	10,45474	1,27725	8,542291
Alta	71	115,9296	16,25627	1,92926	14,02254
Muy alta	58	117,3966	12,34865	1,62146	10,51875
Total	268				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 52. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable Sensibilidad intercultural por presencia de alumnado de etnia gitana en el centro

Chi-cuadrado	7,481
Gl	3
Sig. asintót.	,058

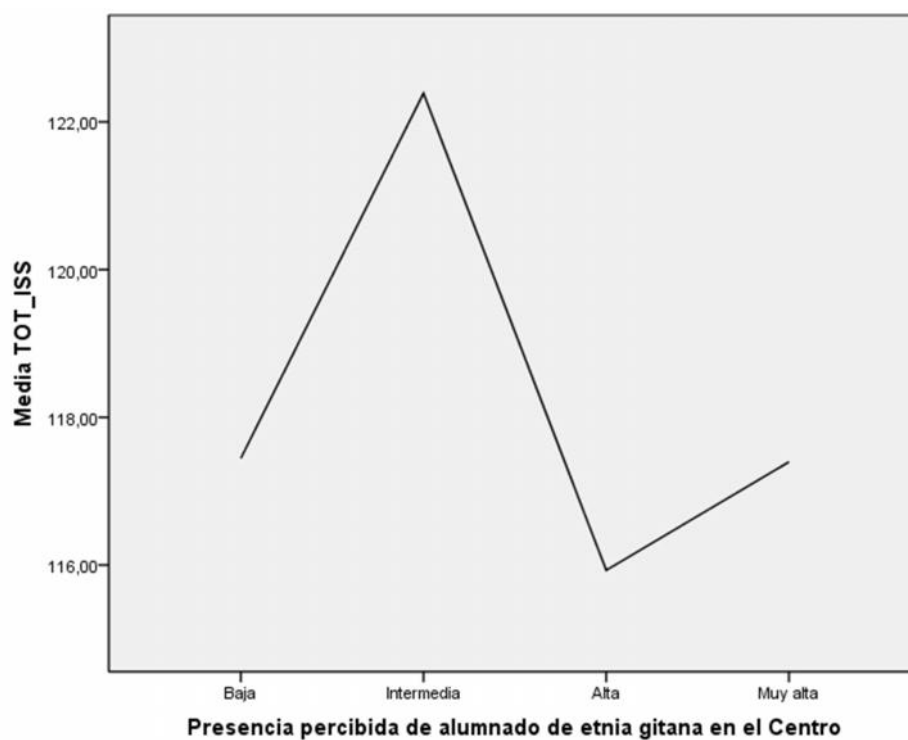


Figura 17. Medias de la variable Sensibilidad intercultural por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Tabla 53. Descriptivos de la variable Mindfulness por sexo

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Mujeres	170	67,5824	11,1894	,85819	16,5567
Hombres	96	67,1250	10,9085	1,11334	16,2510
Total	266				

Nota. \bar{X} =67,41.

Tabla 54. Prueba de muestras independientes para la variable Mindfulness por sexo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,088	,767	,323	264	,747	,45735	1,41572	-2,33020	3,24490
No se han asumido varianzas iguales			,325	201,452	,745	,45735	1,40571	-2,31444	3,22914

Tabla 55. Descriptivos de la variable Mindfulness por rangos de edad

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
≤ 35 años	58	66,0345	13,30343	1,74683	20,1462
36-43 años	67	68,0597	10,12779	1,23731	14,8807
44-51 años	64	67,5625	10,63817	1,32977	15,7457
≥52 años	67	68,0896	10,13953	1,23874	14,8915
Total	256				

Nota. \bar{X} =67,41.

Tabla 56. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por rangos de edad

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,232	3	252	,085

Tabla 57. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por rangos de edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	169,033	3	56,344	,461	,709
Intra-grupos	30772,905	252	122,115		
Total	30941,938	255			

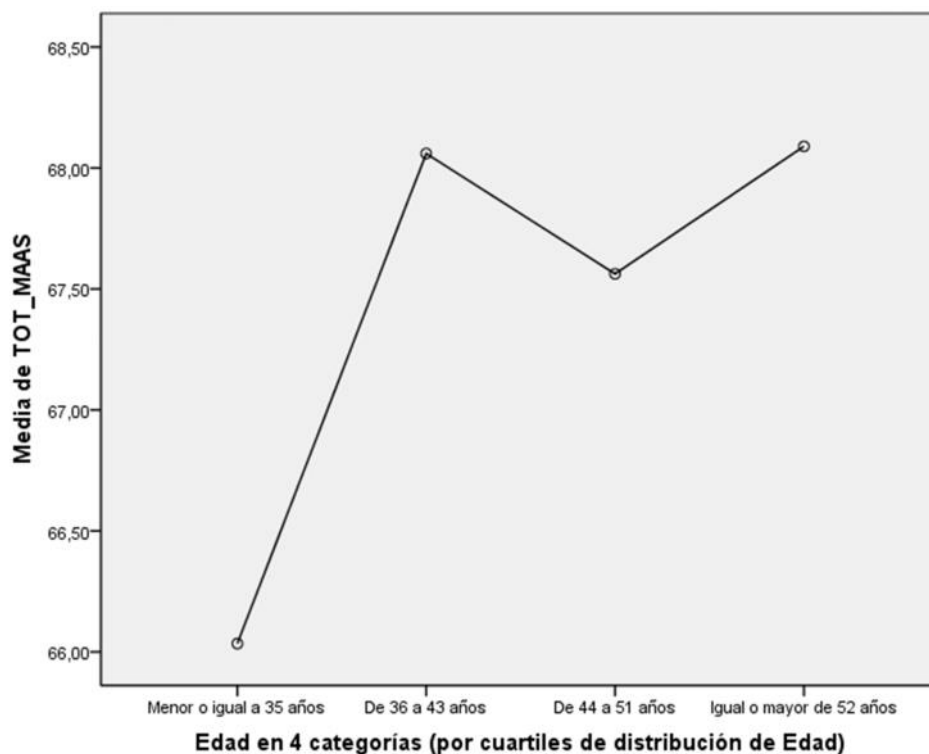


Figura 18. Medias de la variable Mindfulness por rangos de edad

Tabla 58. Descriptivos de la variable Mindfulness por nivel de estudios del profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Grado, Diplomatura o 1er ciclo de Estudios Universitarios	114	66,7018	11,4017	1,06787	17,09355
Licenciatura, Máster Universitario o DEA	141	67,7021	11,1168	,93620	16,42009
Doctorado	2	74,5000	3,5355	2,50000	4,74568
Total	257				

Nota. \bar{X} = 67,41.

Tabla 59. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por nivel de estudios del profesorado

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,972	2	254	,380

Tabla 60. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por nivel de estudios del profesorado

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	167,248	2	83,624	,664	,516
Intra-grupos	32003,849	254	125,999		
Total	32171,097	256			



Figura 19. Media de las puntuaciones de Mindfulness por nivel de estudios del profesorado.

Tabla 61. Descriptivos de la variable Mindfulness por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Sí	84	68,0833	11,11193	1,21241	16,3211
No	118	66,0000	11,41674	1,05100	17,2981
Total	202				

Nota. $\bar{x}=67,41$.

Tabla 62. Estadísticos de contraste para la variable Mindfulness por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,211	,646	1,292	200	,198	2,08333	1,61189	-1,09516	5,26182
No se han asumido varianzas iguales			1,298	181,788	,196	2,08333	1,60453	-1,08257	5,24924

Tabla 63. Descriptivos de la variable Mindfulness por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Primaria	158	67,0759	11,22982	,89340	16,7419
ESO	108	67,9167	10,86547	1,04553	15,9982
Total	266				

Nota. $\bar{X}=67,41$.

Tabla 64. Prueba de muestras independientes para la variable Mindfulness por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	-,608	264	,544	-,84072	1,38382	-3,56545	1,88402
No se han asumido varianzas iguales			-,611	234,936	,542	-,84072	1,37524	-3,55010	1,86866

Tabla 65. Descriptivos de la variable Mindfulness por antigüedad en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
< Tres cursos	75	66,3333	10,25793	1,18448	15,46422
≥ Tres cursos	187	67,7807	11,38241	,83236	16,79298
Total	262				

Nota. $\bar{x}=67,41$.

Tabla 66. Prueba de muestras independientes para la variable Mindfulness por antigüedad en el centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,463	,497	-,956	260	,340	-,13099	,13697	-,40069	,13873
No se han asumido varianzas iguales			-1,000	150,527	,319	-,13099	,13101	-,38983	,12787

Tabla 67. Descriptivos de la variable Mindfulness por titularidad de centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Público	195	66,8821	11,21539	,80315	16,7689
Privado	72	68,8333	10,53499	1,24156	15,3051
Total	267				

Nota. $\bar{x}=67,41$.

Tabla 68. Prueba de muestras independientes para la variable Mindfulness por titularidad de centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,827	,364	-1,282	265	,201	-1,95128	1,52206	-4,94815	1,04558
No se han asumido varianzas iguales			-1,320	134,251	,189	-1,95128	1,47869	-4,87582	,97326

Tabla 69. Descriptivos de la variable Mindfulness por barrio al que pertenece el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Colores-Entreparkes	10	73,2000	10,73727	3,39542	14,66840
Triana Este	9	72,1111	11,75207	3,91736	16,29717
Valdezorras	19	71,8421	12,04281	2,76281	16,76288
Las Almenas	9	70,6667	8,33667	2,77889	11,79717
Hermandades-La Carrasca	11	70,5455	5,64559	1,70221	8,00277
Los Remedios	20	70,3000	9,18294	2,05337	13,06250
La Palmera	9	69,6667	16,27882	5,42627	23,36673
M ^a Auxil. - Fontanal	18	68,8889	11,33391	2,67143	16,45245
Nervión	9	67,7778	10,13383	3,37794	14,95155
La Plata	9	67,5556	9,73539	3,24513	14,41094
San Pablo C	9	67,2222	12,93037	4,31012	19,23526
Tablada	9	66,7778	10,43765	3,47922	15,63042
Macarena	10	66,3000	12,02821	3,80365	18,14209
Polígono Sur	17	65,8235	12,36545	2,99906	18,78576
Ciudad Jardín	10	65,2000	12,43472	3,93220	19,07165
San Jerónimo	12	64,8333	10,76892	3,10872	16,61016
Los Pájaros	21	64,7619	9,79237	2,13687	15,12057
La Oliva	30	64,3000	11,45350	2,09111	17,81260
Las Letanías	10	64,0000	14,11067	4,46219	22,04793
La Buhaira	6	64,0000	4,93964	2,01660	7,71818
Bellavista	10	61,8000	8,28385	2,61958	13,40429
Total	267				

Nota. $\bar{X}=67,41$.

Tabla 70. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por barrio al que pertenece el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,216	20	246	,241

Tabla 71. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por barrio al que pertenece el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,394	20	1,020	1,021	,437
Intra-grupos	245,606	246	,998		
Total	266,000	266			

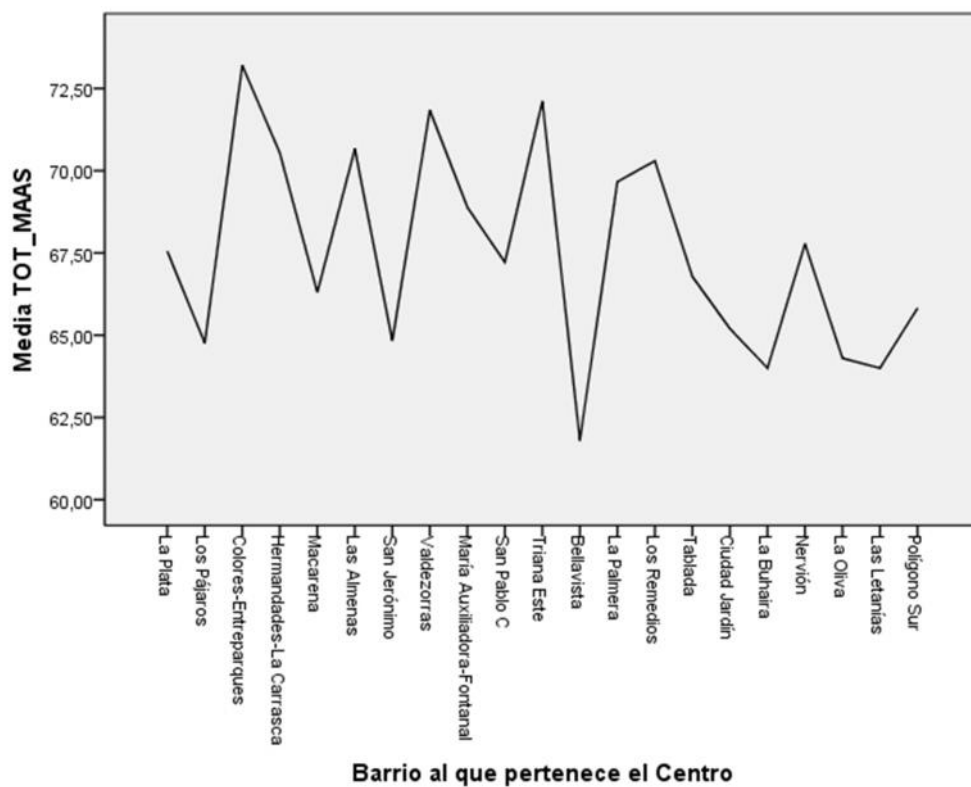


Figura 20. Medias de la variable Mindfulness por barrio al que pertenece el centro

Tabla 72. Descriptivos de la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	169	67,5680	11,23861	,86451	16,6330
Intermedia	67	66,9851	11,05426	1,35049	16,5026
Alta	31	67,4516	10,29835	1,84964	15,2678
Total	267				

Nota. $\bar{X}=67,41$

Tabla 73. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,285	2	264	,752

Tabla 74. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,372	2	8,186	,067	,936
Intra-grupos	32466,130	264	122,978		
Total	32482,502	266			

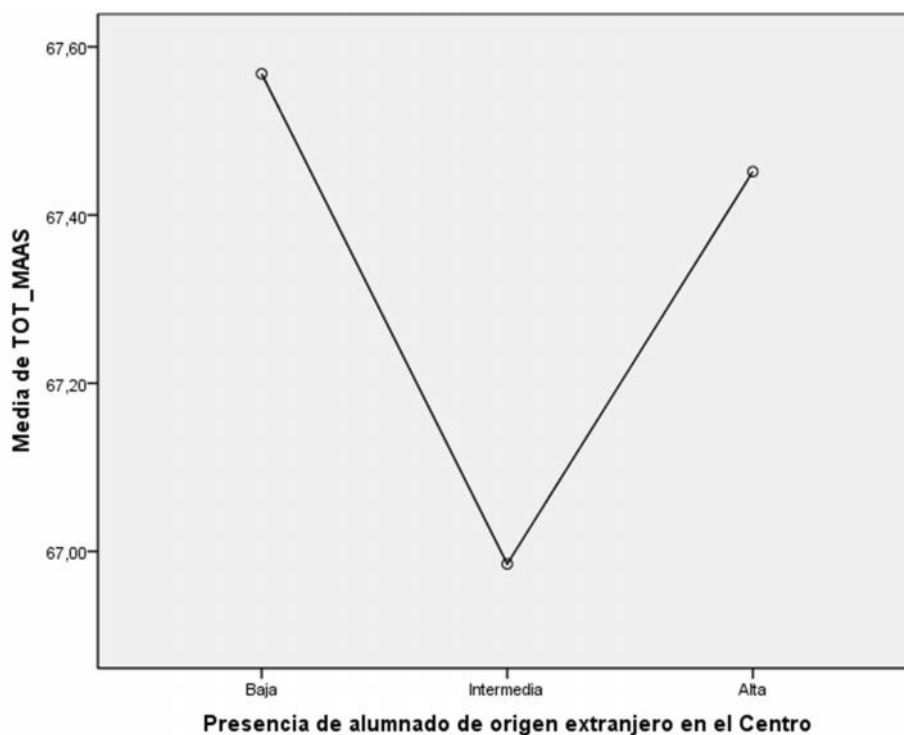


Figura 21. Medias de la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Tabla 75. Descriptivos de la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Baja presencia (alumnado de origen extranjero)	111	69,0360	10,63350	1,00929	15,40283
Intermedia presencia (alumnado origen extranjero)	67	66,9851	11,05426	1,35049	16,50258
Alta presencia (alumnado origen extranjero)	31	67,4516	10,29835	1,84964	15,26775
Polígono Sur (muy alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana)	58	64,7586	11,90947	1,56379	18,39055
Total	267				

Nota. $\bar{x}=67,41$.

Tabla 76. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,445	3	263	,721

Tabla 77. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,842	3	1,947	1,969	,119
Intra-grupos	260,158	263	,989		
Total	266,000	266			

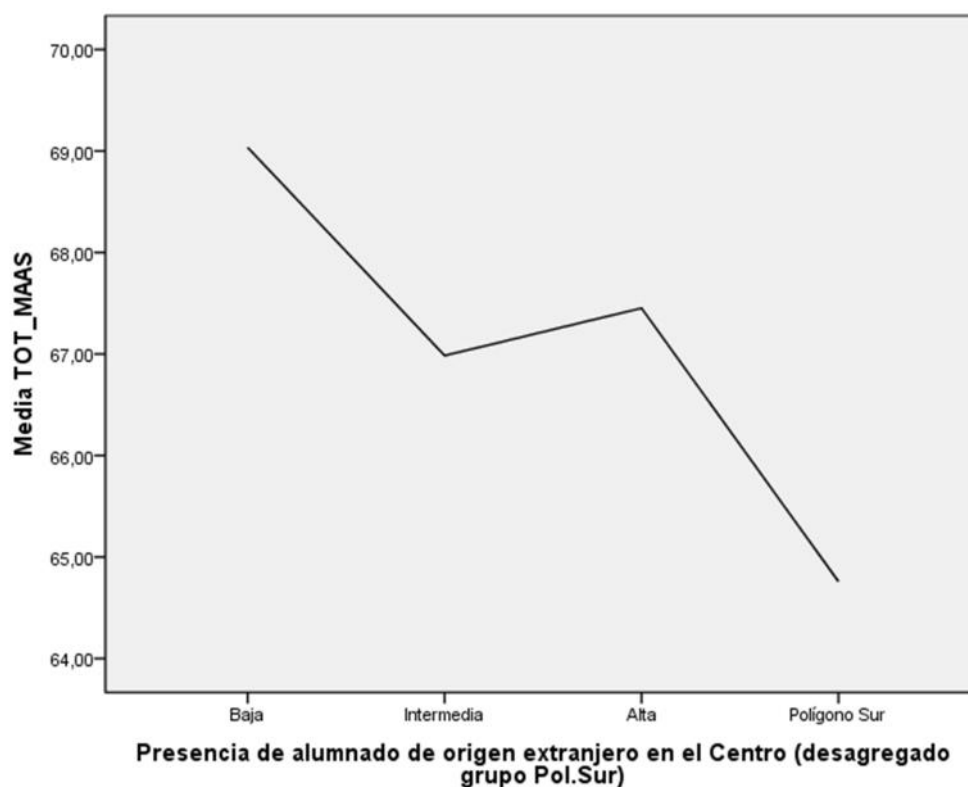


Figura 22. Medias de la variable Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur).

Tabla 78. Descriptivos de la variable Mindfulness por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	71	69,1127	10,90419	1,29409	15,7774
Intermedia	67	67,3582	11,56759	1,41321	17,1732
Alta	71	67,9155	9,71853	1,15338	14,3097
Muy alta	58	64,7586	11,90947	1,56379	18,3906
Total	267				

Nota. $\bar{x}=67,41$.

Tabla 79. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Mindfulness por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,161	3	263	,325

Tabla 80. ANOVA de un factor para la variable Mindfulness por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	631,887	3	210,629	1,739	,159
Intra-grupos	31850,615	263	121,105		
Total	32482,502	266			

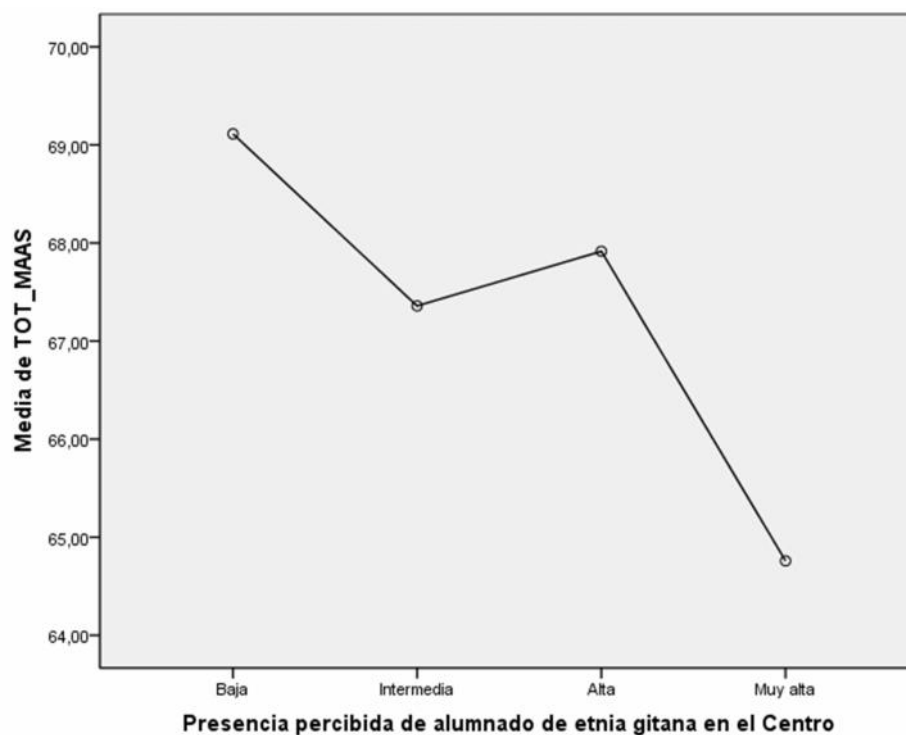


Figura 23. Medias de la variable Mindfulness por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Tabla 81. Descriptivos de la variable Compasión por sexo

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Mujeres	171	4,2401	,41446	,03169	9,7748
Hombres	96	4,0052	,43438	,04433	10,8454
Total	267				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 82. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por sexo*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,946	,332	4,367	265	,000	,23488	,05378	,12899	,34078
No se han asumido varianzas iguales			4,310	189,291	,000	,23488	,05450	,12738	,34238

Tabla 83. Descriptivos de la variable *Compasión por rangos de edad*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
≤ 35 años	58	4,1394	,43877	,05761	10,5998
36-43 años	68	4,1581	,44534	,05401	10,7102
44-51 años	64	4,1829	,43072	,05384	10,2970
≥52 años	67	4,1563	,43084	,05264	10,3659
Total	257				

Nota. $\bar{x}=4,16$.

Tabla 84. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable *Compasión por rangos de edad*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,032	3	253	,992

Tabla 85. ANOVA de un factor para la variable *Compasión por rangos de edad*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,059	3	,020	,104	,958
Intra-grupos	48,200	253	,191		
Total	48,259	256			

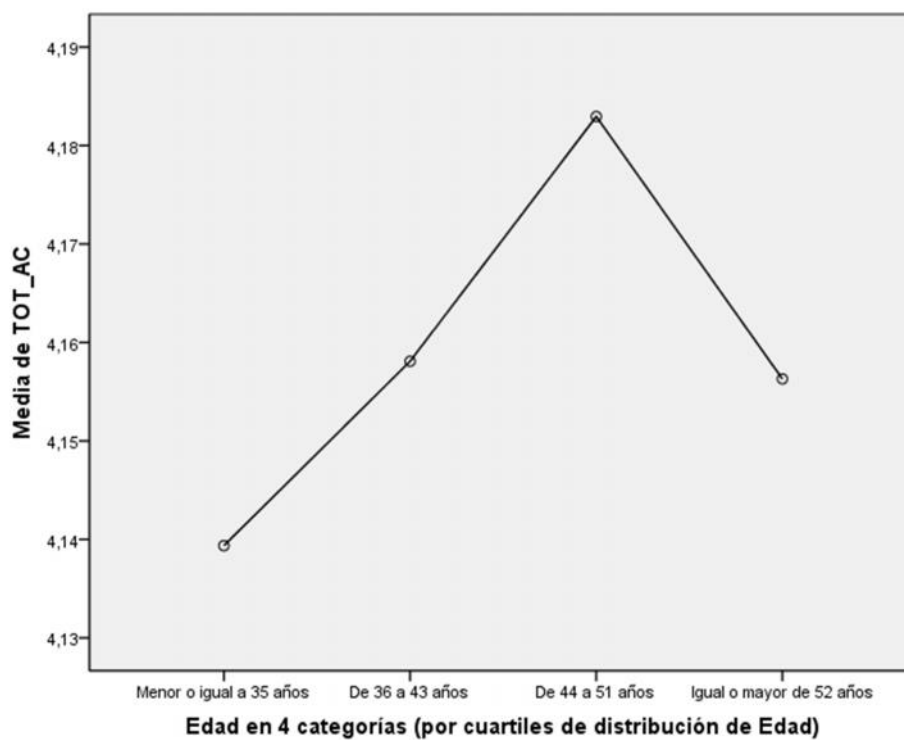


Figura 24. Medias de la variable Compasión por rangos de edad

Tabla 86. Descriptivos de la variable Compasión por nivel de estudios del profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Grado, Diplomatura o 1er ciclo de Estudios Universitarios	114	4,1520	,43005	,04028	10,35743
Licenciatura, Máster Universitario o DEA	142	4,1477	,44985	,03775	10,84570
Doctorado	2	3,9792	,32409	,22917	8,14469
Total	258				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 87. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por nivel de estudios del profesorado*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,130	,719	,057	265	,955	,00707	,12516	-,23937	,25351
No se han asumido varianzas iguales			,056	228,984	,955	,00707	,12531	-,23983	,25397

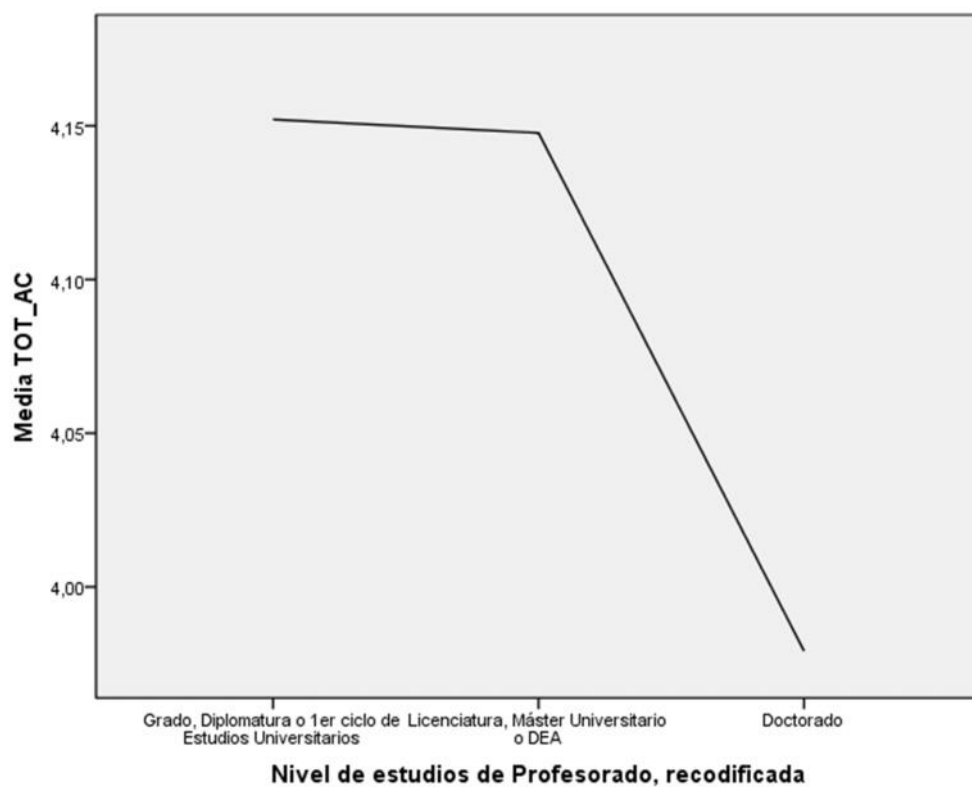
Figura 25. Medias de la variable *Compasión* por nivel de estudios del profesorado

Tabla 88. *Descriptivos de la variable Compasión por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Sí	84	4,1850	,42956	,04687	10,2642
No	119	4,1273	,45566	,04177	11,0399
Total	203				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 89. *Prueba de muestras independientes para la variable Compasión por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,437	,232	,910	201	,364	,05769	,06342	-,06738	,18275
No se han asumido varianzas iguales			,919	185,081	,359	,05769	,06278	-,06617	,18154

Tabla 90. *Descriptivos de la variable Compasión por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Primaria	159	4,1569	,43557	,03454	10,4783
ESO	108	4,1538	,43816	,04216	10,5485
Total	267				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 91. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,130	,719	,057	265	,955	,00308	,05444	-,10412	,11027
No se han asumido varianzas iguales			,056	228,984	,955	,00308	,05451	-,10432	,11047

Tabla 92. Descriptivos de la variable *Compasión por antigüedad en el centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
< Tres cursos	75	4,0513	,47106	,05439	11,62742
≥ Tres cursos	188	4,1961	,41649	,03038	9,925627
Total	263				

Nota. $\bar{x}=4,16$.

Tabla 93. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por antigüedad en el centro*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	2,233	,136	-2,451	261	,015	-,33299	,13584	-,60048	-,06550
No se han asumido varianzas iguales			-2,325	122,633	,022	-,33299	,14322	-,61650	-,04948

Tabla 94. Descriptivos de la variable *Compasión por titularidad de centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Público	196	4,1149	,44014	,03144	10,6962
Privado	72	4,2668	,40296	,04749	9,4442
Total	268				

Nota. $\bar{x}=4,16$.

Tabla 95. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por titularidad de centro*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,606	,206	-2,561	266	,011	-,15192	,05933	-,26873	-,03510
No se han asumido varianzas iguales			-2,667	137,268	,009	-,15192	,05695	-,26453	-,03930

Tabla 96. Descriptivos de la variable *Compasión por barrio al que pertenece el centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Valdeorras	19	4,4342	,47878	,25251280	10,79735
Nervión	9	4,3380	,34450	,26399690	7,94159
La Plata	9	4,3194	,44683	,34240744	10,34451
La Palmera	9	4,3056	,31111	,23840574	7,22573
Polígono Sur	17	4,2982	,28498	,15889800	6,63024
Los Remedios	20	4,2896	,35545	,18272252	8,28639
Colores-Entrepárques	10	4,2722	,52305	,38025350	12,24313
Mª Auxil. - Fontanal	18	4,2569	,35615	,19298578	8,36637
Tablada	9	4,2407	,55660	,42652627	13,12498
Ciudad Jardín	10	4,2333	,47190	,34306185	11,14713
La Buhaira	6	4,2083	,35649	,33457650	8,47099
Las Letanías	10	4,1375	,32158	,23378528	7,77235
Macarena	10	4,1250	,36218	,26329871	8,78007
La Oliva	30	4,0708	,42140	,17687377	10,35175
Los Pájaros	21	4,0569	,39227	,19678946	9,66925
Las Almenas	9	3,9985	,41268	,31624175	10,32099
Bellavista	10	3,9819	,42633	,30993705	10,70660
Triana Este	10	3,9375	,59552	,43293838	15,12442
San Pablo C	9	3,8889	,39031	,29910098	10,03660
San Jerónimo	12	3,8657	,41865	,27783788	10,82985
Hermandades-La Carrasca	11	3,8485	,49556	,34350071	12,87678
Total	268				

Nota. $\bar{x}=4,16$.

Tabla 97. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable *Compasión por barrio al que pertenece el centro*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,909	20	247	,576

Tabla 98. Estadísticos de contraste para la variable *Compasión por barrio al que pertenece el centro*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	39,662	20	1,983	2,155	,004
Intra-grupos	227,338	247	,920		
Total	267,000	267			

Tabla 98.1. *Pruebas post hoc de Tukey. Comparaciones múltiples para la variable Compasión por barrio al que pertenece el centro*

(I) Barrio al que pertenece el centro	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza		
				Límite inferior	Límite superior	
Valdeorras	La Plata	,26383981	,38821195	1,000	-1,1371933	1,6648729
	Los Pájaros	,86746239	,30376063	,345	-,2287911	1,9637159
	Colores-Entreparques	,37240064	,37480911	1,000	-,9802625	1,7250638
	Hermandades-La Carrasca	1,34654548	,36347574	,037	,0347838	2,6583071
	Macarena	,71085502	,37480911	,946	-,6418081	2,0635181
	Las Almenas	1,00176968	,38821195	,547	-,3992635	2,4028028
	San Jerónimo	1,30687530	,35375401	,038	,0301988	2,5835518
	María Auxiliadora-Fontanal	,40752327	,31555550	,999	-,7312972	1,5463437
	San Pablo C	1,25365920	,38821195	,148	-,1473739	2,6546923
	Triana Este	1,14190540	,37480911	,231	-,2107577	2,4945685
	Bellavista	1,03973050	,37480911	,401	-,3129326	2,3923936
	La Palmera	,29576946	,38821195	1,000	-1,1052637	1,6968026
	Los Remedios	,33248857	,30734662	1,000	-,7767066	1,4416837
	Tablada	,44477453	,38821195	1,000	-,9562586	1,8458077
	Ciudad Jardín	,46180369	,37480911	1,000	-,8908594	1,8144668
	La Buhaira	,51927707	,44926804	1,000	-1,1021037	2,1406579
	Nervión	,22126693	,38821195	1,000	-1,1797662	1,6223001
	La Oliva	,83538068	,28128628	,273	-,1797643	1,8505256
	Las Letanías	,68211833	,37480911	,964	-,6705448	2,0347814
Polígono Sur	,31267340	,32028598	1,000	-,8432191	1,4685659	

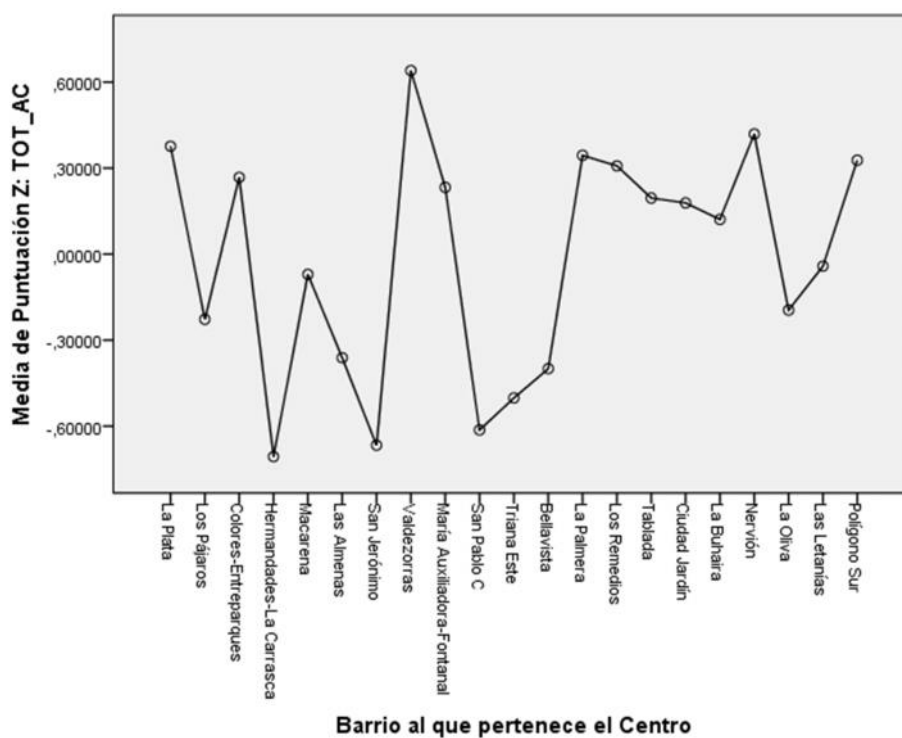


Figura 26. Puntuaciones medias de la variable *Compassión* pro barrio al que pertenece el centro

Tabla 99. Descriptivos para la variable *Compassión* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	170	4,1733	,41854	,03210	10,0290
Intermedia	67	4,1544	,46243	,05649	11,1310
Alta	31	4,0618	,46459	,08344	11,4379
Total	268				

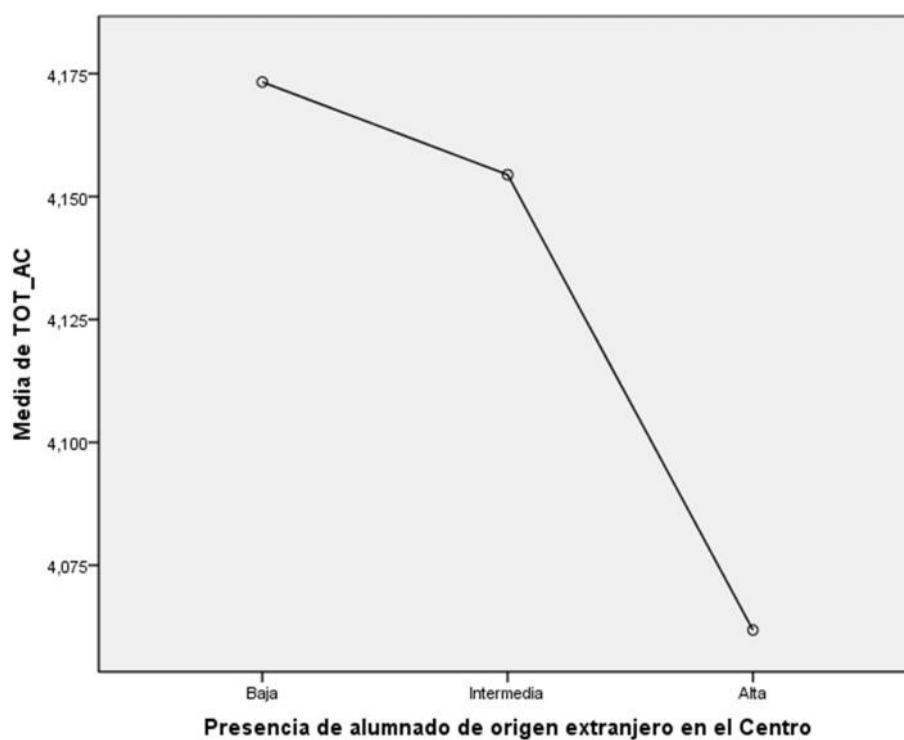
Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 100. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable *Compassión* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,526	2	265	,592

Tabla 101. ANOVA para la variable *Compasión por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,326	2	,163	,860	,424
Intra-grupos	50,194	265	,189		
Total	50,519	267			

Figura 27. Medias de la variable *Compasión por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro*Tabla 102. Descriptivos de la variable *Compasión por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Baja presencia (alumnado de origen extranjero)	112	4,1794	,43749	,04134	10,46765
Intermedia presencia (alumnado origen extranjero)	67	4,1544	,46243	,05649	11,13103
Alta presencia (alumnado origen extranjero)	31	4,0618	,46459	,08344	11,43789
Polígono Sur (muy alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana)	58	4,1614	,38268	,05025	9,195864
Total	268				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 103. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable *Compasión por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,927	3	264	,428

Tabla 104. ANOVA de un factor para la variable *Compasión por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,788	3	,596	,593	,620
Intra-grupos	265,212	264	1,005		
Total	267,000	267			

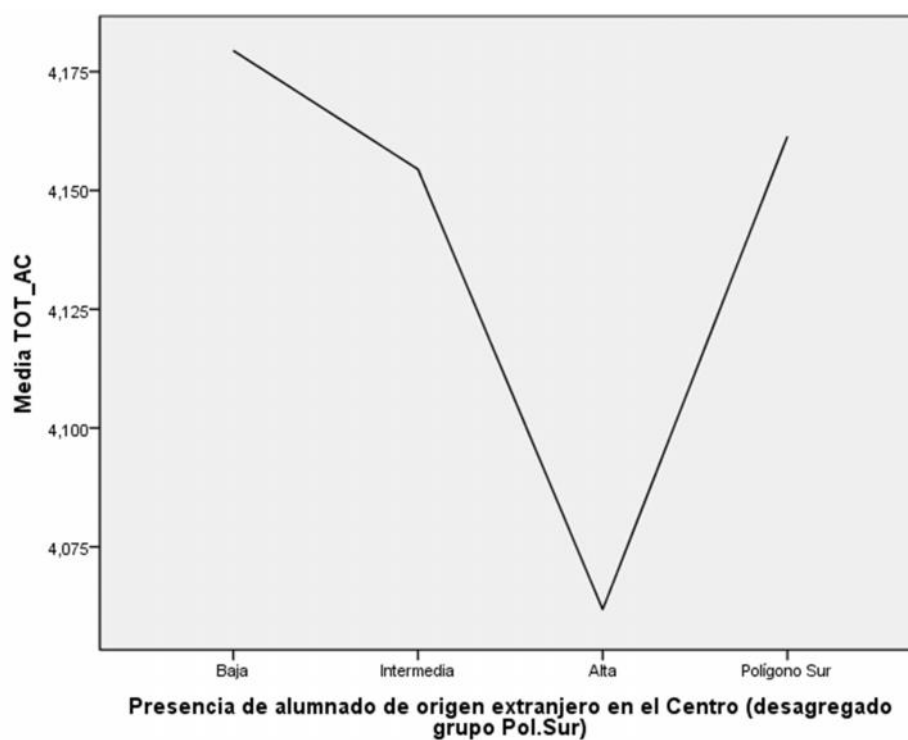


Figura 28. Medias de la variable *Compasión* por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

Tabla 105. Descriptivos para la variable *Compasión por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	72	4,2216	,42171	,04970	9,9893
Intermedia	67	4,2044	,45629	,05574	10,8526
Alta	71	4,0381	,45276	,05373	11,2121
Muy alta	58	4,1614	,38268	,05025	9,1959
Total	268				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 106. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable *Compasión por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
,683	3	264	,563

Tabla 107. ANOVA para la variable *Compasión por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1,455	3	,485	2,610	,052
Intra-grupos	49,064	264	,186		
Total	50,519	267			

Tabla 108. Pruebas post hoc de Tukey. Comparaciones múltiples para la variable *Compasión por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

(I) Presencia percibida de alumnado de etnia gitana	(J) Presencia percibida de alumnado de etnia gitana	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Intermedia	,01725	,07318	,995	-,1720	,2065
	Alta	,18350	,07210	,056	-,0029	,3699
	Muy alta	,06025	,07606	,858	-,1364	,2569
Intermedia	Baja	-,01725	,07318	,995	-,2065	,1720
	Alta	,16625	,07343	,109	-,0236	,3561
	Muy alta	,04300	,07732	,945	-,1569	,2429
Alta	Baja	-,18350	,07210	,056	-,3699	,0029
	Intermedia	-,16625	,07343	,109	-,3561	,0236
	Muy alta	-,12325	,07630	,372	-,3205	,0740
Muy alta	Baja	-,06025	,07606	,858	-,2569	,1364
	Intermedia	-,04300	,07732	,945	-,2429	,1569
	Alta	,12325	,07630	,372	-,0740	,3205

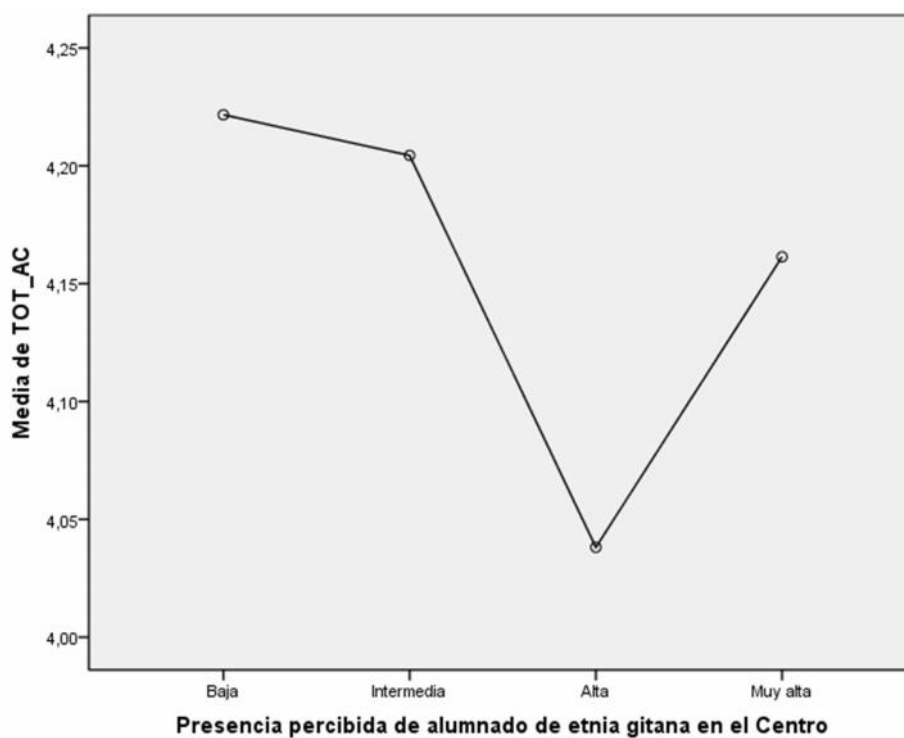


Figura 29. Medias de la variable Compasión por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Tabla 109. Descriptivos de la variable Resiliencia por sexo

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Mujeres	171	74,4444	11,12713	,85091	14,9469
Hombres	96	73,9896	10,45743	1,06731	14,1336
Total	267				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 110. Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por sexo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,006	,938	,327	265	,744	,45486	1,38906	-2,28014	3,18986
No se han asumido varianzas iguales			,333	207,337	,739	,45486	1,36499	-2,23618	3,14590

Tabla 111. Descriptivos de la variable Resiliencia por rangos de edad

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
≤ 35 años	58	75,3966	9,28296	1,21891	12,3122
36-43 años	68	75,0294	12,35419	1,49817	16,4658
44-51 años	64	74,3594	10,85601	1,35700	14,5994
≥52 años	67	73,2687	9,51009	1,16184	12,9797
Total	257				

Nota. \bar{x} = 74,27.

Tabla 112. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por rangos de edad

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1,130	3	253	,338

Tabla 113. ANOVA de un factor para la variable Resiliencia por rangos de edad

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	168,483	3	56,161	,498	,684
Intra-grupos	28531,719	253	112,774		
Total	28700,202	256			

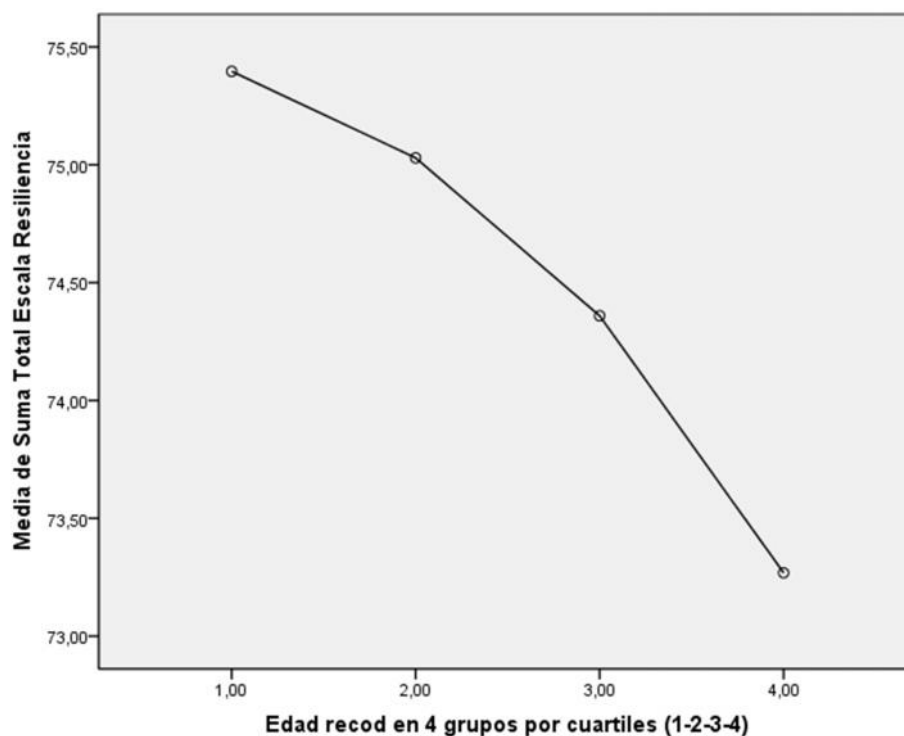


Figura 30. Medias de la variable Resiliencia por rangos de edad

Tabla 114. Descriptivos de la variable Resiliencia por nivel de estudios del profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Grado, Diplomatura o 1er ciclo de Estudios Universitarios	114	73,4649	11,14282	1,04362	15,16754
Licenciatura, Máster Universitario o DEA	142	74,9366	10,73287	,90068	14,32260
Doctorado	2	79,0000	11,31371	8,00000	14,32115
Total	258				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 115. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por nivel de estudios del profesorado

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,011	2	255	,989

Tabla 116. ANOVA de un factor para la variable Resiliencia por nivel de estudios del profesorado

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	181,149	2	90,574	,760	,469
Intra-grupos	30400,789	255	119,219		
Total	30581,938	257			

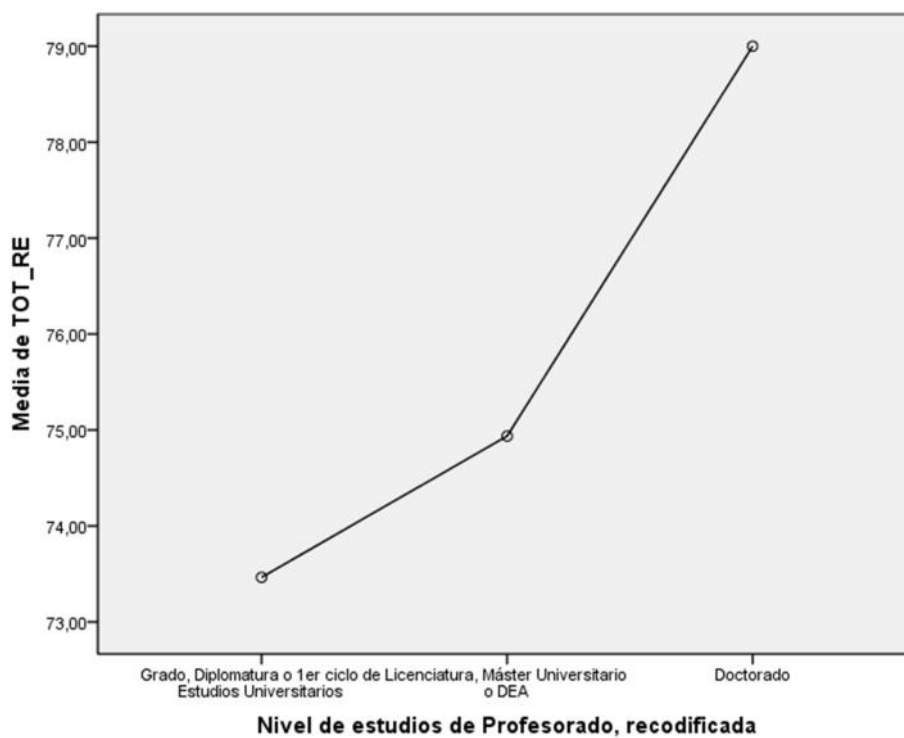


Figura 31. Medias de la variable Resiliencia por nivel de estudios del profesorado

Tabla 117. Descriptivos de la variable Resiliencia por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Sí	84	75,4048	10,97656	1,19764	14,5568
No	119	73,6471	11,78234	1,08009	15,9984
Total					

Nota. \bar{x} = 74,27.

Tabla 118. Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	4,156	,043	1,077	201	,283	1,75770	1,63262	-1,46156	4,97697
No se han asumido varianzas iguales			1,090	186,254	,277	1,75770	1,61274	-1,42388	4,93929

Tabla 119. Descriptivos de la variable Resiliencia por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Primaria	159	74,5660	10,95476	,86877	14,6914
ESO	108	73,8611	10,78980	1,03825	14,6082
Total	167				

Nota. \bar{x} = 74,27.

Tabla 120. Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	,519	265	,604	,70493	1,35772	-1,96837	3,37822
No se han asumido varianzas iguales			,521	232,202	,603	,70493	1,35378	-1,96234	3,37219

Tabla 121. Descriptivos de la variable Resiliencia por antigüedad en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
< Tres cursos	75	71,4267	13,21462	1,52589	18,50097
≥ Tres cursos	188	75,5745	9,45237	,68939	12,50736
Total	263				

Nota. $\bar{X}=74,27$.

Tabla 122. Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por antigüedad en el centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	6,955	,009	-2,850	261	,005	-,38214	,13407	-,64614	-,11815
No se han asumido varianzas iguales			-2,477	105,552	,015	-,38214	,15427	-,68801	-,07629

Tabla 123. Descriptivos de la variable Resiliencia por titularidad de centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Público	196	73,2194	10,48554	,74897	14,3207
Privado	72	77,1389	11,38730	1,34201	14,7621
Total	268				

Nota. \bar{x} = 74,27.

Tabla 124. Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por titularidad de centro

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,031	,860	-2,650	266	,009	-3,91950	1,47918	-6,83189	-1,00711
No se han asumido varianzas iguales			-2,550	117,950	,012	-3,91950	1,53686	-6,96291	-,87609

Tabla 125. *Descriptivos de la variable Resiliencia por barrio al que pertenece el centro*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
La Plata	9	81,8889	9,76530	3,25510	11,92506
Triana Este	10	81,7000	7,77532	2,45877	9,516912
M ^a Auxil. - Fontanal	18	80,9444	6,28230	1,48075	7,761252
Valdezorras	19	80,7895	9,62969	2,20920	11,91949
Colores-Entreparques	10	76,4000	6,71979	2,12498	8,795534
Nervión	9	75,8889	12,05658	4,01886	15,88715
Polígono Sur	17	74,2353	8,94098	2,16851	12,04411
La Oliva	30	74,0000	8,95198	1,63440	12,09727
Los Remedios	20	73,9500	16,28520	3,64148	22,02191
Las Almenas	9	73,0000	10,09950	3,36650	13,83494
Tablada	9	72,8889	15,19411	5,06470	20,84558
Macarena	10	71,9000	7,88036	2,49199	10,96016
Los Pájaros	21	71,8095	9,99810	2,18176	13,92308
San Pablo C	9	71,7778	16,29247	5,43082	22,69848
San Jerónimo	12	71,7500	13,01834	3,75807	18,14403
La Buhaira	6	71,1667	7,54763	3,08131	10,60556
La Palmera	9	70,7778	6,01618	2,00539	8,5001
Las Letanías	10	70,7000	10,06700	3,18346	14,23904
Bellavista	10	69,4000	11,96476	3,78359	17,24029
Ciudad Jardín	10	69,1000	5,62633	1,77920	8,142297
Hermandades-La Carrasca	11	68,0000	9,95992	3,00303	14,64694
Total	268				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 126. *Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por barrio al que pertenece el centro*

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,727	20	247	,030

Tabla 127. *ANOVA de un factor para la variable Resiliencia por barrio al que pertenece el centro*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	36,806	20	1,840	1,975	,009
Intra-grupos	230,194	247	,932		
Total	267,000	267			

Tabla 128. Pruebas post hoc T3 de Dunnet. Comparaciones múltiples para la variable Resiliencia por barrio al que pertenece el centro

(I) Barrio al que pertenece el centro	(J) Barrio al que pertenece el centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
María Auxiliadora-Fontanal	La Plata	-,08701345	,32947050	1,000	-1,6614016	1,4873747
	Los Pájaros	,84161752	,24293347	,202	-,1395604	1,8227954
	Colores-Entreparques	,41868826	,23862310	,998	-,6273242	1,4647007
	Hermandades-La Carrasca	1,19259615	,30848105	,151	-,2000264	2,5852187
	Macarena	,83328177	,26706537	,447	-,3646864	2,0312500
	Las Almenas	,73193669	,33883953	,934	-,8949799	2,3588532
	San Jerónimo	,84710156	,37214596	,912	-,8434495	2,5376526
	Valdezorras	,01427775	,24502940	1,000	-,9840676	1,0126231
	San Pablo C	,84454234	,51861709	,997	-1,7770177	3,4661024
	Triana Este	-,06961076	,26443914	1,000	-1,2534791	1,1142575
	Bellavista	1,06361150	,37433432	,617	-,7108833	2,8381063
	La Palmera	,93667423	,22966974	,094	-,0789349	1,9522834
	Los Remedios	,64441140	,36217354	,999	-,8669747	2,1557975
	Tablada	,74217357	,48615498	,999	-1,7015359	3,1858830
	Ciudad Jardín	1,09125107*	,21326462	,008	,1779288	2,0045734
	La Buhaira	,90084516	,31496542	,613	-,8003088	2,6019991
	Nervión	,46577790	,39459847	1,000	-1,4723447	2,4039004
	La Oliva	,63980480	,20318985	,366	-,1630661	1,4426757
	Las Letanías	,94384004	,32347445	,572	-,5577785	2,4454586
Polígono Sur	,61812671	,24192388	,817	-,3764527	1,6127062	

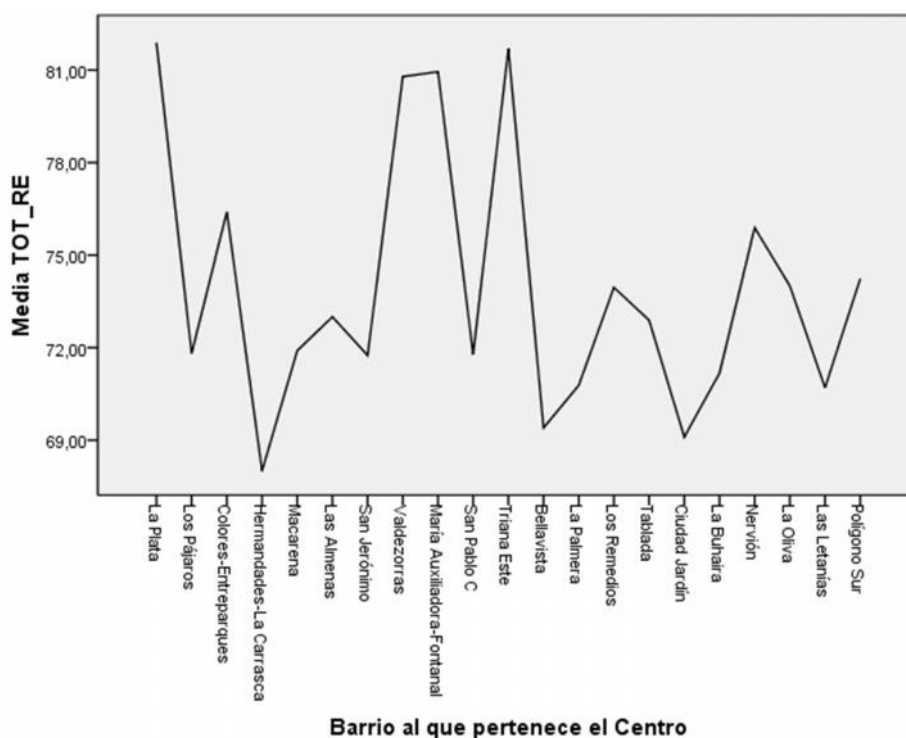


Figura 32. Medias de la variable Resiliencia por barrio al que pertenece el centro

Tabla 129. Descriptivos para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	170	74,7765	10,69798	,82050	14,3066
Intermedia	67	75,1493	11,95098	1,46004	15,9030
Alta	31	69,6129	7,99866	1,43660	11,4902
Total	268				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 130. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
1,974	2	265	,141

Tabla 131. ANOVA para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	767,747	2	383,874	3,315	,038
Intra-grupos	30687,368	265	115,801		
Total	31455,116	267			

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 132. Prueba post hoc de Tamhane. Comparaciones múltiples para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

(I) Presencia alumnado de origen extranjero	(J) Presencia alumnado de origen extranjero	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Intermedia	-,37278	1,67480	,995	-4,4336	3,6880
	Alta	5,16357*	1,65440	,009	1,0815	9,2457
Intermedia	Baja	,37278	1,67480	,995	-3,6880	4,4336
	Alta	5,53635*	2,04830	,025	,5455	10,5272
Alta	Baja	-5,16357*	1,65440	,009	-9,2457	-1,0815
	Intermedia	-5,53635*	2,04830	,025	-10,5272	-,5455

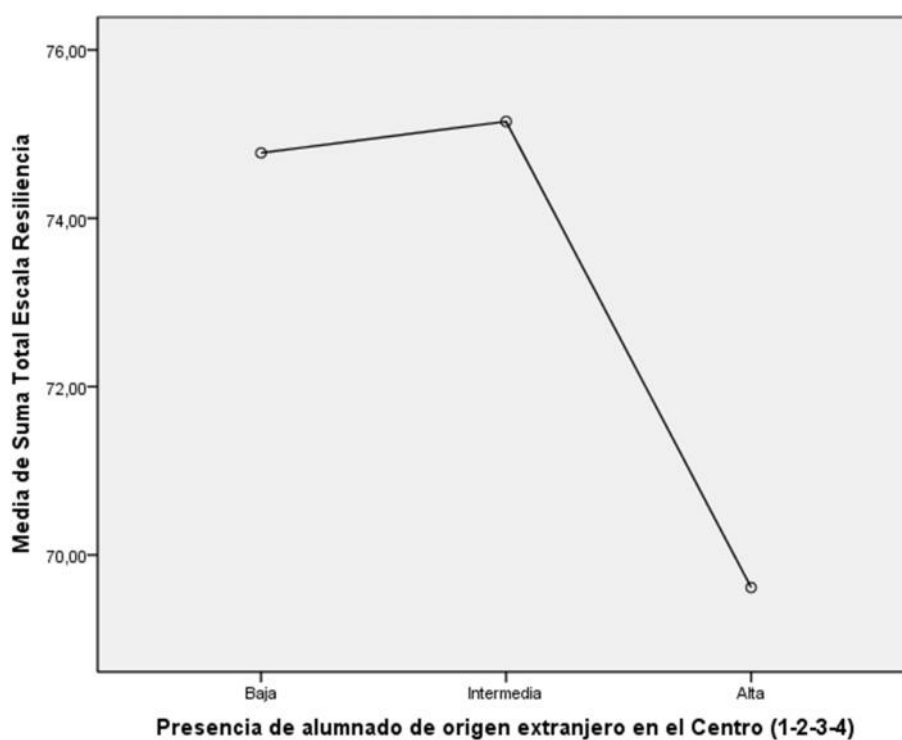


Figura 33. Medias de la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

Tabla 133. *Descriptivos de la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente variación
Baja presencia (alumnado de origen extranjero)	112	75,3393	11,42824	1,07987	15,1690
Intermedia presencia (alumnado origen extranjero)	67	75,1493	11,95098	1,46004	15,9030
Alta presencia (alumnado origen extranjero)	31	69,6129	7,99866	1,43660	11,4902
Polígono Sur (muy alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana)	58	73,6897	9,11949	1,19745	12,3755
Total	268				

Nota. $\bar{X}=74,27$.

Tabla 134. *Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

Estadístico de Levène	gl1	gl2	Sig.
2,012	3	264	,113

Tabla 135. *ANOVA de un factor para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	871,732	3	290,577	2,508	,059
Intra-grupos	30583,383	264	115,846		
Total	31455,116	267			

Tabla 136. Pruebas post hoc de Tamhane. Comparaciones múltiples para la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur)

(I) Presencia alumnado de origen extranjero (P.Sur)	(J) Presencia alumnado de origen extranjero (P.Sur)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Intermedia	,19003	1,81600	1,000	-4,6595	5,0395
	Alta	5,72638*	1,79720	,013	,8555	10,5972
	Polígono Sur	1,64963	1,61245	,890	-2,6537	5,9529
Intermedia	Baja	-,19003	1,81600	1,000	-5,0395	4,6595
	Alta	5,53635*	2,04830	,049	,0164	11,0563
	Polígono Sur	1,45960	1,88828	,970	-3,5910	6,5102
Alta	Baja	-5,72638*	1,79720	,013	-10,5972	-,8555
	Intermedia	-5,53635*	2,04830	,049	-11,0563	-,0164
	Polígono Sur	-4,07675	1,87022	,181	-9,1431	,9896
Polígono Sur	Baja	-1,64963	1,61245	,890	-5,9529	2,6537
	Intermedia	-1,45960	1,88828	,970	-6,5102	3,5910
	Alta	4,07675	1,87022	,181	-,9896	9,1431

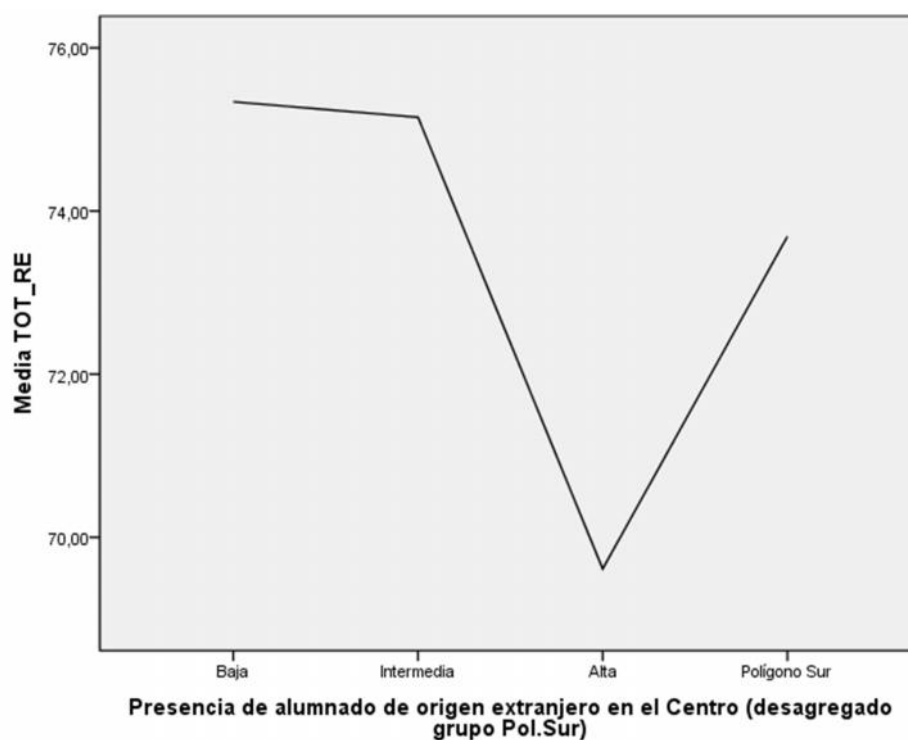


Figura 34. Medias de la variable Resiliencia por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo de Polígono Sur).

Tabla 137. Descriptivos para la variable Resiliencia por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Baja	72	76,0139	11,86603	1,39842	15,6103
Intermedia	67	74,1493	11,37149	1,38925	15,3359
Alta	71	73,0986	10,58726	1,25648	14,4835
Muy alta	58	73,6897	9,11949	1,19745	12,3755
Total	268				

Nota. $\bar{X} = 74,27$.

Tabla 138. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable Resiliencia por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,815	3	264	,487

Tabla 139. ANOVA para la variable Resiliencia por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	336,898	3	112,299	,953	,416
Intra-grupos	31118,217	264	117,872		
Total	31455,116	267			

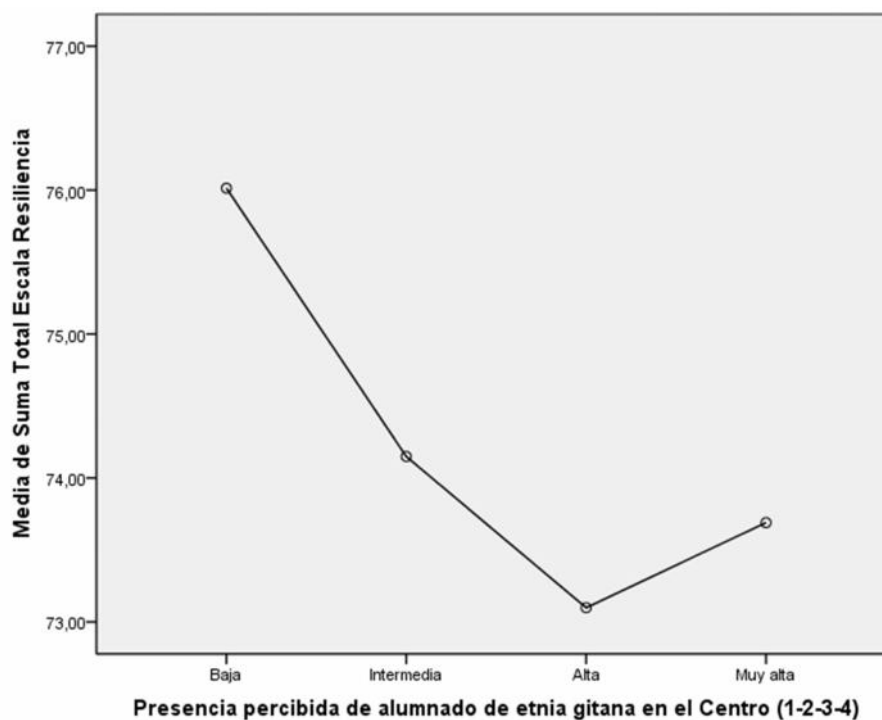


Figura 35. Medias de la variable Resiliencia por presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro

Tabla 140. *Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad y dificultad de relación por procedencia cultural (Alguna/Ninguna en particular).*

	Válidos		Perdidos		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Facilidades	188	70,1	80	29,9	268	100,0
Dificultades	175	65,3	93	34,7	268	100,0

Tabla 141. *Facilidades. Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad de relación por procedencia cultural (Alguna/Ninguna en particular)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alguna	180	67,2	90,9	90,9
	Ninguna en particular	18	6,7	9,1	100,0
	Total	198	73,9	100,0	
Perdidos	Sistema	70	26,1		
Total		268	100,0		

Tabla 142. *Facilidades. América Latina*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	124	46,3	68,9	68,9
	Lo menciona	56	20,9	31,1	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 143. *Facilidades. África*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	175	65,3	97,2	97,2
	Lo menciona	5	1,9	2,8	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 144. *Facilidades. África Subsahariana*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	175	65,3	97,2	97,2
	Lo menciona	5	1,9	2,8	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 145. *Facilidades. Magreb*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	169	63,1	93,9	93,9
	Lo menciona	11	4,1	6,1	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 146. *Facilidades. Asia-Oriente*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	177	66,0	98,3	98,3
	Lo menciona	3	1,1	1,7	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 147. *Facilidades. India-Hindúes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	178	66,4	98,9	98,9
	Lo menciona	2	,7	1,1	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 148. *Facilidades. Europa*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	139	51,9	77,2	77,2
	Lo menciona	41	15,3	22,8	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 149. *Facilidades. Europa del Este*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	177	66,0	98,3	98,3
	Lo menciona	3	1,1	1,7	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 150. *Facilidades. Americana (USA)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	176	65,7	97,8	97,8
	Lo menciona	4	1,5	2,2	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 151. *Facilidades. Anglosajona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	160	59,7	88,9	88,9
	Lo menciona	20	7,5	11,1	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 152. *Facilidades. Mediterránea*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	178	66,4	98,9	98,9
	Lo menciona	2	,7	1,1	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 153. *Facilidades. Occidental*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	176	65,7	97,8	97,8
	Lo menciona	4	1,5	2,2	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 154. *Facilidades. Etnia gitana*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	172	64,2	95,6	95,6
	Lo menciona	8	3,0	4,4	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 155. *Facilidades. Las que no hablan mi mismo idioma u otro que yo domine*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	158	59,0	87,8	87,8
	Lo menciona	22	8,2	12,2	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 156. *Facilidades. Clase social o profesión similar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	179	66,8	99,4	99,4
	Lo menciona	1	,4	,6	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 157. *Facilidades. Culturas más distantes o diferentes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	179	66,8	99,4	99,4
	Lo menciona	1	,4	,6	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 158. *Facilidades. Otras*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	172	64,2	95,6	95,6
	Lo menciona	8	3,0	4,4	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 159. *Facilidades. Todas menos las integristas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	179	66,8	99,4	99,4
	Lo menciona	1	,4	,6	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 160. *Facilidades. Todas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	156	58,2	86,7	86,7
	Lo menciona	24	9,0	13,3	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 161. *Motivos facilidades (Alguna). Idioma*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	101	37,7	56,1	56,1
	Lo menciona	79	29,5	43,9	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 162. *Motivos facilidades (Alguna). Proximidad cultural*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	129	48,1	71,7	71,7
	Lo menciona	51	19,0	28,3	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 163. *Motivos facilidades (Alguna). Contacto con personas concretas de esa cultura*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	159	59,3	88,3	88,3
	Lo menciona	21	7,8	11,7	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 164. *Motivos facilidades (Alguna). Respeto, interés por otras culturas y deseo de entenderse (propio)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	164	61,2	91,1	91,1
	Lo menciona	16	6,0	8,9	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 165. *Motivos facilidades (Alguna). Respeto, interés por otras culturas y deseo de entenderse (de ellos)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	173	64,6	96,1	96,1
	Lo menciona	7	2,6	3,9	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 166. *Motivos facilidades (Alguna). Injusticias a lo largo de su historia (África)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	179	66,8	99,4	99,4
	Lo menciona	1	,4	,6	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 167. *Motivos facilidades (Alguna). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	176	65,7	97,8	97,8
	Lo menciona	4	1,5	2,2	100,0
	Total	180	67,2	100,0	
Perdidos	Sistema	88	32,8		
Total		268	100,0		

Tabla 168. *Motivos facilidades (Ninguna en particular). No tengo demasiados prejuicios*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	15	5,6	83,3	83,3
	Lo menciona	3	1,1	16,7	100,0
	Total	18	6,7	100,0	
Perdidos	Sistema	250	93,3		
Total		268	100,0		

Tabla 169. *Motivos facilidades (Ninguna en particular). No soy racista*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	16	6,0	88,9	88,9
	Lo menciona	2	,7	11,1	100,0
	Total	18	6,7	100,0	
Perdidos	Sistema	250	93,3		
Total		268	100,0		

Tabla 170. *Motivos facilidades (Ninguna en particular). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	13	4,9	72,2	72,2
	Lo menciona	5	1,9	27,8	100,0
	Total	18	6,7	100,0	
Perdidos	Sistema	250	93,3		
Total		268	100,0		

Tabla 171. *Motivos facilidades (Perdidos). Falta de contacto con personas de otras culturas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	68	25,4	97,1	97,1
	Lo menciona	2	,7	2,9	100,0
	Total	70	26,1	100,0	
Perdidos	Sistema	198	73,9		
Total		268	100,0		

Tabla 172. *Motivos facilidades (Perdidos). Proximidad religiosa*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	69	25,7	98,6	98,6
	Lo menciona	1	,4	1,4	100,0
	Total	70	26,1	100,0	
Perdidos	Sistema	198	73,9		
Total		268	100,0		

Tabla 173. *Motivos facilidades (Perdidos). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	60	22,4	85,7	85,7
	Lo menciona	10	3,7	14,3	100,0
	Total	70	26,1	100,0	
Perdidos	Sistema	198	73,9		
Total		268	100,0		

Tabla 174. *Descriptivos de la variable Competencia emocional por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	173	6,9899	1,03230	,07848	14,7684
Ninguna en particular	16	7,1367	,77609	,19402	10,8746
Total	198				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 175. Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	1,605	,207	,554	187	,580	,14683	,26500	-3,37594	,66961
No se han asumido varianzas iguales			,702	20,263	,491	,14683	,20929	-,28938	,58305

Tabla 176. Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	18	118,7222	11,67605	2,75207	9,83476
Ninguna en particular	180	119,1833	11,66836	,86971	9,79026
Total	198				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 177. Estadísticos de contraste para la variable Sensibilidad intercultural por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse

U de Mann-Whitney	1566,000
W de Wilcoxon	1737,000
Z	-,233
Sig. asintót. (bilateral)	,816

Tabla 178. Descriptivos de la variable Mindfulness por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	179	67,1620	10,98423	,82100	16,3548
Ninguna en particular	18	68,9444	10,95162	2,58132	15,8847
Total	187				

Nota. \bar{X} =67,41.

Tabla 179. Estadísticos de contraste para la variable *Mindfulness por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,056	,813	,656	195	,512	1,78243	2,71536	-3,57282	7,13768
No se han asumido varianzas iguales			,658	20,593	,518	1,78243	2,70874	-3,85748	7,42234

Tabla 180. Descriptivos de la variable *Compasión por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	180	4,1848	,42194	,03145	10,0826
Ninguna en particular	18	4,1852	,52515	,12378	12,5478
Total	198				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 181. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	2,768	,098	,004	196	,997	,00039	,10676	-,21016	,21093
No se han asumido varianzas iguales			,003	19,258	,998	,00039	,12771	-,26667	,26745

Tabla 182. *Descriptivos de la variable Resiliencia procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	180	74,4056	10,21594	,76145	13,7301
Ninguna en particular	18	78,5556	9,05683	2,13471	11,5292
Total	198				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 183. *Prueba de muestras independientes para la variable Resiliencia por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor facilidad para relacionarse.*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,001	,979	1,659	196	,099	4,15000	2,50189	-,78409	9,08409
No se han asumido varianzas iguales			1,831	21,568	,081	4,15000	2,26645	-,55580	8,85580

Tabla 184. *Dificultades. Identificación de personas con las que se manifiesta mayor dificultad de relación por procedencia cultural (Alguna/Ninguna en particular)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alguna	142	53,0	77,2	77,2
	Ninguna en particular	42	15,7	22,8	100,0
	Total	184	68,7	100,0	
Perdidos	Sistema	84	31,3		
Total		268	100,0		

Tabla 185. *Dificultades (Alguna). América Latina*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	140	52,2	98,6	98,6
	Lo menciona	2	,7	1,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 186. *Dificultades (Alguna). África*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	137	51,1	96,5	96,5
	Lo menciona	5	1,9	3,5	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 187. *Dificultades (Alguna). Magreb*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	125	46,6	88,0	88,0
	Lo menciona	17	6,3	12,0	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 188. *Dificultades (Alguna). Asia-Oriente*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	106	39,6	74,6	74,6
	Lo menciona	36	13,4	25,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 189. *Dificultades (Alguna). Europa UE-15*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	138	51,5	97,2	97,2
	Lo menciona	4	1,5	2,8	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 190. *Dificultades (Alguna). Europa del Este*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 191. *Dificultades (Alguna). Anglosajona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	140	52,2	98,6	98,6
	Lo menciona	2	,7	1,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 192. *Dificultades (Alguna). Etnia gitana*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 193. *Dificultades (Alguna). Musulmana/ Islámica*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	127	47,4	89,4	89,4
	Lo menciona	15	5,6	10,6	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 194. *Dificultades (Alguna). Musulmana radical u otro grupo radical*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	132	49,3	93,0	93,0
	Lo menciona	10	3,7	7,0	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 195. *Dificultades (Alguna). Las que no hablan mi mismo idioma u otro que yo domine*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	104	38,8	73,2	73,2
	Lo menciona	38	14,2	26,8	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 196. *Dificultades (Alguna). Personas a las que no les gusta mi cultura*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 197. *Dificultades (Alguna). Las que no conozco*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 198. *Dificultades (Alguna). Otras*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	130	48,5	91,5	91,5
	Lo menciona	12	4,5	8,5	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 199. *Dificultades (Alguna). Todas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 200. *Motivos dificultades (Alguna). Idioma*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	79	29,5	55,6	55,6
	Lo menciona	63	23,5	44,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 201. *Motivos dificultades (Alguna). Lejanía cultural*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	108	40,3	76,1	76,1
	Lo menciona	34	12,7	23,9	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 202. *Motivos dificultades (Alguna). Desconocimiento de patrones culturales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	135	50,4	95,1	95,1
	Lo menciona	7	2,6	4,9	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 203. *Motivos dificultades (Alguna). Experiencias negativas con personas de esa procedencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	140	52,2	98,6	98,6
	Lo menciona	2	,7	1,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 204. *Motivos dificultades (Alguna). Estereotipos y prejuicios sobre ese colectivo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	140	52,2	98,6	98,6
	Lo menciona	2	,7	1,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 205. *Motivos dificultades (Alguna). Desconfianza y/o rechazo (hacia otras procedencias)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 206. *Motivos dificultades (Alguna). Religión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 207. *Motivos dificultades (Alguna). Rasgos físicos diferentes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 208. *Motivos dificultades (Alguna). Superioridad o desconfianza hacia nuestra cultura*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 209. *Motivos dificultades (Alguna). Falta de interés por comunicarse o mezclarse / Miedo a perder la identidad cultural (de ellos)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	135	50,4	95,1	95,1
	Lo menciona	7	2,6	4,9	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 210. *Motivos dificultades (Alguna). Intolerancia, radicalismo y machismo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	126	47,0	88,7	88,7
	Lo menciona	16	6,0	11,3	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 211. *Motivos dificultades (Alguna). Culturas más cerradas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	140	52,2	98,6	98,6
	Lo menciona	2	,7	1,4	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 212. *Motivos dificultades (Alguna). No respetan los Derechos Humanos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	138	51,5	97,2	97,2
	Lo menciona	4	1,5	2,8	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 213. *Motivos dificultades (Alguna). Contradicción con principios democráticos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 214. *Motivos dificultades (Alguna). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	141	52,6	99,3	99,3
	Lo menciona	1	,4	,7	100,0
	Total	142	53,0	100,0	
Perdidos	Sistema	126	47,0		
Total		268	100,0		

Tabla 215. *Motivos dificultades (Ninguna en particular). Falta de contacto con personas de otras culturas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	40	14,9	95,2	95,2
	Lo menciona	2	,7	4,8	100,0
	Total	42	15,7	100,0	
Perdidos	Sistema	226	84,3		
Total		268	100,0		

Tabla 216. *Motivos dificultades (Ninguna en particular). No tengo demasiados prejuicios*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	40	14,9	95,2	95,2
	Lo menciona	2	,7	4,8	100,0
	Total	42	15,7	100,0	
Perdidos	Sistema	226	84,3		
Total		268	100,0		

Tabla 217. *Motivos dificultades (Ninguna en particular). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	33	12,3	78,6	78,6
	Lo menciona	9	3,4	21,4	100,0
	Total	42	15,7	100,0	
Perdidos	Sistema	226	84,3		
Total		268	100,0		

Tabla 218. *Motivos dificultades (Perdidos). Falta de contacto con personas de otras culturas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	79	29,5	94,0	94,0
	Lo menciona	5	1,9	6,0	100,0
	Total	84	31,3	100,0	
Perdidos	Sistema	184	68,7		
Total		268	100,0		

Tabla 219. *Motivos dificultades (Perdidos). No me gusta la diversidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	82	30,6	97,6	97,6
	Lo menciona	2	,7	2,4	100,0
	Total	84	31,3	100,0	
Perdidos	Sistema	184	68,7		
Total		268	100,0		

Tabla 220. *Motivos dificultades (Perdidos). No depende de la cultura, sino de la persona*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No lo menciona	78	29,1	92,9	92,9
	Lo menciona	6	2,2	7,1	100,0
	Total	84	31,3	100,0	
Perdidos	Sistema	184	68,7		
Total		268	100,0		

Tabla 221. *Descriptivos de la variable Competencia Emocional por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	138	7,0272	1,06467	,09063	15,1507
Ninguna en particular	38	6,9539	,86706	,14066	12,4685
Total	176				

Nota. \bar{X} = 6,97.

Tabla 222. *Prueba de muestras independientes para la variable Competencia emocional por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse.*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1,388	,240	-,390	174	,697	-,07323	,18793	-,44415	,29770
No se han asumido varianzas iguales			-,438	70,805	,663	-,07323	,16733	-,40688	,26043

Tabla 223. *Descriptivos de la variable Sensibilidad intercultural por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	142	118,4930	12,33213	1,03489	10,4075
Ninguna en particular	42	118,9286	11,09470	1,71195	9,3289
Total	184				

Nota. \bar{X} = 118,27.

Tabla 224. *Prueba de muestras independientes para la variable Sensibilidad intercultural por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

U de Mann-Whitney	2950,000
W de Wilcoxon	3853,000
Z	-,106
Sig. asintót. (bilateral)	,916

Tabla 225. Descriptivos de la variable *Mindfulness* por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	141	67,3262	11,14675	,93873	16,5563
Ninguna en particular	42	67,9048	11,03389	1,70257	16,2491
Total	183				

Nota. $\bar{X}=67,41$.

Tabla 226. Estadísticos de contraste para la variable *Mindfulness* por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	,159	,691	,296	181	,768	,57852	1,95500	-3,27900	4,43604
No se han asumido varianzas iguales			,298	67,880	,767	,57852	1,94421	-3,30121	4,45825

Tabla 227. Descriptivos de la variable *Compasión* por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	142	4,1797	,41250	,03462	9,8692
Ninguna en particular	42	4,2159	,47018	,07255	11,1524
Total	184				

Nota. $\bar{X}=4,16$.

Tabla 228. Prueba de muestras independientes para la variable *Compasión por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	1,948	,165	,484	182	,629	,03626	,07486	-,11143	,18396
No se han asumido varianzas iguales			,451	60,876	,654	,03626	,08039	-,12448	,19701

Tabla 229. Descriptivos de la variable *Resiliencia procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Cociente de variación
Alguna	142	74,9718	9,84053	,82580	13,1256
Ninguna en particular	42	72,9286	12,40455	1,91406	17,0092
Total	184				

Nota. \bar{X} = 74,27.

Tabla 230. Prueba de muestras independientes para la variable *Resiliencia por procedencias culturales con las que el profesorado tiene mayor dificultad para relacionarse*

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,677	,412	-1,111	182	,268	-2,04326	1,83956	-5,67286	1,58635
No se han asumido varianzas iguales			-,980	57,109	,331	-2,04326	2,08461	-6,21744	2,13092

Tabla 231. Distribución de los tres perfiles en función de la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro

		Conglomerado de pertenencia:			Total
		A	B	C	
Baja	Recuento	80	50	34	164
	% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	48,8	30,5	20,7	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	68,4	59,5	64,2	64,6
	% del total	31,5	19,7	13,4	64,6
Intermedia	Recuento	31	22	10	63
	% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	49,2	34,9	15,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	26,5	26,2	18,9	24,8
	% del total	12,2	8,7	3,9	24,8
Alta	Recuento	6	12	9	27
	% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	22,2	44,4	33,3	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	5,1	14,3	17,0	10,6
	% del total	2,4	4,7	3,5	10,6
Total	Recuento	117	84	53	254
	% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	46,1	33,1	20,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	100,0	100,0	100,0	100,0
	% del total	46,1	33,1	20,9	100,0

Tabla 232. Distribución de los tres perfiles en función de la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro (desagregado grupo Polígono Sur)

		Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos			Total
		A	B	C	
Baja	Recuento	56	33	18	107
	% dentro de presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado P.Sur)	52,3	30,8	16,8	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	47,9	39,3	34,0	42,1
	% del total	22,0	13,0	7,1	42,1
Intermedia	Recuento	31	22	10	63
	% dentro de presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado P.Sur)	49,2	34,9	15,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	26,5	26,2	18,9	24,8
	% del total	12,2	8,7	3,9	24,8
Alta	Recuento	6	12	9	27
	% dentro de presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado P.Sur)	22,2	44,4	33,3	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	5,1	14,3	17,0	10,6
	% del total	2,4	4,7	3,5	10,6
Polígono Sur	Recuento	24	17	16	57
	% dentro de presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado P.Sur)	42,1	29,8	28,1	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	20,5	20,2	30,2	22,4
	% del total	9,4	6,7	6,3	22,4
Total	Recuento	117	84	53	254
	% dentro de presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado P.Sur)	46,1	33,1	20,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	100,0	100,0	100,0	100,0
	% del total	46,1	33,1	20,9	100,0

Tabla 233. *Distribución de los tres perfiles en función de la presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

		Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos			
		A	B	C	Total
Baja	Recuento	37	24	8	69
	% dentro de Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	53,6	34,8	11,6	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	31,6	28,6	15,1	27,2
	% del total	14,6	9,4	3,1	27,2
Intermedia	Recuento	27	25	8	60
	% dentro de Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	45,0	41,7	13,3	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	23,1	29,8	15,1	23,6
	% del total	10,6	9,8	3,1	23,6
Alta	Recuento	29	18	21	68
	% dentro de Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	42,6	26,5	30,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	24,8	21,4	39,6	26,8
	% del total	11,4	7,1	8,3	26,8
Muy alta	Recuento	24	17	16	57
	% dentro de Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	42,1	29,8	28,1	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	20,5	20,2	30,2	22,4
	% del total	9,4	6,7	6,3	22,4
Total	Recuento	117	84	53	254
	% dentro de Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	46,1	33,1	20,9	100,0
	% dentro de Conglomerado de pertenencia: solución de 3 grupos	100,0	100,0	100,0	100,0
	% del total	46,1	33,1	20,9	100,0

Tabla 234. *Descriptivos del grupo que trabaja en Polígono Sur*

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
1. Sexo			
Mujeres	40	69,0	69,0
Hombres	18	31,0	31,0
Total	58	100,0	100,0
2. Edad			
≤35 años	24	41,4	42,1
36-43 años	13	22,4	22,8
44-51años	14	24,1	24,6
≥52 años	6	10,3	10,5
Total	57	98,3	100,0
3. Nivel de estudios (profesorado)			
Grado o Diplomatura	29	50,0	50,0
Licenciatura, Máster o DEA	29	50,0	50,0
Doctorado	58	100,0	100,0
Total			
4. Formación en Desarrollo emocional			
Sí	26	44,8	72,2
No	10	17,2	27,8
Total	36	62,1	100,0
5. Nivel educativo en el que imparte clases			
Primaria	40	69,0	69,0
ESO	18	31,0	31,0
Total	58	100,0	100,0
6. Antigüedad en el centro			
< Tres cursos	20	34,5	34,5
≥ Tres cursos	38	65,5	65,5
Total	58	100,0	100,0
7. Titularidad del centro			
Público	58	100,0	100,0
Total	58	100,0	100,0
8. Presencia de alumnado de origen extranjero			
Baja	58	100,0	100,0
Total	58	100,0	100,0
9. Presencia de alumnado de o. extranjero (P. Sur)			
Polígono Sur	58	100,0	100,0
Total	58	100,0	100,0
10. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana			
Muy alta	58	100,0	100,0
Total	58	100,0	100,0
11. Procedencias culturales con mayor facilidad			
Alguna	47	81,0	97,9
Ninguna en particular	1	1,7	2,1
Total	48	82,8	100,0
12. Procedencias culturales con mayor dificultad			
Alguna	34	58,6	77,3
Ninguna en particular	10	17,2	22,7
Total	44	75,9	100,0

Tabla 235. *Distribución del cluster de tres grupos por zona territorial*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A	Baja	30	25,6	25,6	25,6
	Intermedia	42	35,9	35,9	61,5
	Alta	21	17,9	17,9	79,5
	Coexistencia	24	20,5	20,5	100
	Total	117	100	100	
B	Baja	31	36,9	36,9	36,9
	Intermedia	19	22,6	22,6	59,5
	Alta	17	20,2	20,2	79,8
	Coexistencia	17	20,2	20,2	100
	Total	84	100	100	
C	Baja	9	17	17	17
	Intermedia	11	20,8	20,8	37,7
	Alta	17	32,1	32,1	69,8
	Coexistencia	16	30,2	30,2	100
	Total	53	100	100	

Tabla 236. *Distribución del cluster de tres grupos por distritos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
A	Macarena	4	3,4	3,4	3,4
	Cerro-Amate	12	10,3	10,3	13,7
	Sevilla Este	5	4,3	4,3	17,9
	Sur	24	20,5	20,5	38,5
	Triana	5	4,3	4,3	42,7
	Norte	23	19,7	19,7	62,4
	San Pablo-Sta. Justa	14	12	12	74,4
	Nervión	8	6,8	6,8	81,2
	Bellavista-La Palmera	5	4,3	4,3	85,5
	Los Remedios	17	14,5	14,5	100
	Total	117	100	100	
B	Macarena	7	8,3	8,3	8,3
	Cerro-Amate	9	10,7	10,7	19
	Sevilla Este	1	1,2	1,2	20,2
	Sur	17	20,2	20,2	40,5
	Norte	11	13,1	13,1	53,6
	San Pablo-Sta. Justa	8	9,5	9,5	63,1
	Nervión	11	13,1	13,1	76,2
	Bellavista-La Palmera	11	13,1	13,1	89,3
	Los Remedios	9	10,7	10,7	100
	Total	84	100	100	
C	Macarena	8	15,1	15,1	15,1
	Cerro-Amate	7	13,2	13,2	28,3
	Sevilla Este	2	3,8	3,8	32,1
	Sur	16	30,2	30,2	62,3
	Triana	4	7,5	7,5	69,8
	Norte	6	11,3	11,3	81,1
	San Pablo-Sta. Justa	1	1,9	1,9	83
	Nervión	4	7,5	7,5	90,6
	Bellavista-La Palmera	2	3,8	3,8	94,3
	Los Remedios	3	5,7	5,7	100
	Total	53	100	100	

APÉNDICE C. DOCUMENTOS DEL CAPÍTULO IV

APÉNDICE C.1.

Documento para la evaluación interjueces intermedia

Evaluación interjueces (I)

El presente estudio tiene como pregunta de investigación *cuál es la importancia de la dimensión emocional en el profesorado que trabaja en contextos de diversidad asociada a la migración.*

Como objetivos del estudio se plantean los siguientes:

1. Conocer el grado de Competencia emocional percibida del profesorado de Primaria y ESO y su relación con las siguientes variables asociadas: Sensibilidad Intercultural, Mindfulness (o Atención Plena), Compasión y Resiliencia.
2. Identificar discursos del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
3. Detectar necesidades percibidas sobre Competencia emocional en el profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
4. Identificar claves de intervención para incrementar la Competencia emocional en profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.

Para ello se ha optado por un diseño mixto y secuencial. Este se compone, a su vez, de un estudio cuantitativo de muestreo por cuotas como respuesta fundamental al objetivo 1. Se entrevistó a un total de 268 profesores/as de 25 centros de Primaria y ESO de titularidad pública y privada de la ciudad de Sevilla (10 por centro y nivel). El resultado principal de dicho análisis es la identificación de tres conglomerados o perfiles que diferencian entre profesorado con competencia alta, intermedia y baja.

Asimismo, se plantea un estudio cualitativo para dar respuesta a los objetivos 2, 3 y 4.

Para ello se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas a profesorado de Primaria y ESO en nueve centros pertenecientes a dos distritos de alta diversidad cultural (asociada a la migración). Para la selección de las zonas se utilizó el indicador de alta presencia de población de origen extranjero por distritos. Así, las zonas seleccionadas fueron: Macarena y Cerro-Amate. De los nueve centros, cuatro son de Primaria, cuatro de ESO y uno de ellos es de titularidad privada (concertado). Se entrevistó a una media de dos participantes por centro y nivel.

El esquema de la entrevista se incluye el Apéndice D.7.

El análisis de la información recabada se realizó mediante un análisis temático, desde una metodología fundamentalmente inductiva. Para ello se utilizó el programa NVIVO 11 Plus. El resultado, que se presentará a continuación, es un árbol temático compuesto de 275 códigos agrupados en 6 temas principales: Concepciones previas sobre Educación, emociones y diversidad; 2. Fortalezas; 3. Dificultades; 4. Oportunidades y beneficios; 5. Necesidades percibidas; y 6. Estrategias desarrolladas.

Con la finalidad de confirmar el sistema de categorías creado a partir de las entrevistas realizadas, se solicita la valoración de los diferentes temas y subtemas que se presentarán a continuación en base a tres criterios: Pertinencia-Claridad-Suficiencia.

Pertinencia:

- ¿Los subtemas son apropiados y coherentes con las citas textuales de las que emergen?
- ¿Los temas agrupan con propiedad el conjunto de subtemas que se incluyen?

Claridad: ¿Es comprensible la formulación del tema o subtema?

Suficiencia: ¿Son suficientes los temas/subtemas para explicar el fenómeno que abordan?

Cada uno de estos tres criterios ha de ser valorado de 1 a 5 en cada uno de los subtemas presentados, siendo 1=nada pertinente/suficiente/claro, y 5=muy pertinente/suficiente/claro.

Tema 1. *Concepciones previas sobre educación, emociones y diversidad*

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
1. Concepciones previas sobre Educación, Emociones y Diversidad	1.1_ Concepciones previas sobre Educación	1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil.		Si tu padre es agricultor, tú vas a ser agricultor. Si tu padre tiene una tienda de comestibles, tú vas a heredar la tienda de comestibles. Si tu padre tiene un quiosco de pipas, tú vas a ser... el pipero. Esto debería de darles la posibilidad de que pudieran elegir hacer... otra cosa. Que cómo [vibra el teléfono]..., elijan si realmente quieren quedarse con su padre o hacer otra cosa diferente [énfasis]. (...) Eso yo creo que en la, que en la, en la educación... ha sido... posible en los años ochenta... noventa... Pero yo hace mucho tiempo que no veo que eso sea tan fácil. Que alguien salga de su entorno con facilidad. El entorno social ahora mismo marca casi más [énfasis], que lo académico, que lo profesional. (13)			
		1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos		Yo creo que se maneja bien, se trabaja bien, en el sentido de que, de que todos los compañeros intentamos hacer lo máximo posible porque los niños, porque nuestros alumnos aprendan. Y aprendan no solamente contenidos ni metodología, ni, no... Que aprendan también como objetivo a ser buena persona, y dentro de eso, un objetivo también emocional, de afecto, de comportamiento, y de todo esto. (1)			
		1.1.3. El Equipo Directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del Centro		Vamos, el equipo directivo está muy involucrado. Lleva muchos años en el centro... Y eso. Pues si tú llegas nuevo y lo ves, te da pie a involucrarte, a trabajar. Si fuese al contrario, supongo que tú te metes en tu clase y al final terminamos como..., como se suele decir: "Cada maestrillo tiene su librillo", y tú estás en tu clase y que no... Pero bueno, si no es así, te da pie a intentar mejorar un poco y unirte al carro.			
		1.1.4.. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad		Entonces, este colegio funciona porque a las nueve de la mañana estamos cada uno con nuestro grupo en nuestra aula, ¿sabes? Siendo responsables de lo que tenemos entre manos y, y... de todo. (9)			
		1.1.5. Rol del profesorado	a. Cada profesor es de una manera y eso ayuda al		A mí me parece que eso es bueno, porque los chavales tienen que saber que hay gente de distinto tipo, y policías de distinto tipo, y panaderos de distinto tipo, y jueces de distintos tipos. Y tienen aprender a tratar al mundo y defenderse, entre comillas, con todo el mundo. Entonces, bueno, habrá profesores que serán más cercanos, otros serán más distantes, unos que sea más familiares, otros que sean		

			<p>alumnado. No podemos ser sus padres porque no madurarían.</p>	<p>más serios, y eso contribuye a su formación. No podemos, los profesores no podemos ser padres, y si fuéramos padres, pues los chavales no madurarían (...). (14)</p>			
			<p>b. Educar en valores y en la diversidad es tarea nuestra</p>	<p>Mi experiencia vital, ahora yo voy a enseñároslo a vosotros y vos a transmitíroslo. Que sí, que si de paso aprendéis Geografía e Historia, estupendo. Pero también valores, ética, saber comportarse, educación. Porque eso es educación. Yo digo que mis alumnos no son aprobados o suspensos con patas. Son personas, son humanos. Entonces hay que trabajar con esos humanos. (19)</p>			
			<p>c. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio</p>	<p>Que ellos vean que se pueden solucionar más las cosas de otra manera. Y se pueden dirigir de otra manera. A lo mejor ellos están acostumbrados a una dirección muy autoritaria, con muchos gritos, muchas peleas en casa... o ninguna autoridad, cuando a veces están criados con los abuelos... es el caos total. Los niños hacen lo que quieren... También hace falta... que los alumnos tengan... [Suena el timbre de las clases] alguien que les dirija, que les mande, que les ordene esto sí y esto no. (15)</p>			
			<p>d. Es importante fomentar el respeto y ejercer la autoridad a la vez que implicarse y ser cercana</p>	<p>Sin embargo, si tú te muestras con los niños con naturalidad y ven que, pues, no sé, que también te cansas, que también sufres, que también ríes, que también haces la compra, que también cocinas, que también, no sé, que también se te avería el coche, pues empiezan los niños a interactuar más contigo y, no sé, a dejar que formes parte de su grupo. (...) A mí los niños no me tratan de decir: "Maestra, ¿qué pasa?". No. Me respetan. Pero sí que te ven más cercana, más como alguien que se involucra en su vida, que le puedes ayudar a solucionar algún problema, y si no puedes solucionarlo, por lo menos, escucharlo. (2)</p>			
			<p>e. Nos corresponde evaluar y autoevaluarnos para mejorar nuestro desempeño</p>	<p>Nos corresponde a nosotros qué es lo que queremos, qué es lo que nos falta, la autoevaluación, no la autoformación en centros, sino la autoevaluación nuestra como profesionales de la docencia, nuestra evaluación con el alumnado. Y yo, yo... de verdad, es que estoy absolutamente convencida de que a mí me vendría muy bien, que no lo digo por...porque... (9)</p>			

		f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio	En ese sentido. Por eso nuestra labor, aparte de eso, es una labor emocional y afectiva y labor social, por dentro del barrio (...) Bueno, yo creo que el plano emocional es súper importante que lo trabajemos en el cole, y más en el contexto donde nos encontramos. Me imagino que es un contexto difícil, que el barrio es complicado, que las familias son, la mayoría, desestructuradas, y a lo mejor el tema de las emociones no se trabaja. Y si se trabaja, se trabaja a lo mejor por otro camino, que no sería a lo mejor el correcto, creo yo. Me da esa impresión. Entonces, pues, yo creo que nuestra labor a nivel emocional debe de ser, debe estar allí también. (1)			
	1.1.6. El profesorado influye mucho en el alumnado		Por ejemplo, un día... tú vienes mal de tu casa... ah, por equis motivos; se te ha roto el coche, por ponerte una tontería, ¿no? Y tú vienes, pues, con el enfado ese de... con esta hora, el taller, no sé qué, no sé cuántos... O tú eso lo dejas fuera... o a ti te puede influir. Yo ya te hablo como profesor... a ti te puede influir mucho a la hora de... dar clase a esos niños o de transmitirles... Yo siempre digo que, que un profesor transmite lo que él tiene en ese momento..., y los niños llegan a estar como tú, en parte, como tú estés en ese momento; si tú estás nervioso... mmm, por mucho que tú quieras, el niño va a estar..., se va a poner nervioso porque tú tienes que saber diferenciar una cosa de otra. (4)			
	1.1.7. Hay muchas diferencias entre el profesorado de Primaria y ESO		Yo, personalmente, lo noto una barbaridad. No es solo una formación pedagógica. Es que es la forma, es la manera de tú presentarte a una clase. Pero es que tú piensas en años anteriores, y es que tú piensas en tus profesores y no te trataban igual que los de Infantil ni que los de Secundaria. Es que es evidente. (17)			
1.2_ Concepciones previas sobre Emociones	1.2.1. Importancia de trabajar lo emocional en diferentes contextos.	a. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás	Porque si tú tratas a los alumnos como máquinas y no como personas humanas con sentimientos, con sus propias circunstancias personales, realmente no consigues nada. Y yo te lo digo porque tengo el caso concreto de un alumno en mi tutoría que tiene una situación familiar complicada, vive en un entorno complicado, en un barrio de Sevilla complicado, en Los Pajaritos. Y..., vive con su abuela, porque su madre no quiere saber nada de él y su padre tampoco... Y cuando tú te vuelcas un poquito con él y es el típico niño de suspensos, todo suspensos, no trabajo porque no quiero, no traigo el libro, no hago las actividades... Y en cuanto tú te vuelcas un poquito con él y le dices: "Hombre, venga, si yo sé que tú puedes", le haces ver que es una persona válida y que se..., enseguida abre el libro... Y además él te hace ver: "Me he traído el libro, ¿eh?". Porque claro, tú llegas allí y no le tratas con un simple "si no traes el libro, paso de ti". No. (...) Si tú lo tratas como un humano con sentimientos y..., y le haces ver que hay cercanía, yo creo que es muy importante. En el sentido de que los niños se desarrollan porque..., eso les hace decir: "Bueno, pues mira, esta profesora o profesor empatiza conmigo. Voy a hacer algo en la asignatura". (19)			

			b. Es muy importante trabajar las emociones, más aún en el contexto que estamos	Si es que trabajamos en el día, nos movemos por sentimientos y por emociones. Si tú de tu casa traes un problema, si yo traigo de mi casa un problema, por ejemplo, no he desayunado, a lo mejor no vengo contento. Cuando me enfrento a una tarea, cómo me voy a poner a hacer una tarea cuando mi necesidad básica de comida no está cubierta. Y me dice un compañero que ha comido un bocadillo, ha desayunado una tostada y un vaso de zumo. A ese niño le estás creando un conflicto emocional. Las emociones están a la orden del día, y después, las relaciones entre ellos. Cómo yo vivo un insulto que tú me digas, o una broma que tú me gastes. Lo emocional es todo. En Primaria las emociones están en el día a día continuamente. (12)			
			c. Es importante trabajar lo emocional, especialmente lo familiar	Nuestra labor se ve un poco limitada de puertas para fuera. Porque hay familias que por sus trabajos, por despreocupación... Entonces, nos cuesta mucho que las familias nos sigan, muchas, otras no. Es fundamental, sería lo ideal, que nosotros tuviéramos el complemento que nos falta de muchas familias que trabajan en la línea nuestra con sus hijos. (11)			
		1.2.2. Muchos profesores piensan que lo emocional tiene que venir de casa.		Tú ahora, que te hablen de las emociones, dices: "Tú, ahora, también me tengo que trabajar las emociones en el colegio, ¿eso no es de casa?". Es lo que te plantean muchos. "Eso es la educación no formal, eso es cada uno". (12)			
		1.2.3. Trabajar con CE consiste en tratar a los alumnos como personas		Pues mira, la orientadora siempre nos ayuda dándonos algunas pautas. La propia experiencia de cada uno. Después yo llevo 22 años dando clases, y ya empieza uno conocer alguna cosilla. Y básicamente se trata de tratar a los chavales como personas, no como alumnos, ¿no? (14)			
1.3_ Concepciones previas sobre Diversidad cultural	1.3.1. Concepciones sobre Diversidad	a. Hay diversidad de muchos tipos en el centro. Geográfica, étnica, económica, funcional		Alta diversidad en cuanto... Aquí tenemos, por ejemplo... Por origen, digamos, étnico... O sea, aquí tenemos de un montón de países. Yo, por ejemplo, tenía colombianos, bolivianos, eh..., paraguayos, creo que marroquíes también... Sí. 6 o 7... Y en el colegio puede haber 15 o 20. Y después hay también una diversidad económica. El Centro acoge a la zona de Jiménez Becerril, que es una clase de familia económica, las Golondrinas y la Paz son otro tipo de nivel económico y, por ejemplo, La Bachillera, otro tipo de nivel económico y los chiquillos de Vacie, otro nivel económico. En fin, que coge una diversidad económica muy grande. (6)			
		b. La diversidad implica que cada persona es diferente. No porque haya culturas		Entonces la diversidad viene porque todos somos diferentes, ni más ni menos, vamos. Y partiendo de ahí... Pues imagínate ¿no? Pero, pero, pero, eso que es tan fácil de decir es... Es, es muy difícil. Verás, no todo el mundo interioriza que es que todos somos diferentes, que todos tenemos ritmos distintos, que todos venimos de una manera... (...) Pero yo creo que de ahí es de donde debemos partir, de que la diversidad viene porque todos somos diferentes, es que... No es que la diversidad venga porque hay culturas distintas, porque hay nacionalidades diferentes, porque			

		distintas	razas diferentes... porque... razas diferentes... ¿vale? Es que nos seguimos moviendo en ese plano... de manera... nos seguimos moviendo en ese plano y, y... creo que es lo que hay que cambiar eso ya. (10)			
		c. Lo importante es conocer la procedencia de cada persona (contexto)	Yo lo que creo que es muy importante conocer el lugar de procedencia del alumnado, ya sea un barrio, porque todos los barrios de Sevilla no son iguales, ya sea un barrio o sean de cualquier otro país. Es importante conocer sus costumbres, sus creencias religiosas, conocer cómo se relacionan. Porque al tener conocimiento sí nos facilita el entendimiento de ciertos comportamientos. (5)			
	1.3.2. Concepciones sobre Diversidad cultural	a. La diversidad cultural se asocia a inmigración	A nivel multicultural me parece que es una riqueza porque a veces, por ejemplo, eh... entre los propios alumnos aprenden pautas de comportamiento gracias a otros alumnos que a lo mejor vienen de otros lugares remotos y diferentes y nosotros nos damos cuenta de que gente que viene... A veces que vienen algunos de Suramérica que vienen con una educación, con un saber estar en la clase que eso lo utilizamos para que los nuestros aprendan. Que han perdido eso desde Primaria. O hay veces que alumnos árabes vienen con demasiado... demasiada... eh... demasiado autoritarismo. Entonces, hay que intentar sacarlos de ahí y abrirles un poquito la mente. Pero yo creo que eso enriquece al grupo. Y sirve para aprender. Luego, hay veces que vienen niños, por ejemplo, rusos, eh... o de otros países del Este que no hablan español, con lo cual, ahí ya no hay... ahí la barrera es tremenda. (7)			
		b. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	Con el número de... alumnos... extranjeros que tenemos... o de procedencia de padres extranjeros... (...) Muchos llevan aquí ya un montón de años, ya... se pueden considerar [pausa] casi españoles en el trato, en la cultura y lo demás, pero... Todavía suelen vivir con las costumbres familiares [pausa] y muchas las tienen todavía aquí. De hecho, tenemos ahora mismo haciendo el Rada, el Ramadán... con lo cual, con los días de calor que estamos teniendo, que no puedan beber tampoco... [pausa]. Pero bueno, ellos lo tienen asumido y los compañeros hablan con ellos, les preguntan: "Pues no sé... no sé si es posible, si no es posible...". (...) No, aquí yo... Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de primero o de segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que... ellos mismos no saben o no [pausa] pueden integrarse en... en el sistema actual, los demás... son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (13)			
	1.3.3. Igualdad versus homogeneidad y negación de las	a. Integración es que todos somos	Hombre, yo la integración la veo por lo menos en el colegio a que no hay diferencias en el colegio en cuanto a color, origen... Todos somos iguales. Que no hay ningún... Somos todos iguales, da igual nuestro origen y nuestra forma de ser, nuestros conocimientos... La integración en ese sentido de que somos iguales. Que no hay			

		diferencias	iguales. Que no haya diferencias	diferencias porque tú seas más moreno, que yo, o que yo sea de aquí y tú de allí, no hay diferencias, somos todos... Por decirte, por poner un ejemplo de mi clase, Ismael, de origen boliviano, es lo mismo que por ejemplo, Jorge. O Zara con Z, Zara con Z y con H intercalada es igual que María. Somos uno más de la clase y ya está... No... que vale, que tú eres más moreno, tú eres más alto, tú eres latinoamericano..., pero ya está. (6)			
			b. Los problemas surgen cuando los nombras. No nombro las diferencias para no crearlas	Yo incluso soy partidaria de que los problemas existen cuando los nombras. Verás... Si no hay problemas de relación hasta que aparecen, es porque no hay problemas... Y estoy hablando de la relación entre niños de distintas culturas y entre niños de distintas religiones. Aquí los niños, como están acostumbrados a eso, no, no ven que fulanito sea chino o menganito... (9)			
			c. No veo diferencias por el origen	Sí hay algún caso, pero no es por origen ni mucho menos. Cada uno somos como somos, pero no lo achacaría yo a un origen de aquí o de allí. (6)			
			d. Para mí todos los niños son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto	Yo no, porque para mí todo el mundo es igual. Eso depende de cada uno, de la percepción que tenga de cada uno, de su ideología, de su forma de pensar. Yo considero que no. Que todos los niños son iguales. Lo que sí, tienes conocer un poco sus tradiciones. El respeto se basa en eso. (12)			
Observaciones:							

Tema 2. Fortalezas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
Fortalezas	2.1_Fortalezas del profesorado	2.1.1. Bienestar profesorado	a. El profesorado en general está a gusto aquí	Tú tienes que saber a lo que estás, y es un trabajo muy bonito si te gusta, si estás mentalizado de lo que tienes. Para mí es muy satisfactorio. Aprendes mucho de estos niños. Pero por otro lado, es un trabajo que necesita un nivel de esfuerzo importante. (11)			
			b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa	Tú debes intentar... Sabes que según tú estés muchas veces es como tú estás en la clase. Y eso es fundamental. La experiencia un poco te va dando también el intentar no llevarte conflictos o problemas a casa. (6)			
		2.1.2. Motivación e implicación profesorado	a. A pesar de las dificultades trabajamos con mucha ilusión	Es una labor. Yo acabo muchos días que, buaf. Estoy agotada, pero mentalmente, porque necesitas mucho. Son muchas cosas. Es un proyecto bonito, y gracias a Dios trabajamos. Yo vengo al trabajo muy contenta. Y si hablas con los compañeros te van a decir lo mismo. Es ilusionante, aquí se trabaja con mucha ilusión. Porque hacemos, con la dinámica que te estoy contando. Es muy bonito. (11)			
			b. El profesorado en general está muy implicado	Pero creo que la mayoría de los profesores están involucrados, los ves llegar a la sala de profesores, agobiados por los problemas de unos y de otros: "¿Cómo puedo hacer esto, cómo puedo hacer lo otro.?". Evidentemente habrá alguno que vendrá sin vocación, pero vamos... (17)			
			c. Me propuse sacar adelante la clase y lo he conseguido	No, ¿sabes qué pasa? Que yo el primer día que entré, me decían: "Te ha tocado la peor clase. No hay quien los aguante, no hay quien los aguante". Y a mí no hay cosa que me motive más que todo el mundo me diga: "Ufff. Imposible esa clase". Y yo me fui el primer día a mi casa pensando que no iba a ser tan imposible. Y me propuse desde el primer día que la clase experimentase un ligero cambio y lo he conseguido. (...) Y bueno pues, me propuse que yo tenía que sacar adelante a esos niños, porque la fama que tenían... Yo cuando llegué allí, la verdad es que era una jaula de grillos. Era horrible. Y dije: "Esto lo tengo que sacar adelante". (19)			
2.1.3. Cohesión claustro	a. En el claustro somos muy piña, por	(...) pero yo, para mí [intensidad]... sí que, es que yo veo este colegio muy, muy piña, muy unidos todos.... Aparte, yo creo que es necesario, muy necesario que... o aquí vamos todos a una, o no veas lo que hay fuera... [risas]. (4)					

			necesidad					
			b. Hay mucha participación porque hay cohesión	Creo que en este colegio, es que no lo sé, el profesor que llega se mete en una dinámica, estamos todos totalmente una piña y se da mucha facilidad, hay una interrelación muy grande entre todos los maestros. Aquí no están los de Infantil por un lado, Primaria por otro, los especialistas... Aquí somos todos uno. Igual que el de educación física ha propuesto un par de proyectos, que tenemos aquí, el de las camisetas de "sonríe", que está dentro de la emoción, camisetas con emoticón. Eso ha surgido del profesor de educación física, y lo ha hecho todo el mundo. El de las emociones ha surgido de un profesor del aula del PTI y lo ha hecho todo el mundo. Estamos todos en lo mismo, no hay compartimentos. Y entonces, pues, vamos todos, hay muy buena sintonía entre todo el profesorado. Eso es fundamental. (11)				
			c. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo Directivo	Claro, en esto busco ayuda en... [Suena la sirena del recreo], en la educadora social o con D. Yo confío mucho en D1., bueno y en D2. En D1. en la capacidad que tiene para solucionar conflictos, en la... cómo media... en... me gusta cómo lo hace muchas veces. No siempre, porque tampoco me tiene que gustar siempre, pero muchas, muchas. Y yo he aprendido muchas cosas de ella cuando la veo cómo interviene en el conflicto, ¿sabes? Entonces cuando yo me veo que no soy capaz o lo que yo voy a decir no va, vaya, no voy a decir algo que ofenda a las criaturas ni que... ¿no? Pero que no voy a conseguir nada, entonces muchas veces se lo llevo a Dirección... (9)				
		2.1.4. Competencia Emocional percibida	a. El profesorado generalmente tiene en cuenta la dimensión emocional y trabaja mucho la relación con el alumnado. Por convencimiento o supervivencia	Yo, por la experiencia que tengo, con la cantidad de compañeros que he tenido..., la mayoría lo hace. Algunos por propio convencimiento de que es conveniente y otros por propia supervivencia. Porque es cierto que la enseñanza ha cambiado mucho en los últimos 15 años (...). Y si eso no va acompañado de una complicidad, de un fluir..., de tener en cuenta los intereses que tienen esos alumnos, desde el punto de vista de su adolescencia, desde el punto de vista emocional..., pues las clases muchas veces se convierten en una verdadera pesadilla para el profesor. (18')				
			b. El profesorado que está aquí tiene	Me sorprendieron positivamente porque, teniendo en cuenta, otra vez, el entorno en el que estamos y la dificultad de los problemas domésticos y familiares que muchos niños y niñas tienen detrás, el centro sabe llevar los problemas... Vamos a ver, sabe llevarlos...				

			herramientas para abordar la complejidad socio-familiar y el plano emocional	Creo que necesitamos saber más, pero si tenemos unas directrices desde el propio centro y desde la propia filosofía de un centro que es Comunidad de aprendizaje... que da lugar a que seamos capaces de ponernos en el lugar del otro y eso, sí facilita la labor docente, ¿sabes? (9)			
			d. Nuestra manera de trabajar es esa, poner lo emocional por delante de lo curricular	Yo no lo sé. No sé decirte, es que nosotros sí tenemos tiempo, vamos tiempo. Llevamos todo el año estresados, pero a lo mejor es que damos más importancia a otro tipo de cosas que vemos que son más importantes que dar el libro entero de Matemáticas. (11) Entonces, yo creo que..., que el aspecto emocional..., tanto de..., de consejos, como de escucha, sobre todo. Incluso... un abrazo a tiempo les hace a ellos mucho más que a lo mejor saber el año en, en que Colón descubrió América, por ejemplo [intensidad]. Porque, es verdad que a ellos, eso..., va a llegar un día que..., les va a dar igual; que ni les va a interesar. Pero sí esa palabra de apoyo, ese momento de..., de sentarte con él y decirle: "¿Qué te pasa?", O saber que..., que puede ser el centro de atención en un momento, que te pueden dar cariño, que.... Pues yo creo que eso es mucho más... Para ellos, en este momento, mucho más..., más importante. (4)			
			e. Hay aprendizajes vitales que favorecen la CE (Tener hijos, experiencias adversas o la educación recibida)	Mi hijo pequeño que tiene 17 años ahora, tiene parálisis cerebral. Entonces ese hecho de ver las dificultades, que una persona se enfrenta a las dificultades como que te enseña a ver, a poner cada cosa de la vida en su sitio, a darle importancia a lo que realmente es importante y a dejar atrás los pequeños fallos, las pequeñas cosas que no tienen tanta importancia. (...) Sí, no sé. Eso te, te abre la hoja de la vida de otra manera, miras todo de otra manera, a los alumnos también. (...) Más sensible a cualquier tipo de sufrimiento en los demás, cualquier tipo de malestar. (2)			
			f. No he notado mucho la dificultad de lo emocional	Yo no he notado mucho, pero sí es verdad que a lo mejor no he notado yo mucho esa dificultad, pero... puede haber algunas ocasiones. (6)			
			g. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias	Hay gente con la que, a lo mejor, yo soy más afín en algunos aspectos y gente con la que no soy tan afín. Pero eso no significa que yo no sea capaz de valorar el trabajo que desarrollan, ¿sabes? Y hay gente muy, muy competente. (9)			

			h. Trabajamos las emociones como proyecto de todo el Centro, pero cada uno va a su ritmo	Nosotros llegamos a un acuerdo que lo propuse en un claustro, y entre todos llegamos a un consenso de que íbamos a trabajar dos emociones por mes. Por lo menos que la identifiquen, que la reconozcan. Ellos y los demás, y si podemos después seguir con ellos adelante para la regulación, vale, estupendo. Pero no es obligatorio. En el momento en que hemos llegado a un acuerdo. Yo no estoy en las clases de cada uno para saber cómo lo trabajan. Yo he trabajado las emociones un montón. Pero no todo el mundo. Es labor de cada uno. Yo facilito los recursos, apporto ideas, materiales, pero en la clase de cada uno yo no puedo. Hemos llegado a un consenso. Pero a mí tampoco me ha dicho cada uno cómo lo ha trabajado. (12)			
			i. Trabajamos las emociones diariamente. Cómo estamos y qué hacer para resolver cualquier problema	Yo propuse muchas actividades. Por ejemplo, nosotros lo primero que hacemos al llegar el día es decir cómo nos sentimos y por qué. Primero, cómo nos sentimos, y luego damos pasos más adelante, y por qué, y cómo podemos solucionarlo. (12)			
		2.1.5. Competencia Intercultural percibida	a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias	Cuando aquí se está celebrando la Semana Santa, se habla a lo mejor de eso para los niños que son de otras religiones. Pues les explicamos en qué consiste. Hay otros niños cuando celebran el Ramadán en sus familias, pues nos explican en qué consiste el Ramadán. Y simplemente, desde la escucha, desde el diálogo y demás, nos vamos acercando a las costumbres de cada uno de los niños y las niñas que integran la clase. Y yo la experiencia que tengo es muy positiva. Los compañeros se respetan muchísimo. La información les resulta muy agradable de conocer, diferente, curiosa, hacen sus preguntas. Al principio les resultan extrañas. Pero después ven con naturalidad que existan otro tipo de religiones a los que ellos procesan que existan otro tipo de costumbres y no he tenido nunca ningún tipo de... (5)			
			b. Se ha conseguido una integración muy buena	Y la verdad es que se ha conseguido una integración bastante buena. Yo en mi clase este año tengo 7 u 8 chiquillos de otros... de otros... o ellos o sus padres de otro origen, y sin embargo, son niños sin ninguna dificultad ni ninguna problemática. (6)			
			c. Tenemos herramientas para abordar la diversidad en positivo	No hacemos nada concretamente que te diga... Pero tenemos nuestros recursos y nuestros apoyos externos, y refuerzos. Niño que llega, que no, tenemos un programa de mediación, el equipo de orientación y apoyo que diagnostica las necesidades de ese niño o niña. Se ven un poco las necesidades, se hace un diagnóstico. Hay niños que llegan de su país. Pero, luego, concretamente, no. Son los propios niños y las dinámicas nuestras lo que..., no hacemos nada especial. Esta,			

			<p>la de nuestro colegio.</p> <p>A ellos no hay que explicarles, no, no, aquí no se explica nada. Ellos lo tienen tan asumido, sus padres, están acostumbrados. Surgen algunas veces conflictos. Todo no es ideal. Surgen conflictos, entonces hablamos. Nosotros es que hablamos mucho con los niños y les damos mucha confianza. Y las asambleas de clase hacen mucho. Más que nada es el diálogo que el castigo. Cuando hay que ponerse serio y emplear algún tipo de castigo, se hace, y no todo es perfecto. Se ven en la asamblea, en las reuniones de ciclo, nos reunimos todas las semanas y ahí se comentan las cosas que pasan en la clase. (11)</p>				
		2.1.6. Formación en la que han participado (CE o áreas afines)	a. Hacemos auto-formación en grupos de trabajo sobre emociones, educación alternativa y resolución de conflictos	<p>Mis compañeros, mucha gente más de la que forma el grupo de trabajo estaba interesado en conocer, en saber, y en poder llevar a la práctica ciertas técnicas y dinámicas para mejorar el clima del aula. Así es como surgió. Lo propuse al equipo directivo y después tuvo mucha acogida, una buena acogida por parte de mis compañeras. Con lo cual, el grupo lo formamos diez personas, aun le hubiese gustado a más de diez personas a formar parte de él, pero está limitado. Y hemos estado trabajando. (5)</p>			
			b. Hemos tenido formación sobre Competencia Emocional, Inteligencia Emocional o Educación Emocional	<p>Sí, en el CEP de Castilleja, creo que fue, no lo recuerdo, o en el instituto en el que estaba. Uno sobre educación emocional, y después, hemos... Sí. En este centro, hemos hecho un curso sobre convivencia en relación con los valores emocionales, sí hemos hecho aquí también. Estoy intentando recordar lo que he hecho, porque son mucho tiempo y son muchas cosas, sobre convivencia, casi todo de valores emocionales. Recuerdo que intervino una ponente que venía del País Pasco o no sé de dónde, y, y que vino a dar unos meses. (14)</p>			
			c. La formación que he hecho sobre Emociones en mi asignatura me ha ayudado muchísimo	<p>Solo he hecho algunos cursos de... del inglés a través de las emociones. Sí. Pero dos creo que he hecho. Porque sí que es verdad que en la enseñanza de los idiomas sí que está... Se fomenta mucho eso. Hay que tener muy en cuenta el estado de ánimo... hay que tener muy en cuenta buen rollo, como se dice ahora, ¿no? Y sí que he hecho... pero vamos, dos cursos pequeñitos que me han servido muchísimo. Yo he visto la luz cuando... Porque los cursos esos los hice justo cuando acabé la carrera. Y entonces me vinieron muy bien. Pero estamos hablando de cursos de 30 horas, muy poquito. (15)</p>			
			d. Me he formado en	<p>E: Pero he hecho formaciones más en plan... Sobre todo, con el tema de la educación libre, de la educación alternativa, ¿no? Más de trabajo... de lo que es...</p>			

			<p>Educación libre y alternativa</p> <p>el maestro acompañante, de lo que es acompañar a... I: Al niño... E: Al niño... eh... Más en ese sentido, más en ese sentido, con pros y con contras, ¿eh? Yo estoy ahí un poco... Pero bueno, por eso mismo lo he hecho, para ver también... quería entender otras maneras de funcionar fuera de lo formal, fuera de lo público, para aprender yo también. Y la verdad que bastante bien eso, vamos... (10)</p>			
			<p>e. Nos formamos en lectura a través de cuentos, danza a través de emociones. Nuestra manera</p> <p>Por ejemplo, la lectura a través de los cuentos. Todos buscando formación en la manera nuestra que te estoy explicando. La danza a través de las emociones, se ha hecho un curso. Todo así. Estamos viendo que es muy importante en este sentido. (11)</p>			
			<p>f. Nos hemos formado en gestión de estrés</p> <p>Nos hemos formado en, por ejemplo, en la gestión de estrés. Nos hemos formado en el cuidado de la voz, que como ves yo no, no me ha servido de nada. A mí me queda para septiembre esa asignatura [risas], y eso... (1)</p>			
2.2_Fortalezas de la Diversidad	2.2.1. Convivencia e integración	<p>a. El alumnado extranjero no suele dar problemas</p> <p>De los extranjeros, sobre todo, tenemos chinos y senegaleses, y normalmente no dan problemas. (7)</p>				
		<p>b. El alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños</p> <p>Aquí no. Aquí no. Lo veo tan normalizado... ¿Sabes qué pasa? Que muchos de ellos ya vienen del colegio juntos. Entonces no se ven como extraños realmente, o como "tú tienes una cultura y yo otra y chocamos". No. Aquí yo no noto que se tenga que trabajar ese aspecto. Por ejemplo, en primero de Bachillerato tengo una alumna que es musulmana y está haciendo el Ramadán, y sus compañeros no lo ven como algo: "Uuuuuuh". Hay otra chica de otro curso que la he visto con el pañuelo y no es una cosa que digas: "hala, qué choque cultural tan grande". No. En absoluto. (19)</p>				
		<p>c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños de otros países son aceptados con normalidad</p> <p>Aquí en el centro lo tienen muy normalizado los niños, el tema de muchas culturas y..., y no hay muchos problemas... Sí lo típico, pero al final están bromeando cuando empiezan: "Negro...". Al final tú te das cuenta de que ellos no se están insultando, que están bromeando... Entre ellos se llevan bien. Y aquí, como hay muchísimos niños, y yo qué sé cuántas culturas, aquí mezclados..., yo no veo que haya un problema por ese motivo aquí en el centro. (8)</p>				

		<p>2.2.2. Alumnado reconocido como diverso</p>	<p>a. El alumnado de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación</p>	<p>Los niños sudamericanos, por ejemplo, el perfil que nosotros solemos ver; son niños... eh... son niños muy educados [suena timbre]. ¿Sabes? Son niños muy educados, son niños... que valoran mucho... el trabajo que hace el profesorado con ellos, porque viene de un sistema... que para nada es así. Entonces ellos se dan cuenta: "Eh, Señor, pero... si nosotros tendríamos que estar agradecidos, porque mira que nos dais tantas oportunidades para... para... hacer el examen, nos dais tantas oportunidades para esto..., nos dais". Ellos ven las cosas..., las ven desde fuera porque sí tienen con quien comparar, ¿sabes? (3)</p>			
			<p>b. El alumnado gitano es frecuente y está cambiando, sobre todo las niñas. Alargan sus estudios</p>	<p>Y, y... los niños gitanos, lo mismo. No hay aquí mucho. Eh..., suelen..., bueno..., suele... Está cambiando. Hay niños, sobre todo, las niñas que están metiéndose ya en una dinámica que... del estudio... y seguir des, después estudiando y no casarse con trece años... De esas tenemos ya tenemos algunas, que eso ya es algo. Que vienen por aquí y te dicen: "Pues he terminado bien el grado medio". Entonces eso para nosotros es una satisfacción. (3)</p>			
			<p>c. La mayoría del alumnado de origen extranjero ha nacido en España. Están integrados y tienen claro que son españoles</p>	<p>E: Tiene claro que es español. I: Porque él es nacido aquí. E: Él es nacido aquí, pero además, lo tiene muy claro, es decir, que si tú me dices que va a venir alguna asociación: "eh, soy español" o sale el tema... Algunos son más... El padre es marroquí..., tienen más a lo mejor: "pues yo soy marroquí"... No es el caso, de "sí, yo soy de aquí". (...) E: "Yo soy español". Y la familia es Boliviana, de Cochabamba, y él te habla: "no, porque yo..., mi tío no sé cuántos". Y llega el momento de: "Bueno, ¿y tú cuando vas a Cochabamba?". "Yo soy español". I: Él no tiene por qué ir, ¿no? E: Él está muy integrado, le van muy bien las cosas aquí, tiene los padres, los abuelos, los tíos, viven ya aquí... en Sevilla. (6)</p>			
		<p>2.2.3. Familias de origen extranjero</p>	<p>a. Hay comunidades con mejor actitud de adaptarse a la sociedad de acogida que otras. El idioma es un factor importante</p>	<p>Hay, hay... Según procedencia te encuentras cosas en las que están, eh... con deseo de... adaptarse a la sociedad de acogida y otras procedencias que no tienen ningún interés en adaptarse a la sociedad de acogida... Y eso te lo digo..., y esto está más que claro... [Interrumpe un alumno unos segundos]. (...) Los chinos son muy cerrados para adaptarse a la sociedad nuestra, súper cerrados. Pero vamos, esto te lo digo yo con todos los años que llevo yo trabajando con alumnos inmigrantes... La gente que son de... sudamericanos y demás, normalmente se adaptan con mucha facilidad, pero también tienen una baza a su favor: que no tienen el hándicap del idioma, ¿sabes? (9)</p>			

		b. Las familias de origen extranjero se implican y colaboran, salvo excepciones	Y la familia, desde mi punto de vista, ayuda, pero también digo, es lo que te comento: su cultura, muchas veces, te impide, muchas veces, poder trabajar determinados aspectos, que colaboren contigo, te ayuden más, o formas que no consideran que son buenas. Se plantean algunas veces dilemas, pero por lo general colaboran. (12)			
		c. Las familias de otros países tienen mejor situación económica que las familias locales de este contexto	El alumnado que viene de otros países, normalmente, suele dar menos problemas en eso. Por ejemplo, los niños musulmanes que yo tengo desde el principio hasta ahora, los padres han trabajado y las madres, y esos niños han tenido de todo. Vamos, de todo lo necesario. Nunca los he visto sin cuaderno, sin bolígrafos, con los zapatos rotos, o con la ropa rota. I: Cuando hablas de musulmanes, ¿te refieres a marroquíes o también subsaharianos? E: Marroquíes, o subsaharianos. O subsaharianos hemos tenido un par de niños subsaharianos hermanos, y yo nunca los he visto con la ropa rota. Sin cuaderno, sin boli. (2)			
		d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades	E: Ha habido problemas en las clases de religión, porque su familia no quería que estuviera dentro de la clase de religión. Pero es que este es un colegio de la SAFA de jesuitas, que ha dicho: “El que venga aquí, no tiene que estar en la clase de religión, pero tiene que estar dentro del aula de religión”. (...) E: Porque no hay otro sitio. I: Porque no hay una ratio suficiente, me explicaba D., cuando hay un número suficiente, se les saca. E: Es que no hay, no tenemos profesores, no tenemos horas. Pero los padres al final se han... I: ¿Adaptado? E: Sí. Porque el padre de esta niña decía que es preferible que esté aquí, así, que estar en un colegio donde no haya ninguna creencia religiosa. Es peor no creer, para él, un no creyente que un cristiano.(2)			
2.3_Fortalezas del Contexto	2.3.1. En el barrio y en el Centro hay de todo. No todo es malo		No todo es malo, hay cosas muy positivas. Esta diversidad te da cosas súper positivas. Al contrario, es bueno. Pero claro, económicamente son familias que tienen unas necesidades, y eso está ahí, y es la realidad. (11)			
	2.3.2. Teniendo en cuenta el contexto, el alumnado tiene bastante buen nivel y avanza		Teniendo en cuenta el contexto, teniendo en cuenta, se trabaja bien con los alumnos y van para delante. A su ritmo, evidentemente... Y si se compara con otros centros, evidentemente estaremos a la cola..., pero los niños van para delante y están contentos. Eso se ve por los pasillos y yo creo que se trabaja bien. (8)			

		2.3.3. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar. pero otras se resisten		<p>E: Hay muchas familias que aprovechan esa cercanía... y se integran, y entran y participan, y hay otras que no quieren...</p> <p>I: ¿Se resisten, no?</p> <p>E: Se resisten, incluso lo rechazan, ¿sabes? Nosotros, independientemente de ser comunidad de aprendizaje o no serlo, nuestra responsabilidad del registro de faltas, eso lo tienen que hacer en todos los centros... docentes, públicos y no públicos... ¿sabes? Y hay, bueno, pues ya te digo, un caso concreto en el que el padre... "Pero eso no es cosa tuya...". "¿Cómo que no es cosa mía? Me vas a perdonar. ¡Claro que es cosa mía!" ¿No? Entonces...eh... ellos... cuando digo "ellos", me refiero al grupo familiar, ¿no? En algunos casos pues... no les gusta que te implique mucho, lo que pasa es que nosotros lo consideramos necesario. (9)</p>			
		2.3.4. El equipo de absentismo nos apoya		<p>Sin embargo, el equipo de absentismo que colabora con nosotros cuando hay una familia que reiteradamente tienen faltas injustificadas, rápidamente están ellos detrás, ellos sí. (7)</p>			
Observaciones:							

Tema 3. Dificultades

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
3. Dificultades	3.1_Dificultades del propio profesorado	3.1.1. Dificultades. Bienestar docente (bienestar y motivación)	a. A veces te planteas trabajar en un centro más normalizado. Aquí es problema tras problema	A veces te planteas... que yo lo escucho a los compañeros, que muchos dicen: "Bueno, esto de tirarme muchos años en un centro como este no sé hasta qué punto. Llega un momento que quieres abordar una enseñanza más normalizada". Y hay gente que sí se lo plantea. "Bueno es que yo toda la vida no quiero trabajar en un centro así". Por eso, porque a nivel profesional tú también quieres trabajar de otra manera, quizás, más cómoda. Esto es problema tras problema. (7)			
			b. El profesorado está desmotivado en general	Bueno, el profesor está desmotivado en general, porque la verdad es que las circunstancias no son muy halagüeñas pero... yo es que, como estoy convencida de que es tan importante, pues... (15)			
			c. El profesorado está muy desautorizado y cuestionado	De hecho, no sé si sabes que hemos tenido que firmar un compromiso... Es muy reciente y hay mucha indignación en el profesorado... Es la firma de un compromiso de delincuentes sexuales. Yo lo veo razonable. Lo que pasa que se ha utilizado como eso, como éxito de la Administración que se está preocupando de vigilar a los pederastas y todo eso. Y de verdad, después del trato que recibes de la Administración, que me obligan, pues yo lo hago, si me da absolutamente igual... No va a cambiarme absolutamente nada. Son otro tipo..., de personas, de... Pero bueno, el caso es que nos han exigido eso, ¿no? Y te sientes un poquito. Como que te están desautorizando continuamente en tu labor. (...) Vigilados... Eh, que no somos innovadores... Porque ahora parece que es la palabra clave, yo creo que, más que innovar, es compromiso, es que te guste tu trabajo. Y yo siempre, pues, sigo pensando que lo más válido es la experiencia. (...) Y sí es verdad que hay esa desconfianza hacia nosotros..., que los alumnos que nos molestan, que no hacemos nuestro trabajo y no innovamos o... No sé, que sí, huimos de nuestro trabajo..., que no es cierto... (16)			
			d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho	Este es un centro que requiere un personal con un perfil. Un perfil que llega un momento en que se agota, que se cansa, que se... que se agota, se agota [intensidad]. Hay que refrescar a la gente... (...) Sí, porque los niños tiran mucho de ti y de tu energía..., mucho. Llámale energía, llámale salud, llámale como tú quieras llamarle. (...) Nosotros muchas veces decimos que necesitamos, eh..., que este centro sea un centro de paso. Porque tú aquí como te quedas, mmm..., eh, te agotas. Me agoto yo, te agotas tú, y el otro y el otro. Y que se necesita... cada equis tiempo salir, salir a otro centro... (3)			

		e. Hay días buenos y días en que te deprimes porque hay muchas situaciones difíciles	<p>E: Unos padres que son especiales también, todo tipo de padres, mucha diversidad de familias. Hay familias muy desestructuradas (Vacie), ese tipo de familia, olvídate. Ahí estás solo ante todo el mundo. Por mucho que tú quieras, Vacie, u otras familias, que están muy desestructuradas, tú no puedes pretender... El niño cuando llegas está dormido, porque no ha dormido bien, o no ha desayunado, o por las tardes no están atendidos porque sus padres están trabajando. Por mucho que tú quieras, no cuentas... Es que estás solo.</p> <p>I: Te refieres a la falta de apoyo por parte de los padres.</p> <p>E: Muchas veces hasta te ves..., quieres y: "Ya. Esto yo no puedo". Muchas veces te desanimas, porque quieres una cosa que no vas a conseguir. Muchas familias monoparentales, o... Todo eso los niños... Tú estás trabajando con eso también. Eso va para delante. (11)</p>			
	3.1.2. Dificultades. Conexión con el alumnado	a. Con la edad conectamos menos con ellos	<p>Lo he notado... con la edad. Con la edad he notado que antes era, conectaba más fácilmente [énfasis] con cierto tipo de alumnos. (...)</p> <p>Con la edad, va pasando a todos. Ya... empiezan a... en vez de vernos... profesores jóvenes... a vernos profesores [entre risas] mayores que sus padres. Con lo cual, si ya no respetan a sus padres, el profesor que ya es mayor que su padre, menos todavía [énfasis]. Conforme voy cumpliendo años, ese... ese... enganchar al alumno... para que te trate bien como persona y eso... que lo atraiga a la asignatura... [pausa], cuesta más. (13)</p>			
		b. Es importante conectar con ellos, pero algunos profesores/as no saben cómo hacerlo	<p>Yo no digo que los profesores, haya profesores que no estén por sus alumnos, que sí. Lo que pasa es que no conectan..., que no te digo que sea porque no quieren..., sino que no llegan a conectar, no llegan.... Y... y es fundamental, fundamental. Los alumnos se dan cuenta de todo... (3)</p>			
		c. Si no sientes lo que haces, no transmites y no conectas	<p>Entonces, mmm, la Medicina para mí, eso se tiene que llevar dentro. Y la enseñanza lo mismo: Tú lo tienes que llevar dentro. Y, ¿en la carrera te pueden enseñar? Sí. Te pueden enseñar muchas técnicas, muchas cosas. Pero el hecho de que tú luego las sientas, y las transmitas... Para que tú algo tenga producto, sea beneficioso y actúes, tienes que sentir. Yo no puedo explicar la Primera Guerra Mundial, no sentir el dolor de ahí. Yo tengo que sentir y transmito... Y te dicen: "Seño... [intensidad], ay, Seño". Y cuando tú transmites... Tienes que transmitir, y para eso tienes que sentir... Y te vuelvo a decir, que a mí me gustaría, me encantaría decir que todo eso se aprende..., que bueno, que a nivel de instrumentos tú los puedes..., decir: "Bueno, voy hacer esto". Pero como tú eso no lo sientas dentro.... (3)</p>			
	3.1.3. Dificultades. Límites de lo	a. Es difícil el equilibrio entre implicarse y	<p>E: Sí, sí [pausa]. Yo siempre me pongo como objetivo de todos los años (...) Pero, ¡qué va!, ¡qué va...! Luego me desborda, me desborda, me implica mucho... emocionalmente no lo puedo evitar....</p>			

		emocional (Regulación)	mantener la salud	<p>Creo que... soy así, como otros son de otra manera y... bueno [intensidad]. (...) Antes... mmm, antes yo sufría las cosas en el estómago y aquí, ahora ya solo aquí (en la cabeza), ya he dado un paso...</p> <p>I: Ahora te quedas en darle vueltas, ¿no?</p> <p>E: Le doy vueltas, y antes lo somatizaba a nivel de estómago; unos nervios... Hay veces que los tengo, ¿no? Pero ya está más arriba. O sea, ya he quitado una parte..., que no es poco. Pero bueno, es que la cabeza es muy mala... [intensidad].</p> <p>I: Sí, sí. A ese nivel, tú crees que, que es importante, ¿no?, como... ser capaz de decir: bueno hasta aquí...</p> <p>E: Hasta aquí. Sí, sí. (...). Claro.... Refrescar un poco, porque es que es bueno... Que si no, tú no tienes fuerza para... continuar... Te absorbe... Tú no puedes estar siempre con la misma historia: que si este, que si este, que si este, que si el otro, que si....</p> <p>Que si este ha abusado de ella, que si el otro no sé qué, que si.... Que son cosas muy gruesas... Entonces, no te las puedes quitar de la cabeza... [intensidad]. (3)</p>			
			b. Es difícil marcar límites entre lo laboral y lo personal	<p>Y luego es que, en esta profesión como es tan difícil desconectar, suena el timbre, te vas a casa y no desconectas. Se te queda ahí una cosita siempre... "Ay, lo que me ha dicho este".</p> <p>Yo tuve un problema con un alumno en el aula y yo me tiré una semana sin comer del disgusto que me llevé, porque me puse, él se puso de malas maneras conmigo porque en realidad no quería hacer el examen, porque no había estudiado. Entonces quería librarse del examen y lo que hizo fue liarla. Estaba molestando a sus compañeros y le llamé la atención y entonces él se puso de malos modos y yo me puse nerviosa, me fui a él, me encaré y me puse de muy malos modos delante de sus compañeros, que fue lo que más me dolió. Delante de los compañeros que no tenían ninguna necesidad de verlo. Entonces yo me sentí realmente mal y me tiré una semana bastante regular. (19)</p>			
			c. Las emociones son un arma de doble filo. Implicarse puede ser peligroso	<p>E: Aunque hay ciertas etapas que prácticamente eres como su padre, eres como de la familia, ¿no? Pero creo que también puede ser un arma de doble filo. Manejar, el trabajar el plano emocional está bien, pero yo creo que eso, siempre cuidando un poquito lo que es la barrera, cuidar los afectos, es la diferencia, los afectos. (1)</p> <p>E: Hay que mantener cierta distancia algunas veces porque no queda más remedio... Pero eso no es que beneficie... Precisamente, en la educación, no creo que beneficie... Pero claro...</p> <p>I: ¿En qué sentido?</p> <p>E: Claro, lo que pasa es que como en las noticias están... que si... "Que ese es pederasta", que si "el otro hizo no sé qué"...</p> <p>I: Ah... ya.</p> <p>E: Que si las relaciones ya entre adultos y niños... empiezan a mirarse con lupa. Con lo cual, ya muchas veces... aunque te apetezca consolar a un... una alumna, no sabes si puedes [énfasis]. Aunque te apetezca..., preguntarle por su familia, por no sé qué, si</p>			

			tiene problemas o no sé qué... Si te metes en su vida personal, puede estar incluso mal visto. Así que... (13)			
		3.1.4. Lo religioso yo no lo abordo generalmente	<p>E: Verás. No sé. Yo no doy clases de religión. Y en mis clases el tema religioso sale muy poquito. Francamente yo, si sale, lo dejo...</p> <p>I: No, verás que yo pregunto, porque...</p> <p>E: El tema religioso yo no lo...</p> <p>I: ¿Mejor no abordarlo, o qué?</p> <p>E: Yo no lo abordo mucho.</p> <p>I: ¿Y cuando te toca el inicio de la semana?</p> <p>E: Pues empiezo mi clase, hola buenos días, good morning, how are you?</p> <p>I: [Risas]. No, porque hay como un momento ahí, ¿no? O cada profesor...</p> <p>E: ¿Qué momento? ¿El momento de rezar?</p> <p>I: O le llaman "Impulso", no sé, o rezar, no sé.</p> <p>E: Yo que sé...</p> <p>I: O sea que cada persona lo hace a su manera, ¿no?</p> <p>E: Algunas veces lo hago, otras no. (2)</p>			
		3.1.5. Tenemos problemas de cohesión en el claustro	<p>Son dos o tres problemas, pero sí que hay. Hay dos o tres personas en el claustro de Secundaria que causan problemas y son muy negativos. Son personas negativas. Personas, personas tóxicas, es demasiado decir toxico, ¿no? Pero son personas que critican todo, por criticar todo. Todo lo que dice y hace el equipo directivo, todo está mal, ¿no? Y tampoco está mal, ¿no? Todo. Y cuando tú estás al lado de una persona que todo lo critica, todo lo critica y además, no aporta... Si yo digo que esto está mal, por ejemplo, lo de, lo de la Pastoral, yo no cuento los cuentos que me dieron, yo elegía otros cuentos. Pero si tú dices que está mal todo, sin decir, además, que solución pondrías o como lo harías mejor, es muy toxico eso, ¿no? Y hay dos o tres, bueno, dos, que yo considero personas muy tóxicas, muy negativo todo.</p> <p>I: Cuando te refieres, cuando dices tóxico, ¿también te refieres a que contagian?</p> <p>E: Sí, sí.</p> <p>I: ¿Contagian en negativo?</p> <p>E: Sí, sí. (2)</p>			
		3.1.6 Dificultades para la formación en CE	<p>a. En el tema de emociones, todos pensamos que sabemos</p> <p>Cuántas veces habrás oído: "Las tonterías de la psicología, las tonterías de la pedagogía... ¡Lo que hay que hacer es estudiar!". Dile tú eso a un niño que vive en las 3.000 viviendas y que tiene una desestructuración familiar tremenda y que lo del estudio le da exactamente igual. A ver cómo te ganas a ese niño si no es utilizando otro tipo de técnicas y seguramente las técnicas de inteligencia emocional yo creo que ayudarían mucho.</p> <p>I: Quizá hay como un..., no hay un conocimiento de qué pueden aportar este tipo de cosas.</p> <p>E: Yo creo que no. Que ni siquiera yo, que te estoy hablando así, un poco, desde fuera, por lo poco que puedo saber... Yo creo que..., tenemos la idea esa que te estoy</p>			

			<p>trasmitiendo. Me gustaría saber, porque claro, como se puede decir en estos casos, todo el mundo entiende de psicología, y no es así [risas]. Todo el mundo cree que puede psicoanalizar a alguien. Cuando tú tienes un problema vas al psicólogo, no te ayuda un amigo. Pues lo mismo pasa aquí: tú puedes tener unas ideas estupendas acerca de lo que yo te estoy diciendo, pero la gente..., son técnicas, así, y hasta que un especialista no te las explica, no las desarrollas, no las pone en prácticas... Pues... (18)</p>			
		b. Aprendemos sobre la marcha sin poder parar y sin estar preparados para esto	<p>No, no estamos formados lo suficiente. Esto es llegar y pegar. Tú ves la necesidad, el alumnado que tienes, las familias, qué necesito, pues vamos a enfocar esto por aquí. Tú mismo vas, es que es tu vida. Si no lo haces así... Vas buscando los recursos. Todo lo que hemos hecho, el aprendizaje-servicio... Estás todo el día pensando, ves que esa es la manera. Yo he aprendido a base de: "Venga, venga, venga". No estás preparado para esto. (11)</p>			
		c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de CE debería ser más práctico.	<p>Y la verdad es que, bueno, tú sabes, entre problemas de tiempo y demás y eso... Pero que tampoco, cuando he visto un poco la programación de algunos de esos cursos no, a mí no me resultaban lo suficientemente atractivos. I: ¿Por qué? ¿Qué necesitarías tú para que fuera..., o qué buscarías tú, qué te animaría a ti? E: Pues me animaría algo más práctico que lo que generalmente ofertan en general. La mayoría de los cursos, la mayoría de los cursos, no de este, de los que sean, son bastante teóricos o se limitan a ofrecerte, mmm..., casos concretos que no son fácilmente extrapolables a otros centros. (14)</p>			
		d. La formación en emociones es secundario, también para la Administración	<p>E: Sí, también, pero por lo general es difícil dar formación en el centro. Aunque se demande, es complicado. I: ¿Me puedes aclarar un poco más? Aunque se demande... E: Sí, por falta de recursos. No sé los criterios que tiene la Administración para hacer formación de este tipo, en centros. Me imagino, pero... A lo mejor es más importante, por ejemplo, que se trabajen la lecto-escritura o el ABN, que está muy en boga ahora. Cosas curriculares o aspectos más propios del contenido curricular. Que esto secundario. (12)</p>			
		e. La formación no se hace a todo el claustro a la vez. Depende mucho de cada uno y eso no asegura que los demás te sigan en las iniciativas planteadas	<p>He tenido compañeras en otros coles, no trabajando conmigo sino amigas en otros colegios, que han querido empezar a trabajar en sus coles la inteligencia emocional y demás, y..., se han visto que no han sido seguidas por todo el claustro. A lo mejor dos o tres compañeros: "Venga sí, pues yo voy a hacerlo como tú", o "Venga, vamos a intentarlo", pero el resto del claustro no se ha querido unir a la propuesta, ¿no? Entonces, muchas veces cuesta llevar a cabo esa idea, porque no..., como no es una cosa que te obligue nadie, que tú lo haces por voluntad propia, pues..., cuesta muchas veces que el resto se enganche y lo vea igual que tú. (8)</p>			

			<p>f. Es interesante una formación, pero desconfío de los pedagogos y de intervenciones externas</p>	<p>E. Sí. A mí me parece interesante, pero desconfío, o sea las aportaciones desde fuera de... No, nunca. (...) Tenemos visiones muy distintas. Y sí se nos achaca a los de Secundaria que no tenemos esa formación pedagógica. Pero es una formación, como ya te he dicho, que desconfío mucho. Lo demás es, eso, un éxito de...Yo lo veo como un lobby a los pedagogos y a la tecnología y al campus de Ciencias de la Educación, creo que se llama. Lo veo un éxito haber conseguido eso a nivel profesional.... Las prácticas que quieren hacer a los chavales, al instituto... No. Yo lo plantearía de otra forma. (16)</p>			
			<p>g. Si fuera en horario laboral motivaría más. Tenemos familia</p>	<p>E: No, no. Y es más. Si se desarrollara un curso de formación dentro del centro yo no tendría ningún problema en hacerlo. Yo tengo problema al hacerlo cuando es fuera del horario en el que yo no permanezco en el centro, ¿vale? Porque no puedo, por lo que te he dicho. I: Sí, sí, porque, bueno... La familia está ahí... E: Bueno, la familia: Mi hijo y yo, que somos los dos, ¿sabes? Que cuando tenga dieciocho años o cuando tenga quince yo podré moverme más. Pero ahora mismo tiene cinco y tengo que estar con él... (9)</p>			
			<p>h. Hay resistencias a trabajar sobre sí mismo/a. Sigue teniendo una connotación negativa y ante la falta de tiempo, se le da plena importancia al trabajo con el alumnado</p>	<p>E: Cómo se hace, ¿no? Cómo los maestros y las maestras... Sí. Porque, verás, siguen teniendo cierto rechazo el que tú digas: "Bueno, yo hago en clase, pero a mí me dejas, ¿no?". "Yo no. Conmigo...". (...) ¿Pero, tú que quieres que yo haga terapia y me ponga ahora aquí, que yo saque aquí a...? La gente todavía entiende la formación emocional como algo que voy al psicólogo y la gente le sigue poniendo esa etiqueta de loquero... Es como... a mí me suena como, verás tú, de... del siglo pasado no, del anterior, no vamos, verás... pero sigue existiendo... I: Sigue existiendo, ¿no? Una connotación negativa, ¿no? E: Sigue existiendo la connotación negativa más de... más de lo que debería existir dentro del "maestrazgo". (10)</p>			
			<p>i. Se aprende más de la experiencia que de la formación que se ofrece</p>	<p>Y en ese sentido, evidentemente, bibliografía hay la que quieras, y... No ya los que nos dedicamos a la enseñanza de lengua y literatura, sino que los pedagogos en general, evidentemente, trabajan mucho sobre esto. Pero luego te das cuenta, que lo que normalmente se vende, se te vende, pues es algo que no llega a los chavales fácilmente, y es difícil, ya te digo. Es más fácil la experiencia, la propia, de ver tú los errores o los de tus compañeros, te enseñe más de lo que te dan en un curso completo. (14)</p>			
3.2_Dificultades. Enfoque educativo	3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole		<p>Y a lo mejor el tema de las emociones no se trabaja. Y si se trabaja, se trabaja a lo mejor por otro camino, que no sería a lo mejor el correcto, creo yo. Me da esa impresión. (...) Y ya te digo, asociamos solo emociones y queremos resolver los problemas, ya está. A mí lo que me plantean los tutores es el problema: "Este niño es muy malo", pero no</p>				

				vamos a la base de eso. Yo tengo un problema y lo quiero resolver ya. No hay prevención, no se está actuando con eso. (1)			
		3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias	a. En el cambio de Primaria a ESO se pierden muchos niños porque cambia mucho la dinámica	Los niños cuando pasan al instituto ya digo que nos lo han dicho los profesores, que no están retrasados. Los niños van bastante bien preparados, están acostumbrados a trabajar. Son capaces de afrontar los contenidos con la manera de trabajar de aquí. Hay de todo. Luego están niños que, por circunstancias, que se van o que no, da pena, porque niños inteligentes no siguen los estudios, por las circunstancias de fuera. Al llegar al instituto se diluyen mucho. Cambia la dinámica. Las edades, las circunstancias de las familias, el desinterés por los estudios. Y siguen los que verdaderamente... (11)			
			b. En ESO muchos alumnos no se sienten escuchados	Lo que te comento de las asambleas, alumnos nuestros han llegado a los institutos, y dicen: "Señorita, es que aquí no me escuchan. Si es que yo quiero y no me escuchan". Porque están acostumbrados a que se les escuche. No por nada, es que no hagamos nada porque seamos, sino porque la misma dinámica te lo pide, y es así. (11)			
			c. No tenemos capacidad para hacer lo que nos piden ahora de las competencias en ESO. Implica saber de todo y no estamos preparados para trabajar con estos grupos	E: Y que este centro necesita un... perfil especial de profesores o de... o unos cuantos, para atender a una serie de necesidades que tiene el centro. Debía de suministrárselo la Administración. No tendrían que repartir todo ese tipo de cargas, o ese tipo de... diversidad entre... [pausa] docentes que ya están en el sitio, como son los que ya tienen su plaza, porque son la plantilla del centro y no te permiten... ampliarla más y tienes que hacerlo. I: Ajá. E: Y tienes que hacerlo, porque si no eres un especialista [pausa], no te saldrá igual que si es alguien que sabe hacerlo, y lleva haciéndolo muchos años... No hay otra manera. No es que tú quieras hacerlo mal [énfasis]. Es que... es que sabes lo que sabes. E: [silencio] Nosotros no tenemos capacidad para hacer eso. No. [Risas] (...). E: Nos, nos, nos lo vuelven a poner a nosotros. Nosotros tenemos que saber de educación vial... de... sexual, de... higiénica, de... buenas costumbres, de... de todo [énfasis]. Vamos, a hacer de todo". (13)			
			d. En las Comunidades de Aprendizaje se falla en el enfoque. No solo es hacer grupos interactivos	E: Pues el enfoque del centro como comunidad de aprendizaje es hacer grupos interactivos. Ese es el objetivo del equipo directivo y del claustro: Hacer grupos interactivos. Eso se llama Comunidad de aprendizaje... Cuando tú planteas cosas más allá del equipo, de un...grupo interactivo [pausa] es como "puuufff". Vale, que sí que se harán cosas puntuales, que participan las familias como en cualquier otro centro participan las familias, en las fiestas, para felicitación de curso... I: ¿Pero aquí las familias entran todos los días a clase? [Suena la sirena]. E: Entran con los grupos interactivos, pero ya han dejado de entrar porque ya no hay grupos interactivos. [Pausa] ¿Sabes lo que te digo o no? [Pausa]. (...) El enfoque, como tú llegas... como tú lo vives... Bueno, si ellos son... ellos, por no decir, la mayoría de la gente aquí, y en otros centros también, ¿eh? Lo enfocan como una metodología a hacer en el aula, como una manera de funcionar de forma puntual los			

				lunes y los miércoles de nueve a diez... Mejor eso que nada. Pero eso no son comunidades de aprendizaje [pausa], ¿vale? Por lo menos, desde donde yo lo veo, vamos. (10)			
			e. Las Comunidades de Aprendizaje no son fácilmente extrapolables a ESO	Entonces, también hicimos aquí, mmm, hace un par de años, algunos compañeros hicimos, eh, cursos también, al respecto, de esto, de mmmm, no me acuerdo como se llama esto, que los padres se metan más en el instituto, que colaboren con el profesor, que colabore con el... Bueno, y la experiencia para mí fue decepcionante, y para este compañero también, que coincidimos en que fue decepcionante, porque no abordaba nada que... Había cosas, por ejemplo, que se puede hacer a lo mejor en un colegio y no se puede hacer en un instituto, y no en un instituto donde tienes, además, un alumnado muy conflictivo. Y aquí, de los mil alumnos, la mayoría son fantásticos. Pero siempre hay cuarenta, que son alumnos muy problemáticos, y dudo mucho, hay ciertas cosas que no se pueden traer de la escuela al instituto, que no se pueden desarrollar aquí, a mi modo de ver. (14)			
		3.2.3. En Primaria no hay perspectiva de prevención. El profesorado tiene un problema y lo quiere resolver ya	a. Cuando los niños se portan más o menos bien es difícil ver la importancia de trabajar lo emocional y la prevención	Y no nos damos cuenta que para aprender eso previamente hay otro trabajo, entre otras cosas, pueden ser las emociones. Y te va a ayudar a gestionar mejor tu aula. Pero como eso no lo vemos, porque es difícil que tú veas un problema cuando tu clase es buena, los niños se portan más o menos en condiciones, no tienes mucho jaleo, tú pegas voces y se callan todos. "No tengo problema, mi clase es muy buena". Pero tú no estás escuchando a cada niño, ni sabes la problemática que tiene: el tímido por qué, el que es extrovertido por qué, quién es el líder, cómo puede gestionar ese liderazgo en el aula. Así pasan desapercibidas muchísimas cosas que no damos importancia y luego el niño que es líder en primero, en cuarto está pegando a la mayoría, el futuro acosador, por ejemplo. Te estoy poniendo un ejemplo extremo. Pero puede serlo. Si trabajamos las emociones con este caso, con este niño, se puede ir trabajando para que el liderazgo sea útil o constructivo. (12)			
			b. Los problemas de absentismo y familiares vienen desde Primaria	Desde Primaria vienen los problemas. Desde Primaria viene el absentismo, viene el... Pues, problemas económicos muy graves. Problemas de que no hay padres, no hay control... (15)			
			c. Las prisas nos llevan a priorizar el curriculum sobre los problemas de fondo	Si no tenemos en cuenta la empatía, la problemática del alumnado..., muchas veces: "Niño, cállate". No, párate y escúchale. A lo mejor te va a dar pie o te va a dar la pista de dónde están los problemas. Entonces, muchas veces nos dejamos llevar por las prisas o por querer... terminar o completar curriculum y no nos paramos, a lo mejor, a lo que yo pienso que es más importante, que es acercarse al alumnado y ver realmente qué problemas están teniendo..., qué dificultades..., qué les preocupa... Entonces, a lo mejor, es formación que muchas veces no, no se hace. (8)			
			d. Las asambleas no son diarias porque hay	E: En Infantil hay asamblea diaria, yo creo, si no me equivoco, que en primero la hace también mi compañera. Y es más: Se habló de que a lo mejor interesaba hacerlo, lo que pasa es que hay veces que tú entras a las nueve y tienes a tu alumnado o a lo			

			muchas especialidades	mejor no, ya empiezan las especialidades, y entonces tu coges a tu alumnado en tercera sesión. ¿En la tercera sesión vas a hacer la asamblea? ¿Sabes? Es que ya entramos en la dinámica de Primaria con muchos especialistas. En mi clase entran... inglés, inglés, eh... educación física. Música... (9)			
		3.2.4. Tenemos una riqueza enorme de personas y culturas y por inexperiencia o por el enfoque que seguimos lo vemos como un límite		E: Yo no le veo los límites, le veo, le veo... El modelo es muy abierto, ¿entiendes? No le veo límite ninguno... Nuestra realidad es que aquí hay una riqueza brutal, de culturas, de personas. Y que eso, en vez de verse en el día de hoy como riqueza, muchas veces, por la propia inexperiencia nuestra, lo vemos como un mal, un límite, como que tienen más limitaciones. Y entonces lo que hay que ver es como una auténtica riqueza, ¿vale? Pero eso todavía... Claro. Cuando después tienes unos libros de texto, la Administración que te está pidiendo los papelitos, un inspector que viene con... con otra historia... Y una realidad que no es la que, por ejemplo, están pidiendo desde el otro lado, ¿no? Claro, el maestro está aquí en medio, haciendo un poco de todo. Hacemos un poco de todo y al final no hacemos nada porque ni hay tiempo ni hay días, ni muchas veces... hay ganas tampoco, ¿no? Porque las circunstancias personales no te dan para estar nada más de nueve a dos y poco más, vamos, verás tú. Pero bueno... (10)			
		3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio		E: Por eso nuestra labor, aparte de eso, es una labor emocional y afectiva y labor social, por dentro del barrio. I: ¿Y crees que todo el profesorado tiene esa visión? E: No, no creo, no creo. Hombre, puede ser que haya alguna persona con mi opinión, pero bueno, cada uno tiene su opinión del tema. Cada uno vive, vive en el colegio, pero a veces le falta lo que es la visión del barrio. Yo creo que, que, que hay profesores, bueno, que se dedican a su, que no son, que no te digo que sean buenos o malos. Es una, exactamente, es una manera de trabajar que es distinto, no es ni buena ni mala. (...) Aquí muchas veces, pues, bueno, estamos en la parcelita del colegio. Nosotros trabajamos otro contexto, lo bien o lo mal que lo podamos hacer, y llegamos hasta donde llegamos. (1)			
		3.2.6. Falta de criterios comunes para la evaluación	a. Cada uno es de una manera y no todos trabajamos igual	Cada uno es de una manera y no todos trabajamos igual. Cada uno tiene su forma de trabajar, y su manera de ser, y su manera de transmitir. Es importante y no todos tampoco tenemos la misma habilidad a la hora de, porque eso somos humanos y somos así. (11)			
			b. No tenemos los mismos criterios de evaluación y actuación y mandamos un mensaje	Cada uno al final en su clase maneja la clase como piensa que..., que es de la mejor manera posible, o que lo puede hacer. Y..., y yo desde fuera, a lo mejor, puedo pensar... "Yo lo haría así...". Yo creo que es importante, yo ya lo he comentado: en septiembre..., reunirnos para saber cómo vamos a manejar este tipo de situaciones, cómo vamos a afrontarlas..., para que todos vayamos de la mano. Porque si no, al final, se les manda un mensaje contradictorio. Entonces el alumnado piensa: "Con este puedo llegar hasta aquí, con			

			contradictorio	este puedo hacer lo otro... Este me va a castigar...". (8)			
			c. No tenemos sistema de evaluación del trabajo emocional	Eso no. Como este año era todo nuevo, con proponer y que el claustro... Yo quería que vieran la importancia, por lo menos sensibilizar este año, que estén un poquito conscientes en que esto va a repercutir en tu ritmo de trabajo diariamente, y que nos puede ayudar mucho a la resolución de conflictos. (...) Mi idea que yo planteé era trabajar las mismas emociones en todos los cursos durante ese mes. Por ejemplo, este mes va a ser el de la alegría y la tristeza. Y todo el mundo que trabaje la alegría y la tristeza. Porque si tú haces cualquier actividad encadenada a eso, los grandes puedan ayudar a los chicos, para que sea algo más fácil de coordinar. (...) Entonces, que cada uno dijo que iba a trabajar emociones que... Así que. Por lo menos algo es algo, trabajar las emociones. Poquito a poco. (12)			
	3.3_Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado		Y el problema más grande al que nos enfrentamos es la poca motivación del alumnado por aprender... I: ¿En Primaria ya? E: En Primaria, sí. Y en Infantil, por supuesto. (1)			
		3.3.2. Hay mucha sobreprotección. No son autónomos ni saben compartir		Hoy encuentras muchísimos niños que son solos, y una familia demasiado..., tienen una superprotección que yo no veo nada positiva. I: ¿Y eso lo notáis? E: Sí, totalmente. I: ¿En qué lo notas? E: Pues... Se nota, por ejemplo, esa superprotección... Las familias... que no se ha caído, que no se ha... como yo decía muchas veces a un padre, hace poco, es que el niño que no se caiga, no se haga un araño, no se... Es que la normalidad está en eso, en lo que hemos hecho siempre, en jugar, el niño lo queremos tener en una jaula de cristal. Ese niño no está teniendo un desarrollo normal, en mi opinión. Tenemos que, somos personas al fin y al cabo... Alguna familia por ejemplo, en los más chicos: "Es que se ha manchado". "Pues mire usted, es que el niño ha jugado en el patio". Y claro, en todo eso, esa protección, algunos niños tienen dificultades para aceptar la negativa, que lo estás viendo casi en mayores ya en cursos, porque están acostumbrados a conseguirlo casi todo, acostumbrados a conseguirlo todo y rápido, una cosa que llama mucho la atención... "Oye, que tengo que hacerlo, pero ya". "No, ya no". Yo estoy ahora haciendo otra cosa: están acostumbrados a que la gente esté encima de ellos y rápidamente resolverles los... los problemas que tienen. No están acostumbrados a ser autónomos. Porque esta autonomía que tú vas ganando, la están, en parte, perdiendo en ese sentido. A lo mejor están más preparados en otras cosas, en tecnología, en muchas cosas... pero les falta otra cosita que tenemos nosotros, esa			

			autonomía, esa capacidad de estar por aquí y por allí, se está perdiendo. (6)			
	3.3.3. Influencia de contexto familiar y social en su situación emocional y académica	a. Algunos niños reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día	Lo que sí noto en algunos casos chiquillos que pasan demasiado tiempo en el colegio. Sí que es verdad que hay alguna llamada de atención, que yo tengo alguna en la clase, porque es que son niños que entran a las 7 y media de la mañana, 8, están en el aula matinal, hacen sus horas de colegio y empalman con el comedor, e incluso hay un caso que empalma con la jornada extraescolar. Con lo cual, yo creo que salen a las 6 de la tarde, entonces tiene una jornada digamos laboral entre comillas que no la tiene nadie. Ya. Entra a las 8 de la mañana, con lo cual tiene que levantarse a las 7 y media, este caso que estoy pensando es un alumno que él no se quedaba al aula... a las actividades extraescolares, acababa a las 3-4, pero hay otra alumna que entraba un poquito más tarde, a lo mejor a las 8 y media al aula matinal pero sí empalmaba con el... con el... las actividades extraescolares, con lo cual estaba 10 horas en el colegio. (6)			
		b. Hay una carencia de afecto importante que afecta a su autoestima y expectativas	Claro..., pues esos niños..., muchos de ellos, la, la carencia de cariño, la carencia... que tienen en casa, muchos intentan compensarla... con situaciones o con momentos aquí, aquí en el cole [pausa]. Entonces, yo creo que..., que el aspecto emocional..., tanto de..., de consejos, como de escucha, sobre todo. Incluso... un abrazo a tiempo les hace a ellos mucho más que a lo mejor saber el año en, en que Colón descubrió América, por ejemplo [intensidad]. Porque, es verdad que a ellos, eso..., va a llegar un día que..., les va a dar igual; que ni les va a interesar. Pero sí esa palabra de apoyo, ese momento de..., de sentarte con él y decirle: "¿Qué te pasa?", O saber que..., que puede ser el centro de atención en un momento, que te pueden dar cariño, que.... Pues yo creo que eso es mucho más... Para ellos, en este momento, mucho más..., más importante. I: Ajá. E: Porque eso en sus casas muchas veces pues no tienen lo que..., no tienen a lo mejor una familia estructurada, no tienen..., eso, ese momento de ser él... el... la persona importante, el principal [intensidad]. Entonces, muchas veces no lo tienen. (4)			
		c. Los problemas a los que se enfrentan influyen en su desmotivación y sus resultados	Las necesidades tanto materiales como afectivas están a la orden del día, y eso afecta mucho a cómo vienen y a cómo están en clase, a cómo se comportan y a qué terminan atendiendo y aprendiendo... (21)			
		d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de	Si tú de tu casa traes un problema, si yo traigo de mi casa un problema, por ejemplo, no he desayunado, a lo mejor no vengo contento. Cuando me enfrento a una tarea, cómo me voy a poner a hacer una tarea cuando mi necesidad básica de comida no está cubierta. Y me dice un compañero que ha comido un bocadillo, ha desayunado una tostada y un vaso de zumo. A ese niño le estás creando un conflicto emocional. Las emociones están a la orden del día, y después, las relaciones entre ellos. Cómo yo vivo un insulto que tú me digas, o una broma que tú me gastes. Lo emocional es todo. En			

			<p>casa</p> <p>Primaria las emociones están en el día a día continuamente. (12)</p>			
			<p>e. Si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que ellos no se sientan motivados</p> <p>Si hay poco interés de la familia, yo creo que esa energía se transmite. Entonces, pues, los alumnos son como son, no están motivados por venir a la escuela, venir a la escuela a algunos les supone, no un trauma, no, pero que, no es lo que viven en la familia. Que los padres puedan decir: "No. Vamos a la escuela". Motivarlos, ¿no? (1)</p>			
			<p>f. Son muy impulsivos y aprenden a ser agresivos por supervivencia</p> <p>Y yo ya... por supervivencia..., por supervivencia tienen que ser agresivos, tienen que demostrar... "que tú no me puedes pegar a mí, porque yo te machaco". Y es que es lo que viven aquí, es que es así... I: Eso es lo que traen aprendido. E: Eso es lo que traen, por supervivencia [intensidad]. O sea, que no es por maldad, es por supervivencia. Y, de hecho, yo hay veces que tengo... alumnos de Apoyo, y alumnos de Diversificación, porque estén haciendo alguna actividad. Y..., y les dicen a los de Diversi..., a los de Apoyo..., a las niñas de Diversificación, en concreto, o a los de cuarto, de Sociales, dicen: "No se puede ser tan bueno. Tú tienes que demostrar que tú tienes genio, porque si no van, van a por ti. No puedes ser bueno en la calle". ¡En la calle! Y es una pena, porque... realmente, el mensaje que yo..., que transmite... en la zona es así, a nivel de vida, quizá también... pero... no les corresponde a la edad que ellos tienen, es una pena [intensidad]. (3)</p>			
	3.3.4. Desfase alumnado entre ritmo escolar y vida cotidiana	<p>a. Actualmente para estar integrado necesitas dispersar mucho más la atención</p> <p>E: Si ya no solo es sólo la familia, es que... [pausa] Antes había muchas menos distracciones que ahora. A un adolescente ahora, mantenerlo centrado en lo realmente importante, que es lo que pretendes, ¿para ti o para el niño? Porque antes, si no estábamos con los deberes, ¿qué estábamos haciendo? Yo que sé, con mamá en la cocina... o andábamos jugando al patio con los niños... al... monopatín o al fútbol y... Y a las siete para arriba porque, pues si en la calle ya no había nadie... en la calle [pausa]. Ahora, los móviles, los ordenadores... las redes sociales... la... Si quieres tienen al niño veinticuatro horas ocupado. Veinticuatro horas. I: Ajá. E: Grupos... Twiter... Facebook... [pausa]. Para que un niño teniendo todas esas cosas y tenga que estar pendiente un poquito de esas cosas, tiene que tener un montón de tiempo. Un montón de horas [énfasis]. Eso no lo necesitábamos nosotros antes. Ahora ellos, para sentirse integrados en... su sociedad... necesitan estar al día de todo eso [pausa]. Hay muchas más cosas. (13)</p>				
		<p>b. Los estudios van por un lado y su vida por otro</p> <p>Ya te digo, aquí también, este centro es difícil. Hay muchos alumnos que quieren estudiar, los padres quieren que los niños estudien, tienen aspiraciones, saben la importancia que tienen los estudios... Pero en muchos casos, los estudios van por un lado y la vida de los chavales por otro. (14)</p>				

			c. Se dan cuenta de su comportamiento a posteriori	O hay otros que te llegan y te dicen: “Seño, vaya lo mal que yo me portaba antes. Madre mía lo que habéis tenido que aguantar conmigo. Qué lástima me da”. Entonces, ellos, a toro pasado, se dan cuenta... Mira, se me pone el vello de punta. A toro pasado se, se dan cuenta. (3)			
3.4_Dificultades con las familias	3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda. Se pasa de un extremo al otro			Bueno, “¿y los padres, qué hacen?” Quejarse de que les mandamos deberes [énfasis]. (...) ¡Yo jamás he hecho deberes con mis padres! Pero ahora... Ahora... Y yo... y yo veo por mi hermana, y por mis sobrinos [pausa]. Están los padres tres y cuatro horas por la tarde liados con los hijos [énfasis], ya sea como clases particulares, o con las... extraescolares, o con no sé qué... están... No es que estén pendientes de ellos. Los padres de antes también estaban pendientes de nosotros, pero... No. Es que están encima [énfasis] de ellos, están... con ellos, haciéndolo con ellos. ¡Yo nunca he hecho deberes con mis padres! [pausa] La labor... educativa o del instituto, ¡era mía! (...) Es el niño, es para lo que tiene que aprender el niño, no el padre [énfasis]. Por eso tendrían que vigilar, que el alumno, el hijo, cumpliera con las tareas. (13)			
	3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada			Mira. Eeeh, hay muchos casos distintos. Hay familias que se implican mucho más y otras no. Yo, en tantos años dando clases, son ya 22, he estado en cuatro institutos, pero he estado mucho tiempo en estos cuatro institutos, y los cuatro institutos, además, en sitios malos, algunos peor incluso que este, y por lo general lo que he visto siempre es a familias separadas de la formación de sus hijos, de la educación de sus hijos. Al menos poca relación, “la educación le compete a la escuela”. Y aquí, bueno, pues ya te digo, sí hay muchos padres que se implican, que están dispuestos a venir cuando se los llama. Con la tutoría que tengo, cuando cito a los padres, de los veinte y tantos que están en la tutoría, eh, cuando tengo suerte, las pocas reuniones que hemos tenido, para, que han sido cuatro o cinco veces las que hemos citado a todo el grupo, si vienen cuatro padres tienes que estar contento. O sea, que realmente... I: Es difícil, ¿no? E: Poca implicación, sí. (14)			
	3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado				E: Hay muchas familias que aprovechan esa cercanía... y se integran, y entran y participan, y hay otras que no quieren... I: ¿Se resisten, no? E: Se resisten, incluso lo rechazan, ¿sabes? Nosotros, independientemente de ser comunidad de aprendizaje o no serlo, nuestra responsabilidad del registro de faltas, eso lo tienen que hacer en todos los centros... docentes, públicos y no públicos... ¿sabes? Y hay, bueno, pues ya te digo, un caso concreto en el que el padre... “Pero eso no es cosa tuya...”. “¿Cómo que no es cosa mía? Me vas a perdonar. ¡Claro que es cosa mía!” ¿No? Entonces...eh... ellos... cuando digo “ellos”, me refiero al grupo familiar, ¿no? En algunos casos pues... no les gusta que te implique mucho, lo que pasa es que nosotros lo consideramos necesario.		

				I: No les gusta que, que te introduzcas, que os introduzcáis en su espacio privado. E: Exacto. (9)			
		3.4.4. Las dificultades económicas influyen en la baja implicación de las familias en el Centro		Hombre, lo económico condiciona mucho. Cuando una persona no tiene con qué llegar a fin de mes, pues esa es su preocupación fundamental. Y los padres dedican toda su energía. Hay padres que dedican casi toda su energía para poder llegar a fin de mes. ¿Cómo van a venir a tutoría, o cómo van a hacer otras cosas si están recogiendo cartones o...? Bueno, venir a tutoría sí. Pero que hay que padres que dedican tanta energía a subsistencia, que es lo más importante, que ya no tienen energías para más cosas los pobres. (2)			
		3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos		Porque las familias están muy poco interesadas en que sus niños..., están muy poco interesadas en la educación de los hijos. Entonces, vienen poco. Tú los citas y no aparecen... La mayoría, pues..., no saben a lo mejor ni leer ni escribir muchos de los padres... Con lo cual, es muy complicado que sean capaces de ver la importancia de esto. Tú les explicas y les va a sonar a chino y no les va a interesar. Es así, es una pena, pero es la realidad. La mayoría de las familias no se pasan por el colegio, entonces no... (8)			
		3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores		Más que venir de otros países, eso lo relacionaría con lo que es las zonas marginales, porque tienen un modelo. Muchos de ellos no tienen ni una figura de apego siquiera. Es una situación bastante difícil. Y claro, no hay normas, no hay... Muchas veces van tirando por calles, por sitios no acordes a su edad. Sin control ni autocontrol, se ven que no tienen herramientas para poder salir el día a día a intentar desarrollar su personalidad, porque no tienen habilidades. Estos centros están destinados a eso, debemos tener más formación, o priorizar la formación sobre esto. Creo que es más carente. (12)			
	3.5_Dificultades relacionadas con la Diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil	Bueno, a ver, depende. Depende de los grupos. Por ejemplo, en términos de conocimiento es un caos, porque hay veces que recibimos algunos con diferentes niveles y hay veces que es muy difícil trabajar en un aula con tanto multinivel. (15)			
b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo			Nuestra realidad es que aquí hay una riqueza brutal, de culturas, de personas. Y que eso, en vez de verse en el día de hoy como riqueza, muchas veces, por la propia inexperiencia nuestra, lo vemos como un mal, un límite, como que tienen más limitaciones. Y entonces lo que hay que ver es como una auténtica riqueza, ¿vale? Pero eso todavía... Es que es muy complejo... Manejar todo eso... cuando... I: Todas las variables. E: Claro. Cuando después tienes unos libros de texto, la Administración que te está pidiendo los papelitos, un inspector que viene con... con otra historia... Y una realidad que no es la que, por ejemplo, están pidiendo desde el otro lado, ¿no? Claro, el maestro está aquí en medio, haciendo un poco de todo. Hacemos un poco de todo y al final no hacemos nada porque ni hay tiempo ni hay días, ni muchas veces... hay ganas tampoco, ¿no? Porque las circunstancias personales no te dan para estar nada más de				

			nueve a dos y poco más, vamos, verás tú. Pero bueno... (10)			
		c. No estamos preparados para gestionar la diversidad. Se va adquiriendo con la experiencia	No te preparas para eso. Eso, yo por lo menos lo he aprendido con la práctica, cuando llegas a un sitio donde no te queda más remedio. Lo que te digo, tu formación lo vas encaminando a lo que va haciendo falta. Voy a hacer este curso de tal. Tú vas viendo lo que te, siempre salen cositas que te pueden ayudar. Pero preparados no estamos por supuesto, para nada. (11)			
		d. No todo el profesorado facilita un espacio de intercambio de experiencias	<p>Cuando aquí se está celebrando la Semana Santa, se habla a lo mejor de eso para los niños que son de otras religiones. Pues les explicamos en qué consiste. Hay otros niños cuando celebran el Ramadán en sus familias, pues nos explican en qué consiste el Ramadán. Y simplemente, desde la escucha, desde el diálogo y demás, nos vamos acercando a las costumbres de cada uno de los niños y las niñas que integran la clase. Y yo la experiencia que tengo es muy positiva. Los compañeros se respetan muchísimo. La información les resulta muy agradable de conocer, diferente, curiosa, hacen sus preguntas. Al principio les resultan extrañas. Pero después ven con naturalidad que existan otro tipo de religiones a los que ellos procesan que existan otro tipo de costumbres y no he tenido nunca ningún tipo de...</p> <p>I: Pero, bueno, de alguna manera se facilita, se fomenta que exista un espacio de intercambio.</p> <p>E: En mi caso, sí.</p> <p>I: ¿Pero es iniciativa del centro o es iniciativa tuya?</p> <p>E: Pues no sé si todo el mundo lo hace. (5)</p>			
	3.5.2. Dificultades. Convivencia e integración	a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas	Aquí en el centro lo tienen muy normalizado los niños, el tema de muchas culturas y..., y no hay muchos problemas... Sí lo típico, pero al final están bromeando cuando empiezan: "Negro...". Al final tú te das cuenta de que ellos no se están insultando, que están bromeando... Entre ellos se llevan bien. Y aquí, como hay muchísimos niños, y yo qué sé cuántas culturas, aquí mezclados..., yo no veo que haya un problema por ese motivo aquí en el centro. (8)			
		b. Había muchos conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio	<p>En el recreo, ese era un poco como el detonante. Pero se veía que, bueno, ahí había bastantes conflictos anteriores de cuando eran más pequeños, o de la zona donde viven... Si se juntan por la tarde, esos conflictos muchas veces lo traían aquí al colegio. Y no era solo mi impresión. Cuando hablamos con las compañeras, cuando hablo con las compañeras, en común, había ese denominador común en muchas clases. (...)</p> <p>Como yo ya tenía un conocimiento de mi alumnado, sabía por dónde trabajar y lo que le hacía falta.</p> <p>Algo común en todos los grupos, la cohesión grupal. Había una falta de cohesión grupal. En ese sentido nos hemos informado de cómo podemos trabajar la cohesión grupal. (5)</p>			

			<p>c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano. Los demás son uno más, da igual su nacionalidad</p>	<p>Muchos llevan aquí ya un montón de años, ya... se pueden considerar [pausa] casi españoles en el trato, en la cultura y lo demás, pero... Todavía suelen vivir con las costumbres familiares [pausa] y muchas las tienen todavía aquí. De hecho, tenemos ahora mismo haciendo el Rada, el Ramadán... con lo cual, con los días de calor que estamos teniendo, que no puedan beber tampoco... [pausa]. Pero bueno, ellos lo tienen asumido y los compañeros hablan con ellos, les preguntan: "Pues no sé... no sé si es posible, si no es posible...". Pero se, se, se, se toma ya como una zo... una... cosa... [pausa] diaria, habitual.</p> <p>No, aquí yo... Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de primero o de segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que... ellos mismos no saben o no [pausa] pueden integrarse en... en el sistema actual, los demás... son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (13)</p>			
			<p>d. Los niños no ven las diferencias. Cuando surgen problemas xenófobos estos proceden de las familias</p>	<p>Pero los problemas, si aparecen problemas, de relación en ese aspecto es porque detrás, en las familias. Hay actitudes xenófobas que se les transmiten a las criaturas. Están contados con el dedo de una mano, pero están, porque sabemos que detrás están. Pero aquí en el centro no. Aquí es como... ¿Tú te acuerdas del anuncio, hace muchos años de este anuncio [risas]. Sí, sí. Era un anuncio de un coche grande, de un 4x4, que el padre recoge a la niña, la niña se sube al asiento, se lo pone, y le dice la niña: "¿Papá, tú sabías que Vanesa es negra?". Y, entonces el padre la mira por el espejo y le dice: "Sí, claro". Dice la niña: "Pues, yo no lo sabía". [Risas] No se me olvida a mí ese anuncio... (9)</p>			
		3.5.3. Diversidad y dificultades económicas	<p>a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas</p>	<p>Día a día tú cuentas con niños que a lo mejor en sus casas no tienen internet, ni libros. Padres que trabajan mañana y tarde y no los pueden atender... Tú tienes que suplir muchas cosas que en otros centros se dan por sentado que ese niño cuando vaya a su casa va a hacer sus deberes... Aquí no. Tú tienes que pensar y buscar otras alternativas para que ese niño aprenda a trabajar por sí solo, que sepan hablar, que sepan comprender al que tienen al lado. Eso te lo van pidiendo, porque fuera, a lo mejor, hay esas carencias.</p> <p>No todo es malo, hay cosas muy positivas. Esta diversidad te da cosas súper positivas. Al contrario, es bueno. Pero claro, económicamente son familias que tienen unas necesidades. Y eso está ahí, y es la realidad. (11)</p>			
			<p>b. La dificultad económica hace que muchos niños de familias extranjeras crezcan con familiares o en semi-abandono</p>	<p>Hemos tenido muchos, y tenemos, niños sudamericanos que cuando..., ahora menos, porque se han ido muchos, pero cuando el <i>boom</i> de los sudamericanos, aquí teníamos niños que se te partía el alma que hubieran niños con trece y con catorce años que estaban solas toda la semana porque la madre estaba cuidando a una persona toda la semana interna y estaban solas. Y estabas tú diciendo... Unas niñas buenísimas, pero llegaba un momento que se viciaban. Aprendían a ver la tele o a salir... Estaban solas, claro. ¿Cómo controlas tú una niña sola en casa? Aparte, una tristeza y una cosa, que tú dices, esto... No..., no hay derecho a esto. Es semi-abandono. Y, ¿quién tiene la</p>			

			culpa? La madre que está trabajando para que puedan estar aquí que se las ha traído de un problema más grande todavía. I: Es complejo. Y eso, ¿lo seguís viendo? E: O... Sí, se sigue viendo todavía. También hay muchos de este tipo de alumnos que viven con tíos, que viven con abuelos... pero ahí ya surgen roces de convivencia. No es ni tu madre ni tu padre... En fin. Son muchos problemas. Y luego la calle. Los niños quieren ir a la calle. En este barrio los niños están en la calle mucho y eso también es malo. (15)			
	3.5.4. Diversidad y desfase lingüístico	c. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación	Y... y... Luego, por ejemplo. Niños de... eh... Niños que vienen, por ejemplo..., niños musulmanes... se integran bien. Los compañeros también los acogen bien, a todos, a todos. Tienen la dificultad de su idioma... Entonces, el aula de Compensatoria, ellos se salen al, al tema de... del idioma. Eh... como aceptación por parte de los compañeros, bien. (3)			
		d. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas	Algunas tienen la dificultad del idioma, que no manejan. Vienen, y a lo mejor es muy complicado comunicarse con ellas, aunque sea para pedir un papel en secretaría, no saben. No saben el idioma, entonces es muy difícil. Hay algunas que vienen y otras que no, más o menos se repite exactamente el patrón. I: ¿El patrón de población local? E: Sí. (8)			
	3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías		Las incorporaciones tardías, es común a todos, hay una población que se va incorporando desde octubre, noviembre, hasta diciembre. Eso hace que pierdan dos o tres meses después. (...) Todos los años. Eso es una de las cosas que me comentaron al principio de llegar al cole. Que no me asustara por que haya niños que al principio comienzan las clases y no están en las listas. El listado no está completo y se van incorporando relativamente, que debo tener una flexibilidad para acoger a los niños. Y eso es una particularidad que hay aquí. Los niveles de competencia curricular de sus países con esto, quieras o no, hay un poco de diferencia. No es muy llamativo pero también es un hándicap. I: ¿En qué sentido de diferencia? E: Diferencia en que los niveles no son iguales, son niveles más bajos o que los cursos no se corresponden, o que allí no se ha estado escolarizado porque no es obligatorio. (12)			
	3.5.6. El alumnado de otros países a veces es exigente		A veces, puntualmente algunos, algunos, algunos puntualmente, puntualmente exigentes..., porque... porque... como ellos tienen el..., tienen la parte de que... eh... es son prioritarios para... una plaza en el centro, por el, por encima de...; son prioritarios para... el tema del comedor, van por delante de, a la hora de ayudas, van por delante de... Entonces, ellos ven como que están por encima de... Y hay a veces que llegan a exigirte..., como diciendo: "Es que yo, es que yo...". A mí eso me ha pasado en alguna			

			<p>ocasión, en alguna. Y lo he..., vamos lo he comentado con compañeros y lo ven igual. Como que te quieren exigir, porque como todo se le ha... se, se le ha venido dando, ¿me entiendes lo que te digo?</p> <p>I: Sí.</p> <p>E: El tema de ayudas... el tema de..., pues entonces, como que se sienten ellos como que te tienen exigir, porque se lo tienes que dar. Pero no en un plan mal, sino... como... algo aprendido, como que tienen que hacerlo. Quizá también por supervivencia. (3)</p>			
	3.5.7. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación		<p>E: Y la familia, desde mi punto de vista, ayuda, pero también digo, es lo que te comento: su cultura, muchas veces, te impide, muchas veces, poder trabajar determinados aspectos. Que colaboren contigo, te ayuden más, o formas que no consideran que son buenas. Se plantean algunas veces dilemas, pero por lo general colaboran.</p> <p>I: ¿A veces hay maneras distintas de entender la educación?</p> <p>E: Sí.</p> <p>I: ¿Más que con respecto a las familias de aquí, autóctonas, locales, de la zona?</p> <p>Pregunto, porque...</p> <p>E: Son diferencias de ideas que cada uno traemos. Igual que el que está aquí pone en duda que tú, ellos ponen en duda otras situaciones diferentes, pero no es que sea más llamativo, es nuevo. O añadido a lo que tú puedas plantear. "Porque en mi familia, por ejemplo, está mal visto que las niñas estén con una discapacidad". Eso lo he encontrado con población inmigrante de Marruecos.</p> <p>Si tú dices a la madre que va a coger el libro de tercero porque no llega a cuarto, se le plantea un dilema, una duda, y en esa relación por lo que tú intentas adaptarle el libro a ella para que lea el contenido más adecuado a ella. Muchas veces no quieren ver la realidad, pero que es lo mismo ese problema. Tú detectas un problema en un niño, y que tú le dices a la madre que presenta ese problema y la madre dice que a mi niño eso no le pasa.</p> <p>I: ¿Esa actitud la puedes encontrar en población extranjera y/o local?</p> <p>E: Sí, pero en este caso más marcada por la cultura que por la familia. Porque ese "mal visto" en su cultura es porque está mal visto. Que mi niña tenga, vaya a repetir, eso está mal visto, más acentuado en su cultura que en la nuestra. En la nuestra, hay algo más normalizado que un niño tenga discapacidad, pero en otras es como aquí hace 20 años. Por la mentalidad, por lo que sea, pero no está normalizada esa situación, un poco más escondida. No se le da tanta bola en su país, para que se trabaje la normalización, la inclusión. Todos estos aspectos de la diversidad, que en otros países tienen otro tipo de pensamiento.</p> <p>En el sur son más machistas y tienen otro tipo de pensamiento respecto a la educación, para lo que es el niño o la niña marca también en estos países. (12)</p>			

	3.6_Dificultades. Barrio o contexto social de origen	3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado	<p>A lo mejor también un poco el barrio, el contexto donde está, no solamente la familia, sino también el barrio, ¿no? Habría que ver cómo influye, ¿no? Lo que es la vida del barrio, o lo que es la familia allí, ¿no? La vivienda, todo, ¿no? un poco, cómo influye en el niño.</p> <p>Yo lo que veo es que son niños a lo mejor demasiado maduros para la edad que tienen, o no son solamente demasiado maduros, sino que a lo mejor ven cosas, que a lo mejor no son propias de la edad. Cuando hacen una redada aquí en el barrio, ellos lo ven, están cerca, pero ellos lo cuentan con una normalidad, vamos, asombrosa. Igual que cuando se tienen que enfrentar, por ejemplo, al divorcio de sus padres, o a la separación de sus padres, o a la encarcelación de su papá o de su mamá, o del tío, o de quien sea.</p> <p>Por eso te digo. Es que, yo creo que maduran, pero por lo que la vida les va..., poniendo por delante, ya te digo, son adelantados en ese aspecto. Porque dices, que un niño de 6 años haya visto esto, que haya vivido este tipo de experiencia, es fuerte. Entonces claro, yo pienso también, si el niño viene con todo lo que viene de casa, porque no solo viene con una mochila de libros, sino que viene con una mochila de problemas. Si viene con eso, ¿con qué motivación se sienta 6 horas en un pupitre a aprender Lengua y Mates? Yo creo que le da un poco igual. Y eso también les desgana. Porque no, porque sí es verdad que, ¿no? (1)</p>			
		3.6.2. El contexto donde se vive influye más que el país de origen	<p>Y después, los que vienen de fuera, muchos niños de los que vienen de fuera cogen muy rápido el ritmo. Entonces no creo que eso sea importante. Yo veo más importante el contexto de la zona, del barrio, que influye negativamente en el alumnado, eso está claro.</p> <p>El ambiente, estos niños los sacas de aquí y los llevas a otro sitio y probablemente su rendimiento académico sea otro y su comportamiento sea otro. Muchas veces la manera de ellos mismos de afrontar los problemas es una continuidad de lo que ven en casa. Si en casa se arregla todo con golpes o con un grito..., yo aquí te pego un golpe y te pego un grito. Entonces todo eso lo da el contexto. Yo creo que es muy importante, claro. (8)</p>			
		3.6.3. El barrio se ha empobrecido aún más en estos años	<p>El barrio se deteriora, se ha empobrecido, se ha deteriorado.</p> <p>Cuando yo llegué aquí, pues todos los niños se compraban el workbook, un ejemplo. Y hubo un momento que ya tuvimos que dejar de pedir el <i>workbook</i>, porque no nadie se lo podía comprar. O nadie se lo compraba.</p> <p>Cuando yo llegué aquí durante mucho tiempo, yo mandaba a comprar un libro de lectura al trimestre de Lengua, y la mayoría de los niños se lo compraban. Y hace mucho tiempo también que esa, esa lucha la perdimos. Y ahora ya tenemos los títulos que el colegio puede comprar. Y cada vez más niños que necesitan beca comedor. Y niños que no pueden ir a una excursión porque no tienen los 3 euros que valen... Ahí los niños, si van de excursión, ahí el colegio ayuda. Y si no hay siempre un grupo de profesores que ponen como un poco de dinero para que los niños puedan ir a</p>			

			la excursión. Pero cada vez hay más niños. (2)			
		3.6.4. Los casos más graves son familias puntuales que vienen del Vacie o las 3.000	E: Entonces..., son algunos casos, no te estoy hablando que sean todos, pero son casos gordos. I: Casos graves. Y esos casos, ¿responden a algún tipo de familia en concreto o no? ¿O hay un poco de todo? E: Hombre... Básicamente, son de familias en concreto, familias... Estas familias normalmente que están viniendo no son de aquí del barrio. Son familias que vienen de las 3.000, o del Vacie.			
3.7_Dificultades. Administración	3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la Educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria		También, ¿qué es lo que queremos? Queremos plantearnos otra cosa. ¿Qué queremos de los alumnos? [pausa]. El otro día lo escuché en la radio. "Realmente los estudios, los niños que hacen los estudios en los colegios..., ¿les sirven para encontrar un trabajo... en adelante?, ¿lo más importante de la formación de un... chaval es que esté preparado para trabajar?, ¿eso es lo que pretende el Estado con la educación?" [silencio]. Pretendes tener ciudadanos... que piensen, que sientan, que sean capaces de tener... sueños, que sean... ¿o sólo quieres meterlos en un engranaje de una... maquinaria del país? Eso lo puedo entender en la época de la revolución industrial, pero, ¿hoy día? [énfasis]. (13)			
	3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos		Las brechas son... yo creo que son ideológicas. Yo creo que la metodología, la política ha intervenido muchísimo. Ha intervenido a nivel de calidad. Nos ha diferenciado, nos ha afectado. Los inspectores son casi todos de Primaria, que después han estudiado pedagogía. Antes existía esa opción. Yo creo que eso desautoriza a alguien. Si tú has estudiado Primaria, puedes dar clases. Después intentar la forma de evitarlo. Porque hay gente que huye de la enseñanza. Estudian Primaria, después buscan un curso puente, sea pedagogía o cualquier cosa, y no me dedico a la enseñanza nunca, pero digo que soy maestro. Y no tú no has dado clase en tu vida. Han metido en la inspección muchísimo de política. Ha habido mucho control. (16)			
	3.7.3. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales		En el caso este que te he dicho también, de la familia esta que nos dijo que tenía problemas con el abuelo... Entonces están ahí en menores... Tenemos nosotros un trabajo muy, de Servicios Sociales, un poquito dejadito... I: ¿De implicación? O de... ¿de recursos? ¿De los propios profesionales? E: De implicación. I: O sea, que se podría hacer de otra manera. E: Hombre yo pienso que sí. Nosotros trabajamos para..., trabajamos de esa manera... Lo que no puede ser es que tú estés continuamente llamando... Nos piden un informe, toma, un informe... Y después no vemos resultados. Esta familia, por ejemplo, que te digo, con los niños con picaduras de insectos, de chinches, que lo hemos detectado aquí, y continuamente..., comunicarlo a los servicios sociales... Y así llevamos años. ¿Tú has hecho algo? Que le fumigan la casa... Y seguimos igual. I: O sea que... E: O sea que vemos nosotros desde fuera también, que no tenemos apoyo. En ese tipo			

				de alumnado, mínimo... I: Que no tenéis apoyo desde Servicios Sociales. E: No lo vemos. No lo vemos... (7)			
3.8_Dificultades. Recursos insuficientes	3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes			No es integración poner a todo el mundo junto, y en muchos casos lo hacemos. Ponemos a mucha gente distinta, y el agua y el aceite no se mezclan, por más que lo pongas juntos. Y ahí sí que hacen falta muchos más recursos. Tú eres psicóloga, lo sabes mejor, pero por las experiencias que nos llegan de Suecia, que han ido compañeros, y que luego nos pasan los informes y demás. Recuerdo un compañero que me comentaba de un intercambio con un instituto sueco, en el sitio que estaba se daban clases en 40 y tantas lenguas. Aquí eso es impensable. En español. Pero 4, 5 o 6 sería necesario, porque si no, es imposible, ¿no? Aquí te vienen muchísimo chinos, muchísimos alumnos del Este. En esta clase, si vieses la lista... Tenemos a dos alumnos chinos que no han empezado, vamos. (14)			
	3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos			Hemos tenido aquí, además, en el centro, nuestro proyecto Lingüístico del centro, y tenemos un profesor, como tenemos por la tarde un plan de acompañamiento. Lo que es..., no sé si te suena. Por la tarde tenemos un profesor también que tenemos el apoyo lingüístico, digamos. Y aparte tenemos lo del aula este ATAL. Y unos y otros nos pasan material, de manera que los chavales estos que lleguen y no tienen conocimiento en nuestra lengua se les facilite las clases. Pero eso, es muy lento. En algún caso, como el caso de los chinos, que es que ya es exagerado, es muy lento. Y bueno, pues ayuda a que el chaval vaya aprendiendo el idioma, pero es una cosa muy lenta. Mientras tanto el chaval está un año y otro año aquí, o acabas desesperándote. (...) Es muy complicado, es muy difícil. (14)			
	3.8.3. Tenemos muchos obstáculos para integrar las nuevas tecnologías				Y ahí nos hacen falta recursos pero kits de supervivencia, porque luego te enseñan cosas a lo mejor más fantásticas pero hay que volver a... Venir al centro y luego nos enteramos que todo se traspasa igual. Aquí, por ejemplo, han puesto unas pizarras nuevas este año en tercero y cuarto. No tienen internet. No se pueden arreglar. Vienen con un fallo y eso no se puede arreglar. ¡No tiene sentido! Y como ya no le puedes meter... No tiene internet, no le puedes meter libros en digital, no puedes buscar ni un vídeo... Nada. (...) E: En fin, yo que sé. Son trabas... (...) E: En este edificio yo no podía utilizar el iPad. No tenía internet. En el otro sí. Entonces, todo lo que te prepares para allí aquí no te vale. (...) ¿Sabes? Encontramos muchos obstáculos.		
Observaciones:							

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
4. Oportunidades y beneficios	4.1_La Educación Emocional se está aplicando en muchos centros, aunque no se conoce demasiado		Es algo que otros centros y otras personas están trabajándolo ya, no es algo tan desconocido como se piensa. Lo que pasa es que se desconoce lo que se está haciendo. Entonces... (12)			
	4.2_Oportunidades relacionadas con la Administración y la oferta formativa en Competencia Emocional	4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas	O sea, que la Administración es consciente de esto, que sabemos que no estamos cegados, que no te voy a decir: "la Administración son unos cabrones". No, no. Ellos saben los problemas que tenemos. (14)			
		4.2.2. El CEP está impulsando la formación en Educación Emocional y Competencia Emocional. Es introductoria, pero interesante	Entonces yo creo que estamos un poco en el inicio. Yo lo poco que he ido de formación desde la Administración que sea... es verdad que ha sido como muy... a grandes rasgos. Y a mí me sirve personalmente para leer bibliografía, para ver... ¿vale? También hay que sacarle el lado bueno también de esta historia, no quedarte con que todo es muy general. Bueno, muy general pero te da a ti también... ciertas cosas, ciertos materiales, ciertas historias para tú seguir investigando, ¿no? (10)			
	4.3_Beneficios del abordaje emocional en el aula en el clima y los resultados	4.3.1. Trabajar lo emocional ayuda a regular en los niños y nos ayuda al profesorado	Es algo que diariamente se puede trabajar, primero, porque nos beneficia a nosotros mismos, pero no nos damos cuenta. Ahí están un poquito reacios. Pensamos que no es importante el tema de las emociones. Pero está claro que la acción, y aquí lo trabajamos mucho, te puedo enseñar las actividades y cómo ayuda a la atención, a la concentración. (12)			
		4.3.2. Trabajar las emociones ayuda a la resolución de conflictos	Entonces, yo creo que lo básico, primero, tú saber cómo te sientes, autoconocimiento. Luego, para tú dirigir tu comportamiento en función de esas emociones que tú tienes. Y luego, para resolver conflictos. Además, una vez que tú puedas resolver conflictos, también te van a dar habilidades sociales o para la vida diaria para desempeñar una vida más autónoma, teniendo menos conflictos tanto con adultos como con compañeros. Para mí es fundamental. (12)			
		4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados	Se debe trabajar, claro que se debe de trabajar, yo creo que es muy importante. Porque si no trabajas el nivel emocional con un crío, yo creo que se ve reflejado también en su forma de trabajar, en si consigues más o menos objetivos con ellos, eso es lo que pienso. (1)			
		4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado difícil	Hace poco nos llegó un niño de sexto de otro colegio de Sevilla Este y me acuerdo que me llamó la Jefa de Estudios: que al niño no lo dejáramos solo ir al servicio, tutorizado por un alumno, el programa familiar, que estaba la familia, que hacía absentismo, hacía rabona, que faltaba respeto a los profesores... Estábamos todos... Se ha disuelto. Y digo, bueno, le			

			pregunto al tutor, lo tengo así, pero no ha venido al jefe de estudio para nada. Lo hemos absorbido. La dirección está muy abierta. Tanto D. como yo. Entonces. Es una Dirección, que no se viene a la Dirección cuando... Se viene a la Dirección cuando quieren. Los niños tienen esa confianza. Y los llamamos. Y ayer tuve a los dos por un problema que había habido, y bien. (11)			
4.4_Beneficios de la Diversidad (Optimismo SI)	4.4.1. La alta diversidad de un Centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde	Lo estás trayendo a un entorno, que sí, hay muchos niños de otros países, pero claro, necesita un período de adaptación. Yo creo que es verdad, que la ayuda de estar con niños de tantas nacionalidades, eso ayuda mucho a que el período de adaptación sea menor. Considero que al haber tantas diferencias, no son ellos los que se sienten diferentes, diferentes. Que te vas a un cole de los Remedios con población española, traes a un niño uruguayo, paraguayo, sudamericano, y sí se ve diferente, pero aquí no. Eso es un hándicap pero también a la vez algo positivo, a lo que es la adaptación. (12)				
	4.4.2. La diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar (Apertura y Flexibilidad)	Pues que yo considero que aquí somos más sensibles a este tipo de proyectos, de estrategias nuevas, conocer nuevas herramientas o nuevas formas de trabajo, o nuevos ámbitos de trabajo. Creo que somos más sensibles ante esto que en otras zonas. Tenemos la mentalidad más abierta, no podemos seguir solo el currículum. Es un centro donde convivimos muchas culturas, muchas nacionalidades, y eso ayuda a que tu mente tiene que estar un poco más abierta. Tenemos que ir más allá de Lengua y Matemáticas. Tenemos que inculcar una cultura de origen, o sea, respetar una cultura de origen, y ellos deben respetar la cultura de este país. Creo que ahí... el profesor un poco más sensible en este tipo de escenario, y hace más piña. (12)				
	4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado	Entonces, lo único más así que me he encontrado yo... [risas]. Pero claro, cuando he llegado aquí, he visto... la variedad cultural, que dices tú: madre mía... Y yo creo que sí, que, que enriquece... Y, y que ellos mismos, si se lo explicas... mmm... para que ellos... más o menos lo puedan razonar... Yo creo que ellos mismos también se dan cuenta de... de... la importancia esa de esa variedad, sin olvidar que es un colegio religioso. (4)				
4.5_Beneficios de la formación en CE	4.5.1. El profesorado más joven viene más mentalizado de la importancia del trabajo emocional y personal	Sigue habiendo en Magisterio un trabajo muy delicado..., pero sí que la gente nueva que están viniendo son conscientes de esa necesidad en los momentos estos que tenemos de incertidumbre, que no sabe uno lo que va a pasar mañana, que, que tienes que manejar las cosas con esta rapidez, ¿no? Con estas cosas que te vienen... Mira, por lo menos esta remesa de maestros y maestras nuevos que vienen son más conscientes de esto también, ¿no? (10)				
	4.5.2. La formación en CE sería bueno para la relación entre el claustro, con las familias y con el alumnado	Sería bueno entre nosotros, sería bueno para nosotros con nuestro alumnado, sería bueno para nosotros con las familias de nuestro alumnado y creo que se cerraría el triángulo: De nosotros hacia nuestro alumnado, de nosotros hacia las familias y de las familias hacia el alumnado. Yo creo... [risas]. (9)				
	4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar	Tendría un abanico, el profesorado, más grande para... resolver... las incidencias que les salen durante el curso.				

		del ámbito de clase al disciplinario	I: Ajá. E: Muchas veces acaban... resolviéndolas los directivos porque... no hay personal preparado para hacerlo de otra manera [énfasis]. Y acaba... y como sale de tu margen docente, acaba siendo el margen disciplinario. (13)			
		4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación	Es que nuestra misión no es solamente vomitar conocimiento... No enseñar: vomitar conocimiento. Que aquí hay mucho maestro que vomita. Entran por la puerta y se ponen a vomitar: bla, bla, bla, bla, bla... Y yo, yo... de verdad, es que estoy absolutamente convencida de que a mí me vendría muy bien, que no lo digo por...porque.... (9)			
4.6_Beneficios de la participación de las familias	4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos	4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos	Hemos hecho de todo con los padres [voz de fondo], hemos podido trabajar muchísimo... Convivencias con los niños, incluso [voz de fondo]. (...) Pero claro... Era respuesta positiva [voz de fondo] porque había una amenaza, por así decirlo, detrás [voz de fondo]. (...). Al inicio era enganchado. Pero luego ellos, cuando se estaban dando cuenta [voz de fondo] de que su hijo respondía mejor en casa, sí ya era voluntario [voz de fondo], y sí ya ellos se daban cuenta. (20)			
	4.6.2. Cuando las familias se implican los niños mejoran mucho	4.6.2. Cuando las familias se implican los niños mejoran mucho	Mira una de las familias que a mí me ha asistido todos los días, vamos, que ha asistido todos los días, el padre de un niño que se ha incorporado a este centro este año a principio de curso. Ha venido todos los martes para aprender el ABN, marroquí, todos los martes, todos los martes, todos los martes, todos los martes. Ha hecho el niño "bummmmm". ¡Claro! Porque ha habido implicación absoluta por parte de... Y la madre también ha venido, ¿sabes? (9)			
	4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone	4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone	Quiero decir, que ya cuando llegan a una cierta edad, sí que se les ayuda muchísimo para que progresen y se puede. Pero tiene que haber apoyo detrás. Este niño tiene muchísima voluntad y tiene apoyo de la familia. En el caso de los chinos, a veces, no. No todos, pero hay algunos casos que... (15)			
Observaciones:						

Tema 5. Necesidades percibidas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
5. Necesidades percibidas	5.1_Es necesaria una nueva concepción de Educación en general	5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria. Por eso queremos hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración.		<p>Yo creo que desde la Administración sigue siendo muy obsoleto. Vamos, verás tú. Un gran ente ahí, tendrá sus necesidades, entonces está a un punto... siguiendo por detrás... No, ni los tiempos, ni los horarios, ni los colegios, que siguen pareciendo cárceles con rejas [ruido y voces de fondo] ¿sabes? (...)</p> <p>Desde las, desde las infraestructuras, hasta los horarios que son muy apretados, ¿vale? Los tiempos, los espacios, es todo. Todo está como muy, sigue siendo de hace cincuenta o cuarenta años, ¿Entiendes?</p> <p>Y es verdad, que, que cuando conoces sitios diferentes donde esto se intenta transformar dentro de lo que te dejan, y la ley te lo permite, con cuatro cosas te das cuenta ya de que, de que se puede tender a hacerlo de otra manera, a que el alumnado, la familia, el profesorado esté más cómodo. Más, más en las vivencias de ahora, de este momento del siglo XXI, ¿sabes lo que te digo? Simplemente por cambiar el horario, dejar las puertas abiertas... trabajar aprovechando todos los espacios... Solo cuatro cosas. Y dices tú [pausa]... Y, sin embargo, es verdad que desde la Administración eso todavía no termina de contemplarse del todo... No termina de... De que ellos lo, lo metan como algo... (...)</p> <p>Llevo un tiempo con un grupo de maestros, que estamos haciendo como un currículum alternativo, para presentarlo a la Administración. Somos funcionarios, entonces parte del proceso es formarnos también en el tema de las de las emociones, como grupo. Y nosotros como grupo, y después como manera de... también de trabajarlo en, en el aula y con las familias. (10)</p>			
		5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional y lo hacen con rigidez les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO		<p>Hay profesores que están anclados todavía en la antigua enseñanza, que utilizan pues..., la pura y mera disciplina. Entonces tienen muchos problemas con los alumnos desde el punto de vista disciplinario, desde el punto de vista académico..., desde el punto de vista de relación con los alumnos, con los padres. Pero yo creo que la mayoría de los profesores se han dado cuenta de que cómo está la situación ahora de los adolescentes que nos llegan. Si no hay ahí un conocimiento mutuo e intentar que, lo que tú dices, las emociones influyan en la enseñanza pues..., la cosa no va bien. (18)</p>			

		5.1.3. Es necesario incluir lo emocional dentro de las nuevas metodologías		El plano de las emociones no hay que dejarlo de un lado. Y yo creo que, que la metodología, la metodología de trabajo que tenemos, eh, por proyectos, por grupos, para hacerlo más dinámico, para hacerlo más motivante. Si no metes el componente de emociones... Ya te digo, con cuidadito. Con cuidado de no pasar límites, ¿no? O de no crear malentendidos. (1)			
		5.1.4. La Educación Emocional debería trabajarse como asignatura		Yo considero que debería ser algo más obligatorio. Como contenido. Qué ocurre. Como trabajamos por competencias, sí es verdad que está la competencia. Pero no en lo emocional. Entonces, digamos, que no se encuadra nunca en ningún lado, y está siempre dando vueltas por ahí. Dónde la metemos y cómo. Ese es el principal problema. No tenemos una obligatoriedad, y la educación de cada niño (respeto, normas) tú lo vas imponiendo. Pero, no hay un contenido como tal. Entonces, es difícil trabajarlo. Cuando algo no es obligatorio, lo pasamos desapercibido a un segundo plano. Y ahí se queda mucho fuera. Yo considero que debería ser obligatorio. Como Lengua, Matemáticas, como asignatura. No sé cómo se podría llamar, me da igual, pero debería estar en el currículum. Si no en Infantil, al menos desde Primaria. Yo sé que en Infantil eso se ha trabajado más, hay más tiempo, es más natural el reconocimiento de emociones, que vayan asociando. Y se trabaja en Infantil más. En Primaria se trabajan más los conflictos. (12)			
		5.1.5. La Competencia Emocional debe ser una parte más del ser maestras y maestros. Necesitamos ir más allá de aplicar técnicas o herramientas		Porque uno tampoco está previamente trabajado ni formado, ¿no? Entonces a mí esas veces me da un poco de miedo, ¿entiendes? Porque a veces es muy fácil decir: "No. Cojo un libro, el <i>Emocionario</i> , el no sé cuántos, lo pongo...". Pero yo creo que la cosa va mucho más allá que eso, y para mí es emocionante, como es emocionante formarse, conocerse eh... gestionarse, como... de manera personal, vamos. Entonces para mí es como una parte más de "ser maestra" y me resulta muy... muy chulo, vamos. Verás tú, y como un proceso de crecimiento genial. (10). Es más profundo que una técnica o herramienta. El trabajo con personas solamente lo enfocas a técnicas o herramientas. Tú tienes que, eso, empatizar, ponerte en el lugar del otro, entenderlo al otro y conocerlo, lo que te dejan, y aceptarlo. Y además, una vez que lo conoces y lo aceptas, tienes tú la obligación de ayudarlo lo máximo posible. (2)			
5.2_El contexto del Centro requiere otro enfoque educativo	5.2.1. Necesitamos poner a la persona por delante del curriculum	a. Es necesario acordar criterios de evaluación comunes y sensibles al contexto		Pues, más que mejorar, acordar entre nosotros. Lo que hemos hablado antes, por ejemplo... Después, el tema de la evaluación: qué vamos a tener en cuenta. Estas dudas que ahora están surgiendo... Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos o valoramos más el esfuerzo que los alumnos tienen que llevar a cabo para llegar a donde llegan... Ese tipo de cosas, si nos pusiéramos todos de acuerdo, serían mejor, los alumnos lo tendrían mucho más claro..., no habría contradicciones a la hora de evaluar... Ese			

			tipo de historias. (8)			
		b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado	<p>Y cuando llegan las evaluaciones, sobre todo, que es cuando nos planteamos: “Este niño..., aquí en esta fase ha llegado hasta aquí, pero no ha llegado al mínimo. Pero el bagaje que ha hecho en un año o dos ha sido increíble. Hay que recompensarlo...”. Las evaluaciones aquí son muy emocionales, porque sabes cómo ha llegado el niño y dónde lo estás dejando al finalizar el ciclo. Pero claro, por otro lado te planteas: es que en segundo de..., por ejemplo, final de primer ciclo, segundo, el niño tenía que haber llegado a tal y no ha llegado ahí, pero sí que hemos visto esa evolución. Entonces hay cosas que te planteas...</p> <p>I: Es un dilema. E: Es un dilema. I: ¿Tenéis un criterio único para evaluar? E: Sí, tenemos un criterio y lo tenemos en nuestro proyecto, pero aun así hay veces que los niños no llegan. Ese tipo de alumno que yo te estoy hablando no llega. Pero han avanzado. I: ¿Y qué valoráis? ¿Las dos cosas? El proceso... E: Claro, las dos cosas, siempre. Con nuestras dudas morales, por qué va a llevar este niño siempre un insuficiente, cuando vemos que se le han hecho adaptaciones en su currículo y lo ha conseguido en esa adaptación. Que no ha llegado al nivel que tenía que haber llegado un niño más normalizado con una familia más normal... (7)</p>			
		c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos	<p>Porque ya entra que pierda muchas horas de contenido, pero a nivel personal ganas muchísimo. Porque a mí me interesa, me interesa, realmente. Porque luego los contenidos..., yo lo que quiero es que sepan leer y escribir, redactar bien, expresarse bien, ser correctos y educados. Y luego los adjetivos se los enseño... hablando, les digo: “Esto que acabo de decir es un adjetivo... O, ¿os acordáis que...?”. (3)</p>			
		d. Trabajamos por competencias porque es una necesidad del contexto	<p>Nuestra manera de trabajar se basa mucho en las competencias, porque no es por nada, es que en este tipo de centro no puedes trabajar de otra manera. Como te empeñes en seguir un libro, un currículum al pie de la letra, pues, no. Entonces, cuando estás aquí en este tipo de colegio, te das cuenta que tienes que trabajar de otra manera, priorizar otras cosas, y dejar de lado a lo mejor, lo... No es que se dé de lado al contenido, porque no se deja de lado el contenido, pero se priorizan otro tipo de aspectos. (11)</p>			
	5.2.2. En ESO hay que recuperar la madurez y la exigencia. No podemos ser una guardería ni perpetuar la	a. La solución no es extra-motivar o divertir al alumno. Es importante la exigencia para no perpetuar la	<p>En una cultura como la nuestra, buscar la motivación del alumno desde que entra en la enseñanza tiene un peligro... Y es que buscar una motivación en culturas como la nuestra, latina, mediterránea, es divertir al alumno, es dejar de exigirle, de buscar videos, juegos, interacción, terapias de grupo... Una serie de cosas, y se ha dejado. Y podía haberse hecho así, pero se ha dejado lo básico... Y nosotros, bueno, si tú a un chaval lo quieres motivar, la forma que hay es divirtiéndolo. Y eso ha sido un error. Y yo creo que se ha notado... Y yo creo que esa teoría aplicada, dentro de... Por eso</p>			

		diferencia de clases	diferencia de clases (CE)	<p>ahora, en el otro polo termina diciendo que hay que exigir y hay que estudiar, y hay que... Claro, eso antes sonaba fatal. Pero es que yo creo que es donde se ha fallado. Hay que recuperarlo y buscar algo intermedio.</p> <p>Pero no se exige. Los chavales vienen.... Yo creo que eso no ha hecho ningún favor. Viene un chaval que tiene una familia socioeconómica válida, se le va a exigir en casa. (...) El chaval que no tiene una familia, una..., pues eso es una formación cultural, socioeconómica, y tal... Se ve que han salido perdiendo.... Salir en masa del sistema educativo y quedarse el que tiene... pues bueno, eso... Clase media... aceptable. (16)</p>			
			b. Tenemos que cambiar la concepción de educación. No podemos ser una guardería	<p>Mira. Tú escucharás siempre: "Más dotación a los centros y más material...". Cuando se dieron los ordenadores aquellos, no sé si te suena, cuando dieron aquellos ordenadores que eran gratis. No hace falta nada. Lo que hace falta es cambiar la concepción de la enseñanza que tenemos. Sin llegar a lo de Marina y ni a la chavala esta que salió de la CUP que salió tan rara, de lo de la tribu y esta historia. No, no es eso. (...) Ehhh, pero tiene que haber otra concepción, ¿no? Aquí la concepción es que la escuela es la guardería, el instituto sigue siendo la guardería, una prolongación más de la guardería de la infantil, ¿no? Así que, bueno. (14)</p>			
		5.2.3. Hay que sustituir el castigo por el diálogo y la relación		<p>Yo, por ejemplo, me encuentro un problema de..., yo creo que es una problemática en todos los centros en los que yo voy, que es la manera de afrontar los conflictos que surgen en el aula en el día a día en el cole. Entonces, hay veces a lo mejor que, para resolverlo, tú te sientas con el alumno, hablas con ellos... Y muchas veces cortamos por lo sano: "Que no me has traído los deberes. Castigado". "Que te has pegado con Fulanito. Castigado. Mañana sin patio". Entonces, vamos muchas veces por lo fácil, que es que te castigo y ya está... Entonces no estamos solucionando ni dándoles a ellos posibilidades de enseñarles cómo se afronta, como se soluciona un conflicto... Te escucho, te cuento... En fin... (8)</p>			
		5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajarlo desde la escucha y la empatía (Flexibilidad)		<p>Hay niños que son buenas personas, son buenos niños. En el fondo me respetan porque me escuchan, intentan hacer las cosas bien. Pero luego, te dan un empujón sin querer y te dicen: "¿Qué pasa? Te has puesto en el medio". En vez de decir: "Perdona". ¿No? O, no sé, rompen el libro y le dices: "Mira, has roto el libro, has roto el libro, tú eres responsable de tu libro. Y ahora qué hacemos con el libro?". "Pues, ¿qué quieres, pues ha sido sin querer?". La falta de educación. Luego tú ya empiezas a razonar con ellos, y les dices: "Oye mira, mira cómo te estoy hablando yo. Mira como me estás respondiendo. ¿Tú crees que eso está bien, tú crees que es justo?". Pero cualquier cosa que tienes que conseguir con ellos, es como un esfuerzo que tienes que razonar y razonar y razonar y empezar a decirles: "Ponte en mi lugar. Yo me voy a poner en tu lugar. Ponte tú en el mío". Eso, mucho esfuerzo por razonar cada cosa. (2)</p> <p>Que a veces hay que parar, que a veces tienes que dejar de lado el currículum, donde a veces tienes que dejar de lado lo formal, por no decir el currículum formal,</p>			

			pararte, escuchar, ser escuchado, ¿vale? (10)			
		5.2.5. El enfoque de Primaria ayuda mucho en Compensatoria en ESO	<p>Me sale la vena de Primaria. Yo... parecía que ellos, cuando hablamos con el equipo educativo... llegaban como bisontes. Y locos perdidos. Yo ya empecé... Porque eso es muy de Primaria: la rutina. La norma de la Primaria te sale sola. Entonces ellos han cambiado radicalmente su forma de sentarse, de estar, de hablar, de... todo. Entonces, ¡yo lo he notado muchísimo!</p> <p>Ellos venían allí como si fueran a su casa, a un refugio... Problemas que han tenido con, con la Jefa de Estudios, ha venido gente que... Es un chulito fuera y allí se me ha derrumbado, porque están como conmigo. Y yo se lo decía: "Sí, es bonito, pero...". (...) Porque ellos tenían necesidades de conectar... De hecho, yo en Compensatoria he tenido que ir... jugando a los... como se llama esto... No..., como intentando con ellos hacer tratos.</p> <p>I. Negociando, ¿no?</p> <p>E. Sí, negociando. Ellos estudian esto y yo esto, con un nivel de exigencia alto, pero intentando.... Trucos.</p> <p>I. Refuerzos positivos.</p> <p>E. Tú llegas hasta aquí, tú llegas hasta allí. Si estamos agobiados, cerramos los libros, pero, pero me hacéis el doble así. Y me ha funcionado con este grupo. (17)</p>			
		5.2.6. La Pastoral debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural	<p>Hombre, tenemos en la SAFA, yo no sé si tú lo has visto alguna vez, son unos libritos que... vienen todos... O sea, todo el año, y cada día tiene una oración. Entonces tú la lees... y dices muchas veces lo que te viene: "Gracias por Dios...". Y eso es en lo que más unión se siente, o sea, lo que hacemos todos, lo hacen todos los cursos. (...) Lo que pasa es que no te encontrabas con esta variedad cultural [risas]. (4)</p>			
5.3_El contexto del Centro requiere competencias específicas	5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera		<p>E: Aquí no, con perdón... Con perdón, aquí no puede venir cualquiera [pausa]. Así lo veo. Y...</p> <p>I: Y ¿crees que eso se tiene en cuenta o, o no?</p> <p>E: No. Vamos, por temas de traslado, de vacantes y demás. Este es un centro que requiere un personal con un perfil. Un perfil que llega un momento en que se agota, que se cansa, que se... que se agota, se agota [intensidad]. Hay que refrescar a la gente...</p> <p>I: ¿Se agota, se agotan las personas, las que se agotan...?</p> <p>E: Sí. Sí. Las personas, sí. Sí, porque los niños tiran mucho de ti y de tú energía..., mucho, llámale energía, llámale salud, llámale como tú quieras llamarle....</p> <p>I: Claro, claro... ¿Y qué, y qué perfil es ese?, ¿qué perfil es el que se necesita aquí?</p> <p>E: Una persona que sea capaz de ponerse en el punto del otro..., pero eso es la vida. (3)</p>			

		<p>5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales</p>	<p>Pues, pensando, imagino que sí, que añade una necesidad específica como, porque considero que puede haber un desarraigo en niños, pero eso, lo acabo de pensar. En niños que vienen, proceden de otro país, donde han dejado su casa, su familia, sus enseres. Entonces, bueno, en situaciones de ese tipo sí, pero también se puede dar una situación de ese tipo en un niño que no ha dejado su país, pero sí su familia, como una situación de acogida, por ejemplo. O una situación de adopción. O situaciones de ese tipo y no necesariamente es una situación de multiculturalidad. Por eso considero que la educación emocional debería trabajarse en todos los centros. (5)</p> <p>Yo, por ejemplo, mi tutoría: tengo niños que sus padres son profesores de universidad, abogados..., un nivel socioeconómico alto, que viven en zonas de Sevilla pues..., buenas. Contraste: niños que vienen de Los Pajaritos, de la Candelaria..., barrios socialmente deprimidos y económicamente deprimidos, con familias desestructuradas, eh..., con conflictos...</p> <p>Y luego tengo, además, de ya... esa diversidad..., tengo niños, por ejemplo, chinos, y en su casa no se habla español, tengo dos niñas que son nigerianas y que se nota muchísimo que tienen otra cultura. Y... yo me he encontrado situaciones que no sabía gestionar. Y luego, pues es lo que te digo, ese contraste, que chocan entre ellos, que..., porque hay cosas que no entienden, los unos de los otros. (19)</p>			
		<p>5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural</p>	<p>Supuestamente, si a lo que te refieres por compensatoria a centros de difícil desempeño de niños, por ejemplo, del Vacie, pues ahí sí te digo que sí. Porque su privación social y cultural, y su ambiente familiar no es el adecuado, ni mucho menos para, ni tiene las competencias, ni la cultura para poder gestionar, trabajar las emociones. Entonces, sí, en ese aspecto, debo ser más sensible ante eso por esos niños. Porque en sus familias no tienen todo este trabajo que otras familias más normalizadas, con un nivel cultural un poco más alto que se lo pueden transmitir. En estas zonas de más conflictos, traen mucho más acentuado de casa. Y tenemos que estar más preparados y más formados para intentar paliar eso. En ese aspecto, sí.</p> <p>Más que venir de otros países, eso lo relacionaría con lo que es las zonas marginales, porque tienen un modelo. Muchos de ellos no tienen ni una figura de apego siquiera. Es una situación bastante difícil. Y claro, no hay normas, no hay... Muchas veces van tirando por calles, por sitios no acordes a su edad. Sin control ni autocontrol, se ven que no tienen herramientas para poder salir el día a día a intentar desarrollar su personalidad, porque no tienen habilidades. Estos centros están destinados a eso, debemos tener más formación, o priorizar la formación sobre esto. Creo que es más carente. (12)</p>			

		5.3.4. La carga familiar que traen requiere que tengamos que estar más preparados emocionalmente		<p>Unos padres que son especiales también, todo tipo de padres, mucha diversidad de familias. Hay familias muy desestructuradas (Vacie), ese tipo de familia, olvídate. Ahí estás solo ante todo el mundo. Por mucho que tú quieras, Vacie, u otras familias, que están muy desestructuradas, tú no puedes pretender... El niño cuando llegas está dormido, porque no ha dormido bien, o no ha desayunado, o por las tardes no están atendidos porque sus padres están trabajando. Por mucho que tú quieras, no cuentas... Es que estás solo. (...)</p> <p>Muchas veces hasta te ves..., quieres y: "ya, esto yo no puedo". Muchas veces te desanimas, porque quieres una cosa que no vas a conseguir. Muchas familias monoparentales, o... Todo eso los niños... Tú estás trabajando con eso también. Eso va para delante. (11)</p>			
		5.3.5. La diversidad y el nivel socioeconómico hace que tengamos que trabajar en autonomía y con flexibilidad		<p>Tenemos la diversidad y el tipo de familia que tenemos, están, y las circunstancias socio-económicas de estas familias (Vacie), diversidad grande. Día a día tú cuentas con niños que a lo mejor en sus casas no tienen internet, ni libros, padres que trabajan mañana y tarde y no los pueden atender...</p> <p>Tú tienes que suplir muchas cosas que en otros centros se dan por sentado que ese niño cuando vaya a su casa va a hacer sus deberes... Aquí no. Tú tienes que pensar y buscar otras alternativas para que ese niño aprenda a trabajar por sí solo, que sepan hablar, que sepan comprender al que tienen al lado. Eso te lo van pidiendo, porque fuera, a lo mejor, hay esas carencias. (11)</p>			
		5.3.6. Es necesario marcar límites en lo emocional		<p>E: Sí, sí. Tu vida personal debes dejarla en la puerta y retomarla al salir, porque si no te puede, te puede mezclar mucho, estar aquí [pausa]. A veces te encuentras con muchos problemas, a lo largo del día, o sea, hay días que son perfectos, ¿no? Pero en momentos puntuales, claro... [intensidad].</p> <p>I: Sí. Por ejemplo, un día donde...</p> <p>E: Por ejemplo, un día... tú vienes mal de tu casa... ah, por equis motivos; se te ha roto el coche, por ponerte una tontería, ¿no? Y tú vienes, pues, con el enfado ese de... con esta hora, el taller, no sé qué, no sé cuántos... O tú eso lo dejas fuera... o a ti te puede influir. Yo ya te hablo como profesor... a ti te puede influir mucho a la hora de... dar clase a esos niños o de transmitirles... Yo siempre digo que, que un profesor transmite lo que él tiene en ese momento..., y los niños llegan a estar como tú, en parte, como tú estés en ese momento; si tú estás nervioso... mmm, por mucho que tú quieras, el niño va a estar..., se va a poner nervioso porque tú tienes que saber diferenciar una cosa de otra. (4)</p>			
		5.3.7. Es necesario reconocer las dificultades y buscar medios para no		<p>Ya te digo, incluso ser capaz de salir del aula y decir: "Aquí están pasando cosas y yo soy, y yo sola no las puedo manejar...". O: "Están pasando cosas que van más allá del cuaderno y el lápiz...". Con los alumnos mismos, ¿no? Y, sobre todo eso, ese, ese poder [pausa] salir del sufrimiento. Y es necesario sufrirlo, vivirlo y... sentirlo, pero no quedarse en esa victimización de "esto no funciona", de "esto está fatal", de "esto...". Y es verdad, pero poder salir un poco de eso, ¿no? Desde tus propias</p>			

		quedarse en el victimismo		<p>herramientas personales [voces de fondo]... para poder solucionarlo pero con otra manera... de otra manera distinta, ¿no? Que desde las quejas, desde la enfermedad...</p> <p>Porque estamos ahí, estamos en esa... Ahí... y es muy duro estar ahí, ¿eh? Hay gente que lo está pasando muy mal. Yo personalmente aquí ha habido años que lo he pasado muy mal... y hay que tener herramientas para poder salir a cambiar... de ahí, ¿vale? Cambiar el foco, eso está mal, lo estás pasando mal, pero... (10)</p>			
5.4_Es necesario conseguir una buena relación con el alumnado. Conocimiento, aceptación y valoración	5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo		<p>Y además, me pasa que cuantas más horas entre en una clase, mejor me va en esa clase en todos los sentidos. Y cuantas menos horas entro, siempre me cuesta más trabajo esa clase. En segundo, por ejemplo, en este año he dado: Inglés, Lengua y Refuerzo de Lengua. Estupendo. En primero solamente he dado Inglés y me cuesta más trabajo.</p> <p>I: ¿Por qué?</p> <p>E: Porque tienes menos tiempo, menos relación, puedes interactuar menos con ellos. (...)</p> <p>Y conocerlos bien. Conocerlos bien y, además, aceptarlos como son. Yo creo que es muy importante aceptar a los niños como es cada uno. Todos los niños no pueden ser iguales. Todos los niños no tienen las mismas habilidades. Todos los niños no tienen los mismos problemas, las mismas dificultades. Yo creo hay que conocerlos bien y aceptarlos como son. Y una vez que los conoces y lo aceptas, de allí partes para trabajar con ellos cada uno con sus posibilidades. Es muy importante para los niños, creo yo, sentirse aceptados, y valorados. (...)</p> <p>Son muy pocos casos, los niños que tú los valoras y ellos te responden mal. Muy pocos. Tienen que ser ya casos muy difíciles. Un niño que ya tenga una enfermedad mental de algo de psiquiatra, que ya tú no puedes llegar allí.</p> <p>Los niños, la mayoría de los niños responden muy bien a cuando tú los valoras, los respetas, los aceptas y crees que puedan hacer muchas cosas. (2)</p>				
	5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor		<p>El, en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que..., tiene que fluir..., tiene que haber un intercambio. Una doble dirección. Y esa..., doble dirección no se da si el profesor no tiene cierta complicidad con los alumnos. En general, creo que en todas las materias desde luego ocurre, que debe haber esa complicidad, ese conocimiento de las emociones, de saber cómo respiran los alumnos, desde el punto de vista que son adolescentes y desde el punto de vista de la materia que se está trabajando con ellos.</p> <p>En mi asignatura, en Matemáticas, yo creo que esa circunstancia se incrementa por la dificultad de la propia materia, que causa rechazo..., así, de principio, de entrada. Y si ese rechazo inicial tú no lo rompes a través de adquirir cierta complicidad, de ir haciéndole ver al alumno cómo las matemáticas están a su alrededor, cómo influyen en su vida, en sus emociones; si solo te dedicas a la típica enseñanza academicista de las clases maestras en las que el profesor habla, los alumnos no... y</p>				

			no hay un intercambio de ideas, pues las matemáticas se complican aún más. Entonces, en ese sentido, yo creo que tiene mucha importancia. (18)			
	5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos		<p>Pues claro... Sí, sí. Hombre. En el momento que tú conectes con alguien [pausa], claro. Lo que pasa que eso depende de, volvemos a lo mismo: depende de, de ti. Si tú eres capaz de ganarte esa persona. Lo que pasa que eso supone... eh... luego ya un trabajo que no todo el mundo... eh... se ofrece. Porque si tú conectas con una persona, tú ya tienes ahí un seguimiento..., tú ya tienes un... ¿Sabes? No todo el mundo se ofrece a...</p> <p>I: Se presta... a ese extra, ¿no?</p> <p>E: Es un extra. Aunque forme parte de tu trabajo, pueda formar, pero ya la implicación que tú tengas... Yo puedo llegar hasta aquí, o puedo llegar hasta allí.... Yo puedo hacer el mínimo, o puedo dar más... Y eso los padres te lo valoran, muchísimo, muchísimo, y los niños ni te cuento, además, que lo notan. Que te digan: "Seño...". Tú sabes que este color les gusta, que les gusta, pues le he regalado unos pocos de estos. ¿Esto que vale? Pero para ellos es un detalle. "Uy, es que el color este me gusta, es que no lo encuentro, es que...". Y al día siguiente vas tú y le das un bolígrafo. "Ay, Seño". Es un detalle... Son pequeñas cosas...(3)</p>			
	5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase		<p>Porque es cierto que la enseñanza ha cambiado mucho en los últimos 15 años. El tipo de alumnos que tenemos, sobre todo, con la reducción de la LOGSE en el 91-92, eso provocó que la edad obligatoria se aumentase hasta los 16 años y que tuviésemos delante alumnos que en muchos casos no quieren estar en las clases, en las aulas. Y si eso no va acompañado de una complicidad, de un fluir..., de tener en cuenta los intereses que tienen esos alumnos, desde el punto de vista de su adolescencia, desde el punto de vista emocional..., pues las clases muchas veces se convierten en una verdadera pesadilla para el profesor. (18)</p>			
	5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse		<p>Y además, en la hora de tutoría, siempre 15 minutitos, hay que dejarlo para lo que ellos quieran. Que es ir al patio, voy al patio. (2)</p> <p>Y este niño que te digo, al principio era como, al principio todos pasaban de él, era siempre el típico que se ponía a llorar con cualquier cosa que decían. Y ya, al final de curso era como: "Ya está aquí J., míralo". Y le hacen así, "-Tranquilo"-, si se pone nervioso. Porque es un niño que, además, como en casa no se habla español, también tiene un mérito... Y... necesita pensar y tomar aire... Y entonces, los compañeros entre todos hemos aprendido a tener paciencia para escucharle, para dejarle hablar...</p> <p>I: Eso lo has conseguido de alguna manera, porque eso no ha sido espontáneo, ¿no?</p> <p>E: No, claro.</p> <p>I: ¿Qué has hecho para generar ese cambio?</p> <p>E: Pues, lo primero..., claro..., porque tú te pones nerviosa también cuando el niño no arranca. Entonces, si ellos ven que yo me pongo nerviosa ellos se van a poner nervioso igual. Entonces lo primero es mostrarles que yo tengo paciencia, que le</p>			

				respeto, que hablo con él... Además, yo he hablado mucho con él delante de sus compañeros: "Tienes que tener más paciencia". Entonces ellos veían que había que trabajar con él un poquito y darle una oportunidad. Entonces, cuando he empezado a hablar yo a los demás, les decía: "Silencio, va a hablar vuestro compañero y le vamos a escuchar como os escuchamos a vosotros". Entonces poco a poco ya cuando él levantaba la mano ya sabían que tenían que callarse y tener paciencia. (19)			
		5.4.6. Cuando hay un problema, a veces ayuda hablarlo en espacios individualizados con el alumnado		Mira, a veces, a veces, como tenemos una hora para eso, para tutoría personalizada, es el trato solo con los alumnos. A veces al alumno le viene bien que no le atendamos con el resto de la clase porque muchos son amigos, o muy amigos, incluso. Entonces viene tratarlo en el grupo y a veces ellos mismos te lo dicen, les cuesta a lo mejor... el plantear... Aquí tenemos, por ejemplo, un... una chica que se acaba de cambiar legalmente de sexo y pasa a ser chico. Y... al principio eso ha sido un tema que esta, este muchacho ya, no ha querido tocar delante de los compañeros, y paulatinamente ha ido de alguna manera demandando que... abrirse a los demás, ¿no? Entonces, pues, empiezan a comentarse las cosas. (14)			
		5.4.7. Tener buenas relaciones personales facilita cualquier tipo de trabajo		Claro... Yo creo que, eso... Y en todas las cosas [risas]... Que haya, que haya buenas relaciones personales... facilita el trabajo entre compañeros, facilita el trabajo con tu jefe, facilita el trabajo con tu... (13)			
5.5_Necesidad es. Formación	5.5.1. Pertinencia de la formación en CE entre el profesorado	a. La formación en CE debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente para los más veteranos		Como formación de profesorado, claro. Y cuando el profesorado primero, estemos formados para, para... tener un control sobre el tema, ¿no? Y... poder aplicarlo y desarrollarlo con nuestro alumnado, y creo que es básico. Y además, una cosa que me pasa a mí con esto de la docencia es que siempre lo hago así. Vamos, igual que muchos. Entonces, aparte de que a mí me guste innovar, por ejemplo, como estamos haciendo con el ABN en el aula, en el centro, y demás, creo que yo tengo que progresar también... Que yo esto de que "cada maestrillo tiene su librillo", estoy en contra absolutamente de esa frase, y menos en dos mil dieciséis. Y me parece una aberración. Entones, a mí me parece una aberración decir: "Tengo cincuenta y tres años y ya lo sé todo". No, no, no. No lo sé todo, pero no lo digo porque... no, no. Es que sé que no sé todo, o sea, que estoy convencida de eso, de que el tiempo que a mí me quede por estar en las aulas, o yo me reciclo o me convierto en un dinosaurio, y lo del concepto dinosaurio lo llevo regular [risas]. (9) En el aspecto a nivel emocional, que hubiese formación... Yo creo que es fundamental. No una formación voluntaria, sino incluso ya obligatoria. Que tenemos que formarnos en esto porque esto es lo que estamos... Donde hay una carencia, o porque estos movimientos que se ve que funcionan, y que a día de hoy			

			yo he hecho varios cursos de Inteligencia Emocional y se ve que es lo que hay... Y más en estas zonas en las que nos movemos. (8)			
		b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas	<p>Creo que se considera, creo que es importante. Yo creo que sí, que la gente sí... A lo mejor un profesor no es consciente, pero creo que en general, sí. Lo que no estamos es... Yo creo que habría que entrenarse.</p> <p>A ver, habría que prepararse para lo que se nos presenta, porque [tose] desgraciadamente, los niños... Siempre los niños, como niños que son, están en la sociedad y tienen problemas, pero es que ahora la sociedad presenta unos problemas... que son problemas de adultos que entran en las casas muy... en los pequeños, entran muy pronto, ¿vale? Entonces... desde separaciones, desde problemas de drogas, desde problemas de paro... desde... No sé, hay tanta... En esta zona mucho más. Tanta problemática que a ellos les afecta...</p> <p>Y nosotros yo creo que deberíamos de tener en... cada vez que una persona se plantea que va a ser profesor... Yo no digo que estudie Psicología, pero es que... Entramos justos, sin nada de Psicología, sin nada de Pedagogía. Muy poquito. Y yo creo que es importante. (15)</p> <p>Yo creo que..., tenemos la idea esa que te estoy transmitiendo. Me gustaría saber, porque claro, como se puede decir en estos casos, todo el mundo entiende de psicología, y no es así [risas]. Todo el mundo cree que puede psicoanalizar a alguien. Cuando tú tienes un problema vas al psicólogo, no te ayuda un amigo. Pues lo mismo pasa aquí: tú puedes tener unas ideas estupendas acerca de lo que yo te estoy diciendo, pero la gente..., son técnicas, así, y hasta que un especialista no te las explica, no las desarrollas, no las pone en prácticas..., Pues... (18)</p>			
		c. Hay profesorado que trabaja bien el plano emocional, pero podría mejorar con formación. Es necesario reciclarse para no caer en la rutina ni seguir buscando las causas en los demás	<p>Entonces [pausa], un trabajo personal también del maestro, ¿no? También es un tema personal de uno, de cómo entiende la profesión y de que a veces hay que reciclarse y hay que... estar a lo que viene, ¿no? O sea. Si lo que viene en estos momentos tan cambiantes y tan, donde... las cosas te vienen ahora blanco y mañana puede ser negro o gris muy oscuro, y ahora tú tienes que estar ahí, y eso es tela... también... Con veinticinco alumnos, además, en el aula, pues probablemente te tienes que poner a reciclarte y a ver qué otras cosas... otras necesidades distintas de hace cincuenta años ni cuarenta años en el aula... Implica tiempo, formación, auto-conocimiento, auto-reflexión de tu propia profesión...</p> <p>Yo personalmente aquí ha habido años que lo he pasado muy mal... y hay que tener herramientas para poder salir a cambiar... de ahí, ¿vale? Cambiar el foco, eso está mal, lo estás pasando mal pero...</p> <p>E: [Suena la sirena del patio] Dar un poco el salto a eso. Eso implica cosas que, ya te digo, aquí no se ven que haya que trabajarlas. Volvemos a lo mismo, que te tienes que parar y normalmente el currículo hay que pararlo. Probablemente el libro hay que pararlo, los contenidos, y hay que ver otras cosas desde un... ¿vale?, Abriendo un poco el círculo hacia fuera [pausa]. (10)</p>			

			<p>d. Tenemos clases muy complejas y necesitamos herramientas para estar por encima de la dificultad y sacar lo bueno</p>	<p>Porque es verdad que tenemos, ya te digo, unas clases muy complejas. A veces se te hace muy difícil estar en el aula. Y entonces, intentar tener herramientas para poder estar por encima de todo eso e intentar sacar lo mejor de esas dinámicas que ocurren en la clase, ¿no? (10)</p>			
			<p>e. El tema de emociones interesa más que el de diversidad porque este se ha trabajado más</p>	<p>Sí, sí. Yo creo que sí, que está... Yo creo que la diversidad, por ejemplo, aquí está el de emociones más en boga que el de diversidad, porque ya te digo, aquí la diversidad está muy... ya muy consolidado, muy trabajado, no tenemos dificultades en ese sentido. Mientras que a lo mejor en el tema de emociones, pues a lo mejor todavía no... Yo, por ejemplo, por eso, como a mí me gustó el tema, y digo yo, pues esto lo hago yo, esto me gustaría, por lo menos estar informado, formado, tú sabes, para poder... ir cogiendo técnicas, ir cogiendo cada curso una o dos hasta que tú estés...probando. Yo creo que sí. (6)</p>			
			<p>f. En ESO es necesaria una formación previa, pero no como se ha planteado en el MAES</p>	<p>Yo creo que sí, yo creo que debe haber una forma de asegurar esa formación previa... pero no como se ha planteado con el Máster este de la... I. El MAES. E. No, el MAES no, yo desde luego eso no. Yo sí creo que debería haber en la carrera, como yo en su día, que estudié Física, pero con una serie de asignaturas enfocadas hacia la docencia impartidas por profesores con experiencia..., en Secundaria y que..., con unas prácticas, su MIR, muchas cosas... para.... Creo que si hay un asunto previo que debería tenerse en cuenta... No formación siempre por una experiencia de ver si te gusta. Que se note, pero... Que no sea una solución. No de: "Mira, no tengo trabajo y me meto en una bolsa de docencia". Que es como se ha hecho siempre. (16)</p>			
			<p>g. La formación en emociones debería formar parte de la formación didáctica</p>	<p>Los que queremos dedicarnos a ser profesores, la mayoría de las veces no nos enseñan a ser profesores. Y menos, aún, en este aspecto que es tan concreto. No hay... La mayoría de las veces no hay cursos dedicados a la didáctica, a las técnicas de enseñanza aprendizaje, sino que uno lo tiene que ir viendo, o bien por su cuenta, o bien cuando haces el Máster, que se hace para poder presentarte a las oposiciones y dar clase, o bien porque sencillamente haya carreras que es verdad que cada vez más están introduciendo temas de didáctica y demás. Pero todavía no creo que haya carreras que introduzcan dentro de su programación aspectos de la inteligencia emocional. Salvo...no sé, psicología, pedagogía, magisterio, las relacionadas con la enseñanza. Entonces sí sería necesario. Y hay mucha gente que lo hacemos, hacer cursos de..., de didáctica, y dentro de la didáctica..., dentro de la enseñanza-aprendizaje, el tema este de las emociones que</p>			

				estás comentando. Es que la competencia emocional es importante. (18)			
			h. La formación en Competencia Emocional debería promocionarse más desde los CEP	Pero bueno, yo creo que estaría bien. A lo mejor estaría bien que esto se promocionase desde los CEP y que bueno, en tu caso, por ejemplo, que tú estás estudiando esto, sería bueno que se dieran charlas en los centros sobre qué significa esto, las ventajas que tiene... Porque mucha gente en cuanto a esto es muy escéptica... (18)			
			i. En este Centro no veo necesidad de formación	No [pausa]. Yo creo que se va, que se va aprendiendo de lo que ves, de los errores que puedes tener..., o... Yo, por ejemplo; yo ha sido, mmm... el ir viendo mucho [inaudible] del comportamiento de los niños, que, evidentemente, son normales del ambiente en el que se mueven ellos, pero que no, no hace falta... Sino..., el rodaje yo creo que te va haciendo... hacerte al cole. (4) Yo creo que aquí la gente ya está preparada para eso, creo, ¿eh? No sé, si se abordara de otra manera, a lo mejor, pero la gente sigue estando aquí. Si tú no estás a gusto, te vas. (7)			
	5.5.2. Necesidad de formación en temas concretos	a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado.		Yo principalmente lo que creo, primero, el autoconocimiento de uno. Siempre pensamos en lo emocional, a lo mejor estamos tristes y no salimos, o enfadado. ¿Qué emociones? Se lo puedes preguntar a cualquier profesor. Dime en un minuto qué emociones conoces. Y escribimos, 10, 12 15; no sabemos más. Cuando hay muchas emociones que no las nombramos porque no sabemos identificarlas ni reconocerlas. (...) Si yo no me siento bien, no me siento motivado al estudio por un problema mío, si ese problema no se resuelve, mi atención no va a ser la adecuada, y mi rendimiento tampoco va a ser el adecuado. No porque no quiera, sino porque no sé gestionar mi emoción. Una pérdida familiar, un problema familiar. Ahí es donde tenemos que entrar nosotros y así la gestión de las emociones es fundamental. Si no sabes gestionar una emoción que es básico, cómo vas a pedir a los niños que después sepan regularse, sepan resolver conflictos, y sepan... Imposible. (12)			
		b. Empatizar es un elemento clave en nuestra tarea		Si tú llegas de una manera autoritaria y con muchos gritos, em... no entendiendo sus problemas, ahí no consigues nada. Es que no consigues nada. En el momento que lleguen... Yo no digo que haya que ser colegas de los alumnos, porque siempre les digo a ellos, que la autoridad es el profesor y eso significa que "yo soy la que mando". Y se lo digo así. Pero una cosa es que tú seas la que mandes y otra cosa es que tú tengas empatía. Y puedas entender en un momento dado la edad que tienen, la situación que tienen, el curso en el que están, el ambiente en el que están también, la zona en la que viven... (15) Es básico, es básico..., necesario, básico... Y... si no puede ser obligatorio, porque eso			

			<p>está en, en el interior de cada uno, porque por mucho que yo te diga a ti: "Empatiza con ese niño", o "Conoce, o...". Si tú no eres así, porque tú vengas a dar clase magistral...</p> <p>Hay profesores que dan clases magistrales, se olvidan de la persona. No, vamos a ver: tú estás trabajando con este alumno que no es capaz de esto, no le exijas esto... ¿sabes? (3)</p>			
		c. Debería trabajarse más la resiliencia. Estar por encima de la adversidad	<p>En equipo... Sí. Yo creo que, sobre todo, el concepto de resiliencia también, ¿no? El tema de poder... estar por encima de la adversidad, ¿no? Porque es verdad que tenemos, ya te digo, unas clases muy complejas. A veces se te hace muy difícil estar en el aula. Y entonces, intentar tener herramientas para poder estar por encima de todo eso e intentar sacar lo mejor de esas dinámicas que ocurren en la clase, ¿no? Que a veces hay que parar, que a veces tienes que dejar de lado el currículum, donde a veces tienes que dejar de lado lo formal, por no decir el currículum formal, pararte, escuchar, ser escuchado, ¿vale?</p> <p>Pero...Ya te digo, incluso ser capaz de salir del aula y decir: "Aquí están pasando cosas y yo soy, y yo sola no las puedo manejar...". O: "Están pasando cosas que van más allá del cuaderno y el lápiz...". Con los alumnos mismos, ¿no? Y, sobre todo eso, ese, ese poder [pausa] salir del sufrimiento. Y es necesario sufrirlo, vivirlo y... sentirlo, pero no quedarse en esa victimización de "esto no funciona", de "esto está fatal", de "esto...". Y es verdad, pero poder salir un poco de eso, ¿no? Desde tus propias herramientas personales [voces de fondo]... para poder solucionarlo pero con otra manera... de otra manera distinta, ¿no? Que desde las quejas, desde la enfermedad... (10)</p>			
		d. Necesitamos formación en resolución de conflictos para ir al origen	<p>Unimos las dos vertientes, para fomentar la cohesión grupal por un lado. Y por otro lado, estábamos interesados en que supieran expresar lo que siente en el momento de conflicto. Cómo regular esas situaciones de conflicto, cómo regularse a sí mismos. (5)</p>			
		e. Necesitamos formación en técnicas de grupo y cómo generar confianza con ellos	<p>Hombre, claro. Ese tipo de técnicas para trabajo en grupo... Son técnicas que muchas veces los orientadores que son psicólogos y pedagogos a los tutores nos dan. Y... en el plan de acción tutorial muchas veces aparecen esas técnicas y se hacen en las horas de tutoría. Pero a lo mejor esas técnicas también se podrían aplicar en..., determinadas clases, sobre todo, cuando son grupos conflictivos, donde si no creas ese ambiente de comunicación mutua no funciona; no hay... enseñanza-aprendizaje. (18)</p> <p>Pero sí es verdad que creo que a veces me faltan estrategias, que no sé cuáles son, por eso creo que las necesito más que antes..., para acercármelos más.</p> <p>I: Para ganártelos más, ¿no?</p> <p>E: Sí. Verás. Que mis niños yo sé que me quieren un montón y que... su "seño" y</p>			

			que... todo y que yo hago con ellos y deshago... pero... (9)			
		f. Necesito desarrollar estrategias menos autoritarias	Necesito, me gustaría tener formación en ese ámbito para poder desarrollar otro tipo de estrategias que no sean tan autoritarias como las que yo desarrollo a veces... A veces soy un poco autoritaria, ahora mis niños a veces ya se ríen. (9)			
		g. Existen actitudes racistas en el alumnado y necesitamos formación para aprender a gestionarlas	Sí marca, porque sigue habiendo actitudes racistas en los alumnos. Muchas veces yo creo que no son conscientes de que están teniendo esa actitud racista, pero..., expresiones como "mono", como "moro de mierda", y cosas de ese tipo... Y actitudes de "no me siento al lado de este porque es negro", eso sigue existiendo, desgraciadamente existe. Mira que se han hecho campañas y los profesores damos mucha lata... pero evidentemente, existe. (...) Pero yo creo que son necesarias, no pasa desapercibido. Aún aquí todavía en España yo creo que no pasa desapercibido un inmigrante. Siempre hay alumnos que tienen actitudes racistas y el profesor debe..., no debe hacer caso omiso a eso, no debe mirar para otro lado. (...) Igual que hay trabajos en grupo y trabajos para trabajar con el grupo para cualquier cosa, pues para eso más todavía. Incluso me imagino que se habrán desarrollado mucho últimamente el tema de la diversidad cultural. Yo creo que sí, que todo eso... (18)			
		h. Un conocimiento de cultura y religiones nos ayudaría a gestionar mejor la diversidad (C1)	Si yo conozco tu cultura, y la respeto; si no la conozco, no la puedo respetar. Eso está claro. Pero si yo la conozco y la respeto, luego va a ser más fácil la adaptación. A ese nivel yo te digo que sí, tener un mínimo de conocimiento, de cultura, de religiones, pues sí, no estaría mal. Treinta y dos nacionalidades. Desde Nepal tenemos una niña, hasta de aquí del barrio de la Macarena. El abanico de posibilidades es muy amplia y yo sé que es muy difícil, cómo vas a dar tú 32 nacionalidades. Es difícil, pero por lo menos abrir un poco la mente, y dar a conocer a lo mejor algunas culturas básicas, ¿sabes? Que la población que estás recepcionando... Poner un poco en situación. (12)			
		i. Necesitamos formación que integre las nuevas tecnologías	Lo que pasa es que yo creo que hoy en día las tecnologías son fundamentales. Yo llego, pongo el pantallazo de lo que sea y ya los engancho un poco. O los engancho o se duermen, que también pasa. Pero prefiero que estén despistados y en su mundo y dormidos a que estén aburridos y molestando, la verdad. Entonces... [Pausa]. Yo creo que eso es fundamental. (15)			
		j. Necesitamos formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado. Generalmente	Mira. El problema, evidentemente, el, lo que yo enseño y el mundo de los chavales tiene escasa relación en muchos casos, ¿no? Ya te digo, aquí también, este centro es difícil. Hay muchos alumnos que quieren estudiar, los padres quieren que los niños estudien, tienen aspiraciones, saben la importancia que tienen los estudios... Pero en muchos casos, los estudios van por un lado y la vida de los chavales por otro. Y muchas veces yo lo que demando siempre y nunca encuentro en el CEP, por ejemplo, en un centro específico, que no tiene exactamente nada que ver con el			

			van en paralelo	tema que tú me estás planteando. Es didáctica. Y no veo por ejemplo, cómo enseñar a los chavales la literatura. Pues, lo que he aprendido lo he aprendido de otros compañeros, o lo he aprendido de mis ensayos, mis ensayos y mis errores, y no de lo que me ofrecen. (...) Y entonces yo, lo que me ha hecho falta como profesor es eso, que te enseñen más realmente acercar la literatura y la lengua a los chavales, la didáctica, ¿no? Y bueno... (14)			
	5.5.3. Momento más adecuado para la formación en CE	a. La formación debería ser antes y durante		Yo creo que debería darse antes, durante y después. Claro, tener unas nociones básicas mínimas, tener una formación, y durante nuestro ejercicio se detectan muchas situaciones que quizás pues nos quedemos bloqueados, no tengamos información, no sabes cómo atender. Por eso, también durante tenemos que seguir teniendo formación. Y yo creo, lo principal es un trabajo personal, lo que debería hacerse es un trabajo personal, antes que nada. Verás, porque creo que va a ser más fácil identificar situaciones y poder atajarla o poder gestionarla, más fácil si nosotros ya hemos hecho un trabajo personal. Cada uno como crea que lo tenga que hacer, pero creo que sí, sería súper importante. (5)			
		b. La formación en Competencia Emocional sería interesante durante		Yo creo..., dentro del ejercicio profesional no, pero sí es una línea. Tú sabes que ha habido líneas que vienen desde la Consejería. Ha habido como temas de moda, temas de moda, que han..., que han pasado unas, otras no..., que han creado su poso. Por ejemplo, no sé si tú te acuerdas del tema de la lectoescritura de infantil, tuvo una época muy fuerte, hasta crear su poso. Pero ahora está un poco <i>demodé</i> , bueno, <i>demodé</i> , no, sino que ya no está en boga... (...) Ahora yo veo en la escuela que está trabajándose mucho el tema del huerto, más bien de medio ambiente, está ahora muy... El tema de las emociones también muy en boga y en cuanto a cursos de trabajo..., el tema del ABN, ya más técnico, más..., también está muy en boga. Esas tres o cuatro patas en cuanto a cursos. (6)			
		c. La formación sobre Competencia Emocional sería mejor antes de comenzar la profesión		Y entonces considero que es una formación que debería de ser un poquito... Que debería ser obligada, desde... Desde ya, desde la escuela de Magisterio. No sé si ahora mismo en los planes actuales está presente o no. Cuando yo me formé no había en absoluto nada, vamos, te lo puedo asegurar... [risas]. (10)			
		d. Trabajamos en paralelo con nosotros mismos y con el alumnado		Cuando empezamos a investigar es que nosotras tenemos que hacer un trabajo personal. Nosotras tenemos que saber, aprender a identificar las emociones que se presentan en determinados momentos, cómo reacciona nuestro cuerpo y cómo poder dar solución. Pero eso es un trabajo lento, pues, cada uno lo ha hecho, no lo hemos hecho de forma grupal. Vamos a identificar nosotros. Cada uno de forma individual, en su tiempo libre, algunos asistiendo a cursos, otros simplemente leyendo y hablando con compañeros. Pero sí ha empezado, todo esto ha empezado			

				primero con un trabajo personal. Bueno, no primero, sino en paralelo. Es un proceso largo. (5)			
	5.6_Necesidad es. Vocación e implicación	5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud		Yo, sinceramente pienso..., que está en la persona. Una persona es así. Y yo me he encontrado pocos, pero me he encontrado a lo mejor alguno..., que no... Porque claro, en dos años he estado mucho con colegios... Ha estado meses y se nota una barbaridad quién es vocacional y quién no. Se nota muchísimo la forma de hablar, la forma de preparar las clases, no tiene entusiasmo, no... Y ahí no tiene nada que ver la edad... (...) Yo pienso que es vocacional. A ver, todo el mundo tiene algún problema pero no estamos aquí 13 horas y 14 horas picando una mina. Que podemos entrar a la hora que entramos y salir e intentar dejar el problema fuera. Que algunos días es inevitable y entras y tienes... que trabajarlo interiormente. (17)			
		5.6.2. Además de la formación es importante la personalidad de cada uno para ponerlo en práctica		E: Inevitablemente. Si tienes, si tienes más recursos... tienes más cosas que aplicar, tienes más formación... Eso también depende mucho de la personalidad de cada uno [énfasis]. I: Mmm. Claro. E: De nada te sirve muchas veces saber muchas cosas si luego... no tienes... la capacidad de ponerlas en práctica. (13)			
		5.6.3. Ante la falta de formación, tiro de mi vocación y de mi experiencia		Yo tiro de mi vocación, que tengo muchísima vocación, y de la experiencia. Tú te das cuenta con el tiempo... Por ejemplo, para mí es fundamental que el alumno en clase esté cómodo. Entonces yo creo que hacer que..., crear un ambiente donde no haya problemas, donde no haya gritos, no haya enfados... para mí eso es muy importante. Hay momentos en los que hay que gritar y hay que enfadarse, porque la autoridad la tiene el profesor, eso también se lo digo siempre a ellos y lo tengo claro. Pero creo que se solucionan mejor los conflictos si las personas no tienen esa tensión. ¿Pero qué pasa cuando el alumno trae esa tensión de casa? ¿O cuando el profesor tiene días malos con esa tensión? Pues tendríamos que tener más recursos, más estrategias... Y yo creo que eso se puede... se podría fomentar un poquito más. (15)			
		5.6.4. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional		No, el MAES no, yo desde luego eso no. Yo sí creo que debería haber en la carrera, como yo en su día, que estudié Física, pero con una serie de asignaturas enfocadas hacia la docencia impartidas por profesores con experiencia..., en Secundaria y que..., con unas prácticas, su MIR, muchas cosas... para.... Creo que si hay un asunto previo que debería tenerse en cuenta... No formación siempre por una experiencia de ver si te gusta. Que se note, pero... Que no sea una solución. No de: "Mira, no tengo trabajo y me meto en una bolsa de docencia". Que es como se ha hecho siempre. (16)			
		5.6.5. Implicarse depende mucho		Eso está mucho en la persona, en la implicación de cada uno. Eso no se aprende, eso no se aprende. Ummm. (...) Es básico, es básico..., necesario, básico... Y... si no			

	de cada persona. No se aprende		puede ser obligatorio, porque eso está en, en el interior de cada uno. Porque por mucho que yo te diga a ti: "Empatiza con ese niño", o "Conoce, o...". Si tú no eres así, porque tú vengas a dar clase magistral... Hay profesores que dan clases magistrales, se olvidan de la persona. No, vamos a ver: tú estás trabajando con este alumno que no es capaz de esto, no le exijas esto... ¿sabes? (3)			
	5.6.6. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa		Y entonces, luego tú les das esa parte que ellos tanto necesitan, que es la parte emocional... Eso luego tiene ya un riesgo para ti, y es que van... van absorbiéndote, chupan mucho de ti. Luego viene la otra parte que ellos te dicen: "Ay, Señor yo ya cuento hasta tres". "Ay, Señor, yo antes...". Cuando te dicen esas cosas... Y ya todo lo que se han llevado de ti, te lo están devolviendo... Esa energía como que se han llevado, te la están devolviendo con creces [pausa]. (3)			
	5.6.7. Implicarse con las familias puede hacer que ellos participen más		Tengo respuesta porque la primera vez que lo hice vinieron muy pocas mamás y les gustó tanto que estuvimos charlando, como tú y yo estamos charlando aquí. O sea, con un café por delante y: "Oye, mirad, he visto tal cosa...". Y ya un poco encarrilando. Pero al final estamos hablando de cosas del barrio, de cosas de nosotras, pues éramos todas mujeres, además... Y gustó tanto que para la segunda vinieron muchas más mamás, vino también algún papá, o sea... ¡claro! Simplemente, más allá de la lectura, de la escritura, cómo va mi niño... o de reunirnos con los padres, "porque tu hijo se está portando muy mal", o "tu hija no atiende", ¿sabes? ¿Qué pasa? Que después yo puedo contar con ellas para otras cosas, porque se ha abierto ese vínculo... sin tener un grupo de whatsapp, ¿eh? Porque yo me negué a tener un grupo de whatsapp. Y el vínculo se abre, el vínculo se abre, bueno, se crea y después se abre con toda esa historia para poder tener un contacto mucho más allá, ¿no? (10)			
	5.6.8. Involucrarse es algo que siempre ha hecho un profesor con vocación. Ahora lo que se hace es nombrarlo		Yo creo que, de hecho, lo que sí se hace ahora es diferenciarlo. Y yo creo que es inevitable, la complicidad o el... El involucrarte tú como profesor en la docencia y el trato humano y todo eso, siempre se ha hecho. Yo no entiendo la docencia de otra forma, no entiendo la... Yo tengo mis alumnos y me involucro, me intereso, me... Lo que pasa que ahora, bueno, tú lo sabes, también, que estás a nivel de Pedagogía, ¿no? Sí es verdad que ahora se, se..., aísla, se estudia como fenómeno aparte, cuando yo creo que siempre ha habido eso. Una complicidad del profesor, con vocación, me refiero, que le guste la docencia, claro. (16)			
	5.6.9. A veces hay que poner límites en la dedicación al cole		Es cierto que este año... umm... solté... solté, solté lastre. A ver. Suena regular lo de "solté lastre", pero a principio de curso yo dije que las responsabilidades que yo había adquirido en estos cuatro últimos años que llevo aquí las iba a soltar, porque... umm... no me apetecía estar con tantísimas responsabilidades. No. No me apetecía. Y todo el día corriendo, y todo... Y yo tengo un niño, como te he dicho, un niño chico al que le tengo... al que le dedico el tiempo desde que salgo por la puerta			

				de... de esta, del colegio hasta que vuelvo por la mañana. Entonces, umm... No. No... No le voy a quitar tiempo a mi hijo por el centro. Eso es más claro que el agua... Eh... Me he dedicado a... me he dedicado... No. He puesto el límite... (9)			
	5.7_Es necesario fortalecer la relación entre compañeros (profesorado)	5.7.1. Es importante el grupo de compañeros del que te rodeas		Si tú te rodeas de gente, de personas, de compañeros que no están en esa misma línea tuya, pues hay veces que eso se, se contagia, tanto para acá, como para beneficio, como para que no... I: Ajá. Tanto para bien como para mal. E: Ahí está. Si tú... en tu grupo, no vamos a llamarle..., te pongo un ejemplo que no tiene nada que ver con esto, ¿no? Pero, si tú... te rodeas de un grupo tóxico a nivel de resolución de conflictos, que lo que quieren es actuar de una forma... negativa, no sé qué, que no sé cuánto. Te rodeas de otro grupo que empatizas más, que más... Depende de con quien tú estés, pero a nivel de todo, tú sabes... I: Todo es susceptible de contagio. (...) E: Sí, porque tú, eso, te vas contaminando en el buen sentido, de lo bueno... pero también te contaminas de lo malo, depende donde tú... Pero, claro. Ya estás tú como persona. Por eso te digo. Al final eres tú. (3)			
		5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja		No está nada cohesionado, el grupo de aquí... no nos conocemos, no somos equipo... Y además, es... algo [pausa], que la mayoría de la gente no lo ve necesario, ¡ni siquiera ve!, no ve la diferencia... ¡ni siquiera ve! Que haya una necesidad en ese sentido. I: ¿Hablamos de necesidad de trabajar en equipo? O de... E: De trabajar en equipo, trabajar el equipo como grupo humano que está aquí haciendo una labor muy compleja. (...) Y de... y de repente, te encuentras aquí una realidad muy compleja, y ahí... y los profesores que están aquí, no están preparados para esto ni...ni muchas veces nos hemos sentido apoyados por la Administración tampoco. Y entonces... hay momentos de pasarlo mal. Entonces, como equipo no estamos cohesionados para, eh... para que esto sea una vivencia de equipo, esto sea... (10)			
		5.7.3. Importante coordinarse con los demás compañeros y la familia		E: Incluso eso llegas a hablarlo con los propios compañeros. Yo no soy tutora, pero hablo, por ejemplo, con los tutores: "Oye, mira, que esto he visto que no sé qué, ¿cómo lo hacemos?", "¿Intentamos algo, lo dejamos, hacemos algo, qué te parece?". Y a lo mejor las tutoras te dicen: "Pues sí que es verdad que yo he visto lo mismo. Venga, vamos a intentar entre las dos sacar esto". O que algún padre te llegue... y te diga: "Oye, mira, échale un ojo a mi niño [intensidad] porque es que... mmm -digo yo- me estoy divorciando -por ejemplo- y a ver si el niño... mmm, me da el bajón y no me termina el curso", por poner un ejemplo tonto, ¿no? I: Ajá. E: Pues sí, tienes que hablar mucho con los compañeros y... eso, con los padres también. (4)			

		5.7.4. Más convivencia en el claustro podría ayudar a cohesionarnos más		Quizás más convivencia entre compañeros, que siempre..., que yo siempre lo he dicho... Y en el otro Centro lo teníamos... Siempre guardábamos una tarde de convivencia, no siempre libros, niños, no sé qué... Es que lo necesitábamos... (...) No sé... Yo sí le doy..., puesto que me parece que... una convivencia buena... luego hace que tu trabajes mejor, que cuando necesites ayuda no te importa pedirla, y si te la piden no te importe darla..., ¿me entiendes? Entonces, no sé, es mi opinión [risas]. Es que soy un poco yupi... [risas]. (20)			
5.8_Trabajar con las familias es una necesidad	5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole		Porque aquí hay una falta de motivación impresionante, hay una falta de colaboración de la familia impresionante también, por lo menos un gran, un porcentaje alto. (...) Yo creo que es un freno. Porque si tú, cuando haces una labor dentro del aula y no se continúa en la familia, la pata de la silla queda coja. Yo creo que no se completa. (1)				
	5.8.2. Hay una clara relación entre cómo se comportan los alumnos y sus familias		E: Luego ves a ciertos padres cuando vienen y dices: "Ahora me explico todo". I: Ves la coherencia de lo que pasa aquí cuando conoces a las familias. E: Sí, sí. Ahora me lo explico todo. Porque tanto si viene una madre súper educada como si vienen... madres que mejor no haberlas conocido, sinceramente, dices: "Ah, claro, claro. Ahora ya veo...". I: La relación entre la manera de su hijo o hija. ¿Y... eso, se ve? E: Se ve perfectamente. (19)				
	5.8.3. Hay mucha diferencia entre 1er y 2º ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias		Sí, muchísima. En 1º y 2º se están adaptando y enterándose de qué va el cambio. La edad también es diferente: son pequeños aún, se les nota, y es la etapa donde hay más dificultades. Es un cambio grande del colegio al instituto, en horarios, profesorado muy diverso y muchos más profesores, más horas de clase, más asignaturas y tareas... En 3º y 4º ya están más habituados y más ubicados. (21)				
5.9_Necesitamos más maestros y más orientadores en ESO, especialmente en estos contextos			Grupos específicos que tienen un perfil especial, ya sea por... trayectoria... académica anterior... ya sea por problemas familiares, ya sea porque hay que darles otro tipo de... de dinámicas de... de clase, porque no atienden... a la, a la clase reglada normalmente [énfasis]. Seguro que la Administración tiene para poder tirar de, de, de educadores... de animadores socioculturales... de... de maestros [pausa] mucho más cualificados que los que estamos dando aquí. (...) Porque en la Secundaria los maestros desaparecen. Para cualquier cosa, aunque sepas que es de primero de la ESO. Y lo que... es capaz de manejar mejor... es un maestro, que tiene más dinámicas de grupo, que se sabe manejar... mejor psicológicamente... Pero lo que te manda la Administración a los centros... es... licenciados [énfasis]. (13)				

				Entonces, más personal siempre vendría bien. Aquí tenemos algunos profesores, dos profesores de la Compensatoria. Pero en centros como este, por ejemplo, que es tan grande, que además, tú sabes, tienen que estar en torno a -unos años más, unos años menos-, en torno a los mil alumnos. (...) Eh, pues hay otros centros que tienen dos orientadores, y este no. (14)			
Observaciones:							

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Narrativa (cita)	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Suficiencia (1-5)
6. Estrategias desarrolladas	6.1_Ante la desmotivación del alumnado buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías			Mira, yo este año, por ejemplo, me he comprado... Bueno, tenía en casa el iPad. Es una barbaridad. Una cosa carísima que no todo el mundo tiene acceso a eso. Yo lo he tenido por circunstancias y he dicho: "Yo esto tengo que aprender y utilizarlo con mis alumnos de todas las maneras". El partido que estoy sacando sin tener ni idea, yo que no lo he usado nunca y... (...) Yo llego, pongo el pantallazo de lo que sea y ya los engancho un poco. O los engancho o se duermen, que también pasa. Pero prefiero que estén despistados y en su mundo y dormidos a que estén aburridos y molestando, la verdad. Entonces... [Pausa]. Yo creo que eso es fundamental. (15)			
	6.2_Normalmente estamos dos personas en cada clase			Imaginate, pues a veces nos metemos hasta dos, casi siempre hay dos maestros, sobre todo, en las áreas instrumentales. Aquí llevamos los refuerzos a raja tabla. Y entonces, salvo que se produzcan las bajas de resfriado, de estar malo, que falte algún compañero..., pero si está toda la plantilla, hay dos maestros por aula. El tutor y el segundo docente. I: ¿Y eso en primer ciclo o en todos? E: En todos, en la medida de lo posible en todos. I: ¿Y tenéis personal suficiente? E: Con todas las horas..., jugamos con todas las horas que disponemos. (7)			
	6.3_Promoción de la participación en el Centro	6.3.1. La asamblea es un espacio de propuestas y participación			Entonces, aquí hacemos mucho las asambleas de clase, que los niños hablen en la clase. Esta es una dinámica que tenemos en el centro. Desde tercero, está institucionalizado. Cada quince días, cada vez que el tutor lo considere necesario, se hace asamblea y los niños cuentan sus problemas, sus cosas. Qué les gustaría en el colegio, los problemas que han tenido. Luego, se reúnen conmigo todos los delegados, exponen lo hablado en la asamblea y se le da forma a todo ello. Y una de las propuestas fue la de abrir la biblioteca en hora de recreo, porque me lo venían demandando a mí los delegados, que había niños que querían en el recreo ponerse a leer. (11)		
		6.3.2. La dinámica participativa hace que los niños sean muy autónomos		Nuestra manera de trabajar se basa mucho en las competencias, porque no es por nada, es que en este tipo de centro no puedes trabajar de otra manera. Como te empeñes en seguir un libro, un currículum al pie de la letra, pues, no. Entonces, cuando estás aquí en este tipo de colegio, te das cuenta que tienes que trabajar de otra manera, priorizar otras cosas, y dejar de lado a lo mejor, lo... No es que se dé de lado al contenido, porque no se deja de lado el contenido, pero se priorizan otro tipo de aspectos. Eso influye en la manera de trabajar de los niños.			

			Los niños son muy autónomos, están acostumbradísimos, no porque te lo esté diciendo yo. Cuando llegan al instituto, son los profesores de los institutos los que nos lo dicen, que se nota que son niños que están acostumbrados a trabajar en grupo, a tener mucha dinámica de participación... Muchas cosas que se ven luego. (11)			
	6.3.3. Los proyectos surgen de propuestas del alumnado y todo el profesorado, no solo del Equipo Directivo		De todo. Hay propuestas del... Este año es que también hemos tenido un claustro muy participativo, bueno, no es de este año. Es una labor que llevamos haciendo ya, es lo que yo le decía a D. Este año se está viendo todo el trabajo que se está haciendo en el colegio desde años atrás. Se ha materializado ya un poco este año en el profesorado, porque es el profesorado del claustro el que va sugiriendo, da ideas, vamos a hacer, vamos a hacer. (...) El profesorado, viendo los niños que tienen, lo que piden los niños, va sugiriendo, y son los proyectos que hacen. (...) Es mucho que surge de la demanda de los niños y otros de lo que vamos detectando y pensamos que sería bueno hacerlo. (11)			
	6.3.4. Participación de las familias	a. En algunos programas participan las madres y padres en las aulas	Y también hemos iniciado el ABN, en Primaria. La enseñanza de las matemáticas a través del ABN, donde los padres han estado muy involucrados, porque las mismas madres han entrado. Se han formado grupos en las clases y han venido las madres a trabajar con los niños dentro de las aulas, y a aprender las matemáticas, porque es un método que necesita un aprendizaje, a acceder a las matemáticas con los niños en las aulas, primero y segundo. Entonces, pues, también ha resultado muy interesante. Es que son tantos proyectos... Hemos tenido también el proyecto del Flamenco, en Infantil. Entonces se han hecho muchas actividades con padres. También vinieron aquí al colegio, y los profesores, con gente de fuera. (11)			
		b. Para facilitar la coordinación con las familias, la Comunidad de Aprendizaje abre sus puertas	Hombre, siendo, siendo... comunidad de aprendizaje, una de las cosas, uno de los pilares básicos, de una comunidad de aprendizaje, es que el entorno, el entorno entra en el centro. El centro es un centro de puertas abiertas, no solamente para los grupos interactivos... (...) Entonces esto es una filosofía de puertas abiertas para facilitar la coordinación de equipos docentes y familia. (9)			
		c. El trabajo emocional con las familias era obligatorio	E: Entonces venía un terapeuta, les daba mucho de cómo educar a sus hijos, de esa manera. La Inteligencia Emocional, un montón de cosas y les venía muy bien a las madres... Luego se daban cuenta de muchas cosas... Pero es cierto que venían porque si no... I: Era obligatorio... E: Se le expulsaba al hijo del centro. Entonces, claro. A lo mejor no tenían dinero para darles de comer y nosotros le dejábamos un almuerzo, una merienda, luego se bañaban allí... Era un completo, como digo yo, sí... Y se veía mucho... Se ha visto			

				muchísima mejoría... (20)			
			d. Las asociaciones pueden ayudar a acercar a las familias a los centros	I: No lo sé, porque tú me has citado la Unión Romaní. E: Sí. Porque veo que por la mañana a lo mejor vienen, no sé, tampoco la conozco muy bien, porque claro, como yo vengo dos días a la semana y no toco con ellos... Pero veo que vienen las madres, a lo mejor, a la escuela. Si a lo mejor les enseñan a leer, a escribir, pues mira... Es algo que enriquece a la madre, porque eso a lo mejor eso le puede ayudar al hijo. (20)			
6.4_ Expresión emocional y gestión de conflictos (Vinculando lo emocional y la diversidad. SI)	6.4.1. Las asambleas son espacios de expresión y gestión emocional	a. Utilizamos las asambleas diarias para expresar cómo nos sentimos e intercambiar experiencias y costumbres	En mi clase hay niños con un montón de nacionalidades. Por lo menos, de diez diferentes. Entonces, trabajando entre ellos, la asamblea. Utilizamos un espacio, casi a diario, que es la asamblea, de unos quince minutos, donde expresamos cómo nos sentimos, nuestras preocupaciones, nuestras alegrías, las compartimos, y hablamos de costumbres distintas. Y yo la experiencia que tengo es muy positiva. Los compañeros se respetan muchísimo. La información les resulta muy agradable de conocer, diferente, curiosa, hacen sus preguntas. Al principio les resultan extrañas. Pero después ven con naturalidad que existan otro tipo de religiones a los que ellos procesan que existan otro tipo de costumbres y no he tenido nunca ningún tipo de... (5)				
		b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas	Entonces, aquí hacemos mucho las asambleas de clase, que los niños hablen en la clase. Esta es una dinámica que tenemos en el centro. Desde tercero, está institucionalizado. Cada quince días, cada vez que el tutor lo considere necesario, se hace asamblea y los niños cuentan sus problemas, sus cosas. Qué les gustaría en el colegio, los problemas que han tenido. Luego, se reúnen conmigo todos los delegados, exponen lo hablado en la asamblea y se le da forma a todo ello. (11)				
		c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad lo trabajamos en el momento en asambleas	A ellos no hay que explicarles. No, no, aquí no se explica nada. Ellos lo tienen tan asumido, sus padres, están acostumbrados. Surgen algunas veces conflictos. Todo no es ideal. Surgen conflictos, entonces hablamos. Nosotros es que hablamos mucho con los niños y les damos mucha confianza. Y las asambleas de clase hacen mucho. Más que nada es el diálogo que el castigo. Cuando hay que ponerse serio y emplear algún tipo de castigo, se hace, y no todo es perfecto. Se ven en la asamblea, en las reuniones de ciclo, nos reunimos todas las semanas y ahí se comentan las cosas que pasan en la clase. (11)				
	6.4.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse		Yo es que trabajo mucho el aprendizaje entre iguales, me gusta mucho. Entonces, cuando surge una duda y otro lo sabe, le digo: "Contéstale tú". Y se explica. Y que ellos, pues, el otro día un chico le estaba explicando matemáticas a la compañera y a mí no me importa. Quiero decir, que me gusta, porque ellos se lo explican con su lenguaje y les llega mejor que si yo les estoy explicando las cordilleras con un lenguaje técnico que la mitad no lo entiende, pero la otra mitad sí. Y si esa mitad me entiende a mí y con sus palabras se lo explica a los otros, ya ha llegado al 100% de los alumnos. De una manera o de otra. Entonces, claro, lo primero es que se escuchen los unos a los otros y que se respeten, y que, bueno, podamos participar				

			todos. (19)			
	6.4.3. Otros programas y proyectos desarrollados en el Centro relacionados con las emociones	a. En el programa Crecer en Salud trabajamos una línea socio-emocional obligatoriamente	E: Este programa de Crecer en salud principalmente está destinado a los hábitos de vida saludable, alimentación y vida física. Este año han incluido una línea obligatoria a todos los centros que solicitaran el programa para la fruta, el reparto de frutas, obligaron a que se trabajara la línea socio-emocional. I: Y eso desde la Consejería de Salud. E: Desde la Consejería de Salud. Entonces, ¿qué ocurre? Que todos los coles que hayan participado en el Programa, obligatoriamente han tenido que trabajar esa línea. Y luego, estilo de vida saludable, que casi todo el mundo ha trabajado. (12)			
		b. En el proyecto Músicas del Mundo trabajamos la diversidad y la participación del alumnado y sus familias	Músicas del Mundo, por ejemplo, debido a la diversidad que tenemos (Nepal, Ecuador, Nigeria,...) han venido madres que han enseñado los bailes típicos de sus países a los niños. Y lo hemos hecho a raíz de ahí otras actividades. Partiendo de eso, hemos introducido otras actividades en las aulas. (11)			
		c. Estamos desarrollando un proyecto sobre reconocimiento y gestión de emociones en todo el Centro	Y hemos, otros proyectos interesantes que hemos tenido es el proyecto de emociones, que lo ha llevado, coordinado por el profesor de PT, y ahí hemos hecho muchas cosas. Está en la página, y hemos estado coordinados con otras actividades del centro: el del cuento, el apadrinamiento lector, que ya llevamos haciéndolo varios años, donde los mayores comparten con los niños la lectura. Los mayores les leen a los niños los cuentos. Niños del instituto venían y leían los cuentos a los niños de tres años, cuatro, cinco, seis... Ha sido muy bonito. Y trabajamos las emociones en muchos ámbitos: dentro del aula, en el patio... (11)			
		d. Hay un programa de mediación entre alumnos donde aprenden a gestionar conflictos entre ellos	Y luego, otra cosa que tiene este instituto que me llamó mucho la atención porque no lo había visto nunca es que tienen un programa de mediación entre alumnos. I: Sí. Están empezando. E: Y funciona de bien... Funciona estupendamente. Y no solo los profesores aprenden, sino, entre los propios alumnos. De empatizar entre ellos. Y decir: "A ver, ¿qué te pasa a ti...? Me siento identificado con lo que te ha pasado. Vamos a solucionarlo". Y se soluciona. Entre ellos mismos. (19)			
		e. Pusimos en marcha el Aprendizaje-Servicio. Aprenden prestando un servicio a la	Lo importante de este año, pero que llevamos trabajando ya otros años, este año lo hemos perfeccionado un poco. El año pasado teníamos un proyecto que era Aprendizaje y Servicio. Era hacer un proyecto basado en que el niño adquiriera un aprendizaje por medio de un servicio a la comunidad. Pues, nos gustó, y fue tan bien... A partir de ahí, este año hemos intentado trabajar mucho partiendo de esa metodología que ya hicimos el año pasado. Que fue la pintura del patio. Entonces, este año hemos trabajado también en ese tema. (11)			

		Comunidad				
	6.4.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y las emociones que desde el origen		Nosotros..., en España nos ha llegado mucha población diferente en muy corto tiempo. Es verdad que el tortazo muy gordo al principio porque te llegaban chiquillos que no sabían hablar español. Pero yo creo que eso ya está consolidado. Es un área que sigue ahí, sigues teniendo, pero quizá el momento álgido por lo menos de llegada ha pasado. Yo lo uniría más al tema de emociones, más que a la propia diversidad... Por diversidad me refiero más que nada a origen, a origen étnico más que a otro tema. Porque ya el golpe gordo de la llegada masiva, digamos, está consolidado. Eso ya pasó y estamos más acostumbrados al tema de varios orígenes en la clase. Estamos acostumbrados tanto profesores como alumnos. (6)			
6.5_Gestión de la Diversidad	6.5.1. Partimos de la diversidad tan amplia que tenemos en el Centro y sus necesidades		Nosotros, tú ya sabes el tipo de centro que tenemos. Tenemos una diversidad súper amplia. Pues, a partir de ahí, empezamos a enfocar nuestro trabajo. Porque claro, partiendo del tipo de alumnado y de familias que tenemos, y viendo las necesidades que tenemos en nuestro centro, es donde empezamos nosotros a organizar todos los proyectos del año. (11)			
	6.5.2. Normalmente estamos dos personas en cada clase		Imagínate, pues a veces nos metemos hasta dos, casi siempre hay dos maestros, sobre todo, en las áreas instrumentales. Aquí llevamos los refuerzos a raja tabla. Y entonces, salvo que se produzcan las bajas de resfriado, de estar malo, que falte algún compañero..., pero si está toda la plantilla, hay dos maestros por aula. El tutor y el segundo docente. I: ¿Y eso en primer ciclo o en todos? E: En todos, en la medida de lo posible en todos. I: ¿Y tenéis personal suficiente? E: Con todas las horas..., jugamos con todas las horas que disponemos. (7)			
	6.5.3. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual		La verdad es que están muy integrados. Se ha trabajado antes, y prácticamente, diríamos, que no hay diferencias. La única diferencia, a lo mejor, en el comedor, el menú. Pero la verdad es que... no hay... Tú sabes, el origen, por los apellidos, pero la verdad es que hay una integración buenísima, no hay... No te pones a pensar que ella es de origen "x", el otro... Es que son alumnos y ya está, ni te tienes tú... No hay esa problemática tampoco, quizá porque muchos tienen un origen..., llevan mucho tiempo aquí, desde educación infantil. Yo noto también lo mismo en el colegio. I: ¿Y se visibiliza esa diversidad en el centro de alguna manera? E: Visibilizarse, no te sé decir. I: No sé... si de alguna manera se tiene en cuenta... no sé... E: Vamos, se tiene en cuenta, lo que pasa es que claro, la integración es muy buena. Tenemos una cerámica que dice "somos de todos los colores", y un poco lo que			

				viene a resumir eso, ¿no? Somos alumnos, hay de distintos colores, como ellos dicen, pero ya está. Hasta ahí llega. Cada uno tiene su origen, uno es más blanquito otro es más... oscuro y ya está. También tenemos, por lo menos en segundo, mucho... varios alumnos adoptados, adoptados en cuanto, varios, me refiero al número de alumnos, que yo sepa por lo menos eran, de la promoción de unos 40, eran 3 o 4. Un número importante. Esos niños, como llevan mucho tiempo, tampoco... Son adoptados, pero yo creo que de bebés, entonces tampoco... Igual, la integración igual, con respecto a ellos sin problemas. (6)			
		6.5.4. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas		Supongo que sí porque en el cole trabajamos la semana intercultural y se viene trabajando de unos años, creo que 8 o 9 años, y se le da importancia a las fiestas... De hecho, nuestra fiesta, no hacemos fiesta de fin de curso, es la fiesta intercultural, que es en mayo, y los niños le dan mucha importancia, y se trabaja a nivel de centro bastante... Entonces igual eso ayuda a los niños en el cole, e incluso los maestros que vamos llegando y demás vemos que se le da importancia a este aspecto y no hay problemas en este sentido, creo. (8)			
		6.5.5. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales		Quizá lo único, el origen étnico, yo que he dado valores en cuarto sí he tenido en cuenta en algunos temas del origen, de dónde somos, algunos temas a lo mejor, como el Ramadán -no en Religión, ni mucho menos-, porque sí, esto o lo otro... De ese tema, pero tampoco un trato... No. Eso surgía como algo puntual del origen, de la explicación de algunos... Por ejemplo, allí en 4º si había un grupo importante de musulmanes, en valores. (6)			
		6.5.6. Se apoyan entre iguales y se van integrando		Mira, esta niña llegó a clases y enseguida, yo no tuve que hacer nada, porque un grupo de niñas como que la adoptaron. Se empezaron, se acer... sin decir nada, yo no les dije nada a nadie, un grupo de niñas rápidamente la adoptaron, y empezaron a ponerse con ella, a decirle: "Esto es así, lo otro es así, esto se llama así". Ellas mismas cogieron como... No sé. Muchas niñas como que tienen instinto maternal o algo, no sé. Así la acogieron, como hermanas mayores empezaron a enseñarle cómo se llama todo, cómo se dice todo, dónde está el servicio, qué es lo que se hace aquí cuando pasa esto, qué se hace aquí cuando pasa lo otro, y ellas mismas la han ido integrando y enseñado. (2)			
		6.5.7. Gestión de la Diversidad religiosa	a. Cuando rezamos juntos cada uno le llama de un modo, pero es el mismo Dios	Pero sí que yo creo que, que... que eso aporta mucho. Y que... de hecho, si tú haces un poco de memoria... mmm, la mayoría de... esas religiones vienen de un mismo... tronco [intensidad], o parten casi siempre de, de lo mismo. Porque, por ejemplo,... los, los... musulmanes... también parten de, parten en parte de... la raíz suya empezó con el cristianismo, después es verdad que... se fueron para Mahoma y demás. Y..., si lo puedes ver así, los evangélicos es la misma rama nuestra... hasta... hasta... hasta cierto punto también. Entonces, pues..., ellos te, te respetan y... y yo creo que, que es muy importante. Por ejemplo, cuando estás rezando con ellos, es verdad que..., que..., ellos decían: "Seño, ¿pero es Dios?". Digo: "Mira, yo le llamo Dios, tú lo vas a llamar Alá... y el			

			otro le va a llamar de otra manera –digo-, pero realmente es un Dios”. (4)			
		b. En clase de Religión y en la alternativa se trabajan valores	Eso, y... y ya está. Y cuando hay actividades que implican valor moral y religioso, pues..., ellos simplemente, pues... o... O no participan -ese niño sale al aula de convivencia-, o se hace una actividad de... Pero suelen participar, a no ser que sea una cosa muy, muy... muy, muy concreta... Porque los valores son a nivel de, de todos, no son, no tienen religión. (3)			
		c. En lo religioso no se obliga a nadie a hacer nada	Aquí si tenemos alguna celebración o alguna cosa, pues, si los niños tienen que estar en otro tipo de actividades, los que no, eso lo tenemos muy... No obligamos a nadie en ese aspecto, no se obliga a nadie. Incluso, en las reuniones de principios de curso, a los padres se les plantea. Tu hijo está matriculado en un colegio religioso, pero tienes la opción esta. Hay muchos, evidentemente, hay muchos de cultura árabe, por ejemplo. Y yo recuerdo que en un curso había cerca de 8, de veintitantos, es un número... Se les ofrece la alternativa, ¿no? (1)			
		d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura	Y entonces ellos, mmm... Y te preguntan... te preguntan por tu religión, tú le puedes preguntar por la suya, y... Ahora, por ejemplo, que están algunos con el Ramadán, le preguntas: “¿Oye, E., por qué hacéis esto?”. La pregunta, evidentemente, tú a lo mejor sabes por qué no comen, pero los compañeros no saben. I: Ajá. E: Pero oye, que tampoco, que, que es cultura también, y que si los otros aprenden por qué ese mes solo pueden comer de noche, o cuáles son las cinco... mmm... I: Oraciones. E: Claro. Efectivamente, pues yo creo que, que es cultura, que eso es, que aporta mucho. Por qué haces tú esto, por qué hacemos nosotros la Navidad..., o por qué hacemos la Semana Santa... Pues mira, los otros se integran también. Los evangélicos: “Pues mira, nosotros que... la Virgen no, y los pasos tampoco, y...”. Pues mira, te vas enterando de uno, de otro y de otro. (4)			
		e. Hay alternativas a la Religión católica y a actividades religiosas	El tema de diferentes religiones también le da una normalidad. Le dan religión católica, pues tienen su material y su libro y tal. Y los que no dan Religión, pues tienen la alternativa, que también está como una oferta educativa, como... Yo creo que aquí se lleva bastante bien. (1) E: Hombre, el centro, tú sabes que es religioso. Entonces está la asignatura de Religión. Luego el hecho de que haya niños musulmanes..., hace que esos niños pues a nivel de Religión... no dan y tienen, eh..., como se llama... I: Valores éticos y sociales, ¿no? E: Eso, y... y ya está. Y cuando hay actividades que implican valor moral y religioso, pues..., ellos simplemente, pues... o... o no participan -ese niño sale al aula de convivencia-, o se hace una actividad de... Pero suelen participar, a no ser que sea una cosa muy, muy... muy, muy concreta... Porque los valores son a nivel de, de todos, no son, no tienen religión. (3)			

Observaciones:

APÉNDICE C.2.

Síntesis evaluación interjueces (I). Evaluación intermedia

Síntesis Evaluación interjueces (I). Evaluación intermedia

A continuación se expondrá una síntesis de la evaluación del árbol de categorías realizado por los cuatro jueces. Del total de temas y subtemas, solo se señalarán aquellos que fueron puntuados por debajo de cuatro en una escala de 1 a 5 en los criterios evaluados (pertinencia, claridad o suficiencia) por parte de los jueces 1 y 2. Estos fueron los temas en los que se centraron de manera especial los jueces 3 y 4.

Tema 1. *Concepciones previas sobre educación, emociones y diversidad*

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J3	Valoración J4
1. Concepciones previas sobre Educación, Emociones y Diversidad	1.1_ Concepciones previas sobre Educación	1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil.		Eliminar “previa”		Eliminar “previa”	Eliminar “previa”
		1.1.4. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad		3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	5-5-5
		1.1.5. Rol del profesorado	a. Cada profesor es de una manera y eso ayuda al alumnado. No podemos ser sus padres porque no madurarían.	2 (veo mejor dos subtemas)	3-4-4 (revisar extensión cita)	Revisar cercanía con 1.1.5.c	Revisar cercanía con 1.1.5.c
		b. Educar en valores y en la diversidad es tarea nuestra	2 (no veo la diversidad en el texto)	4-3-3	5-5-5	5-5-5	
		e. Nos corresponde evaluar y autoevaluarnos para mejorar nuestro desempeño	5-4-4	1-1-1 (cita algo confusa). No claridad en que pertenezca a 1.1.5	5-5-5	5-5-5	
		f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio	5-4-4	3-2-2 (cita demasiado extensa).	5-5-5	5-5-5	
1.2_ Concepciones previas sobre Emociones	1.2.1. Importancia de trabajar lo emocional en diferentes contextos.	b. Es muy importante trabajar las emociones, más aún en el contexto que estamos	1 (creo que se puede incorporar en el anterior)	4-5-4	De acuerdo en suprimir	De acuerdo en suprimir	
		c. Es importante trabajar lo emocional, especialmente lo familiar	1 (ídem)	5-4-5	De acuerdo en suprimir	De acuerdo en suprimir	

	1.2.3. Trabajar con CE consiste en tratar a los alumnos como personas		2 (añadiría "no como alumnos)	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
1.3_ Concepciones previas sobre Diversidad cultural	1.3.1. Concepciones sobre Diversidad	a. Hay diversidad de muchos tipos en el centro. Geográfica, étnica, económica, funcional	5-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
	1.3.2. Concepciones sobre Diversidad cultural	a. La diversidad cultural se asocia a inmigración	1 (creo que no hace referencia a lo que se indica en el subtema)	4-4-4	Suprimir	Suprimir
		b. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	1 (ídem anterior)	4-4-4	Mantener	Mantener
	1.3.3. Igualdad versus homogeneidad y negación de las diferencias	a. Integración es que todos somos iguales. Que no haya diferencias	5-5-5	2-1-2 (revisar formulación de 1.3.3)	Mantener y explicar 1.3.3.	Mantener y explicar 1.3.3.
		b. Los problemas surgen cuando los nombras. No nombro las diferencias para no crearlas	2 (no consigo verlo)	2-1-2	Mantener y explicar 1.3.3.	Mantener y explicar 1.3.3.
	c. No veo diferencias por el origen	2 (ídem anterior)	3-2-2	Mantener y explicar 1.3.3.	Mantener y explicar 1.3.3.	
	d. Para mí todos los niños son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto	2 (ídem anterior)	3-3-3	Mantener y explicar 1.3.3.	Mantener y explicar 1.3.3.	

Observaciones J1: No veo claro el concepto igualdad versus homogeneidad y negación de las diferencias. Entiendo que las citas seleccionadas hacen más referencias al concepto de igualdad como un derecho. Tampoco tengo claro de dónde viene la idea de "concepciones previas" (previas a qué).

Observaciones J2: 1.3.3. Puede dar lugar a interpretaciones erróneas en cuanto al concepto de integración/inclusión. El ser todos iguales puede aportar significado positivo o negativo. En segundo lugar, ¿el no ver diferencias implica desconocimiento de la situación? Ya sea por inacción (los problemas surgen cuando los nombras) o por inercias.

Observaciones J3 y J4. Explicar la categoría 1.3.3. Diferencia entre igualdad de trato e igualdad de derechos.

Tema 2. Fortalezas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J3	Valoración J4		
2. Fortalezas	2.1_Fortalezas del profesorado	2.1.1. Bienestar profesorado	a. El profesorado en general está a gusto aquí	1 (no veo que el subtema 4 sea un subtema del 3, es decir no veo que el bienestar se defina por esta subcategoría y la siguiente)	5-5-5	Sustituir formulación de 2.1.1. por: Bienestar docente (ocupacional)	Sustituir formulación de 2.1.1. por: Bienestar docente (ocupacional)		
			b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa	(1)	5-5-5	ídem	ídem		
		2.1.3. Cohesión claustro	a. En el claustro somos muy piña, por necesidad					Es lo mismo que 2.1.3.c. (fundir y añadir en 2.1.3.c: por necesidad)	Es lo mismo que 2.1.3.c.
		2.1.4. Competencia Emocional percibida			d. Nuestra manera de trabajar es esa, poner lo emocional por delante de lo curricular	5-4-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
					f. No he notado mucho la dificultad de lo emocional	5-4-5	4-2-2 (formulación)	Eliminar	Eliminar
					g. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias	4-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
					h. Trabajamos las emociones como proyecto de todo el Centro, pero cada uno va a su ritmo	5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
					i. Trabajamos las emociones diariamente. Cómo estamos y qué hacer para resolver cualquier problema	5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	Eliminar	Eliminar
		2.1.5. Competencia Intercultural percibida		a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias	5-5-5	4-2-4 (revisar cita)	5-5-5	O: Competencias percibidas para la gestión de la div cultural y religiosa	O: Competencias percibidas para la gestión de la div cultural y religiosa

2.2_Fortalezas de la Diversidad	2.2.3. Familias de origen extranjero	a. Hay comunidades con mejor actitud de adaptarse a la sociedad de acogida que otras. El idioma es un factor importante	"para adaptarse"			
		d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades	2-2-2	5-5-5	5-4-5	5-4-5

Tema 3. *Dificultades*

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J3	Valoración J4
3. Dificultades	3.1_Dificultades del propio profesorado	3.1.1. Dificultades. Bienestar docente (bienestar y motivación)	b. El profesorado está desmotivado en general	5-5-5	3-2-2 Relación con Subtema 3 (Bienestar)	5-5-5	5-5-5
			c. El profesorado está muy desautorizado y cuestionado	5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
			e. Hay días buenos y días en que te deprimes porque hay muchas situaciones difíciles			Fundir con 3.1.1.d.	Fundir con 3.1.1.d.
		3.1.4. Lo religioso yo no lo abordo generalmente	4-1-4 1 (optaría por evitar que la cita se refiera en primera persona, aunque recoja experiencias personales)	2-2-2 (revisar cita)	Suprimir	Suprimir	
	3.1.5 Dificultades para la formación en CE	i. Se aprende más de la experiencia que de la formación que se ofrece	5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
3.2_Dificultades. Enfoque educativo	3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias	3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias	a. En el cambio de Primaria a ESO se pierden muchos niños porque cambia mucho la dinámica	1-1-1 1 (veo dos cuestiones diferentes)	5-5-5	De acuerdo en diferenciar dos subcategorías	De acuerdo en diferenciar dos subcategorías
			a. Cuando los niños se portan más o menos bien es difícil ver la importancia de trabajar lo emocional y la prevención	2-2-2 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	5-5-5
			d. Las asambleas no son diarias porque hay muchas especialidades	5-5-5	5-3-3	5-5-5	5-5-5
			3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio	5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5

	3.2.6. Falta de criterios comunes para la evaluación	a. Cada uno es de una manera y no todos trabajamos igual	5-5-5	5-5-5	Suprimir	Suprimir
		c. No tenemos sistema de evaluación del trabajo emocional	2 (la última frase es confusa con relación al subtema)	5-5-5	5-5-5	5-5-5
3.3_Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.3. Influencia del contexto familiar y social en su situación emocional y académica	a. Algunos niños reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día			Si es posible, diferenciar en 3.3.3 lo familiar de lo comunitario	Si es posible, diferenciar en 3.3.3 lo familiar de lo comunitario
	3.3.4. Desfase alumnado entre ritmo escolar y vida cotidiana	a. Actualmente para estar integrado necesitas dispersar mucho más la atención	4-4-4	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
3.4_Dificultades con las familias	3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda. Se pasa de un extremo al otro		5-5-5	3-4-3 (revisar cita)	4-4-4	4-4-4
	3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado		5-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
3.5_Dificultades relacionadas con la Diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil	5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
		b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo	4-4-4	4-3-3 (revisar cita)	4-4-4	4-4-4
		d. No todo el profesorado facilita un espacio de intercambio de experiencias	1-1-1	5-4-4	Suprimir	Suprimir
			1 (solo la última frase, es resto es en positivo)			
	3.5.2. Dificultades. Convivencia e integración	a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas			Suprimir "Dificultades" del título 3.5.2.	
		b. Había muchos conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio	5-5-5	4-2-2 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
		c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano	1-1-1 (no lo veo así, solo la	4-4-4	Suprimir "los demás son uno más...".	Suprimir "los demás son uno más...".

				segunda parte de la cita)	
3.5.3. Diversidad y dificultades económicas	a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas			Añadir en 3.5.3.: Diversidad étnica/ geográfica y...".	Añadir en 3.5.3.: Diversidad étnica/ geográfica y...".
3.5.4. Diversidad y desfase lingüístico	c. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación			Sustituir 3.5.4. por: Población extranjera y desfase...	Sustituir 3.5.4. por: Población extranjera y desfase...
3.5.6. El alumnado de otros países a veces es exigente		5-5-5	3-3-2	Suprimir	Suprimir
3.6_Dificultades. Barrio o contexto social de origen	3.6.4. Los casos más graves son familias puntuales que vienen del Vacie o las 3.000	5-5-5	5-4-4	Suprimir	Suprimir
3.7_Dificultades. Administración	3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la Educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria	3-3-3	2-2-2 (formulación 3.7.) AAPP Educación	Sustituir en 3.7. Administración por "modelo educativo".	Sustituir en 3.7. Administración por "modelo educativo".
	3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos	4-4-4	4-2-2 (revisar cita)	5-5-5 Añadir: "Políticos".	5-5-5
	3.7.3. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales			Llevar a 3.8.	Llevar a 3.8.
3.8_Dificultades. Recursos insuficientes	3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes	5-5-5	5-3-2 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J3	Valoración J4	
4. Oportunidades y beneficios	4.1_La Educación Emocional se está aplicando en muchos centros, aunque no se conoce demasiado		2-4-4 2 (no se dice que se aplique en muchos)	5-5-4	5-5-5 (sustituir muchos por “algunos centros”)	5-5-5 (sustituir muchos por “algunos centros”)	
	4.2_Oportunidades relacionadas con la Administración y la oferta formativa en Competencia Emocional	4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas	5-5-5	4-5-3	5-5-5	5-5-5	
		4.2.2. El CEP está impulsando la formación en Educación Emocional y Competencia Emocional. Es introductoria, pero interesante	5-5-5	4-3-4	Suprimir “Es introductoria, pero interesante”	Suprimir “Es introductoria, pero interesante”	
	4.3_Beneficios del abordaje emocional en el aula en el clima y los resultados	4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados	5-5-0 (se podría eliminar)	5-5-5	5-5-5	5-5-4	5-5-4
		4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado difícil (se parece más a Optimismo y confianza de la SI)	5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	Revisar la pertinencia dentro de lo emocional (S. intercultural)	Revisar la pertinencia dentro de lo emocional (S. intercultural)	
	4.4_Beneficios de la Diversidad (Optimismo SI)	4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado	5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	4.5_Beneficios de la formación en CE	4.5.1. El profesorado más joven viene más mentalizado de la importancia del trabajo emocional y personal	5-5-5	5-4-3 (revisar cita)	Suprimir	Suprimir	
		4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar del ámbito de clase al disciplinario	5-4-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5	
		4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación	5-5-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5	

Tema 5. Necesidades percibidas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J3	Valoración J4	
5. Necesidades percibidas	5.1_Es necesaria una nueva concepción de Educación en general	5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria. Por eso queremos hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración.		5-5-5	5-5-5	Separar. Llevar "Por eso queremos hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración." a 6. Estrategias.	Separar. Llevar "Por eso queremos hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración." a 6. Estrategias.	
		5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional y lo hacen con rigidez les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO		5-5-5	5-5-5	Suprimir "y lo hacen con rigidez".		
	5.2_El contexto del Centro requiere otro enfoque educativo	5.2.1. Necesitamos poner a la persona por delante del curriculum	a. Es necesario acordar criterios de evaluación comunes y sensibles al contexto		1 (no veo que el subtema 4 esté dentro del subtema 3)	5-5-5	5-5-5 Reformular 5.2.1.: Necesitamos poner el curriculum al servicio de la persona.	5-5-5 Reformular 5.2.1.: Necesitamos poner el curriculum al servicio de la persona.
				b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado	Ídem anterior (quizás sea la denominación del subtema 3)	5-5-5	5-5-5	5-5-5
			c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos	Ídem anterior	5-4-4	5-5-5	5-5-5	
			5.2.2. En ESO hay que recuperar la madurez y la exigencia. No podemos ser una guardería ni perpetuar la diferencia de clases	a. La solución no es extra-motivar o divertir al alumno. Es importante la exigencia para no perpetuar la diferencia de clases (CE)	5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5

	5.2.6. La Pastoral debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural		3-3-3	3-3-3	Explicar en nota al pie lo que significa "Pastoral"	Explicar en nota al pie lo que significa "Pastoral"
5.3_ El contexto del Centro requiere competencias específicas	5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera		3-3-3 (revisar cita)	5-4-4	5-5-5 Añadir en 5.3.: El contexto de vulnerabilidad...	5-5-5
	5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales		3-3-3 (reducir cita p.42)	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
	5.3.4. La carga familiar que traen requiere que tengamos que estar más preparados emocionalmente		5-5-3 3 (no lo llamaría carga familiar)	5-4-4	Es lo mismo que 5.3.3. Suprimir	Es lo mismo que 5.3.3. Suprimir
	5.3.6. Es necesario marcar límites en lo emocional		5-5-5	4-3-3 (concretar "lo emocional")	Añadir: "La complejidad del contexto hace necesario marcar..."	Añadir: "La complejidad del contexto hace necesario marcar..."
5.4_ Es necesario conseguir una buena relación con el alumnado. Conocimiento, aceptación y valoración	5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo				Todas las subcategorías del 5.4. son correctas. En lo posible, revisar y suprimir alguna.	Todas las subcategorías del 5.4. son correctas. En lo posible, revisar y suprimir alguna.
	5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase		5-5-4	3-3-2 (revisar cita)	5-5-4	5-5-4
	5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse		5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
5.5_ Necesidades . Formación	5.5.1. Pertinencia de la formación en CE entre el profesorado	d. Tenemos clases muy complejas y necesitamos herramientas para estar por encima de la dificultad y sacar lo bueno	5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
	5.5.2. Necesidad de formación en temas concretos	a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un	5-5-5	4-4-2 (revisar	5-5-5	5-5-5

		requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado.		cita)		
		f. Necesito desarrollar estrategias menos autoritarias	5-5-5	4-4-3	Suprimir	Suprimir
		g. Existen actitudes racistas en el alumnado y necesitamos formación para aprender a gestionarlas	5-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
		h. Un conocimiento de cultura y religiones nos ayudaría a gestionar mejor la diversidad (CI)	5-5-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5
		i. Necesitamos formación que integre las nuevas tecnologías	5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
	5.5.3. Momento más adecuado para la formación en CE	b. La formación en Competencia Emocional sería interesante durante	4-5-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5
		c. La formación sobre Competencia Emocional sería mejor antes de comenzar la profesión	5-5-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5
		d. Trabajamos en paralelo con nosotros mismos y con el alumnado	(no es igual que durante?)	4-4-3	Suprimir (fundir con a)	Suprimir
5.6_Necesidades . Vocación e implicación	5.6.3. Ante la falta de formación, tiro de mi vocación y de mi experiencia		(no se podría unir con vocación?) ¿5.6.1.?	3-3-3	Fundir con 5.6.1.	Fundir con 5.6.1.
	5.6.4. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional		1-1-1- No lo veo claro. (revisar cita)	3-3-3 (revisar cita)	4-4-4	4-4-4
	5.6.5. Implicarse depende mucho de cada persona. No se aprende		(¿no se podría unir con vocación, 5.6.1.?)	5-4-4	Fundir con 5.6.1.	Fundir con 5.6.1.
	5.6.8. Involucrarse es algo que siempre ha hecho un profesor con vocación. Ahora lo que se hace es nombrarlo		(¿no se podría unir con vocación,	4-2-4	Fundir con 5.6.1.	Fundir con 5.6.1.

		5.6.1.?)			
	5.6.9. A veces hay que poner límites en la dedicación al cole			Suprimir	Suprimir
5.7_ Es necesario fortalecer la relación entre compañeros (profesorado)	5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja	5-5-5	5-3-4	5-5-5	5-5-5
5.8_ Trabajar con las familias es una necesidad	5.8.2. Hay una clara relación entre cómo se comportan los alumnos y sus familias			Revisar si no está dicho antes de otro modo (al hablar de dificultades)	Revisar si no está dicho antes de otro modo (al hablar de dificultades)
5.9_ Necesitamos más maestros y más orientadores en ESO, especialmente en estos contextos				Sustituir "en estos contextos" por "en contextos de vulnerabilidad"	Sustituir "en estos contextos" por "en contextos de vulnerabilidad"

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	Subcategoría Subtema. Nivel 4	Valoración J1	Valoración J2	Valoración J1	Valoración J2	
6. Estrategias desarrolladas	6.1_Ante la desmotivación del alumnado buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías			5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
				5-5-5	5-3-2 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	6.2_Normalmente estamos dos personas en cada clase				5-5-5	4-3-3	Suprimir	Suprimir
		6.3.4. Participación de las familias	c. El trabajo emocional con las familias era obligatorio		5-5-5	4-4-3	5-5-5	5-5-5
	6.3_Promoción de la participación en el Centro							
6.4_Expresión emocional y gestión de conflictos (Vinculando lo emocional y la diversidad. SI)	6.4.1. Las asambleas son espacios de expresión y gestión emocional		b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas	(lo podría dejar en uno) a	5-5-5	Mantener	Mantener	
			c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad lo trabajamos en el momento en asambleas	(lo podría dejar en uno) a	4-4-3 (revisar cita)	Mantener	Mantener	
	6.4.3. Otros programas y proyectos desarrollados en el Centro relacionados con las emociones	e. Pusimos en marcha el Aprendizaje-Servicio. Aprenden prestando un servicio a la Comunidad			5-5-5	5-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
	6.4.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y las emociones que desde el origen				No resulta clara	4-4-3	Reformular. Añadir: "origen étnico" (...que desde la gestión de la	Reformular (ídem)

				diversidad en función del origen étnico)		
6.5_Gestión de la Diversidad	6.5.2. Normalmente estamos dos personas en cada clase	Repetido	5-3-3	Eliminar	Eliminar	
	6.5.3. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual	5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	6.5.4. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas	5-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	6.5.5. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales	5-5-5	3-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	6.5.6. Se apoyan entre iguales y se van integrando	5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	
	6.5.7. Gestión de la Diversidad religiosa	a. Cuando rezamos juntos cada uno le llama de un modo, pero es el mismo Dios	5-5-1 1 (hay que tener cuidado por la forma en que se explique esta cita)			
		b. En clase de Religión y en la alternativa se trabajan valores	5-5-5	4-3-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5
d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura		5-5-5	4-4-3 (revisar cita)	5-5-5	5-5-5	

APÉNDICE C.3.

Árbol de categorías temáticas (3 niveles)

Árbol de categorías temáticas (3 niveles)

Temas detectados en el análisis:

- Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad
- Tema 2. Fortalezas
- Tema 3. Dificultades
- Tema 4. Oportunidades y beneficios
- Tema 5. Necesidades percibidas
- Tema 6. Estrategias desarrolladas

Tema 1. *Concepciones sobre educación, emociones y diversidad*

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3
1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad	1.1. Concepciones sobre educación	1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil
		1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos
		1.1.3. El Equipo directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del centro
		1.1.4. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad
		1.1.5. Rol del profesorado
		1.1.6. Influencia del profesorado en el alumnado
		1.1.7. Hay muchas diferencias entre el profesorado de Primaria y ESO: de formación, enfoque, metodología e ideología
	1.2. Concepciones sobre emociones	1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos
		1.2.2. Muchos profesores/as piensan que lo emocional tiene que venir de casa
		1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos
	1.3. Concepciones sobre diversidad y diversidad cultural	1.3.1. Hay diversidad de muchos tipos en el centro: geográfica, étnica, económica, funcional
		1.3.2. La diversidad implica que cada persona es diferente. No porque haya culturas distintas
		1.3.3. Lo importante es conocer la procedencia de cada persona (su contexto)
		1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)
		1.3.5. Igualdad versus homogeneidad y negación de las diferencias ¹

¹ Las personas participantes hablan de *igualdad* para referirse a igualdad de derechos y de trato (“merecen ser iguales”), pero lo confunden con homogeneidad (“son iguales”). Esta confusión puede llevar a la negación de las diferencias, uno de los principios de las dinámicas asimilacionistas, más o menos sutiles según los casos.

Tema 2. Fortalezas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3
Fortalezas	2.1. Fortalezas del profesorado	2.1.1. Bienestar docente
		2.1.2. Motivación e implicación del profesorado
		2.1.3. Cohesión claustro
		2.1.4. Competencia emocional percibida
		2.1.5. Competencias percibidas para la gestión de la diversidad cultural y religiosa
		2.1.6. Formación en la que han participado (Competencia emocional o ámbitos afines)
	2.2. Fortalezas del alumnado	2.2.1. El alumnado tiene buen nivel y va bien preparado al instituto
		2.2.2. Convivencia e integración
		2.2.3. Alumnado reconocido como diverso
	2.3. Fortalezas de las familias	2.3.1. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar, pero otras se resisten
		2.3.2. Familias de origen extranjero
	2.4. Fortalezas del contexto	2.4.1. En el barrio y en el centro hay de todo. No todo es malo
		2.4.2. El equipo de absentismo nos apoya

Tema 3. *Dificultades*

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3
3. Dificultades	3.1. Dificultades del profesorado	3.1.1. Dificultades. Bienestar docente (bienestar y motivación)
		3.1.2. Dificultades. Conexión con el alumnado
		3.1.3. Dificultades. Límites de lo emocional
		3.1.4. Tenemos problemas de cohesión en el claustro
		3.1.5. Dificultades para la formación en Competencia emocional
	3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole
		3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias
		3.2.3. En Primaria no hay perspectiva de prevención. El profesorado tiene un problema y lo quiere resolver ya
		3.2.4. Tenemos una riqueza enorme de personas y culturas y por inexperiencia o por el enfoque que seguimos lo vemos como un límite
		3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio
		3.2.6. Falta de criterios comunes para la evaluación
	3.3. Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado
		3.3.2. Hay mucha sobreprotección. No son autónomos ni saben compartir
		3.3.3. Influencia de contexto familiar y social en su situación emocional y académica
		3.3.4. Desfase alumnado entre ritmo escolar y vida cotidiana
	3.4. Dificultades con las familias	3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda
		3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada
		3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado
		3.4.4. Las dificultades económicas influyen en la baja implicación de las familias en el centro
		3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos e hijas
3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores		
3.5. Dificultades relacionadas con la diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	
	3.5.2. Convivencia e integración	
	3.5.3. Diversidad etno-cultural y dificultades económicas	
	3.5.4. Población extranjera y desfase lingüístico	

	3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías
	3.5.6. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación
3.6. Dificultades. Barrio o contexto social de origen	3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado
	3.6.2. El contexto donde se vive influye más que el país de origen
	3.6.3. El barrio se ha empobrecido aún más en estos años
3.7. Dificultades. Modelo educativo	3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria
	3.7.1.a. Cuando sabes cómo realizar tu tarea, llega la inspección y te cambia los criterios sin explicar cómo hacerlo
	3.7.1.b. Hace tiempo que no sé cuál es el foco de la educación
	3.7.1.c. La Administración parece estar más interesada en crear inseguridad que en clarificar el camino
	3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos políticos
3.8. Dificultades. Recursos insuficientes	3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes
	3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos
	3.8.3. Tenemos muchos obstáculos para integrar las nuevas tecnologías
	3.8.4. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3
4. Oportunidades y beneficios	4.1. La Educación emocional se está aplicando en algunos centros, aunque no se conoce demasiado	
	4.2. Oportunidades relacionadas con la Administración y la oferta formativa en Competencia emocional	4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas
		4.2.2. El CEP ² está impulsando la formación en Educación emocional y Competencia emocional.
	4.3. Beneficios del abordaje emocional en el aula en el clima y los resultados	4.3.1. Trabajar lo emocional ayuda a regular ³ en el alumnado y nos ayuda al profesorado
		4.3.2. Trabajar las emociones ayuda a la resolución de conflictos
		4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados
		4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado que presenta problemas más graves
	4.4. Beneficios de la Diversidad (Optimismo SI)	4.4.1. La alta diversidad de un centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde
		4.4.2. La diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar
		4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado
	4.5. Beneficios de la formación en CE	4.5.1. La formación que he hecho sobre emociones en mi asignatura me ha ayudado muchísimo
		4.5.2. La formación en Competencia emocional sería buena para la relación entre el claustro, con las familias y con el alumnado
		4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar del ámbito de clase al disciplinario
		4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación
	4.6. Beneficios de la participación de las familias	4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos
		4.6.2. Cuando las familias se implican, los niños y niñas mejoran mucho
		4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone

² Centro para la Formación del Profesorado.

³ Regular se refiere a la capacidad de regularse emocionalmente (una de las sub-dimensiones más importantes de la Competencia emocional).

Tema 5. Necesidades percibidas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3
5. Necesidades percibidas	5.1. Es necesaria una nueva concepción de educación en general	5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria
		5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO
		5.1.3. Es necesario incluir lo emocional dentro de las nuevas metodologías
		5.1.4. La Educación emocional debería trabajarse como asignatura
		5.1.5. La Competencia Emocional debe ser una parte más del ser maestros y maestras. Necesitamos ir más allá de aplicar técnicas o herramientas
	5.2. El contexto del centro requiere otro enfoque educativo	5.2.1. Necesitamos poner el curriculum al servicio de la persona
		5.2.2. En ESO hay que recuperar la madurez y la exigencia. No podemos ser una guardería ni perpetuar la diferencia de clases
		5.2.3. Hay que sustituir el castigo por el diálogo y la relación
		5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajarlo desde la escucha y la empatía
		5.2.5. El enfoque de Primaria ayuda mucho en Compensatoria en ESO
		5.2.6. La Pastoral ⁴ debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural
	5.3. El contexto de vulnerabilidad del Centro requiere competencias específicas	5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera
		5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales
		5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural
		5.3.4. La diversidad y el nivel socioeconómico hace que tengamos que trabajar en autonomía y con flexibilidad
		5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional
5.3.6. Es necesario reconocer las dificultades y buscar medios para no quedarse en el victimismo		
5.4. Es necesario conseguir una buena relación con el alumnado. Conocimiento, aceptación y valoración	5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo	
	5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor	
	5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos	

⁴ La Pastoral es un Departamento que existe en muchos centros concertados confesionales católicos cuyo objetivo es el fomento de valores humanos comunes y valores religiosos en el alumnado, proponiendo para ello materiales y recursos concretos al profesorado, u organizando actos a nivel de centro.

	5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase
	5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse
	5.4.6. Tener buenas relaciones personales facilita cualquier tipo de trabajo
5.5. Necesidades. Formación	5.5.1. Pertinencia de la formación en Competencia emocional entre el profesorado
	5.5.2. Necesidad de formación en temas concretos
	5.5.3. Momento más adecuado para la formación en Competencia emocional
5.6. Necesidades. Vocación e implicación	5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud
	5.6.2. Además de la formación es importante la personalidad de cada uno/a para ponerlo en práctica
	5.6.3. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional
	5.6.4. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa
	5.6.5. Implicarse con las familias puede hacer que participen más
5.7. Es necesario fortalecer la relación entre compañeros (profesorado)	5.7.1. Es importante el grupo de compañeros del que te rodeas
	5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja
	5.7.3. Es importante coordinarse con los demás compañeros y la familia
	5.7.4. Más convivencia en el claustro podría ayudar a cohesionarnos más
5.8. Trabajar con las familias es una necesidad	5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole
	5.8.2. Los recursos en Compensatoria no son suficientes. Por eso es aún más importante el apoyo familiar
	5.8.3. Sería interesante formar a las familias en Competencia emocional, pero es difícil porque no se implican
	5.8.4. Hay mucha diferencia entre primer y segundo ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias
5.9. Necesitamos más maestros/as y más orientadores/as en ESO, especialmente en estos contextos de vulnerabilidad	

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Categoría Tema. Nivel 1	Subcategoría Subtema. Nivel 2	Subcategoría Subtema. Nivel 3	
6. Estrategias desarrolladas	6.1. Estamos trabajando para hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración		
	6.2. Ante la desmotivación del alumnado, buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías		
	6.3. Normalmente estamos dos personas en cada clase		
	6.4. Promoción de la participación en el centro	6.4.1. La asamblea es un espacio de propuestas y participación 6.4.2. La dinámica participativa hace que los niños y niñas sean muy autónomos 6.4.3. Los proyectos surgen de propuestas del alumnado y todo el profesorado, no solo del Equipo directivo 6.4.4. Participación de las familias	
	6.5. Expresión emocional y gestión de conflictos	6.5.1. Las asambleas son espacios de expresión y gestión emocional 6.5.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse 6.5.3. Otros programas y proyectos desarrollados en el centro relacionados con las emociones 6.5.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y la gestión emocional que desde la gestión de la diversidad en función del origen étnico o geográfico	
	6.6. Gestión de la diversidad	6.6.1. Partimos de la diversidad tan amplia que tenemos en el centro y sus necesidades	
		6.6.2. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual	
		6.6.3. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas	
		6.6.4. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales	
		6.6.5. Se apoyan entre iguales y se van integrando	
		6.6.6. Gestión de la diversidad religiosa	

APÉNDICE C.4.

Árbol de categorías temáticas (4 niveles)

Árbol de categorías temáticas (4 niveles)

Temas detectados en el análisis:

- Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad
- Tema 2. Fortalezas
- Tema 3. Dificultades
- Tema 4. Oportunidades y beneficios
- Tema 5. Necesidades percibidas
- Tema 6. Estrategias desarrolladas

Tema 1. *Concepciones sobre educación, emociones y diversidad*

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3	Subcategoría Subtema Nivel 4
1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad	1.1. Concepciones sobre educación	1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil	
		1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos	
		1.1.3. El Equipo directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del centro	
		1.1.4. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad	
		1.1.5. Rol del profesorado	<p>a. Cada profesor/a es de una manera y eso contribuye a su formación. No podemos ser sus padres porque no madurarían.</p> <p>b. Educar en valores y en la diversidad es tarea nuestra</p> <p>c. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio</p> <p>d. Es importante fomentar el respeto y ejercer la autoridad a la vez que implicarse y ser cercana</p> <p>e. Nos corresponde evaluar y autoevaluarnos para mejorar nuestro desempeño</p> <p>f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio</p>
		1.1.6. Influencia del profesorado en el alumnado	<p>a. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado</p> <p>b. La visión del profesorado sobre el grupo influye mucho en su proceso y resultado</p> <p>c. El profesor/a tiene mucho poder para cambiar las relaciones entre iguales</p>
		1.1.7. Hay muchas diferencias entre el profesorado de Primaria y ESO: de formación, enfoque, metodología e ideología	
1.2. Concepciones sobre emociones	1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos	1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos	
		1.2.2. Muchos profesores/as piensan que lo emocional	

	tiene que venir de casa	
	1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos	
1.3. Concepciones sobre diversidad y diversidad cultural	1.3.1. Hay diversidad de muchos tipos en el centro: geográfica, étnica, económica, funcional	
	1.3.2. La diversidad implica que cada persona es diferente. No porque haya culturas distintas	
	1.3.3. Lo importante es conocer la procedencia de cada persona (su contexto)	
	1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	
	1.3.5. Igualdad versus homogeneidad y negación de las diferencias ¹	<ul style="list-style-type: none"> a. Integración es que todos somos iguales. Que no haya diferencias b. Los problemas surgen cuando los nombras. No nombro las diferencias para no crearlas c. No veo diferencias por el origen d. Para mí todos los niños/as son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto

¹ Las personas participantes hablan de *igualdad* para referirse a igualdad de derechos y de trato (“merecen ser iguales”), pero lo confunden con homogeneidad (“son iguales”). Esta confusión puede llevar a la negación de las diferencias, uno de los principios de las dinámicas asimilacionistas, más o menos sutiles según los casos.

Tema 2. Fortalezas

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3	Subcategoría Subtema Nivel 4	
Fortalezas	2.1. Fortalezas del profesorado	2.1.1. Bienestar docente	a. El profesorado en general está a gusto aquí b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa	
		2.1.2. Motivación e implicación del profesorado	a. A pesar de las dificultades trabajamos con mucha ilusión b. El profesorado en general está muy implicado c. Me propuse sacar adelante la clase y lo he conseguido	
		2.1.3. Cohesión claustro	a. Hay mucha participación porque hay cohesión b. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo directivo	
		2.1.4. Competencia emocional percibida	a. El profesorado generalmente tiene en cuenta la dimensión emocional y trabaja mucho la relación con el alumnado. Por convencimiento o supervivencia b. El profesorado que está aquí tiene herramientas para abordar la complejidad socio-familiar y el plano emocional c. Nuestra manera de trabajar es esa, poner lo emocional por delante de lo curricular d. Hay aprendizajes vitales que favorecen la Competencia emocional (tener hijos, experiencias adversas o la educación recibida) e. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias f. Trabajamos las emociones como proyecto de todo el centro, pero cada uno va a su ritmo	
		2.1.5. Competencias percibidas para la gestión de la diversidad cultural y religiosa	a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias b. Se ha conseguido una integración muy buena c. Tenemos herramientas para abordar la diversidad en positivo	
		2.1.6. Formación en la que han participado (Competencia emocional o ámbitos afines)	a. Hacemos auto-formación en grupos de trabajo sobre emociones, educación alternativa y resolución de conflictos b. Hemos tenido formación sobre Competencia emocional, Inteligencia emocional o Educación emocional c. Me he formado en educación libre y alternativa d. Nos formamos en lectura a través de cuentos, danza a través de emociones. Nuestra manera e. Nos hemos formado en gestión de estrés	
	2.2. Fortalezas del alumnado	2.2.1. El alumnado tiene buen nivel y va bien preparado al instituto		
		2.2.2. Convivencia e integración	a. El alumnado extranjero no suele dar problemas	

		<p>b. El alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños</p> <p>c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños y niñas de otros países son aceptados con normalidad</p>
	2.2.3. Alumnado reconocido como diverso	<p>a. El alumnado de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación</p> <p>b. El alumnado gitano es frecuente y está cambiando, sobre todo las niñas. Alargan sus estudios</p> <p>c. La mayoría del alumnado de origen extranjero ha nacido en España. Están integrados y tienen claro que son españoles</p>
2.3. Fortalezas de las familias	2.3.1. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar, pero otras se resisten	
	2.3.2. Familias de origen extranjero	<p>a. Hay comunidades con mejor actitud para adaptarse a la sociedad de acogida que otras. El idioma es un factor importante</p> <p>b. Las familias de origen extranjero se implican y colaboran, salvo excepciones</p> <p>c. Las familias de otros países tienen mejor situación económica que las familias locales de este contexto</p> <p>d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades</p>
2.4. Fortalezas del contexto	2.4.1. En el barrio y en el centro hay de todo. No todo es malo	
	2.4.2. El equipo de absentismo nos apoya	

Tema 3. *Dificultades*

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3	Subcategoría Subtema Nivel 4
3. Dificultades	3.1. Dificultades del profesorado	3.1.1. Dificultades. Bienestar docente (bienestar y motivación)	a. A veces te planteas trabajar en un centro más normalizado. Aquí es problema tras problema
			b. El profesorado está desmotivado en general
			c. El profesorado está muy desautorizado y cuestionado
			d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho
		3.1.2. Dificultades. Conexión con el alumnado	a. Con la edad conectamos menos con ellos
		b. Es importante conectar con ellos, pero algunos profesores/as no saben cómo hacerlo	
		c. Si no sientes lo que haces, no transmites y no conectas	
	3.1.3. Dificultades. Límites de lo emocional	a. Es difícil el equilibrio entre implicarse y mantener la salud	
		b. Es difícil marcar límites entre lo laboral y lo personal	
		c. Las emociones son un arma de doble filo. Implicarse puede ser peligroso	
	3.1.4. Tenemos problemas de cohesión en el claustro		
	3.1.5. Dificultades para la formación en Competencia emocional	a. En el tema de emociones, todos pensamos que sabemos	
		b. Aprendemos sobre la marcha sin poder parar y sin estar preparados para esto	
		c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico.	
		d. La formación en emociones es secundario, también para la Administración	
		e. La formación no se hace a todo el claustro a la vez. Depende mucho de cada uno y eso no asegura que los demás te sigan en las iniciativas planteadas	
		f. Es interesante una formación, pero desconfío de los pedagogos y de intervenciones externas	
		g. Si fuera en horario laboral motivaría más. Tenemos familia	
		h. Hay resistencias a trabajar sobre sí mismo/a. Sigue teniendo una connotación negativa y ante la falta de tiempo, se le da plena importancia al trabajo con el alumnado	
		i. Se aprende más de la experiencia que de la formación que se ofrece	

3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole	
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias	<p>a. En el cambio de Primaria a ESO se pierden muchos niños/as porque cambia mucho la dinámica</p> <p>b. En ESO muchos alumnos no se sienten escuchados</p> <p>c. No tenemos capacidad para hacer lo que nos piden ahora de las competencias en ESO. Implica saber de todo y no estamos preparados para trabajar con estos grupos</p> <p>d. En las Comunidades de Aprendizaje se falla en el enfoque. No solo es hacer grupos interactivos</p> <p>e. Las Comunidades de Aprendizaje no son fácilmente extrapolables a ESO</p>
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.3. En Primaria no hay perspectiva de prevención. El profesorado tiene un problema y lo quiere resolver ya	<p>a. Cuando los niños/as se portan más o menos bien es difícil ver la importancia de trabajar lo emocional y la prevención</p> <p>b. Los problemas de absentismo y familiares vienen desde Primaria</p> <p>c. Las prisas nos llevan a priorizar el curriculum sobre los problemas de fondo</p> <p>d. Las asambleas no son diarias porque hay muchas especialidades</p>
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.4. Tenemos una riqueza enorme de personas y culturas y por inexperiencia o por el enfoque que seguimos lo vemos como un límite	
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio	
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.6. Falta de criterios comunes para la evaluación	<p>a. No tenemos los mismos criterios de evaluación y actuación y mandamos un mensaje contradictorio</p> <p>b. No tenemos sistema de evaluación del trabajo emocional</p>
3.3. Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado	
3.3. Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.2. Hay mucha sobreprotección. No son autónomos ni saben compartir	
3.3. Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.3. Influencia de contexto familiar y social en su situación emocional y académica	<p>a. Algunos niños y niñas reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día</p> <p>b. Hay una carencia de afecto importante que afecta a su autoestima y expectativas</p> <p>c. Los problemas a los que se enfrentan influyen en su desmotivación y sus resultados</p> <p>d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa</p>

		e. Si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que ellos no se sientan motivados
		f. Son muy impulsivos y aprenden a ser agresivos por supervivencia
	3.3.4. Desfase alumnado entre ritmo escolar y vida cotidiana	a. Actualmente para estar integrado necesitas dispersar mucho más la atención
		b. Los estudios van por un lado y su vida por otro
		c. Se dan cuenta de su comportamiento a posteriori
3.4. Dificultades relacionadas con las familias	3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda	
	3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada	
	3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado	
	3.4.4. Las dificultades económicas influyen en la baja implicación de las familias en el centro	
	3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos e hijas	
	3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores	
3.5. Dificultades relacionadas con la diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil
		b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo
		c. No estamos preparados para gestionar la diversidad. Se va adquiriendo con la experiencia
	3.5.2. Convivencia e integración	a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas
		b. Había muchos conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio
		c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano
		d. Los niños no ven las diferencias. Cuando surgen problemas xenófobos, estos proceden de las familias
	3.5.3. Diversidad etno-cultural y dificultades económicas	a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas
		b. La dificultad económica hace que muchos niños y niñas de familias extranjeras crezcan con familiares o en semi-abandono
	3.5.4. Población extranjera y desfase	a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación

	lingüístico	b. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas
	3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías	
	3.5.6. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación	
3.6. Dificultades. Barrio o contexto social de origen	3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado	
	3.6.2. El contexto donde se vive influye más que el país de origen	
	3.6.3. El barrio se ha empobrecido aún más en estos años	
3.7. Dificultades. Modelo educativo	3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria	
	3.7.1.a. Cuando sabes cómo realizar tu tarea, llega la inspección y te cambia los criterios sin explicar cómo hacerlo	
	3.7.1.b. Hace tiempo que no sé cuál es el foco de la educación	
	3.7.1.c. La Administración parece estar más interesada en crear inseguridad que en clarificar el camino	
	3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos políticos	
3.8. Dificultades. Recursos insuficientes	3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes	
	3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos	
	3.8.3. Tenemos muchos obstáculos para integrar las nuevas tecnologías	
	3.8.4. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales	

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3
4. Oportunidades y beneficios	4.1. La Educación emocional se está aplicando en algunos centros, aunque no se conoce demasiado	
	4.2. Oportunidades relacionadas con la Administración y la oferta formativa en Competencia emocional	4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas
		4.2.2. El CEP ² está impulsando la formación en Educación emocional y Competencia emocional.
	4.3. Beneficios del abordaje emocional en el aula en el clima y los resultados	4.3.1. Trabajar lo emocional ayuda a regular ³ en el alumnado y nos ayuda al profesorado
		4.3.2. Trabajar las emociones ayuda a la resolución de conflictos
		4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados
		4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado que presenta problemas más graves
	4.4. Beneficios de la Diversidad	4.4.1. La alta diversidad de un centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde
		4.4.2. La diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar
		4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado
	4.5. Beneficios de la formación en Competencia emocional	4.5.1. La formación que he hecho sobre emociones en mi asignatura me ha ayudado muchísimo
		4.5.2. La formación en Competencia emocional sería buena para la relación entre el claustro, con las familias y con el alumnado
		4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar del ámbito de clase al disciplinario
		4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación
	4.6. Beneficios de la participación de las familias	4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos
		4.6.2. Cuando las familias se implican, los niños y niñas mejoran mucho
		4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone

² Centro para la Formación del Profesorado.

³ Regular se refiere a la capacidad de regularse emocionalmente (una de las sub-dimensiones más importantes de la Competencia emocional).

Tema 5. Necesidades percibidas

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3	Subcategoría Subtema Nivel 4	
5. Necesidades percibidas	5.1. Es necesaria una nueva concepción de educación en general	5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria		
		5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO		
		5.1.3. Es necesario incluir lo emocional dentro de las nuevas metodologías		
		5.1.4. La Educación emocional debería trabajarse como asignatura		
		5.1.5. La Competencia emocional debe ser una parte más del ser maestros y maestras. Necesitamos ir más allá de aplicar técnicas o herramientas		
	5.2. El contexto del centro requiere otro enfoque educativo	5.2.1. Necesitamos poner el curriculum al servicio de la persona		a. Es necesario acordar criterios de evaluación comunes y sensibles al contexto
				b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado
				c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos
				d. Trabajamos por competencias porque es una necesidad del contexto
		5.2.2. En ESO hay que recuperar la madurez y la exigencia. No podemos ser una guardería ni perpetuar la diferencia de clases	a. La solución no es extra-motivar o divertir al alumno. Es importante la exigencia para no perpetuar la diferencia de clases	
		b. Tenemos que cambiar la concepción de educación. No podemos ser una guardería		
	5.2.3. Hay que sustituir el castigo por el diálogo y la relación			
	5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajarlo desde la escucha y la empatía			

	5.2.5. El enfoque de Primaria ayuda mucho en Compensatoria en ESO	
	5.2.6. La Pastoral ⁴ debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural	
5.3. El contexto de vulnerabilidad del Centro requiere competencias específicas	5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera	
	5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales	
	5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural	
	5.3.4. La diversidad y el nivel socioeconómico hace que tengamos que trabajar en autonomía y con flexibilidad	
	5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional	
	5.3.6. Es necesario reconocer las dificultades y buscar medios para no quedarse en el victimismo	
5.4. Es necesario conseguir una buena relación con el alumnado. Conocimiento, aceptación y valoración	5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo	
	5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor	
	5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos	
	5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase	
	5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse	
	5.4.6. Tener buenas relaciones personales facilita cualquier tipo de trabajo	
5.5. Necesidades. Formación	5.5.1. Pertinencia de la formación en Competencia emocional entre el profesorado	a. La formación en Competencia emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente

⁴ La Pastoral es un Departamento que existe en muchos centros concertados confesionales católicos cuyo objetivo es el fomento de valores humanos comunes y valores religiosos en el alumnado, proponiendo para ello materiales y recursos concretos al profesorado, u organizando actos a nivel de centro.

	<p>para los más veteranos</p> <p>b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas</p> <p>c. Hay profesorado que trabaja bien el plano emocional, pero podría mejorar con formación. Es necesario reciclarse para no caer en la rutina ni seguir buscando las causas en los demás</p> <p>d. Tenemos clases muy complejas y necesitamos herramientas para estar por encima de la dificultad y sacar lo bueno</p> <p>e. El tema de emociones interesa más que el de diversidad porque este se ha trabajado más</p> <p>f. En ESO es más necesaria una formación previa</p> <p>g. La formación en emociones debería formar parte de la formación didáctica</p> <p>h. La formación en Competencia emocional debería promocionarse más desde los CEP</p> <p>i. En este centro no veo necesidad de formación</p>
5.5.2. Necesidad de formación en temas concretos	<p>a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado</p> <p>b. Empatizar es un elemento clave en nuestra tarea</p> <p>c. Debería trabajarse más la Resiliencia. Estar por encima de la adversidad</p> <p>d. Necesitamos formación en resolución de conflictos para ir al origen</p> <p>e. Necesitamos formación en técnicas de grupo y cómo generar confianza con ellos</p> <p>f. Existen actitudes racistas en el alumnado y necesitamos formación para aprender a gestionarlas</p> <p>g. Un conocimiento de cultura y religiones nos ayudaría a gestionar mejor la diversidad</p> <p>h. Necesitamos formación que integre las nuevas tecnologías</p> <p>i. Necesitamos formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado. Generalmente van en paralelo</p>

	5.5.3. Momento más adecuado para la formación en Competencia emocional	<p>a. La formación sobre Competencia emocional debería ser antes y durante</p> <p>b. La formación sobre Competencia emocional sería mejor antes de comenzar la profesión</p> <p>c. La formación sobre C.E. sería interesante durante</p>
5.6. Necesidades. Vocación e implicación	5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud	
	5.6.2. Además de la formación es importante la personalidad de cada uno/a para ponerlo en práctica	
	5.6.3. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional	
	5.6.4. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa	
	5.6.5. Implicarse con las familias puede hacer que participen más	
5.7. Es necesario fortalecer la relación entre compañeros (profesorado)	5.7.1. Es importante el grupo de compañeros del que te rodeas	
	5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja	
	5.7.3. Es importante coordinarse con los demás compañeros y la familia	
	5.7.4. Más convivencia en el claustro podría ayudar a cohesionarnos más	
5.8. Trabajar con las familias es una necesidad	5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole	
	5.8.2. Los recursos en Compensatoria no son suficientes. Por eso es aún más importante el apoyo familiar	
	5.8.3. Sería interesante formar a las familias en Competencia emocional, pero es difícil porque no se implican	
	5.8.4. Hay mucha diferencia entre primer y segundo ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias	
5.9. Necesitamos más maestros/as y más orientadores/as en ESO, especialmente en estos contextos de vulnerabilidad		

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Categoría Tema Nivel 1	Subcategoría Subtema Nivel 2	Subcategoría Subtema Nivel 3	Subcategoría Subtema Nivel 4	
6. Estrategias desarrolladas	6.1. Estamos trabajando para hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración			
	6.2. Ante la desmotivación del alumnado, buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías			
	6.3. Normalmente estamos dos personas en cada clase			
	6.4. Promoción de la participación en el centro		6.4.1. La asamblea es un espacio de propuestas y participación	
			6.4.2. La dinámica participativa hace que los niños y niñas sean muy autónomos	
			6.4.3. Los proyectos surgen de propuestas del alumnado y todo el profesorado, no solo del Equipo directivo	
			6.4.4. Participación de las familias	a. En algunos programas participan las madres y padres en las aulas b. Para facilitar la coordinación con las familias, la Comunidad de Aprendizaje abre sus puertas c. Las asociaciones pueden ayudar a acercar a las familias a los centros
	6.5. Expresión emocional y gestión de conflictos	6.5.1. Las asambleas son espacios de expresión y gestión emocional		a. Utilizamos las asambleas diarias para expresar cómo nos sentimos e intercambiar experiencias y costumbres b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad cultural por origen, lo trabajamos en el momento en asambleas
			6.5.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse	

	<p>6.5.3. Otros programas y proyectos desarrollados en el centro relacionados con las emociones</p>	<p>a. En el programa Crecer en Salud trabajamos una línea socio-emocional obligatoriamente</p> <p>b. En el proyecto Músicas del Mundo trabajamos la diversidad y la participación del alumnado y sus familias</p> <p>c. Estamos desarrollando un proyecto sobre reconocimiento y gestión de emociones en todo el centro</p> <p>d. Hay un programa de mediación entre alumnos donde aprenden a gestionar conflictos entre ellos</p> <p>e. Pusimos en marcha el Aprendizaje-Servicio. Aprenden prestando un servicio a la comunidad</p>
	<p>6.5.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y la gestión emocional que desde la gestión de la diversidad en función del origen étnico o geográfico</p>	
<p>6.6. Gestión de la diversidad</p>	<p>6.6.1. Partimos de la diversidad tan amplia que tenemos en el centro y sus necesidades</p> <p>6.6.2. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual</p> <p>6.6.3. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas</p> <p>6.6.4. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales</p> <p>6.6.5. Se apoyan entre iguales y se van integrando</p>	
	<p>6.6.6. Gestión de la diversidad religiosa</p>	<p>a. Cuando rezamos juntos cada uno le llama de un modo, pero "es el mismo Dios"</p> <p>b. En clase de Religión y en la alternativa se trabajan valores</p> <p>c. En lo religioso no se obliga a nadie a hacer nada</p> <p>d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura</p> <p>e. Hay alternativas a la Religión católica y a actividades religiosas</p>

APÉNDICE C.5.

Árbol de categorías temáticas: códigos, discursos e indicadores

Árbol de categorías temáticas: códigos, discursos e indicadores

Temas detectados en el análisis:

- Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad
- Tema 2. Fortalezas
- Tema 3. Dificultades
- Tema 4. Oportunidades y beneficios
- Tema 5. Necesidades percibidas
- Tema 6. Estrategias desarrolladas

Tema 1. *Concepciones sobre educación, emociones y diversidad*

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Subtema o código (nivel 4) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso	Discurso	Discurso	
				A	B	C	
				Códigos de participantes asociados a cada discurso			
1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad	1.1. Concepciones sobre educación	1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 3.3. ACTITUD POS -) (SI 1. OPT.CONF.-)				13, 16	
		1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos (CE-5.4. CIUD. ACTIVA)		19	1, 18		
		1.1.3. El Equipo directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del centro (SI 5. IMPLIC) (SI 3. AP.MEN.) (SI 1. OPT.CONF.)		11, 19, 8	7, 6, 9		
		1.1.4.. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad (CE-3.4. RESPONS)				9	
		1.1.5. Rol del profesorado	a. Cada profesor/a es de una manera y eso contribuye a la formación del alumnado. No podemos ser sus padres porque no madurarían (CE 1.3. COMPR.OTROS-) (SI.4.EMP-) (CE-3.4. RESPONS.) (CE-3.6 - AN.CRITICO)				14
			b. Educar en valores y en la diversidad es tarea nuestra (CE-3.4. RESPONS) (SI 5. IMPLIC)		19		
			c. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio (CE-3.4. RESPONS) (SI 5. IMPLIC)		19, 4	3, 7, 15, 1, 18	
			d. Es importante fomentar el respeto y ejercer la autoridad a la vez que implicarse y ser cercana (CE 4.4. COM.EXPRES.) (CE 4.7. ASERTIV.) (SI 4. IMPLIC.) (CE 2. RESPET.) (CE 2.3. REG. EMOC.) (COMP.3. Mind.)		19, 2	15, 3	
	e. Nos corresponde evaluar y autoevaluarnos para mejorar nuestro desempeño (CE-3.4. RESPONS)				9		

	f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio (CE-3.4. RESPONS) (CE-5.4. CIUD. ACTIVA) (SI 5. IMPLIC)	10, 11	1, 9	
1.1.6. Influencia del profesorado en el alumnado	a. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado (CE 1.1. CONSC.EMOC) (CE2.1.CONSC.INTERACC.) (SI 4. EMP)	12, 19, 20, 4	15, 6	14
	b. La visión del profesorado sobre el grupo influye mucho en su proceso y resultado (SI 4. EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC)	19, 2, 4		
	c. El profesor/a tiene mucho poder para cambiar las relaciones entre iguales (CE 1.1. CONSC.EMOC) (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (SI 4. IMPLIC.)	19, 2		
1.1.7. Hay muchas diferencias entre el profesorado de Primaria y ESO: formación, enfoque, metodología e ideología (CE-3.6 - AN.CRITICO) (SI 6. NOJ-) (COMP.1. AMAB.)			15, 17, 18	14, 16
1.2. Concepciones sobre emociones	1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos (CE 2.1. CONS.INTERACC.) (CE 1.3. COMPR. OTROS)	10, 19, 2, 20, 4, 5, 8, 11, 12, 21	3, 7, 15, 1, 6, 9, 18	14
	1.2.2. Muchos profesores/as piensan que lo emocional tiene que venir de casa (CE 4.7. ASERTIV.) (CE-3.4. RESPONS) (COMP. 3. Mind-)	12, 19	15	13, 14
	1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 4. EMP.) (COMP. 1. AMAB.)	19	3	14
1.3. Concepciones sobre diversidad y diversidad cultural	1.3.1. Hay diversidad de muchos tipos en el centro: geográfica, étnica, económica, funcional (SI GRAL)	11, 19	6	
	1.3.2. La diversidad implica que cada persona es diferente. No porque haya culturas distintas (SI GRAL)	10		
	1.3.3. Lo importante es conocer la procedencia de cada persona (su contexto) (SI GRAL)	5		

1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana) (SI GRAL)	2, 8, 11	3, 7, 15, 6, 9	13, 14
1.3.5. Igualdad versus homogeneidad y negación de las diferencias (SI-)	a. Integración es que todos somos iguales. Que no haya diferencias (SI GRAL -)	6	
	b. Los problemas surgen cuando los nombras. No nombro las diferencias para no crearlas (SI GRAL -)	9	
	c. No veo diferencias por el origen (SI GRAL -)	6	
	d. Para mí todos los niños/as son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto (CE-3.4. RESPON-) (SI 3. AP.MEN.) (SI 6.NOJ) (CE 4.2. RESPET.)	12	

Tema 2. Fortalezas

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Subtema o código (nivel 4) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso	Discurso	Discurso
				A	B	C
				Códigos de participantes asociados a cada discurso		
2. Fortalezas	2.1. Fortalezas del profesorado	2.1.1. Bienestar docente	a. El profesorado en general está a gusto aquí (CE 2.4. HAB.AFRONT) (CE 2.5. AUTOG.EMOC) (CE 5.5. BIEN.SUB.)	2, 11	7, 17, 9	
			b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa (CE 2.4. HAB.AFRONT)		6	13
		2.1.2. Motivación e implicación profesorado	a. A pesar de las dificultades trabajamos con mucha ilusión (RE) (CE 3.7. RE) (CE 3.7. RE)	11		
			b. El profesorado en general está muy implicado (SI 5. IMPLIC.) (COMP. 1. AMAB)	19, 20	17, 9	16
			c. Me propuse sacar adelante la clase y lo he conseguido (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (SI 1. OPT.CONF.) (RE) (CE 3.7. RE)	19		
		2.1.3. Cohesión claustro	a. Hay mucha participación porque hay cohesión (SI 4.IMPLIC.) (CE 5.5. BIEN.SUB.) (5.6. FLUIR)	11		
			b. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo directivo, por necesidad (CE 2.4. HAB.AFRONT) (CE 5.3. AYUDA) (RE) (CE 3.7. RE) (COMP.2. HUM.)	11, 4, 19	3, 7, 9	
		2.1.4. Competencia emocional percibida	a. El profesorado generalmente tiene en cuenta la dimensión emocional y trabaja mucho la relación con el alumnado. Por convencimiento o supervivencia (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 4.EMP.) (CE 2.4. HAB.AFRONT) (COMP.1. AMAB.)	2, 4, 19, 21		18
			b. El profesorado que está aquí tiene herramientas para abordar la complejidad socio-familiar y el plano emocional (CE 3.1. AUTOESTIM.) (CE 3.5. AUTOEFIC.)		7, 9	
			c. Nuestra manera de trabajar es esa, poner lo emocional por delante de lo curricular (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4. EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (COMP.1. AMAB.)	11, 4		
			d. Hay aprendizajes vitales que favorecen la Competencia emocional (tener hijos, experiencias adversas o la	2	9	

		educación recibida) (RE) (CE 3.7. RE) (MAAS) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.) (COMP. 2. HUM.)		
		e. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias (SI 1. OPT.CONF.) (SI 6. NOJ) (CE 3.1. AUTOESTIM.) (COMP.1. AMAB.)	2, 4	1, 9
		f. Trabajamos las emociones como proyecto de todo el centro, pero cada uno va a su ritmo (MAAS) (SI 6. NOJ) (COMP. 1. AMAB.)	11, 12	
2.1.5. Competencias percibidas para la gestión de la diversidad cultural y religiosa		a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias (CE 4.2. RESPET.) (CE 4.5. COMPART. EMOC.) (SI AP.MEN.) (SI 6. NOJ) (COMP.1. AMAB.)	4, 5	3, 1
		b. Se ha conseguido una integración muy buena (CE 3.5. AUTOEFIC.) (CE 5.6. FLUIR)		6
		c. Tenemos herramientas para abordar la diversidad en positivo (SI GRAL) (SI 2. AUTOREG) (CE 3.1. AUTOESTIM.) (CE 3.5. AUTOEFIC.)	11, 19	6, 9
2.1.6. Formación en la que han participado (Competencia emocional o ámbitos afines)		a. Hacemos auto-formación en grupos de trabajo sobre emociones, educación alternativa y resolución de conflictos (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (3.4. RESPONS.)	10, 5	6, 9
		b. Hemos tenido formación sobre Competencia emocional, Inteligencia emocional o Educación emocional (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (3.4. RESPONS.)	10, 11, 12, 2, 20, 4, 5, 8	14
		c. Me he formado en educación libre y alternativa (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (3.4. RESPONS.)	10	
		d. Nos formamos en lectura a través de cuentos, danza a través de emociones. Nuestra manera (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (3.4. RESPONS.)	11	
		e. Nos hemos formado en gestión de estrés (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (3.4. RESPONS.)		1
2.2. Fortalezas del alumnado	2.2.1. El alumnado tiene buen nivel y va bien preparado al instituto (SI 1. OPT.CONF.) (SI 4. EMP.)		11, 8	
	2.2.2. Convivencia e integración	a. El alumnado extranjero no suele dar problemas (SI GRAL)		7, 6

		b. El alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños (CE 5.6. FLUIR)	11, 19	9	
		c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños y niñas de otros países son aceptados con normalidad (CE 3.5. AUTOEFIC.) (CE 5.6. FLUIR)	11, 19, 8	3, 7, 9	13
	2.2.3. Alumnado reconocido como diverso	a. El alumnado de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación (SI 1. OPT.CONF.) (SI 3. AP.MEN)	2	3, 15	
		b. El alumnado gitano es frecuente y está cambiando, sobre todo las niñas. Alargan sus estudios (SI 1. OPT.CONF.) (SI 3. AP.MEN)			3
		c. La mayoría de alumnado de origen extranjero ha nacido en España. Están integrados y tienen claro que son españoles (SI 1. OPT.CONF.) (CE 5.6. FLUIR)			6
2.3. Fortalezas de las familias	2.3.1. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar, pero otras se resisten (SI 1. OPT.CONF.) (CE 4.9.GEST.EMOC.-)		20	7, 9	
	2.3.2. Familias de origen extranjero	a. Hay comunidades con mejor actitud para adaptarse a la sociedad de acogida que otras. El idioma es un factor importante (SI 4. EMP.) (SI 6. NOJ.-)			9
		b. Las familias de origen extranjero se implican y colaboran, salvo excepciones (SI 1. OPT.CONF.)	12	3, 7, 6, 9	
		c. Las familias de otros países tienen mejor situación económica que las familias locales de este contexto (SI GRAL) (MAAS)	2		
		d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades (SI 2. AUT.REG.) (CE 4.9.GEST.EMOC.)	2		1
2.4. Fortalezas del contexto	2.4.1. En el barrio y en el centro hay de todo. No todo es malo (SI 1. OPT.CONF.)		11	3, 7	
	2.4.2. El equipo de absentismo nos apoya (CE 5.3. AYUDA)				7

Tema 3. Dificultades

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Subtema o código (nivel 4) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso	Discurso	Discurso
				A	B	C
				Códigos de participantes asociados a cada discurso		
3. Dificultades	3.1. Dificultades del profesorado	3.1.1. Dificultades. Bienestar docente (bienestar y motivación)	a. A veces te planteas trabajar en un centro más normalizado. Aquí es problema tras problema (CE 5.5. BIEN.SUB.-) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (CE 3.2. AUTOMOTIV.-) (COMP. 2. HUM.)		7	
			b. El profesorado está desmotivado en general (CE 5.5. BIEN.SUB.-) (CE 3.2. AUTOMOTIV.-) (CE 1.2. NOMBR.) (SI 1. OPT.CONF.)		15 (otros)	
			c. El profesorado está muy desautorizado y cuestionado (CE 5.5. BIEN.SUB.-) (CE 1.2. NOMBR.) (SI 6. NOJ-) (SI 1. OPT.CONF.)			16
			d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho (CE 5.5. BIEN.SUB.-) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (RE-) (COMP. 2. HUM.) (CE 2.3. REGULAC.-)	11	3, 7, 9	13
		3.1.2. Dificultades. Conexión con el alumnado	a. Con la edad conectamos menos con ellos (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (CE 3.5. AUTOEFIC.-) (SI 1. OPT.CONF.-) (COMP. 2. HUM.) (COMP. 3. Mind-)		15 (otros)	13
			b. Es importante conectar con ellos, pero algunos profesores/as no saben cómo hacerlo (SI 4.EMP.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (CE 3.5. AUTOEFIC.-)	3 (otros), 9		13
	3.1.3. Dificultades. Límites de lo emocional	3.1.3. Dificultades. Límites de lo emocional	c. Si no sientes lo que haces, no transmites y no conectas (SI 4.EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)		3	
			a. Es difícil el equilibrio entre implicarse y mantener la salud (CE 2.3. REGULAC.-) (4.9. GEST.EMOC.-) (COMP. 2. HUM.)		3, 17	16
		b. Es difícil marcar límites entre lo laboral y lo personal (CE 2.3. REGULAC.-) (4.9. GEST.EMOC.-) (COMP. 2. HUM.)	19, 4	1, 6		
		c. Las emociones son un arma de doble filo. Implicarse puede ser peligroso (SI 1. OPT.CONF.-) (SI 5.IMPLIC.-) (COMP. 3. Mind-)		1	13	

3.1.4. Tenemos problemas de cohesión en el claustro (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (4.8. GEST.CONFLICT.-) (4.9. GEST.EMOC.-)		2, 20		
3.1.5 Dificultades para la formación en Competencia emocional	a. En el tema de emociones, todos pensamos que sabemos (CE 3.6. AN.CRÍTICO) (CE 1.3. COMPR.OTROS)	18		
	b. Aprendemos sobre la marcha sin poder parar y sin estar preparados para esto (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (MAAS-)	11		
	c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico (CE 3.6. AN.CRÍTICO) (CE 4.7. ASERTIV.)	11	15	14
	d. La formación en emociones es secundario, también para la Administración (CE 3.6. AN.CRÍTICO) (SI OPT.CONF.-) (SI 6. NOJ.-)	12, 8		
	e. La formación no se hace a todo el claustro a la vez. Depende mucho de cada uno y eso no asegura que los demás te sigan en las iniciativas planteadas (CE 3.6. AN.CRÍTICO)	11, 12,	4, 8	
	f. Es interesante una formación pero desconfío de los pedagogos y de intervenciones externas (CE 3.6. AN.CRÍTICO) (SI OPT.CONF.-) (SI 6. NOJ.-) (COMP. 1. AMAB.-)			16
	g. Si fuera en horario laboral motivaría más. Tenemos familia (CE 3.2. AUTOMOTIV.-) (CE 3.4. RESPONS.) (COMP. 1. AMAB.)	21	9	
	h. Hay resistencias a trabajar sobre sí mismo/a. Sigue teniendo una connotación negativa y ante la falta de tiempo, se le da plena importancia al trabajo con el alumnado (MAAS-) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.-) (COMP.3. Mind-) (CE 3.6. AN.CRÍTICO)	10, 11,	12	
	i. Se aprende más de la experiencia que de la formación que se ofrece (CE 4.7. ASERTIV.) (CE 3.6. AN.CRÍTICO)			14, 16
3.2. Dificultades. Enfoque educativo	3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 4.7. ASERTIV.)	12	1	

3.2.2. Desfase entre condiciones actuales y enfoque por competencias	a. En el cambio de Primaria a ESO se pierden muchos niños/as porque cambia mucho la dinámica (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 4. EMP.) (COMP.1. AMAB.)	11		
	b. En ESO muchos alumnos no se sienten escuchados (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 4. EMP.)	11		
	c. No tenemos capacidad para hacer lo que nos piden ahora de las competencias en ESO. Implica saber de todo y no estamos preparados para trabajar con estos grupos (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (CE 3.3. ACTIT.POS.-)		13	
	d. En las Comunidades de Aprendizaje se falla en el enfoque. No solo es hacer grupos interactivos (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 4.7. ASERTIV.)	10		
	e. Las Comunidades de Aprendizaje no son fácilmente extrapolables a ESO (CE 3.6. AN.CRIT.)		14	
3.2.3. En Primaria no hay perspectiva de prevención. El profesorado tiene un problema y lo quiere resolver ya (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-)	a. Cuando los niños/as se portan más o menos bien es difícil ver la importancia de trabajar lo emocional y la prevención (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)	12		
	b. Los problemas de absentismo y familiares vienen desde Primaria (CE 3.6. AN.CRIT.)		15	
	c. Las prisas nos llevan a priorizar el curriculum sobre los problemas de fondo (MAAS-) (CE 2.3. REG.EMOC.-) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (COMP.3. Mind-) (COMP.2.HUM)	8		
	d. Las asambleas no son diarias porque hay muchas especialidades (CE 3.6. AN.CRIT.) (MAAS-)		9	
3.2.4. Tenemos una riqueza enorme de personas y culturas y por inexperiencia o por el enfoque que seguimos lo vemos como un límite (SI GRAL -) (SI 6. NOJ.-)		10		
3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 3. RESPONS.) (SI 4.IMPLIC-)			1	

	3.2.6. Falta de criterios comunes para la evaluación	a. No tenemos los mismos criterios de evaluación y actuación y mandamos un mensaje contradictorio (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 4.8. SOLUC.CONFL.-)	8		
		b. No tenemos sistema de evaluación del trabajo emocional (CE 4.8. SOLUC.CONFL.-)	12		
3.3. Dificultades. Situación emocional del alumnado	3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 4.8. SOLUC.CONFL.-)		2	3, 15, 1, 9	
	3.3.2. Hay mucha sobreprotección. No son autónomos ni saben compartir (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)				6
	3.3.3. Influencia de contexto familiar y social en su situación emocional y académica	a. Algunos niños y niñas reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 3. RESPON.-)	11		6
		b. Hay una carencia de afecto importante que afecta a su autoestima y expectativas (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 3. RESPON.-) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)	11, 4	3, 7, 1	
		c. Los problemas a los que se enfrentan influyen en su desmotivación y sus resultados (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.)	12, 21, 4, 8	15, 1	
		d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.)	11, 12, 21	15, 3, 6, 9	14
		e. Si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que ellos no se sientan motivados (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.)		1, 9	14
		f. Son muy impulsivos y aprenden a ser agresivos por supervivencia (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.) (COMP.2. HUM.)	2, 4		3

	3.3.4. Desfase alumnado entre ritmo escolar y vida cotidiana	a. Actualmente para estar integrado necesitas dispersar mucho más la atención (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.) (COMP.1. AMAB.)			13
		b. Los estudios van por un lado y su vida por otro (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.) (COMP.1. AMAB.)			14
		c. Se dan cuenta de su comportamiento a posteriori (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4. EMP.) (COMP.1. AMAB.)			3
3.4. Dificultades relacionadas con las familias	3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)				6 13, 14
	3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE 3.4. RESP.)		11, 8	15, 3, 1, 9	14
	3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado (CE 3.6. AN.CRIT.)				9
	3.4.4. Las dificultades económicas influyen en la baja implicación de las familias en el centro (SI 4.EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)		2		
	3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos/as (SI 4.EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)		20, 8		14, 16
	3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 4.EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (COMP.1. AMAB.)		12, 20	15, 3	14
3.5. Dificultades relacionadas con la diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil (SI GRAL -) (SI 1.OPT.CONF.-)	19	15, 3, 6	13, 14
		b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI 2. AUT.REG.-) (RE-)	10		
		c. No estamos preparados para gestionar la diversidad. Se va adquiriendo con la experiencia (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (SI 2.AUT.REG.-)	11, 19		
	3.5.2. Convivencia e integración	a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas (CE 1.3. COMPR.EMOC.-)	19, 8	18	

	b. Había muchos conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio (CE 4.8. SOLUC.CONFL.-) (CE 4.9. GEST.EMOC.-)	5		
	c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano. Los demás son uno más, da igual su nacionalidad (SI GRAL.) (SI 6.NOJ.-)			13
	d. Los niños no ven las diferencias. Cuando surgen problemas xenófobos, estos proceden de las familias (CE 3.6. AN.CRIT.)		9	
3.5.3. Diversidad etno-geográfica y dificultades económicas	a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas (CE 3.6. AN.CRIT.)	11		
	b. La dificultad económica hace que muchos niños y niñas de familias extranjeras crezcan con familiares o en semi-abandono (CE 3.6. AN.CRIT.) (CE GRAL-) (COMP. 1. AMAB)		15	
3.5.4. Población extranjera y desfase lingüístico	a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 4.8. SOLUC.CONFL.-) (SI 4. EMP.)	11, 12	15, 3, 7, 9	14
	b. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas (SI 4. EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)	8	9	
3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías (SI 4.EMP.) (MAAS)		11, 12	7	
3.5.6. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación (SI AP.MEN.-)		12		
3.6. Dificultades. Barrio o contexto social de origen	3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado (SI GRAL) (SI 4.EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.)	8	15, 3, 7, 1	14
	3.6.2. El contexto donde se vive influye más que el país de origen (SI GRAL) (SI 4.EMP.) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.)	8		
	3.6.3. El barrio se ha empobrecido aún más en estos años	2		

		(MAAS)		
3.7. Dificultades. Modelo educativo	3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.4. CIUD. ACTIVA) (SI. OPT.CONF.-)			13
		a. Cuando sabes cómo realizar tu tarea, llega la inspección y te cambia los criterios sin explicar cómo hacerlo (CE 3.6. AN.CRÍT.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (RE-) (AC)		13
		b. Hace tiempo que no sé cuál es el foco de la educación (CE 3.5. AUTOEFIC.-)		13
		c. La Administración parece estar más interesada en crear inseguridad que en clarificar el camino (CE 3.6. AN.CRÍT.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.-) (RE-) (COMP.1. AMAB-)		13
	3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos políticos (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 3.4. RESP.-) (COMP.1. AMAB-)			16
3.8. Dificultades. Recursos insuficientes	3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.3. AYUDA) (SI GRAL)			14
		3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.3. AYUDA) (SI GRAL)	15	14
		3.8.3. Tenemos muchos obstáculos para integrar las nuevas tecnologías (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.3. AYUDA)	15	
		3.8.4. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.3. AYUDA)		7

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso	Discurso	Discurso	
			A	B	C	
4. Oportunidades y beneficios	4.1. La Educación emocional se está aplicando en algunos centros, aunque no se conoce demasiado (CE 3.3. ACTIT.POS.) (SI 1. OPT.CONF.)		12, 10			
	4.2. Oportunidades relacionadas con la Administración y la oferta formativa en Competencia emocional	4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas (CE 3.3. ACTIT.POS.) (SI 4. EMP.)				14
		4.2.2. El CEP ¹ está impulsando la formación en Educación emocional y Competencia emocional (CE 3.3. ACTIT.POS.)	10, 12, 5, 8			14
	4.3. Beneficios del abordaje emocional en el aula en el clima y los resultados	4.3.1. Trabajar lo emocional ayuda a regular ² en el alumnado y nos ayuda al profesorado (CE 2.3. REG.EMOC.) (SI 2. AUT.REG.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (COMP. 3. Mind)	12, 19, 20			
		4.3.2. Trabajar las emociones ayuda a la resolución de conflictos (CE 2.3. REG.EMOC.) (CE 4.SOLUC.CONFL.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC)	12			
		4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados (CE 3.5. AUTOEFIC.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC)	11, 4, 5		1	
		4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado que presenta problemas más graves (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (SI 1. OPT.CONF.)	11			
	4.4. Beneficios de la diversidad	4.4.1. La alta diversidad de un centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde (SI GRAL) (SI 1.OPT.CONF.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)	12, 8		18	
		4.4.2. La diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar (SI GRAL) (SI 1.AP.MEN.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 2.4. RE)	11, 12			
		4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado (SI GRAL) (SI 1. OPT.CONF.) (C5.5. BIEN.SUB.)	11, 4		15	
	4.5. Beneficios de la formación en Competencia emocional	4.5.1. La formación que he hecho sobre emociones en mi asignatura me ha ayudado muchísimo (CE 1.1. CONSC.EMOC.) (CE 3.5. AUTOEFIC.)				15

¹ Centro para la Formación del Profesorado.

² Regular se refiere a la capacidad de regularse emocionalmente (una de las sub-dimensiones más importantes de la Competencia emocional).

	4.5.2. La formación en Competencia emocional sería bueno para la relación entre el claustro, con las familias y con el alumnado (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 5.3. AYUDA)			9
	4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar del ámbito de clase al disciplinario (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 4.8. SOLUC.CONFL.) (CE 5.3. AYUDA)			13
	4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 5.3. AYUDA)	10		9
4.6. Beneficios de la participación de las familias	4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 4.9. GEST.EMOC.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)	20		9
	4.6.2. Cuando las familias se implican, los niños y niñas mejoran mucho (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 1.3. COMPR.OTROS)	20	15, 7, 9	16
	4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (CE-3.6 - AN.CRITICO)		15, 6, 9	

Tema 5. Necesidades percibidas

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Subtema o código (nivel 4) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso	Discurso	Discurso	
				A	B	C	
5. Necesidades percibidas	5.1. Es necesaria una nueva concepción de educación en general	5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria (CE-3.6 - AN.CRITICO)		10			
		5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO (CE GRAL) (SI 3. AP.MEN.) (SI 4.EMP.)		19, 2	15, 3, 18		
		5.1.3. Es necesario incluir lo emocional dentro de las nuevas metodologías (CE GRAL) (CE 3.4. RESP.)			15, 1, 9		
		5.1.4. La Educación emocional debería trabajarse como asignatura (CE GRAL) (CE 3.4. RESP.)		12			
		5.1.5. La Competencia emocional debe ser una parte más del ser maestros/as. Necesitamos ir más allá de aplicar técnicas o herramientas (CE 3.4. RESP.) (CE 3.5. AUTOEFIC.) (CE 3.2. AUTOMOTIV.)		10, 2			
	5.2. El contexto del centro requiere otro enfoque educativo	5.2.1. Necesitamos poner el curriculum al servicio de la persona	a. Es necesario acordar criterios de evaluación comunes y sensibles al contexto (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4. EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 3. AP.MEN)		12, 8		
			b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4. EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)		12, 19, 2, 8	3, 7	
			c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos (SI 4. EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)		2, 4	3	
			d. Trabajamos por competencias porque es una necesidad del contexto (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4. EMP.) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 3. AP.MEN)		11, 12		

	5.2.2. En ESO hay que recuperar la madurez y la exigencia. No podemos ser una guardería ni perpetuar la diferencia de clases	a. La solución no es extra-motivar o divertir al alumno. Es importante la exigencia para no perpetuar la diferencia de clases (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4.EMP.-)		16
		b. Tenemos que cambiar la concepción de educación. No podemos ser una guardería (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 3.4. RESPONS.) (SI 4.EMP.-)		14
	5.2.3. Hay que sustituir el castigo por el diálogo y la relación (CE 4.1. DIAL.) (CE 1.3. COMPR.OTROS) (SI 4.EMP)		11, 8	
	5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajarlo desde la escucha y la empatía (CE 4.1. DIAL.) (SI 4.EMP.) (SI 3. AP.MEN.)		2, 10, 4	1, 9
	5.2.5. El enfoque de Primaria ayuda mucho en Compensatoria en ESO (MAAS) (SI 4.EMP.)			17
	5.2.6. La Pastoral ³ debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural (CE 3.6. AN.CRIT.) (SI GRAL) (SI 4.EMP.)		2, 4	
5.3. El contexto de vulnerabilidad del centro requiere competencias específicas	5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera (RE) (CE 3.7. RE) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.)		11	3, 7, 9
	5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (SI 2. AUT.REG.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.)		11, 12, 19, 21, 5	6
	5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural (SI GRAL-) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (RE) (CE 3.7. RE) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (SI 2. AUT.REG.)		12, 11	7, 15

³ La Pastoral es un Departamento que existe en muchos centros concertados confesionales católicos cuyo objetivo es el fomento de valores humanos comunes y valores religiosos en el alumnado, proponiendo para ello materiales y recursos concretos al profesorado, u organizando actos a nivel de centro.

	5.3.4. La diversidad y el nivel socioeconómico hace que tengamos que trabajar en autonomía y con flexibilidad (SI 3. AP.MEN.)	11		
	5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional (CE 2.3. REG.EMOC.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (SI 2. AUT.REG.) (COMP. 3. Mind)	4	17, 1	13
	5.3.6. Es necesario reconocer las dificultades y buscar medios para no quedarse en el victimismo (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 2.3. REG.EMOC.) CE 5.3. AYUDA) (COMP. 3. Mind.) (RE)	10		
5.4. Es necesario conseguir una buena relación con el alumnado. Conocimiento, aceptación y valoración	5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo (SI 5. IMPLIC.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (SI 3. AP.MEN.) (SI 4. EMP.) (SI 6. NOJ.) (COMP. 1. AMAB.)	19, 2, 4	15, 17, 3, 9	13
	5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor (SI 5. IMPLIC.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (SI 4. EMP.) (COMP. 1. AMAB.)	19, 2, 20	15, 17, 3, 18, 9	13, 14
	5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos (SI 5. IMPLIC.) (CE 2.1. CONSC.INTERACC) (SI 4. EMP.) (COMP. 1. AMAB.)	19	3	13
	5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (SI 5. IMPLIC.)	11, 2, 4, 5	15, 18, 9	
	5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse (CE 4.1. DIAL.) (CE 4.2. RESPET) (CE 4.9. GEST.EMOC.) (SI 6. NOJ) (COMP.1. AMAB.)	19, 2, 4		
	5.4.6. Tener buenas relaciones personales facilita cualquier tipo de trabajo (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 4.9. GEST.EMOC.)			13

5.5. Necesidades. Formación	5.5.1. Pertinencia de la formación en Competencia emocional entre el profesorado	a. La formación en Competencia emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente para los más veteranos (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (CE 3.4. RESP.) (SI GRAL)	10, 12, 2, 21, 5, 8	15, 18, 6, 9	13
		b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (CE 3.4. RESP.) (SI 3. AP.MEN) (COMP. 2. HUM.)	10, 11, 12, 2, 20, 21, 4, 5, 8	15, 1, 18, 6, 9	14
		c. Hay profesorado que trabaja bien el plano emocional, pero podría mejorar con formación. Es necesario reciclarse para no caer en la rutina ni seguir buscando las causas en los demás (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.4. RESP.) (SI 6. NOJ) (CE 3.2. AUTOMOTIV.)	10, 12, 20, 4	9	
		d. Tenemos clases muy complejas y necesitamos herramientas para estar por encima de la dificultad y sacar lo bueno (CE 2.1. CONSC.INTERACC.) (CE 3.2. AUTOMOTIV.) (CE 3.4. RESP.) (RE) (CE 3.7. RE) (COMP. 3. Mind)	10		
		e. El tema de emociones interesa más que el de diversidad porque este se ha trabajado más (CE GRAL) (SI GRAL)		6	
		f. En ESO es más necesaria una formación previa (CE-3.6 - AN.CRITICO)	19, 21	15, 18	16
		g. La formación en emociones debería formar parte de la formación didáctica (CE 3.4. RESP.)		15, 18	
		h. La formación en Competencia emocional debería promocionarse más desde los CEP (CE 3.4. RESP.)		18	
		i. En este centro no veo necesidad de formación (CE GRAL-) (SI GRAL-) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.-)		7	
		5.5.2. Necesidad de formación en temas concretos	a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado (CE 2.1. CONSC.INTERACC.-) (CE 2.3. REG.EMOC.) (SI 2. AUT.REG.) (CE 5.3. AYUDA)	10, 12, 19, 20, 4, 5	15

	b. Empatizar es un elemento clave en nuestra tarea (SI 4. EMP.) (CE 5.3. AYUDA) (COMP.1. AMAB.)	2, 8, 19	15, 17, 3, 6, 9	
	c. Debería trabajarse más la Resiliencia. Estar por encima de la adversidad (RE) (CE 3.7. RE) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (CE 5.3. AYUDA) (COMP. 3. Mind)	10		
	d. Necesitamos formación en resolución de conflictos para ir al origen (CE 4.8. SOL.CONFL.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (CE 5.3. AYUDA)	12, 5, 8		
	e. Necesitamos formación en técnicas de grupo y cómo generar confianza con ellos (CE 4.3. COM RECEP.)(SI OPT.CONF.) (SI EMP.) (CE 5.3. AYUDA)		18, 9	
	f. Existen actitudes racistas en el alumnado y necesitamos formación para aprender a gestionarlas (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 2.1. CONSC.INTERACC.-) (CE 2.3. REG.EMOC.) (SI 2. AUT.REG.)		18, 9	
	g. Un conocimiento de cultura y religiones nos ayudaría a gestionar mejor la diversidad (SI 2. AUT.REG.) (CE 2.4. AUT.MOTIV) (CE 3.5. AUTOEFIC.) (SI 6. NOJ)	12		
	h. Necesitamos formación que integre las nuevas tecnologías (CE 5.3. AYUDA) (CE 2.4. AUT.MOTIV) (CE 3.5. AUTOEFIC.)		15	
	i. Necesitamos formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado. Generalmente van en paralelo (CE 5.3. AYUDA) (SI 2. AUT.REG.)		15, 18	14
5.5.3. Momento más adecuado para la formación en Competencia emocional	a. La formación sobre Competencia emocional debería ser antes y durante (CE 5.3. AYUDA)	12, 19, 5	15, 9	13, 16
	b. La formación sobre Competencia emocional sería mejor antes de comenzar la profesión (CE 5.3. AYUDA)	10, 2, 21, 4, 8		

		c. La formación sobre Competencia emocional sería interesante durante (CE 5.3. AYUDA) (CE 3.5. AUTOEFIC.) (CE 4.9. COMP.EMOC.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.)	5	6	
5.6. Necesidades. Vocación e implicación	5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud (SI 5. IMP.) (CE 3.4. RESPONS.)		19, 21	15, 17, 3, 9	16
	5.6.2. Además de la formación es importante la personalidad de cada uno para ponerlo en práctica (CE 4.4. COM.EXPRES.) (CE 3.5. AUTOEFIC.)				13
	5.6.3. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 3.4. RESPONS.)				16
	5.6.4. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa (SI 5. IMP.) (COMP. 3. Mind.)		11	3	
	5.6.5. Implicarse con las familias puede hacer que participen más (SI 5. IMP.) (SI 4.EMP.) (CE 3.4. RESPONS.)		10	9	
5.7. Es necesario fortalecer la relación entre compañeros (profesorado)	5.7.1. Es importante el grupo de compañeros del que te rodeas (COMP. 2. HUM.)			3	
	5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja (RE) (CE 3.7. RE) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.) (CE 4.6. COOP.) (COMP. 2. HUM.)		10	3	
	5.7.3. Es importante coordinarse con los demás compañeros y la familia (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (CE 2.1. CONSC.INTERAC.) (CE 4.4. COM.EXPRES.) (CE 4.6. COOP.)		4		
	5.7.4. Más convivencia en el claustro podría ayudar a cohesionarnos más (CE 4.6. COOP.) (COMP. 2. HUM.)		20		
5.8. Trabajar con las familias es una necesidad	5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole (CE 2.1. CONSC.INTERAC.) (CE 4.6. COOP.) (SI 5. IMP.)		10, 11, 12, 20, 8	15, 3, 7, 1, 9	14

	<p>5.8.2. Los recursos en Compensatoria no son suficientes. Por eso es aún más importante el apoyo familiar (CE 2.1. CONSC.INTERAC.) (CE 4.6. COOP.) (SI 5. IMP.) (CE-3.6 - AN.CRITICO)</p>	20	
	<p>5.8.3. Sería interesante formar a las familias en Competencia emocional, pero es difícil porque no se implican (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 4.6. COOP.) (SI 5. IMP.-)</p>	11, 20, 8	9
	<p>5.8.4. Hay mucha diferencia entre primer y segundo ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias (MAAS)</p>	21	15
<p>5.9. Necesitamos más maestros/as y más orientadores/as en ESO, especialmente en estos contextos de vulnerabilidad (CE-3.6 - AN.CRITICO) (CE 5.3. AYUDA)</p>			13, 14

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Subtema o código (nivel 3) e indicadores de las 5 dimensiones	Subtema o código (nivel 4) e indicadores de las 5 dimensiones	Discurso A	Discurso B	Discurso C
				Códigos de participantes asociados a cada discurso		
6. Estrategias desarrolladas	6.1. Estamos trabajando para hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración (CE 3.4. RESP.) (CE 3.2. AUTOMOTIV.)			10		
	6.2. Ante la desmotivación del alumnado, buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías (CE 3.2. AUT.MOTIV.) (CE 2.4. HAB.AFRONT.) (RE) (CE 3.7. RE)			2	15, 1	
	6.3. Normalmente estamos dos personas en cada clase (SI 5. IMPLIC.) (CE 1.3. COMPR.OTROS)					7
	6.4. Promoción de la participación en el centro	6.4.1. La asamblea es un espacio de propuestas y participación (CE 2.3. EXPR.EMOC.) (CE 5.2. TOMA DECIS.) (SI 3. AP.MEN)			11	
	6.4.2. La dinámica participativa hace que los niños y niñas sean muy autónomos (CE 3.AUT.EMOC.) (SI 2.AUT.REG.)			11		
	6.4.3. Los proyectos surgen de propuestas del alumnado y todo el profesorado, no solo del Equipo directivo (CE 2.3. EXPR.EMOC.) (CE 5.2. TOMA DECIS.) (SI 3. AP.MEN) (SI 5.IMPLIC.)			11		

	6.4.4. Participación de las familias	a. En algunos programas participan las madres y padres en las aulas (SI 5. IMPLIC) (SI 1.OPT.CONF.) (CE 4.6. COOP.)	11	
		b. Para facilitar la coordinación con las familias la Comunidad de Aprendizaje abre sus puertas (SI 5. IMPLIC) (SI 1.OPT.CONF.) (CE 4.6. COOP.)		9
		c. Las asociaciones pueden ayudar a acercar a las familias a los centros (SI 5. IMPLIC) (SI 1.OPT.CONF.) (CE 4.6. COOP.)	11, 20	
6.5. Expresión emocional y gestión de conflictos	6.5.1. Las asambleas son espacios de expresión y gestión emocional	a. Utilizamos las asambleas diarias para expresar cómo nos sentimos e intercambiar experiencias y costumbres (SI GRAL) (SI 3. AP.MEN.) (SI 4.EMP.) (CE 2.3. EXPR.EMOC.) (COMP.1. AMAB.)	5	
		b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas (CE 2.2.EXPR.EMOC.) (CE 4.1. DIAL.) (CE 8. SOLUC.CONFL.) (CE 4.9. GEST.EMOC.) (SI 4.EMP.) (COMP.1. AMAB.)	11	9
		c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad cultural por origen, lo trabajamos en el momento en asambleas (CE 4.1. DIAL.) (CE 8. SOLUC.CONFL.) (CE 4.9. GEST.EMOC.) (SI 4.EMP.)	11, 19	9
	6.5.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse (CE 4.1. DIAL.) (CE 4.2. RESPET.) (SI 4.EMP.) (CE 4.5. COMPART.EMOC.) (COMP.1. AMAB.)		19, 5	1
	6.5.3. Otros programas y proyectos desarrollados en el centro relacionados con las emociones	a. En el programa Crecer en Salud trabajamos una línea socio-emocional obligatoriamente (CE GRAL) (CE 5.1. OBJ.ADAPT.)	12	
		b. En el proyecto Músicas del Mundo trabajamos la diversidad y la participación del alumnado y sus familias (SI GRAL) (SI 5.IMPLIC) (SI 3.AP.MEN.) (CE 4.6. COOP.)	11	

	c. Estamos desarrollando un proyecto sobre reconocimiento y gestión de emociones en todo el centro (CE GRAL) (CE 5.1. OBJ.ADAPT.) (CE 2.E. REG.EMOC.) (CE 1.2.NOMBR.EMOC.)	11, 12	
	d. Hay un programa de mediación entre alumnos donde aprenden a gestionar conflictos entre ellos (CE 4.6. COOP) (SI AUT.REG.) (CE 4.1. DIAL.) (CE 5.4. CIUD.ACTIV.)	19	
	e. Pusimos en marcha el Aprendizaje-Servicio. Aprenden prestando un servicio a la comunidad (CE 4.6. COOP) (CE 5.4. CIUD.ACTIV.)	11	
	6.5.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y la gestión emocional que desde la gestión de la diversidad en función del origen étnico o geográfico (CE GRAL) (SI GRAL)	11	6
6.6. Gestión de la diversidad	6.5.1. Partimos de la diversidad tan amplia que tenemos en el centro y sus necesidades (SI 4.EMP.) (SI 5.IMPLIC.) (COMP.1. AMAB.)	11	
	6.5.2. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual (SI GRAL) (SI1. OPT.CONF.) (SI 4.EMP.) (CE 3.4. RESPONS.)	11, 8	1, 6
	6.5.3. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas (SI GRAL) (SI 4.EMP.) (CE 4.6. COOP.) (COMP.1. AMAB.)	19, 8	1
	6.5.4. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales (SI GRAL-)	11	6
	6.5.5. Se apoyan entre iguales y se van integrando (SI 4.EMP.) (SI 5.IMPLIC.) (CE 4.6. COOP.) (COMP. 2. HUM)	11, 2	
	6.5.6. Gestión de la diversidad religiosa		
	a. Cuando rezamos juntos cada uno le llama de un modo pero "es el mismo Dios" (SI 1.OPT.CONF.) (SI 3.AP.MEN.)	4	
	b. En clase de Religión y en la alternativa se trabajan valores (SI 3.AP.MEN.) (SI 6.NOJ.) (SI 4.EMP.)		3, 1

c. En lo religioso no se obliga a nadie a hacer nada (SI 4.EMP.) (CE 4.2. RESPET.) (SI 6. NOJ) (COMP.1. AMAB.)	2, 4	1
d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura (SI 1.OPT.CONF.) (SI 3.AP.MEN.) (SI 4.EMP.) (CE 4.2. RESPET.) (SI 6. NOJ)	4, 5	3
e. Hay alternativas a la Religión católica y a actividades religiosas (SI 3.AP.MEN.) (SI 6.NOJ.) (SI 4.EMP.) (COMP.1. AMAB.)	4	3, 1

APÉNDICE C.6.

Definición breve de las dimensiones e indicadores señalados en el árbol temático

Dimensión	Definición	Indicadores	Códigos utilizados en el árbol de categorías
Competencia emocional			CE
	<p>“La capacidad de gestionar de manera adecuada un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales y afectivos” (Bisquerra, 2012, p. 1).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciencia emocional. Capacidad de ser consciente de las propias emociones y de las de los demás. <ol style="list-style-type: none"> (1) Toma de consciencia de las propias emociones (2) Poner nombre a las emociones (3) Comprender las emociones de los demás 2. Regulación emocional. Manejo adecuado de las emociones. <ol style="list-style-type: none"> (1) Consciencia de la interacción emoción-cognición-comportamiento (2) Expresión emocional (3) Regulación emocional (4) Habilidades de afrontamiento (5) Auto-generación de emociones positivas 3. Autonomía emocional. Conjunto de habilidades para la autogestión emocional. <ol style="list-style-type: none"> (1) Autoestima (2) Auto-motivación (3) Actitud positiva (4) Responsabilidad (5) Autoeficacia emocional (6) Análisis crítico de normas sociales (7) Resiliencia 4. Competencia social. Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas <ol style="list-style-type: none"> (1) Dominio de habilidades sociales básicas. Diálogo y escucha. (2) Respeto por los demás (3) Comunicación receptiva (4) Comunicación expresiva (5) Compartir emociones (6) Comportamiento pro-social y cooperación (7) Asertividad (8) Prevención y solución de conflictos (9) Gestión de situaciones emocionales 	<p>CE 1.1. CONSC. EMOC. CE 1.2. NOMBR. EMOC. CE 1.3. COMPR. EMOC.</p> <p>CE 2.1. CONSC. INTERACC. CE 2.2. EXPR. EMOC. CE 2.3. REG. EMOC. CE 2.4. HAB. AFRONT. CE 2.5. AUTOG. EMOC.</p> <p>CE 3.1. AUTOESTIM. CE 3.2. AUTOMOTIV. CE 3.3. ACTIT. POS. CE 3.4. RESP. CE 3.5. AUTOEFIC. CE 3.6. AN. CRÍT. CE 3.7. RE.</p> <p>CE 4.1. DIAL. CE 4.2. RESPET. CE 4.3. COM. RECEP. CE 4.4. COM. EXPRES. CE 4.5. COMPART. EMOC. CE 4.6. COOP. CE 4.7. ASERTIV. CE 4.8. SOLUC. CONFL. CE 4.9. GEST. EMOC.</p>

	<p>5. Competencias para la vida y el bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales con el objetivo de potenciar el bienestar personal y social.</p> <p>(1) Fijar objetivos adaptativos (2) Toma de decisiones en la vida diaria (3) Buscar ayuda y recursos (4) Ciudadanía activa, cívica, responsable y comprometida (5) Bienestar subjetivo (6) Fluir</p>	<p>CE 5.1. OBJ. ADAPT. CE 5.2. TOMA DECIS. CE 5.3. AYUDA CE 5.4. CIUD. ACTIV. CE 5.5. BIEN. SUB. CE 5.6. FLUIR</p>
Sensibilidad intercultural		SI
<p>La persona interculturalmente sensible es aquella que, además de percibir las diferencias de manera ajustada –sin exacerbarlas ni minimizarlas- es capaz de apreciar y respetar el intercambio de ideas, más allá de la idiosincrasia que cada uno tenga, aceptando la complejidad personal (Chen y Starosta, 2000).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectiva optimista y confianza en la interacción. 2. Autorregulación. Habilidad de regular y modificar la propia conducta, siendo competentes en la generación de respuestas apropiadas al contexto de comunicación intercultural. 3. Apertura mental. Estar receptivo/a a aceptar las explicaciones de los interlocutores en las interacciones interculturales. 4. Empatía. Habilidad de conectar con sus interlocutores y comprender sus pensamientos y emociones 5. Implicación en la interacción. 6. No-juicio. Habilidad de una persona para permitir a los demás expresar sus sentimientos sin juzgar ni entrar en valoraciones apresuradas que requieren de mayor información. 	<p>SI 1. OPT. CONF. SI 2. AUT.TREG. SI 3. AP. MEN. SI 4. EMP. SI 5. IMPLIC. SI 6. NOJ.</p>
Mindfulness	<p>Mindfulness podría entenderse como una meditación de <i>insight</i>, una puesta de la atención constante sobre lo que está sucediendo sin perseguir otro objetivo que el de observar y aceptar lo que acontece (Kabat-Zinn, 1996; 2003; 2005). Sería sinónimo de observar y aceptar la realidad (sin juicio). Se incluirá también lo relacionado con las prisas y el “vivir sin tiempo” que impiden poner consciencia en lo que sucede momento a momento.</p>	MAAS

Compasión	COMP.
<p>La Compasión implica dejarse tocar por el sufrimiento de otros, abriendo la consciencia al dolor ajeno sin evitarlo ni desconectar de ello. De este modo, emerge la amabilidad hacia otros y el deseo de aliviar su sufrimiento. La Compasión también implicaría una actitud de no-juicio hacia la equivocación o los errores ajenos, valorando dicha conducta como parte de la limitación humana (Neff, 2003a; 2003b).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amabilidad, en lugar de la indiferencia o la hipercrítica. Calidez y cuidado hacia otros. 2. Humanidad común <i>versus</i> separación. Capacidad de percibir el sufrimiento de los otros como parte de una experiencia humana que facilita la cercanía a la persona, pese a no estar de acuerdo con sus actos. 3. Mindfulness <i>versus</i> desconexión o sobre-identificación. Implica desarrollar la capacidad de poner atención y permanecer en contacto con la experiencia de dificultad sin evitarla, a la vez que sin sobre-identificarse con ella; manteniendo un equilibrio entre sentir con la otra persona -o consigo mismo/a- y no experimentar por ello agotamiento emocional.
Resiliencia	RE
<p>El conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, aun viviendo en un medio insano (Rutter, 1993). La capacidad que tiene una persona para enfrentarse, sobreponerse, ser fortalecida y transformada tras experimentar experiencias adversas (Grotberg, 2001).</p>	

APÉNDICE C.7.**Evaluación interjueces (II). Evaluación del Informe final.
Auditoría externa**

Evaluación interjueces (II). Auditoría externa

Niveles de evaluación a realizar:

1. Valoración del árbol temático y su correspondencia con los elementos de las cinco dimensiones teóricas.

El árbol temático presentado con 6 temas (nivel 1) , 36 subtemas (nivel 2) y más de 270 subtemas o códigos de nivel 3 y 4 muestra un detalle minucioso que recoge una información relevante. El desglose señalado muestra un meticuloso conocimiento del trabajo presentado y con estrecha vinculación con los elementos teóricos de base.

El desarrollo de cada uno de los 6 temas (nivel 1) pone en escena los marcos de referencia que visibilizan la coherencia y pertinencia del desarrollo posterior de subtemas. Logra generar un abanico de posibilidades que integra las diferentes cuestiones o aspectos que se han ido recogiendo del vaciado de información en los siguientes niveles de desarrollo. Por ejemplo, es interesante comprobar la interrelación de los subtemas de nivel 2 o los subtemas o códigos de nivel 3 y 4. Paralelamente, la articulación entre los 6 temas (nivel 1) sigue una argumentación lógica, abarca las diferentes cuestiones que han aparecido en las entrevistas, y consigue una estructura coherente que evita solapamientos, aunque evidentemente hay interrelaciones entre ellos.

Por último, es necesario señalar que el desarrollo detallado realizado es suficiente, corresponde de forma clara con las dimensiones teóricas trabajadas y facilita la identificación de las dimensiones a analizar en cuestiones del día a día de la comunidad educativa.

2. Valoración del informe final sobre el análisis cualitativo.

El informe final recoge la definición teórica del constructo de referencia y la identificación del desarrollo del árbol temático, ofreciendo evidencias de validez de constructo y de contenido.

Se presenta de forma ordenada, aunque no siempre con la misma estructura, cada uno de los discursos presentados con cinco dimensiones de desarrollo. En todo el documento hay un hilo conductor indirecto que va desarrollando cada dimensión en diferentes subtemas de desarrollo de nivel 2, 3 o 4 (árbol temático).

Las entrevistas realizadas facilitan un instrumento de recogida de información eficaz para la representación adecuada de cada dimensión, siendo un punto crucial en el desarrollo del informe presentado. Las evidencias cualitativas recogidas son de gran valor académico y facilitan una imagen sencilla y clara de la realidad a la que se enfrenta la comunidad educativa respecto al tema trabajado.

De forma global el informe muestra evidencias de validez interna, por ser coherente y claro, con una buena relación entre el constructo y las dimensiones desarrolladas.

3. Valoración final:

) ¿Las inferencias son lógicas? ¿Están justificadas las inferencias en los datos?

Las inferencias que se realizan están justificadas a partir de la información derivada directamente de las entrevistas, y el análisis temático realizado.

) ¿Son apropiados los temas?

Los temas recogidos en la documentación presentada son apropiados y desarrollan de forma eficaz el marco de referencia (de gran valor bibliográfico). La riqueza temática y el desarrollo posterior en los niveles 2, 3 y 4 evidencian la coherencia y rigor de la estructura temática de gran valor académico.

) ¿Están justificadas metodológicamente las decisiones al casar los elementos del análisis temático con las dimensiones teóricas?

La metodología utilizada es viable, coherente y suficiente para el desarrollo presentado. La investigadora entrelaza la información, dimensiones y evidencias cualitativas, de forma sencilla y clara mostrando una vinculación consistente de los elementos del análisis temático con las dimensiones teóricas, aportando evidencias de validez interna. Las decisiones de vinculación entre los elementos y dimensiones están, por tanto, metodológicamente justificadas.

) ¿Cuál es el grado de sesgo de la investigadora?

No se denota un sesgo por parte de la investigadora, aunque se puede percibir la tendencia por la temática trabajada. La investigadora va tejiendo un discurso teórico desde las evidencias recogidas intentado mantener la neutralidad en el desarrollo del mismo. El dominio de la materia por parte de la investigadora, y la diferenciación de matices entre conceptos, se muestra en el gran nivel de detalle de los elementos, especialmente en los niveles 3 y 4. Esta capacidad de matización, sin embargo, no puede identificarse como sesgo, aunque sí se vincula con la especialización y la implicación de la investigadora en el tema.

Documentación aportada:

1. Árbol de categorías con la identificación de los elementos de las dimensiones teóricas en cada código creado.
2. Definición de las dimensiones teóricas y elementos (ítems) de cada una de ellas.
3. Informe final del estudio cualitativo.

APÉNDICE C.8.**Citas del discurso A por temas y subtemas**

Citas del discurso A (Humanista)

Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad

Código	Narrativa (cita)
1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos	Mi experiencia vital, ahora yo voy a enseñároslo a vosotros y voy a transmitirlo. Que sí, que si de paso aprendéis Geografía e Historia, estupendo. Pero también valores, ética, saber comportarse, educación. Porque eso es educación. Yo digo que mis alumnos no son aprobados o suspensos con patas. Son personas, son humanos. Entonces hay que trabajar con esos humanos. (19)
1.1.3. El Equipo directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del centro	Vamos, el equipo directivo está muy involucrado. Lleva muchos años en el centro... Y eso. Pues si tú llegas nuevo y lo ves, te da pie a involucrarte, a trabajar. Si fuese al contrario, supongo que tú te metes en tu clase y al final terminamos como..., como se suele decir: "Cada maestrillo tiene su librillo", y tú estás en tu clase y que no... Pero bueno, si no es así, te da pie a intentar mejorar un poco y unirte al carro. (8)
1.1.5.b. Educar en valores y en la diversidad es tarea nuestra	Pero también valores, ética, saber comportarse, educación. Porque eso es educación. (19) Es que en su casa tienen a su padre, a su madre y tal, pero no tienen a otra persona de otra raza, o de otro país, y eso lo tienen que aprender aquí. Y eso lo tenemos que hacer nosotros. (19)
1.1.5.c. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio	Pues esos niños..., muchos de ellos, la, la carencia de cariño, la carencia... que tienen en casa, muchos intentan compensarla... con situaciones o con momentos aquí, aquí en el cole [pausa]. Entonces, yo creo que..., que el aspecto emocional..., tanto de..., de consejos, como de escucha, sobre todo. Incluso... un abrazo a tiempo les hace a ellos mucho más que a lo mejor saber el año en, en que Colón descubrió América, por ejemplo [intensidad]. Porque, es verdad que a ellos, eso..., va a llegar un día que..., les va a dar igual; que ni les va a interesar. Pero sí esa palabra de apoyo, ese momento de..., de sentarte con él y decirle: "¿Qué te pasa?". O saber que..., que puede ser el centro de atención en un momento, que te pueden dar cariño, que.... Pues yo creo que eso es mucho más... Para ellos, en este momento, mucho más..., más importante. (...) Porque eso en sus casas muchas veces, pues, no tienen lo que..., no tienen a lo mejor una familia estructurada, no tienen..., ese momento de ser él... la persona importante, el principal [intensidad]. (4)
1.1.5.d. Es importante fomentar el respeto y ejercer la autoridad a la vez que implicarse y ser cercana	Sin embargo, si tú te muestras con los niños con naturalidad y ven que, pues, no sé, que también te cansas, que también sufres, que también ríes, que también haces la compra, que también cocinas, que también, no sé, que también se te avería el coche, pues empiezan los niños a interactuar más contigo y, no sé, a dejar que formes parte de su grupo. (...) A mí los niños no me tratan de decir: "Maestra, ¿qué pasa?". No. Me respetan. Pero sí que te ven más cercana, más como alguien que se involucra en su vida, que le puedes ayudar a solucionar algún problema, y si no puedes solucionarlo, por lo menos, escucharlo. (2)
1.1.5.f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio	Pues mi escuela ideal, que por eso fue por lo que me vine yo a este centro, es una escuela basada en la comunidad. Para mí todas las voces son importantes, y... sobre todo, porque depende del contexto donde estés, las voces son muy diferentes depende del momento también, y depende de las personas que te encuentres, de las personas que lleguen y que se van... Entonces para mí es fundamental las voces ¡Todas! ¡Todas! Pero implica una escuela de puertas abiertas, una escuela... que sea de un ba.... que sea del ba... del barrio... Eso es muy complejo de hacer, pero es la tendencia que estamos teniendo nosotros. Porque creemos que los... como tiene que ser la educación. (10)
1.1.6.a. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado	Por ejemplo, un día... tú vienes mal de tu casa... ah, por equis motivos; se te ha roto el coche, por ponerte una tontería, ¿no? Y tú vienes, pues, con el enfado ese de... con esta hora, el taller, no sé qué, no sé cuántos... O tú eso lo dejas fuera... o a ti te puede influir. Yo ya te hablo como profesor... a ti te puede influir mucho a la hora de... dar clase a esos niños o de transmitirles... Yo siempre digo que, que un profesor transmite lo que él tiene en ese

	momento..., y los niños llegan a estar como tú, en parte, como tú estés en ese momento; si tú estás nervioso... mmm, por mucho que tú quieras, el niño va a estar..., se va a poner nervioso porque tú tienes que saber diferenciar una cosa de otra. (4)
1.1.6.b. La visión del profesorado sobre el grupo influye mucho en su proceso y resultado	Yo, por ejemplo, veía que había niños que tenían muy mal concepto de sí mismos, y que también les influía mucho; que había profesores que también tenían un mal concepto de algunos niños, y eso a los niños les influye. Yo siempre he pensado que según lo que tú esperes de ese niño, así te va a responder ese niño. (2)
1.1.6.c. El profesor/a tiene mucho poder para cambiar las relaciones entre iguales	Y entonces era como si no se entera de nada. Y además, es que el niño se ponía a llorar con cualquier cosita que le decían. Pues al final, poquito a poco se ha ido integrando y le tienen un cariño ahora... (...) Es chino. Habla varios idiomas, es súper inteligente. (...). Y este niño que te digo, al principio era como, al principio todos pasaban de él, era siempre el típico que se ponía a llorar con cualquier cosa que decían. Y ya, al final de curso era como: "Ya está aquí N., míralo". Y le hacen así, "tranquilo", si se pone nervioso. Porque es un niño que, además, como en casa no se habla español, también tiene un mérito... Y necesita pensar y tomar aire... Los compañeros entre todos hemos aprendido a tener paciencia para escucharle, para dejarle hablar... (19)
1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos.	Si es que trabajamos en el día, nos movemos por sentimientos y por emociones. Si tú de tu casa traes un problema, si yo traigo de mi casa un problema - por ejemplo, no he desayunado-, a lo mejor no vengo contento. (...) Cómo me voy a poner a hacer una tarea cuando mi necesidad básica de comida no está cubierta. Y me dice un compañero que ha comido un bocadillo, ha desayunado una tostada y un vaso de zumo. A ese niño le estás creando un conflicto emocional. Las emociones están a la orden del día... Y después, las relaciones entre ellos. Cómo yo vivo un insulto que tú me digas, o una broma que tú me gastes... Lo emocional es todo. (12)
1.2.2. Muchos profesores/as piensan que lo emocional tiene que venir de casa	"Ahora también me tengo que trabajar las emociones en el colegio, ¿eso no es de casa?". Es lo que te plantean muchos. "Eso es la educación no formal. Eso es cada uno". A mí me parece que no, que la educación conlleva unos valores, unas emociones, que no están, que no entran en contradicción con el currículum. Es algo que diariamente se puede trabajar. Primero, porque nos beneficia a nosotros mismos, pero no nos damos cuenta. (12)
1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos	Pues quizá que yo empatizo con los niños y no los trato como... "tú estás ahí debajo de la tarima y yo estoy aquí arriba". No. Estamos juntos. (...) Yo digo que mis alumnos no son aprobados o suspensos con patas. Son personas, son humanos. Entonces hay que trabajar con esos humanos. (19)
1.3.1. Hay diversidad de muchos tipos en el centro: geográfica, étnica, económica, funcional	Yo, por ejemplo, mi tutoría: tengo niños que sus padres son profesores de universidad, abogados..., un nivel socioeconómico alto, que viven en zonas de Sevilla pues..., buenas. Contraste: niños que vienen de Los Pajaritos, de la Candelaria..., barrios socialmente deprimidos y económicamente deprimidos, con familias desestructuradas, eh..., con conflictos... Y luego tengo, además, de ya... esa diversidad..., tengo niños, por ejemplo, chinos, y en su casa no se habla español; tengo dos niñas que son nigerianas y que se nota muchísimo que tienen otra cultura. (19)
1.3.2. La diversidad implica que cada persona es diferente. No porque haya culturas distintas	Entonces la diversidad viene porque todos somos diferentes, ni más ni menos, vamos. Y partiendo de ahí... Pues imagínate, ¿no? Pero, pero, pero, eso que es tan fácil de decir es... Es, es muy difícil. Verás, no todo el mundo interioriza que es que todos somos diferentes, que todos tenemos ritmos distintos, que todos venimos de una manera... Pero yo creo que de ahí es de donde debemos partir, de que la diversidad viene porque todos somos diferentes. (...) No es que la diversidad venga porque hay culturas distintas, porque hay nacionalidades diferentes, porque razas diferentes... porque... razas diferentes, ¿vale? Es que nos seguimos moviendo en ese plano... de manera... nos seguimos moviendo en ese plano y, y... creo que es lo que hay que cambiar eso ya. (10)
1.3.3. Lo importante es conocer la procedencia de cada persona (su contexto)	Yo lo que creo que es muy importante conocer el lugar de procedencia del alumnado, ya sea un barrio, porque todos los barrios de Sevilla no son iguales, ya sea un barrio o sean de cualquier otro país. Es importante conocer sus costumbres, sus creencias religiosas, conocer cómo se relacionan. Porque al tener conocimiento sí nos facilita el entendimiento de ciertos comportamientos. (5)
1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	Este año en mi tutoría, en mi segundo, tengo una niña musulmana, que ha venido con el curso ya empezado, como en octubre, y otros años también he tenido, siempre niñas musulmanas, y bueno, suramericanos. Pero los suramericanos, como tienen el mismo idioma y también los que han venido eran cristianos, pues son menos diferentes. (...) Aquí hay tantos niños gitanos, desde hace tanto tiempo, y hay muchos que no son gitanos, pero son medios gitanos. Y este año, hemos tenido una niña musulmana, pero con velo. (2)

1.3.5.d. Para mí todos los niños/as son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto

Yo no, porque para mí todo el mundo es igual. Eso depende de cada uno, de la percepción que tenga de cada uno, de su ideología, de su forma de pensar. Yo considero que no. Que todos los niños son iguales. Lo que sí, tienes conocer un poco sus tradiciones. El respeto se basa en eso. (12)

Tema 2. Fortalezas

Código	Narrativa (cita)
2.1.1.a. El profesorado en general está a gusto aquí	Tú tienes que saber a lo que estás, y es un trabajo muy bonito si te gusta, si estás mentalizado de lo que tienes. Para mí es muy satisfactorio. Aprendes mucho de estos niños. Pero por otro lado, es un trabajo que necesita un nivel de esfuerzo importante. (11)
2.1.2.a. A pesar de las dificultades trabajamos con mucha ilusión	Es una labor. Yo acabo muchos días que..., ¡buaf! Estoy agotada, pero mentalmente, porque necesitas mucho. Son muchas cosas. Es un proyecto bonito, y gracias a Dios trabajamos. Yo vengo al trabajo muy contenta. Y si hablas con los compañeros te van a decir lo mismo. Es ilusionante, aquí se trabaja con mucha ilusión. Porque hacemos, con la dinámica que te estoy contando. Es muy bonito. (11)
2.1.2.b. El profesorado en general está muy implicado	Sí, sí. Pues la verdad es que sí. Por lo menos en el entorno en el que yo me muevo. Hay profesores de Secundaria que en realidad están en la educación, pues, por estar. Porque no empatizan mucho con los niños. Yo tengo compañeros que llegan y no es que los niños no les quieran, esas personas llegan, dan su clase y se van. No se paran a hablar con ellos, a preguntar... Y no quiere decir tampoco que los niños no les quieran, en absoluto. Les respetan igual, pero..., sí, sí. Yo sí pienso que, que es un enfoque... (19)
2.1.2.c. Me propuse sacar adelante la clase y lo he conseguido	No, ¿sabes qué pasa? Que yo el primer día que entré, me decían: "Te ha tocado la peor clase. No hay quien los aguante, no hay quien los aguante". (...) Y yo me fui el primer día a mi casa pensando que no iba a ser tan imposible. Y me propuse desde el primer día que la clase experimentase un ligero cambio y lo he conseguido. (...) Y bueno pues, me propuse que yo tenía que sacar adelante a esos niños, porque la fama que tenían... Yo cuando llegué allí, la verdad es que era una jaula de grillos. Era horrible. Y dije: 'Esto lo tengo que sacar adelante'. (19)
2.1.3.b. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo directivo	Es que yo veo este colegio muy, muy "piña", muy unidos todos.... Aparte, yo creo que es necesario, muy necesario que... o aquí vamos todos a una, o no veas lo que hay fuera... [risas]. (4)
2.1.3.a. Hay mucha participación porque hay cohesión	Creo que en este colegio, es que no lo sé, el profesor que llega se mete en una dinámica, estamos todos totalmente una piña y se da mucha facilidad, hay una interrelación muy grande entre todos los maestros. Aquí no están los de Infantil por un lado, Primaria por otro, los especialistas... Aquí somos todos uno. Igual que el de Educación Física ha propuesto un par de proyectos (...). Eso ha surgido del profesor de Educación Física, y lo ha hecho todo el mundo. El de las emociones ha surgido de un profesor del aula del PT y lo ha hecho todo el mundo. Estamos todos en lo mismo, no hay compartimentos. Y entonces, pues, vamos todos, hay muy buena sintonía entre todo el profesorado. Eso es fundamental. (11)
2.1.3.b. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo Directivo	Sí..., sí... y... llegué al principio..., eso, con esa cosa de: "Ay, estoy en Los Pajaritos...". Y aquí..., lo primero, los mismos compañeros te arropan, te hacen ver cómo es esto... Después tú estás en las clases con los niños y ves cómo ellos saben perfectamente llevarlos, el que esté mal, el que esté bien. (4) Es que yo veo este colegio muy, muy "piña", muy unidos todos.... Aparte, yo creo que es necesario, muy necesario que... o aquí vamos todos a una, o no veas lo que hay fuera... [risas]. (4)
2.1.4.a. El profesorado generalmente tiene en cuenta la dimensión emocional y trabaja mucho la relación con el alumnado. Por convencimiento o supervivencia	Quizás en un tiempo atrás se viera menos, pero en la actualidad yo creo que la mayoría de los profesores son conscientes de la importancia que la Educación emocional tiene en el desempeño de su profesión. (21)

2.1.4.c. Nuestra manera de trabajar es esa, poner lo emocional por delante de lo curricular	Yo no lo sé. No sé decirte, es que nosotros sí tenemos tiempo. Vamos tiempo. Llevamos todo el año estresados, pero a lo mejor es que damos más importancia a otro tipo de cosas que vemos que son más importantes que dar el libro entero de Matemáticas. (11)
2.1.4.d. Hay aprendizajes vitales que favorecen la Competencia emocional (tener hijos, experiencias adversas o la educación recibida)	Mi hijo pequeño que tiene 17 años ahora, tiene parálisis cerebral. Entonces ese hecho de ver las dificultades, que una persona se enfrenta a las dificultades como que te enseña a ver, a poner cada cosa de la vida en su sitio, a darle importancia a lo que realmente es importante y a dejar atrás los pequeños fallos, las pequeñas cosas que no tienen tanta importancia. (...) Eso te, te abre la hoja de la vida de otra manera, miras todo de otra manera, a los alumnos también. (...) Más sensible a cualquier tipo de sufrimiento en los demás, cualquier tipo de malestar. (2)
2.1.4.e. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias	Todo el mundo diría que está muy cansado, pero en general, no. Todos atravesamos una semana mala, o un..., pero en general no. Pero la verdad, es un claustro... A mí me gusta mucho mi claustro. (2)
2.1.4.f. Trabajamos las emociones como proyecto de todo el centro, pero cada uno va a su ritmo	Nosotros llegamos a un acuerdo que lo propuse en un claustro, y entre todos llegamos a un consenso de que íbamos a trabajar dos emociones por mes. Por lo menos que la identifiquen, que la reconozcan. Ellos y los demás, y si podemos después seguir con ellos adelante para la regulación, vale, estupendo. Pero no es obligatorio. En el momento en que hemos llegado a un acuerdo, yo no estoy en las clases de cada uno para saber cómo lo trabajan. Yo he trabajado las emociones un montón. Pero no todo el mundo. Es labor de cada uno. (12)
2.1.5.a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias	Cuando aquí se está celebrando la Semana Santa, se habla a lo mejor de eso para los niños que son de otras religiones. Pues les explicamos en qué consiste. Hay otros niños, cuando celebran el Ramadán en sus familias, pues nos explican en qué consiste el Ramadán. Y simplemente, desde la escucha, desde el diálogo y demás, nos vamos acercando a las costumbres de cada uno de los niños y las niñas que integran la clase. Y yo la experiencia que tengo es muy positiva. Los compañeros se respetan muchísimo. (5)
2.1.5.c. Tenemos herramientas para abordar la diversidad en positivo	No hacemos nada concretamente que te diga... Pero tenemos nuestros recursos y nuestros apoyos externos, y refuerzos. Niño que llega, que no, tenemos un programa de mediación, el equipo de orientación y apoyo que diagnostica las necesidades de ese niño o niña. Se ven un poco las necesidades, se hace un diagnóstico. Hay niños que llegan de su país. Pero, luego, concretamente, no... Son los propios niños y las dinámicas nuestras lo que..., no hacemos nada especial. Esta, la de nuestro colegio. A ellos no hay que explicarles, no, no, aquí no se explica nada. Ellos lo tienen tan asumido, sus padres, están acostumbrados. Surgen algunas veces conflictos. Todo no es ideal. Surgen conflictos, entonces hablamos. Nosotros es que hablamos mucho con los niños y les damos mucha confianza. Y las asambleas de clase hacen mucho. Más que nada es el diálogo que el castigo. (11)
2.1.6.a. Hacemos auto-formación en grupos de trabajo sobre emociones, educación alternativa y resolución de conflictos	Mis compañeros, mucha gente más de la que forma el grupo de trabajo estaba interesado en conocer, en saber, y en poder llevar a la práctica ciertas técnicas y dinámicas para mejorar el clima del aula. Así es como surgió. Lo propuse al Equipo directivo y después tuvo mucha acogida, una buena acogida por parte de mis compañeras. Con lo cual, el grupo lo formamos diez personas. (5)
2.1.6.b. Hemos tenido formación sobre Competencia emocional, Inteligencia emocional o Educación emocional	Mis compañeros, mucha gente más de la que forma el grupo de trabajo estaba interesado en conocer, en saber, y en poder llevar a la práctica ciertas técnicas y dinámicas para mejorar el clima del aula. (...) Y hemos estado trabajando. (5)
2.1.6.c. Me he formado en educación libre y alternativa	Pero he hecho formaciones más en plan... Sobre todo, con el tema de la educación libre, de la educación alternativa, ¿no? Más de trabajo... de lo que es... el maestro acompañante, de lo que es acompañar a... (...) Al niño... eh... Más en ese sentido, más en ese sentido, con pros y con contras, ¿eh? Yo estoy ahí un poco... Pero bueno, por eso mismo lo he hecho, para ver también... quería entender otras maneras de funcionar fuera de lo formal, fuera de lo público, para aprender yo también. (10)
2.1.6.d. Nos formamos en lectura a través de cuentos, danza a través de emociones. Nuestra manera	Todos buscando formación en la manera nuestra que te estoy explicando. La danza a través de las emociones, se ha hecho un curso. Todo así. Estamos viendo que es muy importante en este sentido. (11)

2.2.1. El alumnado tiene buen nivel y va bien preparado al instituto	Los niños cuando pasan al instituto ya digo que nos lo han dicho los profesores, que no están retrasados. Los niños van bastante bien preparados, están acostumbrados a trabajar. Son capaces de afrontar los contenidos con la manera de trabajar de aquí. (11)
2.2.2.b. El alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños	Aquí no. Aquí no. Lo veo tan normalizado... ¿Sabes qué pasa? Que muchos de ellos ya vienen del colegio juntos. Entonces no se ven como extraños realmente, o como "tú tienes una cultura y yo otra y chocamos". (...). Por ejemplo, en primero de Bachillerato tengo una alumna que es musulmana y está haciendo el Ramadán, y sus compañeros no lo ven como algo: "Uuuuuuh". Hay otra chica de otro curso que la he visto con el pañuelo y no es una cosa que digas: "hala, qué choque cultural tan grande". No. En absoluto. (19)
2.2.2.c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños y niñas de otros países son aceptados con normalidad	Aquí en el centro lo tienen muy normalizado los niños, el tema de muchas culturas y..., y no hay muchos problemas... Sí lo típico, pero al final están bromeando cuando empiezan: "Negro...". Al final tú te das cuenta de que ellos no se están insultando, que están bromeando... Entre ellos se llevan bien. Y aquí, como hay muchísimos niños, y yo qué sé cuántas culturas, aquí mezclados..., yo no veo que haya un problema por ese motivo aquí en el centro. (8)
2.2.3.a. El alumnado de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación	Esos niños, los niños marroquíes, por ejemplo, y los subsaharianos, vienen de pagar por la enseñanza en sus países. Valoran muchísimo todo lo que aquí hay. Lo valoran mucho. Y los suramericanos también. Hay más problemas de que no se valore la enseñanza entre los españoles. (...) Los niños extranjeros aportan a la clase un contrapunto positivo siempre. (...) Pues en el sentido de que les cuentan a su compañeros cómo son los sistemas educativos en sus países, cuánto tienen que andar para ir al colegio, que no les dan los libros, que en su país le dan un guantazo, que los estrellan contra la pared más pronto que nada. Porque en Suramérica no, pero en Marruecos pegan tortas como panes, vamos. Y en los países del Este también. (2)
2.3.1. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar, pero otras se resisten	A ver. Yo veo implicación en general. (...) No a lo mejor lo que yo... Claro, es que como yo parto de la otra experiencia... A lo mejor esto me parece menos, pero es que a lo mejor más no... no llega o... no se puede dar más... Yo veo que hay implicación..., igual que desde el otro colegio... Bueno, en el otro colegio es que veo demasiada [risas], que para todo está el AMPA, metidos, ayudando y todo... Pero, claro son contextos distintos. (20)
2.3.2.b. Las familias de origen extranjero se implican y colaboran, salvo excepciones	Y la familia, desde mi punto de vista, ayuda, pero también digo, es lo que te comento: su cultura, muchas veces, te impide, muchas veces, poder trabajar determinados aspectos, que colaboren contigo, te ayuden más, o formas que no consideran que son buenas. Se plantean algunas veces dilemas, pero por lo general colaboran. (12)
2.3.2.c. Las familias de otros países tienen mejor situación económica que las familias locales de este contexto	El alumnado que viene de otros países, normalmente, suele dar menos problemas en eso. Por ejemplo, los niños musulmanes que yo tengo desde el principio hasta ahora, los padres han trabajado y las madres, y esos niños han tenido de todo. Vamos, de todo lo necesario. Nunca los he visto sin cuaderno, sin bolígrafos, con los zapatos rotos, o con la ropa rota. (...) Marroquíes, o subsaharianos. (2)
2.3.2.d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades	E: Es que no hay, no tenemos profesores, no tenemos horas. Pero los padres al final se han... I: ¿Adaptado? E: Sí. Porque el padre de esta niña decía que es preferible que esté aquí, así, que estar en un colegio donde no haya ninguna creencia religiosa. Es peor no creer, para él, un no creyente que un cristiano.(2)
2.4.1. En el barrio y en el centro hay de todo. No todo es malo	No todo es malo. Hay cosas muy positivas. Esta diversidad te da cosas súper positivas. Al contrario, es bueno. Pero claro, económicamente son familias que tienen unas necesidades. Y eso está ahí, y es la realidad. (11)

Tema 3. Dificultades

Código	Narrativa (cita)
3.1.1.d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho	Yo, muchas veces, digo que esta es la consulta, que D. y yo es la consulta del psicólogo. Me podría especializar, porque yo misma me estoy volviendo... Porque estás aquí, "que pase el siguiente". Es una labor. Yo acabo muchos días que..., ¡buaf! Estoy agotada, pero mentalmente, porque necesitas mucho. Son muchas cosas. (11)
3.1.3.b. Es difícil marcar límites entre lo laboral y lo personal	Y luego es que, en esta profesión, como es tan difícil desconectar, suena el timbre, te vas a casa y no desconectas. Se te queda ahí una cosita siempre... "Ay, lo que me ha dicho este". Yo tuve un problema con un alumno en el aula y yo me tiré una semana sin comer del disgusto que me llevé. (...) Estaba molestando a sus compañeros y le llamé la atención y entonces él se puso de malos modos y yo me puse nerviosa, me fui a él, me encaré y me puse de muy malos modos delante de sus compañeros, que fue lo que más me dolió. Delante de los compañeros que no tenían ninguna necesidad de verlo. Entonces yo me sentí realmente mal y me tiré una semana bastante regular. (19)
3.1.4. Tenemos problemas de cohesión en el claustro	Hay dos o tres personas en el claustro de Secundaria que causan problemas y son muy negativos. Son personas negativas. Personas, personas tóxicas. Es demasiado decir toxico, ¿no? Pero son personas que critican todo, por criticar todo. Todo lo que dice y hace el Equipo directivo. Todo está mal, ¿no? Y tampoco está mal, ¿no? Todo. Y cuando tú estás al lado de una persona que todo lo critica, todo lo critica y además, no aporta... (...) Pero si tú dices que está mal todo, sin decir, además, que solución pondrías o como lo harías mejor, es muy toxico eso, ¿no? (2)
3.1.5.b. Aprendemos sobre la marcha sin poder parar y sin estar preparados para esto	No, no estamos formados lo suficiente. Esto es llegar y pegar. Tú ves la necesidad, el alumnado que tienes, las familias, qué necesito, pues vamos a enfocar esto por aquí. Tú mismo vas, es que es tu vida. Si no lo haces así... Vas buscando los recursos. Todo lo que hemos hecho, el Aprendizaje-Servicio... Estás todo el día pensando, ves que esa es la manera. Yo he aprendido a base de: "Venga, venga, venga". No estás preparado para esto. (11)
3.1.5.c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico.	Se te enseña la Psicología evolutiva, pero luego las realidades son tan distintas y los colegios tan distintos... (11)
3.1.5.d. La formación en emociones es secundario, también para la Administración	Sí, también, pero por lo general es difícil dar formación en el centro. Aunque se demande, es complicado. (...) No sé los criterios que tiene la Administración para hacer formación de este tipo, en centros. Me imagino, pero... A lo mejor es más importante, por ejemplo, que se trabajen la lecto-escritura o el ABN, que está muy en boga ahora. Cosas curriculares o aspectos más propios del contenido curricular. Que esto secundario. (12)
3.1.5.e. La formación no se hace a todo el claustro a la vez. Depende mucho de cada uno y eso no asegura que los demás te sigan en las iniciativas planteadas	He tenido compañeras en otros coles, no trabajando conmigo sino amigas en otros colegios, que han querido empezar a trabajar en sus coles la Inteligencia emocional y demás, y..., se han visto que no han sido seguidas por todo el claustro. A lo mejor dos o tres compañeros: "Venga sí, pues yo voy a hacerlo como tú", o "Venga, vamos a intentarlo", pero el resto del claustro no se ha querido unir a la propuesta, ¿no? Entonces, muchas veces cuesta llevar a cabo esa idea, porque no..., como no es una cosa que te obligue nadie, que tú lo haces por voluntad propia, pues..., cuesta muchas veces que el resto se enganche y lo vea igual que tú. (8)
3.1.5.g. Si fuera en horario laboral motivaría más. Tenemos familia	Por supuesto. Está claro que hay personas interesadas, pero dedicar una tarde a la semana más a la formación supone quitársela a tu espacio privado: o bien de familia, o bien de trabajo. Porque los profes no solo trabajamos en clase, tenemos mucho que hacer en casa. Y esa es una de las razones por las que las personas no se animan a tener más formación. Yo creo que si se ofrecieran en horario lectivo se animarían, porque es un tema al que se le ve la utilidad. (21)

3.1.5.h. Hay resistencias a trabajar sobre sí mismo/a. Sigue teniendo una connotación negativa y ante la falta de tiempo, se le da plena importancia al trabajo con el alumnado	Cómo se hace, ¿no? Cómo los maestros y las maestras... Sí. Porque, verás, siguen teniendo cierto rechazo el que tú digas: "Bueno, yo hago en clase, pero a mí me dejas, ¿no?". "Yo no. Conmigo...". (...) "¿Pero, tú que quieres que yo haga terapia y me ponga ahora aquí, que yo saque aquí a...?" La gente todavía entiende la formación emocional como algo que voy al psicólogo y la gente le sigue poniendo esa etiqueta de loquero... Es como... a mí me suena como, verás tú, de... del siglo pasado no, del anterior, no vamos, verás... pero sigue existiendo... (...) Sigue existiendo la connotación negativa más de... más de lo que debería existir dentro del "maestrazgo". (10)
3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole	Y a lo mejor el tema de las emociones no se trabaja. Y si se trabaja, se trabaja a lo mejor por otro camino, que no sería a lo mejor el correcto, creo yo. (12)
3.2.2.a. En el cambio de Primaria a ESO se pierden muchos niños/as porque cambia mucho la dinámica	Luego están niños que, por circunstancias, que se van o que no... Da pena, porque niños inteligentes no siguen los estudios, por las circunstancias de fuera. Al llegar al instituto se diluyen mucho. Cambia la dinámica. Las edades, las circunstancias de las familias, el desinterés por los estudios. Y siguen los que verdaderamente... (11)
3.2.2.b. En ESO muchos alumnos no se sienten escuchados	Lo que te comento de las asambleas. Alumnos nuestros han llegado a los institutos, y dicen: "Señorita, es que aquí no me escuchan. Si es que yo quiero y no me escuchan". Porque están acostumbrados a que se les escuche. No por nada, es que no hagamos nada porque seamos, sino porque la misma dinámica te lo pide, y es así. (11)
3.2.2.d. En las Comunidades de Aprendizaje se falla en el enfoque. No solo es hacer grupos interactivos	Pues el enfoque del centro como Comunidad de Aprendizaje es hacer grupos interactivos. Ese es el objetivo del Equipo directivo y del claustro: Hacer grupos interactivos. Eso se llama Comunidad de Aprendizaje... Cuando tú planteas cosas más allá del equipo, de un...grupo interactivo [pausa] es como "¡Puuuff!". (...) [Las familias] Entran con los grupos interactivos, pero ya han dejado de entrar porque ya no hay grupos interactivos. [Pausa] ¿Sabes lo que te digo o no? [Pausa]. (...) El enfoque, como tú llegas... como tú lo vives... Bueno, si ellos son... ellos, por no decir, la mayoría de la gente aquí, y en otros centros también, ¿eh? Lo enfocan como una metodología a hacer en el aula, como una manera de funcionar de forma puntual los lunes y los miércoles de nueve a diez... Mejor eso que nada. Pero eso no son Comunidades de Aprendizaje [pausa], ¿vale? Por lo menos, desde donde yo lo veo. (10)
3.2.3.a. Cuando los niños/as se portan más o menos bien es difícil ver la importancia de trabajar lo emocional y la prevención	Y no nos damos cuenta que para aprender eso previamente hay otro trabajo. Entre otras cosas, pueden ser las emociones. Y te va a ayudar a gestionar mejor tu aula. Pero como eso no lo vemos, porque es difícil que tú veas un problema cuando tu clase es buena, los niños se portan más o menos en condiciones, no tienes mucho jaleo, tú pegas voces y se callan todos. "No tengo problema, mi clase es muy buena". Pero tú no estás escuchando a cada niño, ni sabes la problemática que tiene: el tímido por qué, el que es extrovertido por qué, quién es el líder, cómo puede gestionar ese liderazgo en el aula. Así pasan desapercibidas muchísimas cosas que no damos importancia y luego el niño que es líder en primero, en cuarto está pegando a la mayoría, el futuro acosador, por ejemplo. Te estoy poniendo un ejemplo extremo. Pero puede serlo. Si trabajamos las emociones con este caso, con este niño, se puede ir trabajando para que el liderazgo sea útil o constructivo. (12)
3.2.3.c. Las prisas nos llevan a priorizar el currículum sobre los problemas de fondo	Si no tenemos en cuenta la empatía, la problemática del alumnado..., muchas veces: "Niño, cállate". No, párate y escúchale. A lo mejor te va a dar pie o te va a dar la pista de dónde están los problemas. Entonces, muchas veces nos dejamos llevar por las prisas o por querer... terminar o completar currículum y no nos paramos, a lo mejor, a lo que yo pienso que es más importante, que es acercarse al alumnado y ver realmente qué problemas están teniendo..., qué dificultades..., qué les preocupa... (8)
3.2.4. Tenemos una riqueza enorme de personas y culturas y por inexperiencia o por el enfoque que seguimos lo vemos como un límite	Nuestra realidad es que aquí hay una riqueza brutal, de culturas, de personas. Y que eso, en vez de verse en el día de hoy como riqueza, muchas veces, por la propia inexperiencia nuestra, lo vemos como un mal, un límite, como que tienen más limitaciones. Y entonces lo que hay que verlo es como una auténtica riqueza, ¿vale? Pero eso todavía... (10)
3.2.6.a. No tenemos los mismos criterios de evaluación y actuación y mandamos un mensaje contradictorio	Cada uno al final en su clase maneja la clase como piensa que..., que es de la mejor manera posible, o que lo puede hacer. (...) Yo creo que es importante, yo ya lo he comentado: en septiembre..., reunirnos para saber cómo vamos a manejar este tipo de situaciones, cómo vamos a afrontarlas..., para que todos vayamos de la mano. Porque si no, al final, se les manda un mensaje contradictorio. Entonces el alumnado piensa: "Con este puedo llegar hasta aquí, con este puedo hacer lo otro... Este me va a castigar...". (8)

3.2.6.b. No tenemos sistema de evaluación del trabajo emocional	Como este año era todo nuevo, con proponer y que el claustro... Yo quería que vieran la importancia, por lo menos sensibilizar este año, que estén un poquito conscientes en que esto va a repercutir en el ritmo de trabajo diariamente, y que nos puede ayudar mucho a la resolución de conflictos (...) Mi idea que yo planteé era trabajar las mismas emociones en todos los cursos durante ese mes. (...) Así que. Por lo menos algo es algo, trabajar las emociones. Poquito a poco. (12)
3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado	Aquí, por lo menos, los niños tienen pocas ganas de aprender la materia. (2)
3.3.3.a. Algunos niños reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día	Día a día tú cuentas con niños que a lo mejor en sus casas no tienen internet, ni libros... Padres que trabajan mañana y tarde y no los pueden atender... (11)
3.3.3.b. Hay una carencia de afecto importante que afecta a su autoestima y expectativas	Pues esos niños..., muchos de ellos, la, la carencia de cariño, la carencia... que tienen en casa, muchos intentan compensarla... con situaciones o con momentos aquí, aquí en el cole [pausa]. Entonces, yo creo que..., que el aspecto emocional..., tanto de..., de consejos, como de escucha, sobre todo. Incluso... un abrazo a tiempo les hace a ellos mucho más que a lo mejor saber el año en, en que Colón descubrió América, por ejemplo [intensidad]. Porque, es verdad que a ellos, eso..., va a llegar un día que..., les va a dar igual; que ni les va a interesar. Pero sí esa palabra de apoyo, ese momento de..., de sentarte con él y decirle: "¿Qué te pasa?", O saber que..., que puede ser el centro de atención en un momento, que te pueden dar cariño, que... Pues yo creo que eso es mucho más... Para ellos, en este momento, mucho más..., más importante. (...) Porque eso en sus casas muchas veces pues no tienen lo que..., no tienen a lo mejor una familia estructurada, no tienen..., eso, ese momento de ser él... la persona importante, el principal [intensidad]. (4)
3.3.3.c. Los problemas a los que se enfrentan influyen en su desmotivación y sus resultados	Las necesidades tanto materiales como afectivas están a la orden del día, y eso afecta mucho a cómo vienen y a cómo están en clase, a cómo se comportan y a qué terminan atendiendo y aprendiendo... (21)
3.3.3.d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa	Si tú de tu casa traes un problema, si yo traigo de mi casa un problema -por ejemplo, no he desayunado-, a lo mejor no vengo contento. Cuando me enfrente a una tarea, cómo me voy a poner a hacer una tarea cuando mi necesidad básica de comida no está cubierta. Y me dice un compañero que ha comido un bocadillo, ha desayunado una tostada y un vaso de zumo. A ese niño le estás creando un conflicto emocional. Las emociones están a la orden del día, y después, las relaciones entre ellos. Cómo yo vivo un insulto que tú me digas, o una broma que tú me gastes. Lo emocional es todo. En Primaria las emociones están en el día a día continuamente. (12)
3.3.3.f. Son muy impulsivos y aprenden a ser agresivos por supervivencia	Hay niños que son buenas personas, son buenos niños. (...) Pero luego, te dan un empujón sin querer y te dicen: "¿Qué pasa? Te has puesto en el medio". En vez de decir: "Perdona". ¿No? O, no sé, rompen el libro y le dicen: "Mira, has roto el libro, has roto el libro, tú eres responsable de tu libro. Y ahora qué hacemos con el libro?". "Pues, ¿qué quieres, pues ha sido sin querer?". La falta de educación. Luego tú ya empiezas a razonar con ellos, y les dices: "Oye mira, mira cómo te estoy hablando yo, mira como me estás respondiendo. ¿Tú crees que eso está bien, tú crees que es justo?". Pero cualquier cosa que tienes que conseguir con ellos, es como un esfuerzo que tienes que razonar y razonar y razonar y empezar a decirles: "Ponte en mi lugar. Yo me voy a poner en tu lugar. Ponte tú en el mío". Eso, mucho esfuerzo por razonar cada cosa. (2)
3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada	Y en el tema de la tutoría, se ve diariamente, que no vienen. Incluso a recoger las notas vienen muy pocos. Que no hay un interés por parte de la familia. (8)
3.4.4. Las dificultades económicas influyen en la baja implicación de las familias en el centro	Hombre, lo económico condiciona mucho. Cuando una persona no tiene con qué llegar a fin de mes, pues esa es su preocupación fundamental. Y los padres dedican toda su energía. Hay padres que dedican casi toda su energía para poder llegar a fin de mes. ¿Cómo van a venir a tutoría, o cómo van a hacer otras cosas si están recogiendo cartones o...? Bueno, venir a tutoría sí. Pero que hay que padres que dedican tanta energía a subsistencia, que es lo más importante, que ya no tienen energías para más cosas, los pobres. (2)
3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos e hijas	Porque las familias están muy poco interesadas en que sus niños..., están muy poco interesadas en la educación de los hijos. Entonces, vienen poco. Tú los citas y no aparecen... La mayoría, pues..., no saben a lo mejor ni leer ni escribir muchos de los padres... Con lo cual, es muy complicado que sean capaces de ver la importancia de esto. Tú les explicas y les va a sonar a chino y no les va a interesar. Es así, es una pena, pero es la realidad. La mayoría de las familias no se pasan por el colegio, entonces no... (8)

3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores	Más que venir de otros países, eso lo relacionaría con lo que es las zonas marginales, porque tienen un modelo. Muchos de ellos no tienen ni una figura de apego siquiera. Es una situación bastante difícil. Y claro, no hay normas, no hay... Muchas veces van tirando por calles, por sitios no acordes a su edad. Sin control ni autocontrol, se ve que no tienen herramientas para poder salir el día a día a intentar desarrollar su personalidad, porque no tienen habilidades. (12)
3.5.1.a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil	Yo, por ejemplo, mi tutoría: Tengo niños que sus padres son profesores de Universidad, abogados... Un nivel socioeconómico alto, que viven en zonas de Sevilla, pues..., buenas. Contraste: niños que vienen de Los Pajaritos, de la Candelaria..., barrios socialmente deprimidos y económicamente deprimidos, con familias desestructuradas, eh..., con conflictos... (...) Y luego tengo, además, de ya... esa diversidad..., tengo niños, por ejemplo, chinos, y en su casa no se habla español. Tengo dos niñas que son nigerianas y que se nota muchísimo que tienen otra cultura. (...) Y... yo me he encontrado situaciones que no sabía gestionar. (19)
3.5.1.b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo	E: Manejar todo eso... cuando... (...) Cuando después tienes unos libros de texto, la Administración que te está pidiendo los papelitos, un inspector que viene con... con otra historia... Y una realidad que no es la que, por ejemplo, están pidiendo desde el otro lado, ¿no? Claro, el maestro está aquí en medio, haciendo un poco de todo. Hacemos un poco de todo y al final no hacemos nada porque ni hay tiempo, ni hay días, ni muchas veces... hay ganas tampoco, ¿no? (10)
3.5.1.c. No estamos preparados para gestionar la diversidad. Se va adquiriendo con la experiencia	No te preparas para eso. Eso, yo por lo menos lo he aprendido con la práctica, cuando llegas a un sitio donde no te queda más remedio. (...) Pero preparados no estamos por supuesto, para nada. (11)
3.5.2.a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas	Aquí en el centro lo tienen muy normalizado los niños, el tema de muchas culturas y..., y no hay muchos problemas... Sí lo típico, pero al final están bromeando cuando empiezan: "Negro...". Al final tú te das cuenta de que ellos no se están insultando, que están bromeando... Entre ellos se llevan bien. Y aquí, como hay muchísimos niños, y yo qué sé cuántas culturas, aquí mezclados, yo no veo que haya un problema por ese motivo aquí en el centro. (8)
3.5.2.b. Había muchos conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio	En el recreo, ese era un poco como el detonante. Pero se veía que, bueno, ahí había bastantes conflictos anteriores de cuando eran más pequeños, o de la zona donde viven... Si se juntan por la tarde, esos conflictos muchas veces los traían aquí al colegio. (...) Como yo ya tenía un conocimiento de mi alumnado, sabía por dónde trabajar y lo que le hacía falta. (...) Algo común en todos los grupos, la cohesión grupal. Había una falta de cohesión grupal. (5)
3.5.3.a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas	No todo es malo, hay cosas muy positivas. Esta diversidad te da cosas súper positivas. Al contrario, es bueno. Pero claro, económicamente son familias que tienen unas necesidades. Y eso está ahí, y es la realidad. (11)
3.5.4.a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación	Para mí fue sorpresa, no un choque, fue algo que me impactó decir, cómo niños que vienen a mitad del curso, que vienen del Nepal y no conocen el idioma, cómo se integran aquí. Yo me quede un poco sorprendido, porque decía: un niño que viene en noviembre, ¿en qué curso entra, sin papeles, sin documentación escolar? Mientras llega, tramita... Lo primero es el idioma. Si no tienes el idioma, ¿cómo vas a dar clase? Los primeros años están perdidos. (12) Los niños aprenden a estar. Te digo, por ejemplo, fíjate tú, llegó de Etiopía una niña que no sabía hablar español. Tú veías en ese recreo una niña china enseñándole español a una niña etíope. A una niña china que había venido el año anterior. Y ves que las dos se habían hecho amigas y en el recreo le enseñaba español. Eso es muy enriquecedor y aprenden muchísimas cosas de los niños. (11)
3.5.4.b. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas	Algunas tienen la dificultad del idioma, que no manejan. Vienen, y a lo mejor es muy complicado comunicarse con ellas, aunque sea para pedir un papel en secretaría, no saben. No saben el idioma, entonces es muy difícil. Hay algunas que vienen y otras que no, más o menos se repite exactamente el patrón... [I: ¿El patrón de población local?] Sí. (8)

3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías	Las incorporaciones tardías, es común a todos, hay una población que se va incorporando desde octubre, noviembre, hasta diciembre. Eso hace que pierdan dos o tres meses después. (...) Eso es una de las cosas que me comentaron al principio de llegar al cole. Que no me asustara por que haya niños que al principio comienzan las clases y no están en las listas. El listado no está completo y se van incorporando relativamente, que debo tener una flexibilidad para acoger a los niños. Y eso es una particularidad que hay aquí. Los niveles de competencia curricular de sus países con esto, quieras o no, hay un poco de diferencia. No es muy llamativo, pero también es un hándicap. (12)
3.5.6. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación	Y la familia, desde mi punto de vista, ayuda, pero también digo, es lo que te comento: su cultura, muchas veces, te impide, muchas veces, poder trabajar determinados aspectos. Que colaboren contigo, te ayuden más, o formas que no consideran que son buenas. Se plantean algunas veces dilemas, pero por lo general colaboran. (...) Son diferencias de ideas que cada uno traemos. Igual que el que está aquí pone en duda que tú..., ellos ponen en duda otras situaciones diferentes, pero no es que sea más llamativo, es nuevo. O añadido a lo que tú puedas plantear. "Porque en mi familia, por ejemplo, está mal visto que las niñas estén con una discapacidad". Eso lo he encontrado con población inmigrante de Marruecos. Si tú dices a la madre que va a coger el libro de tercero porque no llega a cuarto, se le plantea un dilema, una duda, y en esa relación por lo que tú intentas adaptarle el libro a ella para que lea el contenido más adecuado a ella. Muchas veces no quieren ver la realidad, pero que es lo mismo ese problema. Tú detectas un problema en un niño, y que tú le dices a la madre que presenta ese problema y la madre dice que a mi niño eso no le pasa. (12)
3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado	Y hay muchos problemas de drogas en el barrio, hay familias desestructuradas, hay familias que tienen distintos miembros en la cárcel... Entonces, claro, todo eso influye en el alumnado. Entonces, yo creo que eso es muy importante. (...) El ambiente. Estos niños los sacas de aquí y los llevas a otro sitio y probablemente su rendimiento académico sea otro y su comportamiento sea otro. (8)
3.6.2. El contexto donde se vive influye más que el país de origen	Y después, los que vienen de fuera, muchos niños de los que vienen de fuera cogen muy rápido el ritmo. Entonces no creo que eso sea importante. Yo veo más importante el contexto de la zona, del barrio, que influye negativamente en el alumnado. Eso está claro. (8)
3.6.3. El barrio se ha empobrecido aún más en estos años	El barrio se deteriora, se ha empobrecido, se ha deteriorado. Cuando yo llegué aquí, pues todos los niños se compraban el <i>workbook</i> , un ejemplo. Y hubo un momento que ya tuvimos que dejar de pedir el <i>workbook</i> , porque no nadie se lo podía comprar. O nadie se lo compraba. Cuando yo llegué aquí durante mucho tiempo, yo mandaba a comprar un libro de lectura al trimestre de Lengua, y la mayoría de los niños se lo compraban. Y hace mucho tiempo también que esa, esa lucha la per... la perdimos. (2)

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Código	Narrativa (cita)
4.1. La Educación emocional se está aplicando en algunos centros, aunque no se conoce demasiado	Es algo que otros centros y otras personas están trabajándolo ya, no es algo tan desconocido como se piensa. Lo que pasa es que se desconoce lo que se está haciendo. Entonces... (12)
4.2. El CEP está impulsando la formación en Educación emocional y Competencia emocional	Entonces yo creo que estamos un poco en el inicio. Yo lo poco que he ido de formación desde la Administración que sea... es verdad que ha sido como muy... a grandes rasgos. Y a mí me sirve personalmente para leer bibliografía, para ver... ¿vale? También hay que sacarle el lado bueno también de esta historia, no quedarte con que todo es muy general. Bueno, muy general pero te da a ti también... ciertas cosas, ciertos materiales, ciertas historias para tú seguir investigando, ¿no? (10)
4.3.1. Trabajar lo emocional ayuda a regular en el alumnado y nos ayuda al profesorado	Es algo que diariamente se puede trabajar. Primero, porque nos beneficia a nosotros mismos, pero no nos damos cuenta. Ahí están un poquito reacios. Pensamos que no es importante el tema de las emociones. Pero está claro que la acción, y aquí lo trabajamos mucho, te puedo enseñar las actividades y cómo ayuda a la atención, a la concentración. (12)
4.3.2. Trabajar las emociones ayuda a la resolución de conflictos	Entonces, yo creo que lo básico, primero, tú saber cómo te sientes, autoconocimiento. Luego, para tú dirigir tu comportamiento en función de esas emociones que tú tienes. Y luego, para resolver conflictos. Además, una vez que tú puedas resolver conflictos, también te van a dar habilidades sociales o para la vida diaria para desempeñar una vida más autónoma, teniendo menos conflictos tanto con adultos como con compañeros. Para mí es fundamental. (12)
4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados	Los niños rinden más cuando la educación emocional va en buena vía. (5)
4.3.4. El ambiente positivo y de confianza del centro ayuda a integrar al alumnado que presenta problemas más graves	Hace poco nos llegó un niño de sexto de otro colegio de Sevilla Este y me acuerdo que me llamó la Jefa de Estudios: Que al niño no lo dejáramos solo ir al servicio, tutorizado por un alumno, el programa familiar, que estaba la familia, que hacía absentismo, hacía rabona, que faltaba respeto a los profesores... Estábamos todos... Se ha disuelto. Y digo, bueno, le pregunto al tutor: "Lo tengo así". Pero no ha venido al Jefe de estudio para nada. Lo hemos absorbido. (...) La dirección está muy abierta. (...) Se viene a la Dirección cuando quieren. Los niños tienen esa confianza. (11)
4.4.1. La alta diversidad de un centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde	Lo estás trayendo a un entorno, que sí, hay muchos niños de otros países, pero claro, necesita un período de adaptación. Yo creo que es verdad, que la ayuda de estar con niños de tantas nacionalidades, eso ayuda mucho a que el período de adaptación sea menor. Considero que al haber tantas diferencias, no son ellos los que se sienten diferentes, diferentes. Que te vas a un cole de Los Remedios con población española, traes a un niño uruguayo, paraguayo, sudamericano, y sí se ve diferente, pero aquí no. Eso es un <i>hándicap</i> pero también a la vez algo positivo, a lo que es la adaptación. (12)
4.4.2. La diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar	Pues que yo considero que aquí somos más sensibles a este tipo de proyectos, de estrategias nuevas, de conocer nuevas herramientas o nuevas formas de trabajo, o nuevos ámbitos de trabajo. Creo que somos más sensibles ante esto que en otras zonas. Tenemos la mentalidad más abierta, no podemos seguir solo el currículum. Es un centro donde convivimos muchas culturas, muchas nacionalidades, y eso ayuda a que tu mente tiene que estar un poco más abierta. Tenemos que ir más allá de Lengua y Matemáticas. Tenemos que inculcar una cultura de origen, o sea, respetar una cultura de origen, y ellos deben respetar la cultura de este país. Creo que ahí... el profesor un poco más sensible en este tipo de escenario, y hace más "piña". (12)
4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado	Entonces, lo único más así que me he encontrado yo... [risas]. Pero claro, cuando he llegado aquí, he visto... la variedad cultural, que dices tú: "Madre mía...". Y yo creo que sí, que, que enriquece... Y, y que ellos mismos, si se lo explicas... mmm... para que ellos... más o menos lo puedan razonar... Yo creo que ellos mismos también se dan cuenta de... de... la importancia esa de esa variedad, sin olvidar que es un colegio religioso. (4)

4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación	Yo creo que sí [pausa], que yo soy de las pocas voces aquí que lleva diciendo varios años que esto hay que hacerlo, como manera de estar más a gusto aquí en el colegio, o manera de... de ver unas necesidades distintas de las que pensamos nosotros cuando venimos aquí al aula y nos metemos dentro del aula y hacemos las cosas dentro del aula y salimos: "¡Adiós, hasta mañana!" ¿Vale? Y..., y para mí es una necesidad. Y hay trabajo por hacer, vamos, verás tú... Sí o sí... No está nada cohesionado, el grupo de aquí... no nos conocemos, no somos equipo... Y además, es... algo [pausa], que la mayoría de la gente no lo ve necesario, ¡ni siquiera ve!, no ve la diferencia... ¡ni siquiera ve! Que haya una necesidad en ese sentido. (10)
4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos	Hemos hecho de todo con los padres [voz de fondo], hemos podido trabajar muchísimo... Convivencias con los niños, incluso [voz de fondo]. (...) Pero claro... Era respuesta positiva [voz de fondo] porque había una amenaza, por así decirlo, detrás [voz de fondo]. (...). Al inicio era enganchado. Pero luego ellos, cuando se estaban dando cuenta [voz de fondo] de que su hijo respondía mejor en casa, sí ya era voluntario [voz de fondo], y sí ya ellos se daban cuenta. (20)
4.6.2. Cuando las familias se implican los niños y niñas mejoran mucho	Entonces venía un terapeuta, les daba mucho de cómo educar a sus hijos, de esa manera. La Inteligencia emocional, un montón de cosas y les venía muy bien a las madres... Luego se daban cuenta de muchas cosas... Pero es cierto que venían porque si no... (...) Se le expulsaba al hijo del centro. Y se veía mucho... Se ha visto muchísima mejoría... Sobre todo, niños que han entrado con tres años y se van con dieciséis... (20)

Tema 5. Necesidades percibidas

Código	Narrativa (cita)
5.1.1. Es necesaria una concepción de educación más abierta, participativa y comunitaria	Yo creo que desde la Administración sigue siendo muy obsoleto. No, ni los tiempos, ni los horarios, ni los colegios, que siguen pareciendo cárceles con rejas [ruido y voces de fondo], ¿sabes? (...) Desde las, desde las infraestructuras, hasta los horarios que son muy apretados, ¿vale? Los tiempos, los espacios, es todo. Todo está como muy, sigue siendo de hace cincuenta o cuarenta años, ¿entiendes? Y es verdad que, que cuando conoces sitios diferentes donde esto se intenta transformar dentro de lo que te dejan, y la ley te lo permite, con cuatro cosas te das cuenta ya de que, de que se puede tender a hacerlo de otra manera, a que el alumnado, la familia, el profesorado esté más cómodo. Más, más en las vivencias de ahora, de este momento del siglo XXI, ¿sabes lo que te digo? Simplemente por cambiar el horario, dejar las puertas abiertas... trabajar aprovechando todos los espacios... Solo cuatro cosas. Y dices tú [pausa]... Y, sin embargo, es verdad que desde la Administración eso todavía no termina de contemplarse del todo... No termina de... (10)
5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO	Los nuevos llegan con un poquito de miedo. Entonces, como no quieren que los niños se le suban a las barbas, se ponen ellos muy serios y, a lo mejor, los niños le preguntan algo personal. “¿Cuántos hijos tienes?”. Y dicen ellos: “No, no, la clase es solo para dar la clase. Aquí no se puede uno salir del tema”. Y los niños empiezan, empiezan no a ver a los profesores como si fueran personas sino solamente como el profesor y empiezan a portarse peor. Sin embargo, si tú te muestras con los niños con naturalidad y ven que, pues, no sé, que también te cansas, que también sufres, que también ríes, que también haces la compra, que también cocinas, que también, no sé, que también se te avería el coche, pues empiezan los niños a interactuar más contigo y, no sé, a dejar que formes parte de su grupo. (2)
5.1.4. La Educación emocional debería trabajarse como asignatura	Yo considero que debería ser algo más obligatorio. Como contenido. Qué ocurre. Como trabajamos por competencias, sí es verdad que está la competencia. Pero no en lo emocional. Entonces, digamos, que no se encuadra nunca en ningún lado, y está siempre dando vueltas por ahí. Dónde la metemos y cómo. Ese es el principal problema. (...) Cuando algo no es obligatorio, lo pasamos desapercibido a un segundo plano. Y ahí se queda mucho fuera. Yo considero que debería ser obligatorio. Como Lengua, Matemáticas, como asignatura. No sé cómo se podría llamar, me da igual, pero debería estar en el currículum. Si no en Infantil, al menos desde Primaria. (...) En Primaria se trabajan más los conflictos. (12)
5.1.5. La Competencia emocional debe ser una parte más del ser maestros y maestras. Necesitamos ir más allá de aplicar técnicas o herramientas	Porque a veces es muy fácil decir: “No. Cojo un libro, el <i>Emocionario</i> , el <i>no sé cuántos</i> , lo pongo...”. Pero yo creo que la cosa va mucho más allá de eso, y para mí es emocionante, como es emocionante formarse, conocerse eh... gestionarse, como... de manera personal, vamos. Entonces para mí es como una parte más de “ser maestra” y me resulta muy... muy chulo, vamos. Verás tú, y como un proceso de crecimiento genial. (10) Es más profundo que una técnica o herramienta. (2)
5.2.1.a. Es necesario acordar criterios de evaluación comunes y sensibles al contexto	Pues, más que mejorar, acordar entre nosotros. Lo que hemos hablado antes, por ejemplo... Después, el tema de la evaluación: qué vamos a tener en cuenta. Estas dudas que ahora están surgiendo... Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos o valoramos más el esfuerzo que los alumnos tienen que llevar a cabo para llegar a donde llegan... Ese tipo de cosas, si nos pusiéramos todos de acuerdo, sería mejor, los alumnos lo tendrían mucho más claro..., no habría contradicciones a la hora de evaluar... (8)
5.2.1.b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado	Tengo un niño que es muy pequeño y tiene problemas de psicomotricidad, y además tiene TDAH... Y en lugar de decirle: “Bueno, te echo una mano, pero esfuerzate un poquito”. Además es un niño que estudia y que tiene buenos resultados, menos en Educación Física, porque tiene esos problemas. Y ella no es capaz de decir: “Bueno, pues yo te..., ayudo en ese aspecto”. No. Lo trata igual. Que sí, que lo tienes que tratar igual, pero ten en cuenta un poquito sus posibilidades. Y no lo hace. (19)
5.2.1.c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos	Sí, sí, sí. Además, yo he visto cómo yo he ido cambiando. Cuando yo empecé aquí tenía 22 años. Claro, yo llegué: “Voy a enseñar un montón de Inglés, esto y lo otro”. La gramática, vocabulario... Y la realidad te va diciendo que, muy bien, eso lo tienes que enseñar, pero que te tienes que preparar en muchas otras cosas, ¿eh? Que tú no puedes tener un niño en tu clase que está sufriendo muchísimo, e ignorarlo como si no le estuviera pasando nada. Ese niño necesita una atención especial, en otro momento. Fuera de la clase. (2)

5.2.1.d. Trabajamos por competencias porque es una necesidad del contexto	Nuestra manera de trabajar se basa mucho en las competencias, porque no es por nada, es que en este tipo de centro no puedes trabajar de otra manera. Como te empeñes en seguir un libro, un currículum al pie de la letra, pues, no. Entonces, cuando estás aquí en este tipo de colegio, te das cuenta que tienes que trabajar de otra manera, priorizar otras cosas, y dejar de lado a lo mejor, lo... No es que se dé de lado al contenido, porque no se deja de lado el contenido, pero se priorizan otro tipo de aspectos. (11)
5.2.3. Hay que sustituir el castigo por el diálogo y la relación	Yo, por ejemplo, me encuentro un problema de..., yo creo que es una problemática en todos los centros en los que yo voy, que es la manera de afrontar los conflictos que surgen en el aula en el día a día en el cole. Entonces, hay veces a lo mejor que, para resolverlo, tú te sientas con el alumno, hablas con ellos... Y muchas veces cortamos por lo sano: "Que no me has traído los deberes. Castigado". "Que te has pegado con Fulanito. Castigado. Mañana sin patio". Entonces, vamos muchas veces por lo fácil, que es que te castigo y ya está... Entonces no estamos solucionando ni dándoles a ellos posibilidades de enseñarles cómo se afronta, cómo se soluciona un conflicto... Te escucho, te cuento... En fin... (8)
5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajar desde la escucha y la empatía	Hay niños que son buenas personas, son buenos niños. (...) Pero luego, te dan un empujón sin querer y te dicen: "¿Qué pasa? Te has puesto en el medio". En vez de decir: "Perdona". ¿No? O, no sé, rompen el libro y le dices: "Mira, has roto el libro, has roto el libro, tú eres responsable de tu libro. Y ahora qué hacemos con el libro?". "Pues, ¿qué quieres, pues ha sido sin querer?". La falta de educación. Luego tú ya empiezas a razonar con ellos, y les dices: "Oye mira, mira cómo te estoy hablando yo, mira como me estás respondiendo. ¿Tú crees que eso está bien, tú crees que es justo?". Pero cualquier cosa que tienes que conseguir con ellos, es como un esfuerzo que tienes que razonar y razonar y razonar y empezar a decirles: "Ponte en mi lugar. Yo me voy a poner en tu lugar. Ponte tú en el mío". Eso, mucho esfuerzo por razonar cada cosa. (2)
5.2.6. La Pastoral debería enfocarse de otro modo. Antes no había esta diversidad cultural	Hombre, tenemos en la SAFA, yo no sé si tú lo has visto alguna vez, son unos libritos que... vienen todos... O sea, todo el año, y cada día tiene una oración. Entonces tú la lees... Y dices muchas veces lo que te viene: "Gracias, Dios, por...". Y eso es en lo que más unión se siente. O sea, lo que hacemos todos, lo hacen todos los cursos. (...) Lo que pasa es que no te encontrabas con esta variedad cultural [risas]. (4)
5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera	Hay profesores que han venido y a lo mejor no les va esta manera de trabajar. Trabajar aquí te tiene que gustar, y estar a gusto. Es un colegio también que necesita una capacidad y una manera de ver las cosas que no todo el mundo está dispuesto a trabajar así. Es un esfuerzo también. No es todo tan bonito. Esto es esfuerzo (...). (11)
5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales	Pues, pensando, imagino que sí, que añade una necesidad específica como, porque considero que puede haber un desarraigo en niños, pero eso, lo acabo de pensar. En niños que vienen, proceden de otro país, donde han dejado su casa, su familia, sus enseres. Entonces, bueno, en situaciones de ese tipo sí, pero también se puede dar una situación de ese tipo en un niño que no ha dejado su país, pero sí su familia, como una situación de acogida, por ejemplo. (5)
5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural	Supuestamente, si a lo que te refieres por Compensatoria es a centros de difícil desempeño de niños, por ejemplo, del Vacie, pues ahí sí te digo que sí. Porque su privación social y cultural, y su ambiente familiar no es el adecuado, ni mucho menos para..., ni tiene las competencias, ni la cultura para poder gestionar, trabajar las emociones. Entonces, sí, en ese aspecto, debo ser más sensible ante eso por esos niños. (...) En estas zonas de más conflictos, traen mucho más acentuado de casa. Y tenemos que estar más preparados y más formados para intentar paliar eso. En ese aspecto, sí. Más que venir de otros países, eso lo relacionaría con lo que es las zonas marginales, porque tienen un modelo. Muchos de ellos no tienen ni una figura de apego siquiera. Es una situación bastante difícil. Y claro, no hay normas, no hay... (...). Estos centros están destinados a eso, debemos tener más formación, o priorizar la formación sobre esto. (12)
5.3.4. La diversidad y el nivel socioeconómico hace que tengamos que trabajar en autonomía y con flexibilidad	Tenemos la diversidad, y el tipo de familia que tenemos, están, y las circunstancias socioeconómicas de estas familias (Vacie), diversidad grande. (...) Tú tienes que suplir muchas cosas que en otros centros se dan por sentado que ese niño cuando vaya a su casa va a hacer sus deberes... Aquí no. Tú tienes que pensar y buscar otras alternativas para que ese niño aprenda a trabajar por sí solo, que sepan hablar, que sepan comprender al que tienen al lado. (11)
5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional	Sí, sí. Tu vida personal debes dejarla en la puerta y retomarla al salir, porque si no te puede..., te puede mezclar mucho, estar aquí [pausa]. A veces te encuentras con muchos problemas a lo largo del día. (4)

5.3.6. Es necesario reconocer las dificultades y buscar medios para no quedarse en el victimismo	Ya te digo, incluso ser capaz de salir del aula y decir: "Aquí están pasando cosas y yo soy, y yo sola no las puedo manejar...". O: "Están pasando cosas que van más allá del cuaderno y el lápiz...". Con los alumnos mismos, ¿no? Y, sobre todo eso, ese, ese poder [pausa] salir del sufrimiento. Y es necesario sufrirlo, vivirlo y... sentirlo, pero no quedarse en esa victimización de "esto no funciona", de "esto está fatal", de "esto...". Y es verdad, pero poder salir un poco de eso, ¿no? Desde tus propias herramientas personales [voces de fondo]... para poder solucionarlo pero con otra manera... de otra manera distinta, ¿no? Que desde las quejas, desde la enfermedad... (10)
5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo	Yo creo que es muy importante aceptar a los niños como es cada uno. Todos los niños no pueden ser iguales. Todos los niños no tienen las mismas habilidades. Todos los niños no tienen los mismos problemas, las mismas dificultades. Yo creo hay que conocerlos bien y aceptarlos como son. Y una vez que los conoces y lo aceptas, de allí partes para trabajar con ellos cada uno con sus posibilidades. (...) Los niños, la mayoría de los niños responden muy bien a cuando tú los valoras, los respetas, los aceptas y crees que puedan hacer muchas cosas. (2)
5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor	Es que yo creo que al adolescente es que tienes que contactar con ellos a través de lo emocional. Por lo menos a mí eso me funciona. (2) Te encuentras un aula y están todos los niños..., eh... [simula gritos]. Porque este grupo de niños está alterado, y ahora tú entras en la otra, que es cuatro años. Imagínate, A. Y ahora vas al cuatro años B y están todos pintando, que si haciendo sus flores, que si jugando... Aquí pasa algo... No todos los revoltosos se los han podido dar a ella, ¿entiendes? (20)
5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos	Si tú lo tratas como un humano con sentimientos y..., y le haces ver que hay cercanía, yo creo que es muy importante. En el sentido de que los niños se desarrollan porque..., eso les hace decir: "Bueno, pues mira, esta profesora o profesor empatiza conmigo. Voy a hacer algo en la asignatura". (19)
5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase	Muchas veces, nosotros a los niños les decimos: "Bueno, pues estás enfadadísimo, pues cuenta hasta diez, que es una técnica para irte relajando. Cuenta hasta diez, si no se te pasa el enfado, pues cuenta hasta veinte. Relájate, vamos a respirar profundamente, quédate apartado, no te vengas al grupo". (5)
5.4.5. Es necesario escucharles y respetarles, así como enseñarles a escuchar y respetarse	Y además, en la hora de tutoría, siempre 15 minutitos, hay que dejarlo para lo que ellos quieran. Que es ir al patio, voy al patio. (2) Y este niño que te digo, al principio era como, al principio todos pasaban de él, era siempre el típico que se ponía a llorar con cualquier cosa que decían. Y ya, al final de curso era como: "Ya está aquí N., míralo". Y le hacen así, -"Tranquilo"-, si se pone nervioso. Porque es un niño que, además, como en casa no se habla español, también tiene un mérito... Y... necesita pensar y tomar aire... Y entonces, los compañeros entre todos hemos aprendido a tener paciencia para escucharle, para dejarle hablar... (...) Entonces lo primero es mostrarles que yo tengo paciencia, que le respeto, que hablo con él... (...) Entonces, cuando he empezado a hablar yo a los demás, les decía: "Silencio, va a hablar vuestro compañero y le vamos a escuchar como os escuchamos a vosotros". Entonces poco a poco ya cuando él levantaba la mano ya sabían que tenían que callarse y tener paciencia. (19)
5.5.1.a. La formación en Competencia emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente para los más veteranos	En el aspecto a nivel emocional, que hubiese formación... Yo creo que es fundamental. No una formación voluntaria, sino incluso ya obligatoria. Que tenemos que formarnos en esto porque esto es lo que estamos... Donde hay una carencia, o porque estos movimientos que se ve que funcionan. Y más en estas zonas en las que nos movemos. (8)
5.5.1.b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas	Es fundamental. O sea, porque aquí es muy fácil decir: Yo hago actividades de Educación emocional en la clase. Pero a veces no... Con los pequeños, no tanto, pero con los mayores surgen cosas, se abren de repente ahí "cajas de Pandora" y uno después no tiene herramientas para...para...para, para... (10)

5.5.1.c. Hay profesorado que trabaja bien el plano emocional, pero podría mejorar con formación. Es necesario reciclarse para no caer en la rutina ni seguir buscando las causas en los demás	Entonces [pausa], un trabajo personal también del maestro, ¿no? También es un tema personal de uno, de cómo entiende la profesión y de que a veces hay que reciclarse y hay que... estar a lo que viene, ¿no? O sea. Si lo que viene en estos momentos tan cambiantes y tan, donde... las cosas te vienen ahora blanco y mañana puede ser negro o gris muy oscuro, y ahora tú tienes que estar ahí, y eso es tela... también... Con veinticinco alumnos, además, en el aula, pues probablemente te tienes que poner a reciclarte y a ver qué otras cosas... Otras necesidades distintas de hace cincuenta años ni cuarenta años en el aula... Implica tiempo, formación, auto-conocimiento, auto-reflexión de tu propia profesión... Yo personalmente aquí ha habido años que lo he pasado muy mal... y hay que tener herramientas para poder salir a cambiar... de ahí, ¿vale? Cambiar el foco, eso está mal, lo estás pasando mal, pero... (...) (10)
5.5.1.d. Tenemos clases muy complejas y necesitamos herramientas para estar por encima de la dificultad y sacar lo bueno	Porque es verdad que tenemos, ya te digo, unas clases muy complejas. A veces se te hace muy difícil estar en el aula. Y entonces, intentar tener herramientas para poder estar por encima de todo eso e intentar sacar lo mejor de esas dinámicas que ocurren en la clase, ¿no? (10)
5.5.1.f. En ESO es más necesaria una formación previa	Entonces, Pedagogía muy poco. Necesidades educativas especiales..., yo no sé tratarlos. Yo estoy aprendiendo ahora. Que me he encontrado con algún alumno que sí que necesita una adaptación, un libro especial... Psicología, dábamos Psicología, pero no... Sí, las teorías: que si..., Constructivismo, pero es que no..., no técnicas de acercamiento... Yo lo he aprendido intuitivamente. (19)
5.5.2.a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado	Yo principalmente lo que creo, primero, el autoconocimiento de uno. Cuando hay muchas emociones que no las nombramos porque no sabemos identificarlas ni reconocerlas. (...) Si yo no me siento bien, no me siento motivado al estudio por un problema mío. Si ese problema no se resuelve, mi atención no va a ser la adecuada, y mi rendimiento tampoco va a ser el adecuado. No porque no quiera, sino porque no sé gestionar mi emoción. Una pérdida familiar, un problema familiar. Ahí es donde tenemos que entrar nosotros y así la gestión de las emociones es fundamental. Si no sabes gestionar una emoción que es básico, ¿cómo vas a pedir a los niños que después sepan regularse, sepan resolver conflictos, y sepan...? Imposible. (12)
5.5.2.b. Empatizar es un elemento clave en nuestra tarea	Si no tenemos en cuenta la empatía, la problemática del alumnado..., muchas veces: "Niño, cállate". No, párate y escúchale. A lo mejor te va a dar pie o te va a dar la pista de dónde están los problemas. Entonces, muchas veces nos dejamos llevar por las prisas o por querer... terminar o completar currículum y no nos paramos, a lo mejor, a lo que yo pienso que es más importante, que es acercarse al alumnado y ver realmente qué problemas están teniendo, qué dificultades, qué les preocupa... (8)
5.5.2.c. Debería trabajarse más la Resiliencia. Estar por encima de la adversidad	Sí. Yo creo que, sobre todo, el concepto de resiliencia también, ¿no? El tema de poder... estar por encima de la adversidad, ¿no? Porque es verdad que tenemos, ya te digo, unas clases muy complejas. A veces se te hace muy difícil estar en el aula. Y entonces, intentar tener herramientas para poder estar por encima de todo eso e intentar sacar lo mejor de esas dinámicas que ocurren en la clase, ¿no? Que a veces hay que parar, que a veces tienes que dejar de lado el currículum, donde a veces tienes que dejar de lado lo formal, por no decir el currículum formal, pararte, escuchar, ser escuchado, ¿vale? (10)
5.5.2.d. Necesitamos formación en resolución de conflictos para ir al origen	Unimos las dos vertientes, para fomentar la cohesión grupal por un lado. Y por otro lado, estábamos interesados en que supieran expresar lo que siente en el momento de conflicto. Cómo regular esas situaciones de conflicto, cómo regularse a sí mismos. (5)
5.5.2.g. Un conocimiento de cultura y religiones nos ayudaría a gestionar mejor la diversidad	Si yo conozco tu cultura, la respeto; si no la conozco, no la puedo respetar. Eso está claro. Pero si yo la conozco y la respeto, luego va a ser más fácil la adaptación. A ese nivel yo te digo que sí, tener un mínimo de conocimiento, de cultura, de religiones, pues sí, no estaría mal. Treinta y dos nacionalidades. Desde Nepal tenemos una niña, hasta de aquí del barrio de la Macarena. El abanico de posibilidades es muy amplio y yo sé que es muy difícil. ¿Cómo vas a dar tú 32 nacionalidades? Es difícil, pero por lo menos abrir un poco la mente, y dar a conocer a lo mejor algunas culturas básicas, ¿sabes? (...) Poner un poco en situación. (12)

5.5.3.a. La formación sobre Competencia emocional debería ser antes y durante	Yo creo que debería darse antes, durante y después. Claro, tener unas nociones básicas mínimas, tener una formación, y durante nuestro ejercicio se detectan muchas situaciones que, quizás, pues nos quedemos bloqueados, no tengamos información, no sabes cómo atender. Por eso, también durante tenemos que seguir teniendo formación. Y yo creo, lo principal es un trabajo personal, lo que debería hacerse es un trabajo personal, antes que nada. Verás, porque creo que va a ser más fácil identificar situaciones y poder atajarla o poder gestionarla, más fácil si nosotros ya hemos hecho un trabajo personal. (5)
5.5.3.b. La formación sobre Competencia emocional sería mejor antes de comenzar la profesión	Y entonces considero que es una formación que debería de ser un poquito... Que debería ser obligada, desde... Desde ya, desde la escuela de Magisterio. No sé si ahora mismo en los planes actuales está presente o no. Cuando yo me formé no había en absoluto nada, vamos, te lo puedo asegurar... [risas]. (10)
5.5.3.c. La formación sobre Competencia emocional sería interesante durante	Cuando empezamos a investigar es que nosotras tenemos que hacer un trabajo personal. Nosotras tenemos que saber, aprender a identificar las emociones que se presentan en determinados momentos, cómo reacciona nuestro cuerpo y cómo poder dar solución. Pero eso es un trabajo lento, pues, cada uno lo ha hecho, no lo hemos hecho de forma grupal. Vamos a identificar nosotros. Cada uno de forma individual, en su tiempo libre, algunos asistiendo a cursos, otros simplemente leyendo y hablando con compañeros. Pero sí ha empezado, todo esto ha empezado primero con un trabajo personal. Bueno, no primero, sino en paralelo. Es un proceso largo. (5)
5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud	Y los profesores, cuando yo llegué, que llevaban un mes sin la profesora, y los profesores de guardia me decían es que era imposible entrar en esta clase. Sin embargo, yo desde el primer día que entré en esa clase, sin haber dado clase nunca jamás, llegué y... Me cuadré allí y me salió solo, me salió espontáneo. Y día a día es lo que quiero hacer. Es que yo sé que esto es lo que voy a hacer ya el resto de mi vida. (19)
5.6.4. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa	Es una labor... Yo acabo muchos días que..., ¡buaf! Estoy agotada, pero mentalmente, porque necesitas mucho. Son muchas cosas. Es un proyecto bonito, y gracias a Dios trabajamos. Yo vengo al trabajo muy contenta. Y si hablas con los compañeros te van a decir lo mismo. Es ilusionante, aquí se trabaja con mucha ilusión. (11)
5.6.5. Implicarse con las familias puede hacer que participen más	Tengo respuesta porque la primera vez que lo hice vinieron muy pocas mamás y les gustó tanto que estuvimos charlando, como tú y yo estamos charlando aquí. O sea, con un café por delante y: "Oye, mirad, he visto tal cosa...". Y ya un poco encarrilando. Pero al final estamos hablando de cosas del barrio, de cosas de nosotras, pues éramos todas mujeres, además... Y gustó tanto que para la segunda vinieron muchas más mamás, vino también algún papá, o sea... ¡claro! (...) ¿Qué pasa? Que después yo puedo contar con ellas para otras cosas, porque se ha abierto ese vínculo. (...) Y el vínculo se abre, el vínculo se abre, bueno, se crea y después se abre con toda esa historia para poder tener un contacto mucho más allá, ¿no? (10)
5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja	De trabajar en equipo, trabajar el equipo como grupo humano que está aquí haciendo una labor muy compleja. (...) Y de... y de repente, te encuentras aquí una realidad muy compleja, y ahí... y los profesores que están aquí, no están preparados para esto, ni... ni muchas veces nos hemos sentido apoyados por la Administración tampoco. Y entonces... hay momentos de pasarlo mal. Entonces, como equipo no estamos cohesionados para, eh... para que esto sea una vivencia de equipo, esto sea... (10)
5.7.3. Es importante coordinarse con los demás compañeros y la familia	Yo no soy tutora, pero hablo, por ejemplo, con los tutores: "Oye, mira, que esto he visto que no sé qué, ¿cómo lo hacemos?", "¿Intentamos algo, lo dejamos, hacemos algo, qué te parece?". Y a lo mejor las tutoras te dicen: "Pues sí que es verdad que yo he visto lo mismo. Venga, vamos a intentar entre las dos sacar esto". O que algún padre te llegue... y te diga: "Oye, mira, échale un ojo a mi niño [intensidad] porque es que... mmm -digo yo- me estoy divorciando -por ejemplo- y a ver si el niño... mmm, me da el bajón y no me termina el curso". (...) Pues sí, tienes que hablar mucho con los compañeros y... eso, con los padres también. (4)
5.7.4. Más convivencia en el claustro podría ayudar a cohesionarnos más	Quizás más convivencia entre compañeros, que siempre..., que yo siempre lo he dicho... Y en el otro centro lo teníamos... Siempre guardábamos una tarde de convivencia, no siempre libros, niños, no sé qué... Es que lo necesitábamos... (...) Una convivencia buena... luego hace que tú trabajes mejor, que cuando necesites ayuda no te importa pedirla, y si te la piden no te importe darla, ¿me entiendes? Entonces, no sé, es mi opinión [risas]. Es que soy un poco <i>yupi</i> ... [risas]. (20)

5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole	Nosotros trabajamos con las familias. Es fundamental. Uno de los aspectos que se trabajan con la familia es con el educador social del AMPA. Se han hecho muchos talleres. ¿Qué es lo que pasa? No vienen todas las familias que nosotros quisiéramos. Nuestra labor se ve un poco limitada de puertas para fuera. Es fundamental, sería lo ideal, que nosotros tuviéramos el complemento que nos falta de muchas familias que trabajan en la línea nuestra con sus hijos. (11)
5.8.2. Los recursos en Compensatoria no son suficientes. Por eso es aún más importante el apoyo familiar	Porque si yo, por motivo que sea, que no puedo tener más sesiones con los niños puesto que yo comparto colegio y tengo un número excesivamente elevado para un A.L. -tengo treinta y cinco niños-, entonces.. Yo... Hay niños que necesitarían dos, tres y cuatro sesiones a la semana, pero a lo mejor nada más que le puedo dar una [al fondo niños cantando] porque no puedo atenderlos más..., porque es que no hay horario. (...) Y si ya de por sí la familia no ayuda, pues el trabajo... se ve más pequeñito. (20)
5.8.3. Sería interesante formar a las familias en Competencia emocional, pero es difícil porque no se implican	En este contexto, en este colegio en concreto, yo creo que sería muy complicado, la verdad. Porque las familias están muy poco interesadas en que sus niños..., están muy poco interesadas en la educación de los hijos. Entonces, vienen poco, tú los citas y no aparecen... La mayoría, pues..., no saben a lo mejor ni leer ni escribir muchos de los padres... Con lo cual, es muy complicado que sean capaces de ver la importancia de esto. (...) La mayoría de las familias no se pasan por el colegio, entonces no... Aquí sería muy complicado. Ahora, que es interesante, por supuesto... Las escuelas de padres... Es interesante. (8)
5.8.4. Hay mucha diferencia entre 1er y 2º ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias	Sí, muchísima. En 1º y 2º se están adaptando y enterándose de qué va el cambio. La edad también es diferente: son pequeños aún, se les nota, y es la etapa donde hay más dificultades. Es un cambio grande del colegio al instituto, en horarios, profesorado muy diverso y muchos más profesores, más horas de clase, más asignaturas y tareas... En 3º y 4º ya están más habituados y más ubicados. (21)

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Código	Narrativa (cita)
6.1. Estamos trabajando para hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración	Llevo un tiempo con un grupo de maestros, que estamos haciendo como un currículum alternativo, para presentarlo a la Administración. Somos funcionarios, entonces parte del proceso es formarnos también en el tema de las de las emociones, como grupo. Y nosotros como grupo, y después como manera de... también de trabajarlo en, en el aula y con las familias. (10)
6.2. Ante la desmotivación del alumnado, buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías	Aquí, por lo menos, los niños tienen pocas ganas de aprender la materia. Para que aprendan la materia tú tienes continuamente que inventarte cosas. Mira, yo por ejemplo, me he inventado: copio un folio, le pongo, lo divido en veinte partes, no sé, le pongo un sellito del colegio a cada parte y le pongo un punto, a ver quién hace esto, no sé qué... Un puntito para ti [risas]. Vaya, y los chiquillos, fíjate qué inocentes son, y que son buenos en el fondo. (...) Intentan hacer las cosas bien porque les den un pedacito de folio con un sello. (2)
6.4.1. La asamblea es un espacio de propuestas y participación	Entonces, aquí hacemos mucho las asambleas de clase, que los niños hablen en la clase. Esta es una dinámica que tenemos en el centro. Desde tercero, está institucionalizado. Cada quince días, cada vez que el tutor lo considere necesario, se hace asamblea y los niños cuentan sus problemas, sus cosas. Qué les gustaría en el colegio, los problemas que han tenido. Luego, se reúnen conmigo todos los delegados, exponen lo hablado en la asamblea y se le da forma a todo ello. (11)
6.4.2. La dinámica participativa hace que los niños y niñas sean muy autónomos	Nuestra manera de trabajar se basa mucho en las competencias, porque no es por nada, es que en este tipo de centro no puedes trabajar de otra manera. Como te empeñes en seguir un libro, un currículum al pie de la letra, pues, no. Entonces, cuando estás aquí en este tipo de colegio, te das cuenta que tienes que trabajar de otra manera, priorizar otras cosas, y dejar de lado a lo mejor, lo... No es que se dé de lado al contenido, porque no se deja de lado el contenido, pero se priorizan otro tipo de aspectos. Eso influye en la manera de trabajar de los niños. Los niños son muy autónomos, están acostumbradísimos, no porque te lo esté diciendo yo. Cuando llegan al instituto, son los profesores de los institutos los que nos lo dicen, que se nota que son niños que están acostumbrados a trabajar en grupo, a tener mucha dinámica de participación... Muchas cosas que se ven luego. (11)
6.4.3. Los proyectos surgen de propuestas del alumnado y todo el profesorado, no solo del Equipo directivo	De todo. Hay propuestas del... Este año es que también hemos tenido un claustro muy participativo, bueno, no es de este año. Es una labor que llevamos haciendo ya, es lo que yo le decía a D. Este año se está viendo todo el trabajo que se está haciendo en el colegio desde años atrás. Se ha materializado ya un poco este año en el profesorado, porque es el profesorado, del claustro que va sugiriendo, da ideas: “vamos a hacer”, “vamos a hacer”. (...) El profesorado, viendo los niños que tienen, lo que piden los niños, va sugiriendo, y son los proyectos que hacen. (...) Es mucho que surge de la demanda de los niños y otros de lo que vamos detectando y pensamos que sería bueno hacerlo. (11)
6.4.4.a. En algunos programas participan las madres y padres en las aulas	Y también hemos iniciado el ABN, en Primaria. La enseñanza de las Matemáticas a través del ABN, donde los padres han estado muy involucrados, porque las mismas madres han entrado. Se han formado grupos en las clases y han venido las madres a trabajar con los niños dentro de las aulas, y a aprender las Matemáticas. Porque es un método que necesita un aprendizaje, a acceder a las Matemáticas con los niños en las aulas, primero y segundo. Entonces, pues, también ha resultado muy interesante. (...) Entonces se han hecho muchas actividades con padres. (11)
6.4.4.c. Las asociaciones pueden ayudar a acercar a las familias a los centros	Porque veo que por la mañana a lo mejor vienen, no sé, tampoco la conozco muy bien, porque claro, como yo vengo dos días a la semana y no toco con ellos... Pero veo que vienen las madres, a lo mejor, a la escuela. Si a lo mejor les enseñan a leer, a escribir, pues mira... Es algo que enriquece a la madre, porque eso a lo mejor eso le puede ayudar al hijo. (20)
6.5.1.a. Utilizamos las asambleas diarias para expresar cómo nos sentimos e intercambiar experiencias y costumbres	En mi clase hay niños con un montón de nacionalidades. Por lo menos, de diez diferentes. Entonces, trabajando entre ellos, la asamblea. Utilizamos un espacio, casi a diario, que es la asamblea, de unos 15 minutos, donde expresamos cómo nos sentimos, nuestras preocupaciones, nuestras alegrías, las compartimos, y hablamos de costumbres distintas. Y yo la experiencia que tengo es muy positiva. Los compañeros se respetan muchísimo. La información les resulta muy agradable de conocer, diferente, curiosa, hacen sus preguntas... Al principio les resultan extrañas. Pero después ven con naturalidad que existan otro tipo de religiones a los que ellos profesan, que existan otro tipo de costumbres, y no he tenido nunca ningún tipo de... (5)

6.5.1.b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas	Entonces, aquí hacemos mucho las asambleas de clase, que los niños hablen en la clase. Esta es una dinámica que tenemos en el centro. Desde tercero, está institucionalizado. Cada quince días, cada vez que el tutor lo considere necesario, se hace asamblea y los niños cuentan sus problemas, sus cosas. Qué les gustaría en el colegio, los problemas que han tenido. Luego, se reúnen conmigo todos los delegados, exponen lo hablado en la asamblea y se le da forma a todo ello. (11)
6.5.1.c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad lo trabajamos en el momento en asambleas	A ellos no hay que explicarles. No, no, aquí no se explica nada. Ellos lo tienen tan asumido, sus padres, están acostumbrados. Surgen algunas veces conflictos. Todo no es ideal. Surgen conflictos, entonces hablamos. Nosotros es que hablamos mucho con los niños y les damos mucha confianza. Y las asambleas de clase hacen mucho. Más que nada es el diálogo que el castigo. Cuando hay que ponerse serio y emplear algún tipo de castigo, se hace, y no todo es perfecto. Se ven en la asamblea, en las reuniones de ciclo, nos reunimos todas las semanas y ahí se comentan las cosas que pasan en la clase. (11)
6.5.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse	Yo es que trabajo mucho, el aprendizaje entre iguales, me gusta mucho. Entonces, cuando surge una duda y otro lo sabe, le digo: "Contéstale tú". Y se explica. Y que ellos... Pues, el otro día un chico le estaba explicando Matemáticas a la compañera y a mí no me importa. Quiero decir, que me gusta, porque ellos se lo explican con su lenguaje y les llega mejor que si yo les estoy explicando las cordilleras con un lenguaje técnico que la mitad no lo entiende, pero la otra mitad sí. Y si esa mitad me entiende a mí y con sus palabras se lo explica a los otros, ya ha llegado al 100% de los alumnos. De una manera o de otra. Entonces, claro, lo primero es que se escuchen los unos a los otros y que se respeten, y que, bueno, podamos participar todos. (19)
6.5.3.a. En el programa Crecer en Salud trabajamos una línea socio-emocional obligatoriamente	Este programa de Crecer en salud principalmente está destinado a los hábitos de vida saludable, alimentación y vida física. Este año han incluido una línea obligatoria a todos los centros que solicitaran el programa para la fruta, el reparto de frutas, obligaron a que se trabajara la línea socio-emocional. (...) Desde la Consejería de Salud. Entonces, ¿qué ocurre? Que todos los coles que hayan participado en el Programa, obligatoriamente han tenido que trabajar esa línea. (12)
6.5.3.b. En el proyecto Músicas del Mundo trabajamos la diversidad y la participación del alumnado y sus familias	Músicas del Mundo, por ejemplo, debido a la diversidad que tenemos (Nepal, Ecuador, Nigeria...) han venido madres que han enseñado los bailes típicos de sus países a los niños. Y lo hemos hecho a raíz de ahí otras actividades. Partiendo de eso, hemos introducido otras actividades en las aulas. (11)
6.5.3.c. Estamos desarrollando un proyecto sobre reconocimiento y gestión de emociones en todo el centro	Otros proyectos interesantes que hemos tenido es el proyecto de emociones, que lo ha llevado, coordinado el profesor de PT, y ahí hemos hecho muchas cosas. Está en la página, y hemos estado coordinados con otras actividades del centro: el del cuento, el apadrinamiento lector, que ya llevamos haciéndolo varios años, donde los mayores comparten con los niños la lectura. Los mayores les leen a los niños los cuentos. Niños del instituto venían y leían los cuentos a los niños de tres años, cuatro, cinco, seis... Ha sido muy bonito. Y trabajamos las emociones en muchos ámbitos: dentro del aula, en el patio... (11)
6.5.3.d. Hay un programa de mediación entre alumnos donde aprenden a gestionar conflictos entre ellos	Y luego, otra cosa que tiene este instituto que me llamó mucho la atención porque no lo había visto nunca es que tienen un programa de mediación entre alumnos. (...) Funciona estupendamente. Y no solo los profesores aprenden, sino entre los propios alumnos. De empatizar entre ellos. Y decir: "A ver, ¿qué te pasa a ti...? Me siento identificado con lo que te ha pasado. Vamos a solucionarlo". Y se soluciona. Entre ellos mismos. (19)
6.5.3.e. Pusimos en marcha el Aprendizaje-Servicio. Aprenden prestando un servicio a la comunidad	Lo importante de este año, pero que llevamos trabajando ya otros años, este año lo hemos perfeccionado un poco. El año pasado teníamos un proyecto que era Aprendizaje y Servicio. Era hacer un proyecto basado en que el niño adquiriera un aprendizaje por medio de un servicio a la comunidad. Pues, nos gustó, y fue tan bien... A partir de ahí, este año hemos intentado trabajar mucho partiendo de esa metodología que ya hicimos el año pasado. (11)
6.5.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y la gestión emocional que desde la gestión de la diversidad en función del origen étnico o geográfico	Hay niños que llegan de su país. Pero, luego, concretamente, no. Son los propios niños y las dinámicas nuestras lo que... No hacemos nada especial. Esta, la de nuestro colegio. Lo que te comento. En las asambleas de clase, sobre todo, y luego también mucho en la asignatura. Pero, por ejemplo, la asignatura de Educación Física y Música son dos especialidades que se hacen muchas actividades de este tipo para que haya ese <i>feeling</i> entre niños y el grupo. El profesor de Educación Física no hace solo Educación Física, sino que está haciendo muchas cosas para el programa de las emociones. (...) Se hacen muchas técnicas de grupo y dinámicas que favorecen. En la Educación Musical igual. Y en la clase misma. Yo todas las semanas, los viernes,

	hacemos una asamblea, hablamos y tal. Los recreos también. (11)
6.6.1. Partimos de la diversidad tan amplia que tenemos en el centro y sus necesidades	Nosotros, tú ya sabes el tipo de centro que tenemos. Tenemos una diversidad súper amplia. Pues, a partir de ahí, empezamos a enfocar nuestro trabajo. Porque claro, partiendo del tipo de alumnado y de familias que tenemos, y viendo las necesidades que tenemos en nuestro centro, es donde empezamos nosotros a organizar todos los proyectos del año. (11)
6.6.2. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual	Por lo que yo veo aquí se trata a todos los niños igual... Y los niños no presentan problemas por eso, por de dónde vengan... No, no creo que sea un problema en este cole en concreto. (8)
6.6.3. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas	Supongo que sí, porque en el cole trabajamos la semana intercultural y se viene trabajando de unos años, creo que 8 o 9 años, y se le da importancia a las fiestas... De hecho, nuestra fiesta, no hacemos fiesta de fin de curso, es la fiesta intercultural, que es en mayo, y los niños le dan mucha importancia, y se trabaja a nivel de centro bastante... Entonces igual eso ayuda a los niños en el cole, e incluso los maestros que vamos llegando y demás vemos que se le da importancia a este aspecto y no hay problemas en este sentido, creo. (8)
6.6.4. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales	Es que no lo trabajamos. Todo el que viene a investigar un poco este centro quiere que le demos una explicación de lo que hacemos, y yo le digo a D.: "¿Qué es lo que hacemos?". No hacemos nada concretamente que te diga... Hay niños que llegan de su país. Pero, luego, concretamente, no. Son los propios niños y las dinámicas nuestras lo que..., no hacemos nada especial. Esta, la de nuestro colegio. (11)
6.6.5. Se apoyan entre iguales y se van integrando	Mira, esta niña llegó a clases y enseguida. Yo no tuve que hacer nada, porque un grupo de niñas como que la adoptaron. Se empezaron, se acer... sin decir nada, yo no les dije nada a nadie, un grupo de niñas rápidamente la adoptaron, y empezaron a ponerse con ella, a decirle: "Esto es así, lo otro es así, esto se llama así". Ellas mismas cogieron como... (...) Así la acogieron, como hermanas mayores empezaron a enseñarle cómo se llama todo, cómo se dice todo, dónde está el servicio, qué es lo que se hace aquí cuando pasa esto, qué se hace aquí cuando pasa lo otro, y ellas mismas la han ido integrando y enseñado. (2)
6.6.6.a. Cuando rezamos juntos cada uno le llama de un modo, pero "es el mismo Dios"	Pero sí que yo creo que, que... que eso aporta mucho. Y que, de hecho, si tú haces un poco de memoria... mmm, la mayoría de, esas religiones vienen de un mismo... tronco [intensidad], o parten casi siempre de, de lo mismo. (...) Y..., si lo puedes ver así, los evangélicos es la misma rama nuestra... hasta... hasta... hasta cierto punto también. Entonces, pues..., ellos te, te respetan y... y yo creo que, que es muy importante. Por ejemplo, cuando estás rezando con ellos, es verdad que, que..., ellos decían: "Seño, ¿pero es Dios?". Digo: "Mira, yo le llamo Dios, tú lo vas a llamar Alá... y el otro le va a llamar de otra manera -digo-, pero realmente es un Dios". (4)
6.6.6.c. En lo religioso no se obliga a nadie a hacer nada	Hombre, lo que se hace en Semana Santa, porque es que, nosotros no les ponemos trabas para que participen o no participen en las misas, sino que los padres son los que deciden: "Pues mira, sí, mi niño va a ir", o "Mi niño no va a ir". (...) I: ¿Rezan todos los días, no? E: Sí. I: ¿En clave cristiana entiendo? E: Sí. I: El resto, ¿qué hace, no participa? E: Mmm, pues, si quiere participar... y si no, no participa... Están en clase... I: ¿Están allí? E: Están en clase... Lo mejor es que ellos se lo toman muy bien. No... no ponen, ni: "Seño, yo me voy a ir de la clase", ni... muchísimo menos. No, no. (4)
6.6.6.d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura	Y entonces ellos, mmm... Y te preguntan... te preguntan por tu religión, tú le puedes preguntar por la suya, y... Ahora, por ejemplo, que están algunos con el Ramadán, le preguntas: "¿Oye, N., por qué hacéis esto?". La pregunta, evidentemente, tú a lo mejor sabes por qué no comen, pero los compañeros no saben. (...) Pero oye, que tampoco... Que, que es cultura también. Y que si los otros aprenden por qué ese mes solo pueden comer de noche, o cuáles son las cinco... mmm... [I: Oraciones]. Claro. Efectivamente, pues yo creo que, que es cultura, que eso es, que aporta mucho. Por qué haces tú esto, por qué hacemos nosotros la Navidad..., o por qué hacemos la Semana Santa... Pues mira, los otros se integran también. Los evangélicos: "Pues mira, nosotros que... la Virgen no, y los pasos tampoco, y...". Pues mira, te vas enterando de uno, de otro y de otro. (4)
6.6.6.e. Hay alternativas a la Religión católica y a actividades religiosas	Pues las celebraciones, los niños que quieren ir van y los que no quieren ir se quedan en una clase. (...) Por ejemplo, en segundo se trata la amistad, en primero se trata la responsabilidad. Y no lo hacemos para nada en plan católico, sino en plan de valores. Aun así, los niños musulmanes no quieren ir a la convivencia. Muchos gitanos que tenemos, que tenemos que son, como se dice..., evangélicos. Esos sí. (2)

APÉNDICE C.9.

Citas del discurso B por temas y subtemas

Citas del discurso B (Sobreimplicado)

Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad

Código	Narrativa (cita)
1.1.2. Además de aprender contenidos es importante que sean buenas personas y buenos ciudadanos	Todos los compañeros intentamos hacer lo máximo posible porque los niños, porque nuestros alumnos aprendan. Y aprendan no solamente contenidos ni metodología, ni, no... Que aprendan también como objetivo a ser buena persona, y dentro de eso, un objetivo también emocional, de afecto, de comportamiento, y de todo esto. (1)
1.1.3. El Equipo directivo es importante para la participación y la implicación. Marca mucho la dinámica del centro	Claro, en esto busco ayuda en... [suena la sirena del recreo], en la educadora social o con D1. Yo confío mucho en D1., bueno y en D2. En D1., en la capacidad que tiene para solucionar conflictos, en la... cómo media... en... me gusta cómo lo hace muchas veces. (...) Y yo he aprendido muchas cosas de ella cuando la veo cómo interviene en el conflicto, ¿sabes? Entonces cuando yo me veo que no soy capaz o lo que yo voy a decir no va, vaya, no voy a decir algo que ofenda a las criaturas ni que... ¿no? Pero que no voy a conseguir nada, entonces muchas veces se lo llevo a Dirección... (9)
1.1.4. Un colegio funciona porque cada uno hace su parte con responsabilidad	Entonces, este colegio funciona porque a las nueve de la mañana estamos cada uno con nuestro grupo en nuestra aula, ¿sabes? Siendo responsables de lo que tenemos entre manos y, y... de todo. (9)
1.1.5.c. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio	Que ellos vean que se pueden solucionar más las cosas de otra manera. Y se pueden dirigir de otra manera. A lo mejor ellos están acostumbrados a una dirección muy autoritaria, con muchos gritos, muchas peleas en casa... O ninguna autoridad, cuando a veces están criados con los abuelos... es el caos total. Los niños hacen lo que quieren... También hace falta... que los alumnos tengan... [suena el timbre de la clase] alguien que les dirija, que les mande, que les ordene: "esto sí y esto no". (15)
1.1.5.d. Es importante fomentar el respeto y ejercer la autoridad a la vez que implicarse y ser cercana	Aunque yo soy muy disciplinada... Verás, en la clase mando yo, y permito lo que se puede permitir y lo que no, no. Pero ellos saben que eso es así. Entonces no te lo toman a mal; no porque tú seas... eh, mmm, disciplinada, eh..., se van a... no van a quererte, no van a quererte. Todo lo contrario: Lo tienen claro, ¿sabes? Y entonces, luego tú les das esa parte que ellos tanto necesitan, que es la parte emocional... (3)
1.1.5.e. Nos corresponde evaluar y autoevaluarnos para mejorar nuestro desempeño	Nos corresponde a nosotros qué es lo que queremos, qué es lo que nos falta, la autoevaluación, no la autoformación en centros, sino la autoevaluación nuestra como profesionales de la docencia, nuestra evaluación con el alumnado. (9)
1.1.5.f. Nuestra labor educativa implica trabajar con las familias y con el barrio	Por eso nuestra labor, aparte de eso, es una labor emocional y afectiva y labor social, por dentro del barrio (...) Me imagino que es un contexto difícil, que el barrio es complicado, que las familias son, la mayoría, desestructuradas, y a lo mejor el tema de las emociones no se trabaja. Y si se trabaja, se trabaja a lo mejor por otro camino, que no sería a lo mejor el correcto, creo yo. Me da esa impresión. Entonces, pues, yo creo que nuestra labor a nivel emocional debe de ser, debe estar allí también. (1)
1.1.6.a. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado	Porque los profesores nos enfadamos, perdemos los nervios, eso es fundamental. Aprender a controlar, aprender a no gritar cuando el alumno te grita, que él vea que tú te mantienes impasible, firme, súper sereno... (15)
1.1.7. Hay muchas diferencias entre profesorado de Primaria y ESO: de formación, enfoque, metodología e ideología	Yo, personalmente, lo noto una barbaridad. No es solo una formación pedagógica. Es que es la forma, es la manera de tú presentarte a una clase. (17) Los que queremos dedicarnos a ser profesores, la mayoría de las veces no nos enseñan a ser profesores. Y menos, aún, en este aspecto que es tan concreto. No hay... La mayoría de las veces no hay cursos dedicados a la didáctica, a las técnicas de enseñanza-aprendizaje, sino que uno lo tiene que ir viendo, o bien por su cuenta, o bien cuando haces el Máster -que se hace para poder presentarte a las oposiciones y dar clase-, o bien porque

	sencillamente haya carreras que es verdad que cada vez más están introduciendo temas de didáctica y demás. Pero todavía no creo que haya carreras que introduzcan dentro de su programación aspectos de la Inteligencia emocional. Salvo...no sé, Psicología, Pedagogía, Magisterio..., las relacionadas con la enseñanza. (18)
1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos	(...) Creo que no solamente como profesionales de la enseñanza, sino para nuestro alumnado, por el entorno en el que está, necesitamos ser... más... estar más cerca de ellos con respecto al estado emocional en el que se encuentran muchos niños y trabajarlo... Tanto por nosotros, para ser... para estar más cercanos a ellos, como por ellos, para hacer que se acerquen más a nosotros. (9)
1.2.2. Muchos profesores/as piensan que lo emocional tiene que venir de casa	Se ha discutido mucho el tema del profesorado: "¿Por qué tengo yo que motivar yo a los profesores... esto... a los alumnos?". Es que es fundamental. A los alumnos hay que motivarlos porque hay tantas cosas en la que calle que les pueden enganchar, buenas y muy malas, que, ¿cómo vas a... vas a... conseguir tú que el alumno venga aquí... venga aquí seis horas y que se enganchen? O te buscas la vida para que se enganchen: te actualizas, no sé... recursos, audiovisuales, eh... juegos, planteamientos diferentes a los que han hecho antes... para intentar llevarlos a tu terreno. Que no siempre funciona, por supuesto. Por mucho que tú te busques actividades o formas de engancharlos a veces no les interesa. Porque no les interesa nada. Porque tienen otros problemas, porque tienen muy malos hábitos, porque tienen un perfil que no da para captar la atención de ciertas cosas, ¿no?, en los estudios. (15)
1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos	Es básico, es básico..., necesario, básico... Y... si no puede ser obligatorio, porque eso está en, en el interior de cada uno, porque por mucho que yo te diga a ti: "Empatiza con ese niño", o "Conoce, o...". Si tú no eres así, porque tú vengas a dar clase magistral... Hay profesores que dan clases magistrales, se olvidan de la persona. No, vamos a ver: tú estás trabajando con este alumno que no es capaz de esto, no le exijas esto... ¿sabes? (3)
1.3.1. Hay diversidad de muchos tipos en el centro: geográfica, étnica, económica, funcional	Alta diversidad en cuanto... Aquí tenemos, por ejemplo... Por origen, digamos, étnico... O sea, aquí tenemos de un montón de países. Yo, por ejemplo, tenía colombianos, bolivianos, eh..., paraguayos, creo que marroquíes también... Sí, seis o siete... Y en el colegio puede haber 15 o 20. Y después hay también una diversidad económica. (...) En fin, que coge una diversidad económica muy grande. (6)
1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	Los niños sudamericanos, por ejemplo, el perfil que nosotros solemos ver; son niños... eh... son niños muy educados [suena el timbre]. ¿Sabes? Son niños muy educados, son niños... que valoran mucho... el trabajo que hace el profesorado con ellos, porque viene de un sistema... que para nada es así. (...) Luego, por ejemplo. Niños de... eh... Niños que vienen, por ejemplo, niños musulmanes... se integran bien. Los compañeros también los acogen bien, a todos, a todos. Tienen la dificultad de su idioma... Entonces, el aula de Compensatoria, ellos se salen al, al tema de... del idioma. Eh... como aceptación por parte de los compañeros, bien. Y, y... los niños gitanos, lo mismo. No, hay aquí mucho. Eh..., suelen..., bueno..., suele... Está cambiando. (3)
1.3.5.a. Integración es que todos somos iguales. Que no haya diferencias	Hombre, yo la integración la veo, por lo menos en el colegio, a que no hay diferencias en el colegio en cuanto a color, origen... Todos somos iguales. Que no hay ningún... Somos todos iguales, da igual nuestro origen y nuestra forma de ser, nuestros conocimientos... La integración en ese sentido de que somos iguales. Que no hay diferencias porque tú seas más moreno, que yo, o que yo sea de aquí y tú de allí, no hay diferencias, somos todos... Por decirte, por poner un ejemplo de mi clase: Ismael, de origen boliviano, es lo mismo que por ejemplo, Jorge. O Zara con Z, Zara con Z y con H intercalada es igual que María. Somos uno más de la clase y ya está... No... que vale, que tú eres más moreno, tú eres más alto, tú eres latinoamericano..., pero ya está. (6)
1.3.5.b. Los problemas surgen cuando los nombras. No nombro las diferencias para no crearlas	Yo incluso soy partidaria de que los problemas existen cuando los nombras. Verás... Si no hay problemas de relación hasta que aparecen, es porque no hay problemas... Y estoy hablando de la relación entre niños de distintas culturas y entre niños de distintas religiones. Aquí los niños, como están acostumbrados a eso, no, no ven que fulanita sea chino o menganita... (9)
1.3.5.c. No veo diferencias por el origen	Sí hay algún caso, pero no es por origen ni mucho menos. Cada uno somos como somos, pero no lo achacaría yo a un origen de aquí o de allí. (6)

Tema 2. Fortalezas

Código	Narrativa (cita)
2.1.1.a. El profesorado en general está a gusto aquí	Hombre, hay gente que concursa todos los años porque quieren ir al lado de su casa, eso no te voy a decir que no. Hay, a lo mejor, casos de dos o tres personas que se quieren ir porque tienen niños pequeños, pero no porque estén a disgusto en el centro, sino porque se quieren acercar a su casa... Pero hay gente que vive muy lejos y dicen: "Yo no voy a concursar, yo me quedo aquí, yo me jubilaré aquí". O sea que... Y esa es la mayoría. (7)
2.1.1.b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa	La experiencia un poco te va dando también el intentar no llevarte conflictos o problemas a casa. (6)
2.1.2.b. El profesorado en general está muy implicado	Pero creo que la mayoría de los profesores están involucrados. Los ves llegar a la sala de profesores, agobiados por los problemas de unos y de otros: "¿Cómo puedo hacer esto, cómo puedo hacer lo otro.?" Evidentemente habrá alguno que vendrá sin vocación, pero vamos... (17)
2.1.3.b. Nos apoyamos entre compañeros y en el Equipo directivo	Claro, en esto busco ayuda en... [suena la sirena del recreo], en la educadora social o con D1. Yo confío mucho en D1., bueno y en D2. En D1., en la capacidad que tiene para solucionar conflictos, en la... cómo media... en... me gusta cómo lo hace muchas veces. (...) Y yo he aprendido muchas cosas de ella cuando la veo cómo interviene en el conflicto, ¿sabes? Entonces cuando yo me veo que no soy capaz o lo que yo voy a decir no va, vaya, no voy a decir algo que ofenda a las criaturas ni que... ¿no? Pero que no voy a conseguir nada, entonces muchas veces se lo llevo a Dirección... (9)
2.1.4.a. El profesorado generalmente tiene en cuenta la dimensión emocional y trabaja mucho la relación con el alumnado. Por convencimiento o supervivencia	Yo, por la experiencia que tengo, con la cantidad de compañeros que he tenido..., la mayoría lo hace. Algunos por propio convencimiento de que es conveniente y otros por propia supervivencia. Porque es cierto que la enseñanza ha cambiado mucho en los últimos 15 años (...). Y si eso no va acompañado de una complicidad, de un fluir..., de tener en cuenta los intereses que tienen esos alumnos, desde el punto de vista de su adolescencia, desde el punto de vista emocional..., pues las clases muchas veces se convierten en una verdadera pesadilla para el profesor. (18)
2.1.4.b. El profesorado que está aquí tiene herramientas para abordar la complejidad socio-familiar y el plano emocional	Me sorprendieron positivamente porque, teniendo en cuenta, otra vez, el entorno en el que estamos y la dificultad de los problemas domésticos y familiares que muchos niños y niñas tienen detrás, el centro sabe llevar los problemas... Vamos a ver, sabe llevarlos... Creo que necesitamos saber más, pero si tenemos unas directrices desde el propio centro y desde la propia filosofía de un centro que es Comunidad de Aprendizaje... que da lugar a que seamos capaces de ponernos en el lugar del otro, y eso sí facilita la labor docente, ¿sabes? (9)
2.1.4.d. Hay aprendizajes vitales que favorecen la Competencia emocional (tener hijos, experiencias adversas o la educación recibida)	Yo soy muy vehemente... (...) Y bueno, la estoy controlando más desde que yo tengo un niño pequeño, tengo un niño... Fui mamá mayor y... tengo un niño de cinco años, pero mi hijo me está enseñando lo más grande. (...) Y entonces, el desarrollar la empatía ante las circunstancias de los demás, simplemente por el hecho de que mi hijo me diga: "Mami. No me grites que ya me he enterado...". Y yo decía: "Es verdad". Tiendo a gritar... (...) Y eso lo hago también en clase. Grito menos que antes, antes gritaba mucho más, pero grito. Entonces es verdad que si grito no voy a conseguir que se acerquen más a mí, ¿sabes? (9)
2.1.4.e. Tenemos muy buenos compañeros, a pesar de nuestras diferencias	Hay gente con la que, a lo mejor, yo soy más afín en algunos aspectos y gente con la que no soy tan afín. Pero eso no significa que yo no sea capaz de valorar el trabajo que desarrollan, ¿sabes? Y hay gente muy, muy competente. (9)
2.1.5.a. La diversidad religiosa se vive con respeto mutuo e intercambio de experiencias	Pero hay cosas puntuales que hables, a lo mejor de Semana Santa... o de Navidad... O, lo mismo con los gitanos... mmm... Hay algunos que, simplemente, no participan en la actividad... Y no les importa escuchar, y hay otros que no quieren escuchar siquiera. Pero a la mayoría no le importa escuchar... Es cultura, no... Hay algunas que, bueno, vienen con su velo... eh... no quieren salir en fotos... Y bueno. Eso se respeta y ya está [intensidad]. (3)
2.1.5.b. Se ha conseguido una integración muy buena	Y la verdad es que se ha conseguido una integración bastante buena. Yo en mi clase este año tengo siete u ocho chiquillos de otros... de otros... O ellos o sus padres de otro origen, y sin embargo, son niños sin ninguna dificultad ni ninguna problemática. (6)

2.1.5.c. Tenemos herramientas para abordar la diversidad en positivo	Que sí aparecen cosas nuevas, que puede ser que sí, que nosotros no tenemos todo en todo. Pero sí es cierto que respecto al trabajo con, ya sea... culturas en el aula, no nos encontramos perdidos, porque llevamos mucho tiempo haciéndolo y creo que tenemos muchos recursos y muchas herramientas para hacer frente a esas cuestiones que se den por ese hecho, ¿sabes? (9)
2.1.6.a. Hacemos auto-formación en grupos de trabajo sobre emociones, educación alternativa y resolución de conflictos	Desde el año pasado, una compañera, de Primero, en.... lo planteó como una necesidad. Y..., es verdad. Y este año lo hemos hablado más veces incluso... Creo que en la autoevaluación. Si no..., me equivoco, tengo entendido que se propone también para el año que viene, creo. (...). Y cuando el profesorado primero, estemos formados para, para... tener un control sobre el tema, ¿no? Y... poder aplicarlo y desarrollarlo con nuestro alumnado, y creo que es básico. (9)
2.1.6.e. Nos hemos formado en gestión de estrés	Nos hemos formado en, por ejemplo, en la gestión de estrés. Nos hemos formado en el cuidado de la voz, que como ves yo no, no me ha servido de nada. A mí me queda para septiembre esa asignatura [risas]. (1)
2.2.2.a. El alumnado extranjero no suele dar problemas	De los extranjeros, sobre todo, tenemos chinos y senegaleses, y normalmente no dan problemas. (7)
2.2.2.b. El alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños	Los niños y niñas de este cole están muy acostumbrados a compartir tiempos y espacios con niños y niñas de otras culturas, de otras razas, de otras religiones, ¿sabes? Pero los problemas, si aparecen problemas de relación en ese aspecto es porque detrás -en las familias- hay actitudes xenófobas que se las transmiten a las criaturas. Están contados con el dedo de una mano, pero están, porque sabemos que detrás están. Pero aquí en el centro no, aquí es como... (...) Sí, sí, era un anuncio de un coche grande, de un 4x4 (...), y le dice la niña: "¿Papá, tú sabías que Vanesa es negra?". "Sí, claro". Dice la niña: "Pues, yo no lo sabía". (9)
2.2.2.c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños y niñas de otros países son aceptados con normalidad	Nosotros problemas de convivencia del alumnado hemos tenido algunos casos puntuales, que ya se... Otra familia, que se fueron a... El padre lo entregó a menores. Pero quitando esa excepción, que fue a principio de curso, aquí no hay problemas de convivencia. Niños de otros países... son aceptados con total normalidad. (7)
2.2.3.a. El alumnado de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación	Los niños sudamericanos, por ejemplo, el perfil que nosotros solemos ver, son niños... eh... son niños muy educados [suena timbre], ¿sabes? Son niños muy educados, son niños... que valoran mucho... el trabajo que hace el profesorado con ellos, porque viene de un sistema... que para nada es así. Entonces ellos se dan cuenta: "Eh, Señor, pero... si nosotros tendríamos que estar agradecidos, porque mira que nos dais tantas oportunidades para... para... hacer el examen, nos dais tantas oportunidades para esto..., nos dais...". (3)
2.2.3.b. El alumnado gitano es frecuente y está cambiando, sobre todo las niñas. Alargan sus estudios	Y, y... los niños gitanos, lo mismo. No hay aquí mucho. Eh..., suelen..., bueno..., suele... Está cambiando. Hay niños, sobre todo, las niñas que están metiéndose ya en una dinámica que... del estudio... y seguir des, después estudiando y no casarse con trece años... De esas tenemos ya tenemos algunas, que eso ya es algo. Que vienen por aquí y te dicen: "Pues he terminado bien el grado medio". Entonces eso para nosotros es una satisfacción. (3)
2.2.3.c. La mayoría del alumnado de origen extranjero ha nacido en España. Están integrados y tienen claro que son españoles	Tiene claro que es español. (...) Él es nacido aquí, pero además, lo tiene muy claro, es decir, que si tú le dices que va a venir alguna asociación: "Eh, soy español". (...) El padre es marroquí, tienen más a lo mejor: "Pues yo soy marroquí" (...). Y la familia es boliviana, de Cochabamba (...). Y llega el momento de: "Bueno, ¿y tú cuando vas a Cochabamba?". "Yo soy español". (...) Él está muy integrado, le van muy bien las cosas aquí, tiene los padres, los abuelos, los tíos, viven ya aquí (6)
2.3.1. Muchas familias responden cuando se les pide colaborar, pero otras se resisten	Hay muchas familias que aprovechan esa cercanía... y se integran, y entran y participan, y hay otras que no quieren... (...) Se resisten, incluso lo rechazan, ¿sabes? (...) Y hay, bueno, pues ya te digo, un caso concreto en el que el padre: "Pero eso no es cosa tuya...". "¿Cómo que no es cosa mía? Me vas a perdonar. ¡Claro que es cosa mía!" ¿No? Entonces...eh... ellos... cuando digo "ellos", me refiero al grupo familiar, ¿no? En algunos casos pues... no les gusta que te implique mucho. Lo que pasa es que nosotros lo consideramos necesario. (9)
2.3.2.a. Hay comunidades con mejor actitud de adaptarse a la sociedad de acogida que otras. El idioma es un factor importante	Según procedencia te encuentras cosas en las que están, eh... con deseo de... adaptarse a la sociedad de acogida y otras procedencias que no tienen ningún interés en adaptarse a la sociedad de acogida... Y eso está más que claro... (...) Los chinos son muy cerrados para adaptarse a la sociedad nuestra, súper cerrados. Pero vamos, esto te lo digo yo con todos los años que llevo yo trabajando con alumnos inmigrantes... La gente que son de... sudamericanos y demás, normalmente se adaptan con mucha facilidad, pero también tienen una baza a su favor: no tienen el hándicap del idioma. (9)

2.3.2.b. Las familias de origen extranjero se implican y colaboran, salvo excepciones	Bastante. Mira una de las familias que a mí me ha asistido todos los días, vamos, que ha asistido todos los días, el padre de un niño que se ha incorporado a este centro este año a principio de curso. Ha venido todos los martes para aprender el ABN. Marroquí, todos los martes, todos los martes, todos los martes, todos los martes. (...) Y... luego hay familias que, que ayudan, pero les, les da... Hay muchas familias que les da vergüenza porque creen que no van a poder ayudar, porque tienen un concepto de la ayuda de tener un conocimiento académico... Y no se dan cuenta. Pero no solamente... inmigrantes, sino de, de aquí. (9)
2.3.2.d. Los padres generalmente no tienen problemas con el abordaje de la diversidad religiosa, pero a veces hay dificultades	¿Qué se trabaja en la alternativa? Pues se trabaja a lo mejor los valores, en plan general. Aunque en Religión también se trabajan los valores y yo creo que eso se trabaja bastante bien en el cole y los padres son muy conscientes y no hay ningún tipo de problema, al explicarles lo que hay, en ese aspecto.(1)
2.4.1. En el barrio y en el centro hay de todo. No todo es malo	Es verdad que es un barrio humilde..., donde hay de todo. Hay gente muy buena... que no puede permitirse salir del barrio. Y luego están, pues, familias desestructuradas..., familias de... de drogodependientes... de... O sea, hay de todo. No te quiero decir que todo sea malo... (...) Porque luego hay un grupo siempre... que es el que tira de... de la clase y del que tiramos nosotros, y del que, que intentamos que tiren de los compañeros. (...) Que sería lo mismo que con los profesores: un grupo de personas que puedan tirar de los demás. (3)
2.4.2. El equipo de absentismo nos apoya	El equipo de absentismo que colabora con nosotros cuando hay una familia que reiteradamente tienen faltan injustificadas, rápidamente están ellos detrás. (7)

Tema 3. Dificultades

Código	Narrativa (cita)
3.1.1.a. A veces te planteas trabajar en un centro más normalizado. Aquí es problema tras problema	A veces te planteas... que yo lo escucho a los compañeros, que muchos dicen: "Bueno, esto de tirarme muchos años en un centro como este no sé hasta qué punto. Llega un momento que quieres abordar una enseñanza más normalizada". Y hay gente que sí se lo plantea. "Bueno, es que yo toda la vida no quiero trabajar en un centro así". Por eso, porque a nivel profesional tú también quieres trabajar de otra manera, quizás, más cómoda. Esto es problema tras problema. (7)
3.1.1.b. El profesorado está desmotivado en general	Bueno, el profesor está desmotivado en general, porque la verdad es que las circunstancias no son muy halagüeñas, pero... Yo es que, como estoy convencida de que es tan importante, pues... (15)
3.1.1.d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho	Este es un centro que requiere un personal con un perfil. Un perfil que llega un momento en que se agota, que se cansa, que se... que se agota, se agota [intensidad]. Hay que refrescar a la gente... (...) Sí, porque los niños tiran mucho de ti y de tu energía..., mucho. Llámale energía, llámale salud, llámale como tú quieras llamarle. (3) Porque es verdad este colegio demanda muchísimo (...) Te absorbe. (9)
3.1.2.a. Con la edad conectamos menos con ellos	Tenemos excepciones y, como en todos los centros, hay excepciones de... de profesores que tienen más problemas, unos que otros. Y el que tiene más problemas es porque algo se les está escapando. Está claro. O a veces, pasa con los más mayores porque hay un poco de desfase generacional ya y cultural y... puede pasar. Tampoco es lo más frecuente. Y a veces te encuentras casos aislados de personas que, es que no saben manejarse ni en esa situación ni en otra a lo mejor un poquito más favorable. (15)
3.1.2.b. Es importante conectar con ellos, pero algunos profesores/as no saben cómo hacerlo	Yo no digo que los profesores, haya profesores que no estén por sus alumnos, que sí. Lo que pasa es que no conectan..., que no te digo que sea porque no quieren..., sino que no llegan a conectar, no llegan.... Y... y es fundamental, fundamental. Los alumnos se dan cuenta de todo. (3)
3.1.2.c. Si no sientes lo que haces, no transmites y no conectas	Tú lo tienes que llevar dentro. Y, ¿en la carrera te pueden enseñar? Sí. Te pueden enseñar muchas técnicas, muchas cosas. Pero el hecho de que tú luego las sientas, y las transmitas... Para que tú algo tenga producto, sea beneficioso y actúes, tienes que sentir. Yo no puedo explicar la Primera Guerra Mundial, no sentir el dolor de ahí. Yo tengo que sentir y transmito (...). Tienes que transmitir, y para eso tienes que sentir... Y te vuelvo a decir, que a mí me gustaría, me encantaría decir que todo eso se aprende..., que bueno, que a nivel de instrumentos tú los puedes... Decir: "Bueno, voy hacer esto". Pero como tú eso no lo sientas dentro.... (3)
3.1.3.a. Es difícil el equilibrio entre implicarse y mantener la salud	Yo siempre me lo pongo como objetivo de todos los años (...) Pero, ¡qué va!, ¡qué va...! Luego me desborda, me desborda, me implico mucho... emocionalmente no lo puedo evitar.... Creo que... soy así, como otros son de otra manera y... bueno [intensidad]. (...) Antes... mmm, antes yo sufría las cosas en el estómago y aquí; ahora ya solo aquí [en la cabeza], ya he dado un paso... (...) Le doy vueltas, y antes lo somatizaba a nivel de estómago; unos nervios... Hay veces que los tengo, ¿no? Pero ya está más arriba. O sea, ya he quitado una parte..., que no es poco. (...) Que si este ha abusado de ella, que si el otro no sé qué, que si.... Que son cosas muy gruesas... Entonces, no te las puedes quitar de la cabeza... [intensidad]. (3)
3.1.3.b. Es difícil marcar límites entre lo laboral y lo personal	Que es difícil separar emociones de lo que es el trabajo, es complicado. Porque muchas veces, porque el dejarte llevar por las emociones, creo, como dije antes, no lo estás haciendo bien, pues es un arma de doble filo. (1)
3.1.3.c. Las emociones son un arma de doble filo. Implicarse puede ser peligroso B2)	Aunque hay ciertas etapas que prácticamente eres como su padre, eres como de la familia, ¿no? Pero creo que también puede ser un arma de doble filo. Manejar, el trabajar el plano emocional está bien, pero yo creo que eso, siempre cuidando un poquito lo que es la barrera, cuidar los afectos, es la diferencia, los afectos. (...) En el sentido de que tú, a lo mejor, el apego que puedas tener con tus alumnos, no sé, se mal entiende, ¿no? (1)
3.1.5.a. En el tema de emociones, todos pensamos que sabemos	Cuántas veces habrás oído: "Las tonterías de la Psicología, las tonterías de la Pedagogía... ¡Lo que hay que hacer es estudiar!". Dile tú eso a un niño que vive en Las 3.000 Viviendas y que tiene una desestructuración familiar tremenda y que lo del estudio le da exactamente igual. (...) Todo el mundo cree que puede psicoanalizar a alguien. Cuando tú tienes un problema vas al psicólogo, no te ayuda un amigo. Pues lo mismo pasa aquí: tú puedes tener unas ideas estupendas acerca de lo que yo te estoy diciendo, pero la gente..., son técnicas, así. Y hasta que un especialista no te las explica, no las desarrollas,

	no las pone en práctica, pues... (18)
3.1.5.c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico.	Mira, hay dos cosas ahí: que te ofrezcan cosas que tú no solicitas o que tú estés deseando una cosa y luego cuando te lo están dando no es para nada lo que tú crees. (...) Y hemos tenido dos casos de cursos que luego, para nosotros, han sido un fiasco. Entonces no... (...) No. Eh... Precisamente estos temas no han sido. (15)
3.1.5.g. Si fuera en horario laboral motivaría más. Tenemos familia	Si se desarrollara un curso de formación dentro del centro yo no tendría ningún problema en hacerlo. Yo tengo problema al hacerlo cuando es fuera del horario en el que yo no permanezco en el centro, ¿vale? Porque no puedo, por lo que te he dicho. (...) Bueno, la familia: Mi hijo y yo, que somos los dos, ¿sabes? Que cuando tenga dieciocho años o cuando tenga quince yo podré moverme más. Pero ahora mismo tiene cinco y tengo que estar con él... (9)
3.2.1. El tema emociones no se trabaja adecuadamente en el cole	Y a lo mejor el tema de las emociones no se trabaja. Y si se trabaja, se trabaja a lo mejor por otro camino, que no sería a lo mejor el correcto, creo yo. Me da esa impresión. (...) Yo tengo un problema y lo quiero resolver ya. No hay prevención, no se está actuando con eso. (1)
3.2.3.b. Los problemas de absentismo y familiares vienen desde Primaria	Desde Primaria vienen los problemas. Desde Primaria viene el absentismo, viene el... Pues, problemas económicos muy graves. Problemas de que no hay padres, no hay control... (15)
3.2.3.d. Las asambleas no son diarias porque hay muchas especialidades	Se habló de que a lo mejor interesaba hacerlo, lo que pasa es que hay veces que tú entras a las 9 y tienes a tu alumnado, o a lo mejor no, ya empiezan las especialidades. Y entonces tú coges a tu alumnado en tercera sesión. ¿En la tercera sesión vas a hacer la asamblea? ¿Sabes? Es que ya entramos en la dinámica de Primaria con muchos especialistas. En mi clase entran... Inglés, Inglés, eh... Educación Física... (9)
3.2.5. La mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio	No, no creo, no creo. Hombre, puede ser que haya alguna persona con mi opinión, pero bueno, cada uno tiene su opinión del tema. Cada uno vive, vive en el colegio, pero a veces le falta lo que es la visión del barrio. (...) Aquí muchas veces, pues, bueno, estamos en la parcelita del colegio. Nosotros trabajamos otro contexto, lo bien o lo mal que lo podamos hacer, y llegamos hasta donde llegamos. (1)
3.3.1. El mayor problema es la falta de motivación del alumnado	Y el problema más grande al que nos enfrentamos es la poca motivación del alumnado por aprender... (...) En Primaria, sí. Y en Infantil, por supuesto. (1)
3.3.2. Hay mucha sobreprotección. No son autónomos ni saben compartir	Hoy encuentras muchísimos niños que son solos, y una familia demasiado..., tienen una superprotección que yo no veo nada positiva. (...) Se nota, por ejemplo, esa superprotección... Las familias... que no se ha caído, que no se ha... como yo decía muchas veces a un padre, hace poco, es que el niño que no se caiga, no se haga un arañón, no se... Es que la normalidad está en eso, en lo que hemos hecho siempre, en jugar. Al niño lo queremos tener en una jaula de cristal. (...) Y claro, en todo eso, esa protección, algunos niños tienen dificultades para aceptar la negativa, que lo estás viendo casi en mayores ya en cursos, porque están acostumbrados a conseguirlo casi todo, acostumbrados a conseguirlo todo y rápido (...) No están acostumbrados a ser autónomos. (6)
3.3.3.a. Algunos niños reciben poca atención de las familias. Pasan aquí todo el día	Lo que sí noto en algunos casos chiquillos que pasan demasiado tiempo en el colegio. Sí que es verdad que hay alguna llamada de atención, que yo tengo alguna en la clase. Porque es que son niños que entran a las 7 y media de la mañana, 8, están en el aula matinal, hacen sus horas de colegio y empalman con el comedor, e incluso hay un caso que empalma con la jornada extraescolar. Con lo cual, yo creo que salen a las 6 de la tarde. (6)
3.3.3.b. Hay una carencia de afecto importante que afecta a su autoestima y expectativas	Me dicen: "Seño, ¿me das un abrazo?". Niñas de catorce, quince años. "¡Claro que te doy un abrazo!". O sea, te lo demandan, te piden..., muestras de cariño. Te piden... lo que no tienen. Y yo a todos les digo..., a todos, que yo los quiero. "Yo es que te quiero a ti". Porque yo sé que muchos no lo han escuchado en su vida... Y yo sí se lo digo. Entonces, mmm... tiran de ti: "Señori...". Y eres capaz de calmarlos..., porque ven en ti a alguien que los, que los entiende. (3) Hombre, porque tú tienes que abordar muchos problemas, digamos, que traen a sus espaldas todo el alumnado este en el momento en que... Entonces..., pues, desde, a nivel personal, intentar que la autoestima del niño tire para adelante, hasta, bueno, yo qué sé... A nivel curricular tú sabes que estos alumnos no..., sobre todo, los que tienen esa carga familiar tan gorda no van a..., a abordar el aprendizaje de una manera natural, cómoda. (7)

3.3.3.c. Los problemas a los que se enfrentan influyen en su desmotivación y sus resultados	A los alumnos hay que motivarlos porque hay tantas cosas en la que calle que les pueden enganchar, buenas y muy malas, que, ¿cómo vas a... vas a... conseguir tú que el alumno venga aquí... venga aquí seis horas y que se enganchen? O te buscas la vida para que se enganchen: te actualizas, no sé... recursos, audiovisuales, eh... juegos, planteamientos diferentes a los que han hecho antes... para intentar llevarlos a tu terreno. Que no siempre funciona, por supuesto. Por mucho que tú te busques actividades o formas de engancharlos a veces no les interesa. Porque no les interesa nada. Porque tienen otros problemas, porque tienen muy malos hábitos, porque tienen un perfil que no da para captar la atención de ciertas cosas, ¿no? en los estudios. (15)
3.3.3.d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa	Yo, con que..., digo, con que ayude a uno..., aunque siempre ayudas a más de uno. Este año una niña me decía: "Seño, yo antes tenía el demonio dentro..." [intensidad]. Así, porque en primero y segundo era... uff..., de eso que, que te echabas a temblar. Cuando tú las veías... decías "¡Madre mía!". Porque una niña, bueno, que tiene su historia detrás. Y entonces, en un momento..., ¡puuuufff...! Pero además con un genio..., con un "te pego", con un... [intensidad]. (3)
3.3.3.e. Si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que ellos no se sientan motivados	Si hay poco interés de la familia, yo creo que esa energía se transmite. Entonces, pues, los alumnos son como son, no están motivados por venir a la escuela, venir a la escuela a algunos les supone, no un trauma, no, pero que, no es lo que viven en la familia. Que los padres puedan decir: "No. Vamos a la escuela". Motivarlos, ¿no? (1)
3.3.3.f. Son muy impulsivos y aprenden a ser agresivos por supervivencia	Por supervivencia tienen que ser agresivos, tienen que demostrar: "que tú no me puedes pegar a mí, porque yo te machaco". Y es que es lo que viven aquí, es que es así... (...) Eso es lo que traen, por supervivencia [intensidad]. O sea, que no es por maldad, es por supervivencia. (...) Y es una pena, porque... realmente, el mensaje que yo..., que transmite... en la zona es así, a nivel de vida, quizá también... pero... no les corresponde a la edad que ellos tienen. Es una pena [intensidad]. (3)
3.3.4.c. Se dan cuenta de su comportamiento a posteriori	O hay otros que te llegan y te dicen: "Seño, vaya lo mal que yo me portaba antes. Madre mía lo que habéis tenido que aguantar conmigo. Qué lástima me da". Entonces, ellos, a toro pasado, se dan cuenta... Mira, se me pone el vello de punta. A toro pasado se, se dan cuenta. (3)
3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda.	Hoy encuentras muchísimos niños que son solos, y una familia demasiado..., tienen una superprotección que yo no veo nada positiva. (...) Se nota, por ejemplo, esa superprotección... Las familias... que no se ha caído, que no se ha... como yo decía muchas veces a un padre, hace poco, es que el niño que no se caiga, no se haga un arañón, no se... Es que la normalidad está en eso, en lo que hemos hecho siempre, en jugar. Al niño lo queremos tener en una jaula de cristal. (...) Y claro, en todo eso, esa protección, algunos niños tienen dificultades para aceptar la negativa, que lo estás viendo casi en mayores ya en cursos, porque están acostumbrados a conseguirlo casi todo, acostumbrados a conseguirlo todo y rápido (...) No están acostumbrados a ser autónomos. A lo mejor están más preparados en otras cosas, en tecnología, en muchas cosas... pero les falta otra cosita que tenemos nosotros, esa autonomía, esa capacidad de estar por aquí y por allí, se está perdiendo". (6)
3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada	Porque aquí hay una falta de motivación impresionante, hay una falta de colaboración de la familia impresionante también, por lo menos un gran..., un porcentaje alto. (1)
3.4.3. A algunas familias no les gusta que entremos en su espacio privado	(...) Se resisten, incluso lo rechazan, ¿sabes? (...) Y hay, bueno, pues ya te digo, un caso concreto en el que el padre: "Pero eso no es cosa tuya...". "¿Cómo que no es cosa mía? Me vas a perdonar. ¡Claro que es cosa mía!" ¿No? Entonces...eh... ellos... cuando digo "ellos", me refiero al grupo familiar, ¿no? En algunos casos pues... no les gusta que te impliques mucho. Lo que pasa es que nosotros lo consideramos necesario. (9)
3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores	Entonces ellos te dicen: "Seño, yo sé que está mal... pero mi padre tiene que vender" [pausa]. "Señorita, es que en el culto me dicen que lo robado no, tengo que comprarlo". "¿Pero te lo tienen que decir en el culto? Pero si tú compras una cosa robada...". "Claro, pero es que yo no tengo para pagar eso". "Bueno, pues no te compres eso, cómprate una cosa más pequeña". "¡Sí, hombre!". (3)
3.5.1.a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil	Por ejemplo, en términos de conocimiento es un caos, porque hay veces que recibimos algunos con diferentes niveles y hay veces que es muy difícil trabajar en un aula con tanto multinivel. (15)

3.5.2.a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas	Muchas veces yo creo que no son conscientes de que están teniendo esa actitud racista, pero... Expresiones como “mono”, como “moro de mierda”, y cosas de ese tipo... Y actitudes de “no me siento al lado de este porque es negro”, eso sigue existiendo, desgraciadamente existe. (...) Yo a veces tengo que utilizar alguna técnica de impedir que haya actitudes racistas... (18)
3.5.2.d. Los niños no ven las diferencias. Cuando surgen problemas xenófobos, estos proceden de las familias	Pero los problemas, si aparecen problemas, de relación en ese aspecto es porque detrás -en las familias- hay actitudes xenófobas que se les transmiten a las criaturas. Están contados con el dedo de una mano, pero están, porque sabemos que detrás están. Pero aquí en el centro no, aquí es como... (...) Sí, sí, era un anuncio de un coche grande, de un 4x4, (...) y le dice la niña: “¿Papá, tú sabías que Vanesa es negra?”. (...) “Sí, claro”. Dice la niña: “Pues yo no lo sabía”. (9)
3.5.3.b. La dificultad económica hace que muchos niños de familias extranjeras crezcan con familiares o en semi-abandono	Aquí teníamos niños que se te partía el alma que hubiera niñas con trece y con catorce años que estaban solas toda la semana porque la madre estaba cuidando a una persona toda la semana interna y estaban solas. (...) Unas niñas buenísimas, pero llegaba un momento que se viciaban. Aprendían a ver la tele o a salir... Estaban solas, claro. ¿Cómo controlas tú una niña sola en casa? Aparte, una tristeza y una cosa, que tú dices, esto... No..., no hay derecho a esto. Es semi-abandono. Y, ¿quién tiene la culpa? La madre que está trabajando para que puedan estar aquí que se las ha traído de un problema más grande todavía. (...) Sí, se sigue viendo todavía. (15)
3.5.4.a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación	Y... y... Luego, por ejemplo. Niños de... eh... Niños que vienen, por ejemplo..., niños musulmanes... se integran bien. Los compañeros también los acogen bien, a todos, a todos. Tienen la dificultad de su idioma... Entonces, el aula de Compensatoria, ellos se salen al, al tema de... del idioma. Eh... como aceptación por parte de los compañeros, bien. (3)
3.5.4.b. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas	La limitación es la comunicación. Es decir, si la familia... Yo he tenido..., tengo... lo que pasa es que se ha ido a China una niña china y yo no me he podido comunicar con la madre. Es imposible. No ha recogido ninguna nota [interrumpe un alumno unos segundos], ¿sabes? No he podido comunicarme con ella. Pero, ¿por qué? Porque es que hay una, una... que no puede ser, porque la mujer no habla nada de español, no dice ni “hola” en español... (9)
3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporaciones tardías	De los extranjeros, sobre todo, tenemos chinos y senegaleses, y normalmente no dan problemas. Los problemas que suelen tener es que si el trabajo lo tienen en... Ahora en verano en las zonas de costa, pues se llevan a los niños un mes antes para trabajar allí. (...) Incluso se incorporan en el mes de octubre. (7)
3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado	A lo mejor también un poco el barrio, el contexto donde está, no solamente la familia, sino también el barrio, ¿no? Habría que ver cómo influye, ¿no? Lo que es la vida del barrio, o lo que es la familia allí, ¿no? La vivienda, todo, ¿no? un poco, cómo influye en el niño. (...) Es que, yo creo que maduran, pero por lo que la vida les va..., poniendo por delante. Ya te digo, son adelantados en ese aspecto. Porque dices, que un niño de 6 años haya visto esto, que haya vivido este tipo de experiencia, es fuerte. Entonces claro, yo pienso también, si el niño viene con todo lo que viene de casa, porque no solo viene con una mochila de libros, sino que viene con una mochila de problemas. Si viene con eso, ¿con qué motivación se sienta 6 horas en un pupitre a aprender Lengua y Mates? (1)
3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos	Aquí tenemos apoyo lingüístico para los alumnos extranjeros. Y es verdad que es muy difícil para ellos, pero también es verdad que son niños, y en dos años, año y medio ya están, eh... preparados. (15)
3.8.3. Tenemos muchos obstáculos para integrar las nuevas tecnologías	Aquí, por ejemplo, han puesto unas pizarras nuevas este año en tercero y cuarto. No tienen internet. No se pueden arreglar. ¡No tiene sentido! (...) En este edificio yo no podía utilizar el <i>iPad</i> . No tenía internet. En el otro sí. Entonces, todo lo que te prepares para allí, aquí no te vale. (...) ¿Sabes? Encontramos muchos obstáculos. (15)
3.8.4. Tenemos poco apoyo de los Servicios Sociales	Tenemos nosotros un trabajo muy, de Servicios Sociales, un poquito dejadito... (...) Lo que no puede ser es que tú estés continuamente llamando... Nos piden un informe, “toma, un informe”... Y después no vemos resultados. Esta familia, por ejemplo, que te digo, con los niños con picaduras de insectos, de chinches, que lo hemos detectado aquí, y continuamente..., comunicarlo a los Servicios Sociales... Y así llevamos años. ¿Tú has hecho algo? Que le fumigan la casa... Y seguimos igual. O sea que vemos nosotros desde fuera también, que no tenemos apoyo. En ese tipo de alumnado, mínimo... (7)

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Código	Narrativa (cita)
4.3.3. Trabajar lo emocional se refleja en sus resultados	Porque si no trabajas el nivel emocional con un crío, yo creo que se ve reflejado también en su forma de trabajar, en si consigues más o menos objetivos con ellos. (1)
4.4.1. La alta diversidad de un centro ayuda a la integración de quienes llegan más tarde	En este centro en particular, eh..., no hay demasiados alumnos extranjeros. Yo imagino que eso en los centros... Por ejemplo, hay centros en zonas de Madrid donde hay más alumnos inmigrantes que españoles... Entonces ahí yo no creo que haya problemas de racismo. Pero en el centro donde hay pocos alumnos, que no te encuentras en un grupo... (18)
4.4.3. La diversidad enriquece al alumnado y al profesorado	A nivel multicultural me parece que es una riqueza porque a veces, por ejemplo, eh... entre los propios alumnos aprenden pautas de comportamiento gracias a otros alumnos que a lo mejor vienen de otros lugares remotos y diferentes (...). A veces que vienen algunos de Suramérica que vienen con una educación, con un saber estar en la clase que eso lo utilizamos para que los nuestros aprendan. Y han aprendido eso desde Primaria. O hay veces que alumnos árabes vienen con demasiado... demasiada... eh... demasiado autoritarismo. Entonces, hay que intentar sacarlos de ahí y abrirles un poquito la mente. Pero yo creo que eso enriquece al grupo. Y sirve para aprender. (15)
4.5.1. La formación que he hecho sobre Emociones en mi asignatura me ha ayudado muchísimo	Solo he hecho algunos cursos de... del inglés a través de las emociones. Sí. Pero dos creo que he hecho. Porque sí que es verdad que en la enseñanza de los idiomas sí que está... Se fomenta mucho eso. Hay que tener muy en cuenta el estado de ánimo... hay que tener muy en cuenta el "buen rollo", como se dice ahora, ¿no? Y sí que he hecho... pero vamos, dos cursos pequeñitos que me han servido muchísimo. (15)
4.5.2. La formación en Competencia emocional sería buena para la relación entre el claustro, con las familias y con el alumnado	Sería bueno entre nosotros, sería bueno para nosotros con nuestro alumnado, sería bueno para nosotros con las familias de nuestro alumnado y creo que se cerraría el triángulo: De nosotros hacia nuestro alumnado, de nosotros hacia las familias y de las familias hacia el alumnado. (9)
4.5.4. La formación emocional nos ayudaría a cambiar el concepto de educación	Es que nuestra misión no es solamente vomitar conocimiento... No enseñar: vomitar conocimiento. Que aquí hay mucho maestro que vomita. Entran por la puerta y se ponen a vomitar: "bla, bla, bla, bla, bla". Y yo, yo... de verdad, es que estoy absolutamente convencida de que a mí me vendría muy bien (...). (9)
4.6.1. Cuando las familias se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que hacemos	Nosotros podemos intentar hacer que la familia se acerque, participe y que vea la realidad del aula. Porque es verdad que cuando la familia lo ve, cambia mucho la perspectiva que tienen de nuestra labor... (9)
4.6.2. Cuando las familias se implican los niños y niñas mejoran mucho	Mira, una de las familias que a mí me ha asistido todos los días, vamos, que ha asistido todos los días, el padre de un niño que se ha incorporado a este centro este año a principio de curso. Ha venido todos los martes para aprender el ABN. Marroquí, todos los martes, todos los martes, todos los martes, todos los martes. Ha hecho el niño, "¡bummmmm!". ¡Claro! Porque ha habido implicación absoluta por parte de... Y la madre también ha venido, ¿sabes? (9)
4.6.3. El apoyo de las familias determina que el alumnado de origen extranjero salga adelante o abandone	Quiero decir, que ya cuando llegan a una cierta edad, sí que se les ayuda muchísimo para que progresen y se puede. Pero tiene que haber apoyo detrás. Este niño tiene muchísima voluntad y tiene apoyo de la familia. En el caso de los chinos, a veces, no. No todos, pero hay algunos casos que... (15)

Tema 5. Necesidades percibidas

Código	Narrativa (cita)
5.1.2. A quienes no trabajan con un canal emocional les va peor. Es necesario flexibilidad, cercanía, empatía. Especialmente en ESO	Hay profesores que están anclados todavía en la antigua enseñanza, que utilizan, pues..., la pura y mera disciplina. Entonces tienen muchos problemas con los alumnos desde el punto de vista disciplinario, desde el punto de vista académico..., desde el punto de vista de relación con los alumnos, con los padres. (...) Si no hay ahí un conocimiento mutuo e intentar que, lo que tú dices, las emociones influyan en la enseñanza, pues, la cosa no va bien. (18)
5.1.3. Es necesario incluir lo emocional dentro de las nuevas metodologías	El plano de las emociones no hay que dejarlo de un lado. Y yo creo que, que la metodología, la metodología de trabajo que tenemos, eh, por proyectos, por grupos, para hacerlo más dinámico, para hacerlo más motivante. Si no metes el componente de emociones... Ya te digo, con cuidadito. (1)
5.2.1.b. Hay que mirar el proceso y la situación emocional, por encima del resultado	Y cuando llegan las evaluaciones, sobre todo, que es cuando nos planteamos: "Este niño..., aquí en esta fase ha llegado hasta aquí, pero no ha llegado al mínimo". Pero el bagaje que ha hecho en un año o dos ha sido increíble. Hay que recompensarlo.... Las evaluaciones aquí son muy emocionales, porque sabes cómo ha llegado el niño y dónde lo estás dejando al finalizar el ciclo. Pero claro, por otro lado te planteas: es que en segundo de..., por ejemplo, final de primer ciclo, segundo, el niño tenía que haber llegado a tal y no ha llegado ahí, pero sí que hemos visto esa evolución. (...) Con nuestras dudas morales, por qué va a llevar este niño siempre un insuficiente, cuando vemos que se le han hecho adaptaciones en su currículo y lo ha conseguido en esa adaptación. (7)
5.2.1.c. La experiencia te enseña a valorar lo emocional sobre los contenidos	Porque ya entra que pierda muchas horas de contenido, pero a nivel personal ganas muchísimo. Porque a mí me interesa, me interesa, realmente. Porque luego los contenidos..., yo lo que quiero es que sepan leer y escribir, redactar bien, expresarse bien, ser correctos y educados. Y luego los adjetivos se los enseño... hablando, les digo: "Esto que acabo de decir es un adjetivo". (3)
5.2.4. Cuando aparece un problema, hay que parar el programa y trabajarlo desde la escucha y la empatía	Muchas veces se pierde..., se pierde, bueno, tiempo. Es relativo, ¿no? Porque yo creo que al final es aprovechable. Que a lo mejor echas casi todo tiempo que dura la clase en temas de normas, de qué es lo que ha pasado hoy, que se ha abierto una resolución de conflicto y bueno, más que lo que son los propios contenidos. Entonces dices: "No. Yo dejo la programación". (1)
5.2.5. El enfoque de Primaria ayuda mucho en Compensatoria en ESO	(...) Llegaban como bisontes. Y locos perdidos. Yo ya empecé... Porque eso es muy de Primaria: la rutina. La norma de la Primaria te sale sola. Entonces ellos han cambiado radicalmente su forma de sentarse, de estar, de hablar, de... todo. Entonces, ¡yo lo he notado muchísimo! Ellos venían allí como si fueran a su casa, a un refugio... (...) Porque ellos tenían necesidades de conectar... De hecho, yo en Compensatoria he tenido que ir... jugando a los... como se llama esto... No..., como intentando con ellos hacer tratos. (...) Y me ha funcionado con este grupo. (17)
5.3.1. Esta realidad necesita un perfil especial. Aquí no puede estar cualquiera	Aquí no, con perdón... Con perdón, aquí no puede venir cualquiera [pausa]. Así lo veo. (...) Este es un centro que requiere un personal con un perfil. Un perfil que llega un momento en que se agota, que se cansa, que se... que se agota, se agota [intensidad]. Hay que refrescar a la gente... (...) Sí, porque los niños tiran mucho de ti y de tú energía..., mucho, llámale energía, llámale salud, llámale como tú quieras llamarle... (3)
5.3.2. Articular la diversidad requiere poseer mayores competencias emocionales	Pero es verdad que yo, por los años que yo llevo, cada vez las clases son más complicadas. Por distintas cuestiones. Cuanto más preparados estemos en ese tema es muy importante, porque es verdad que hay más diversidad, más diversidad de otro tipo, no sé cómo explicarte, pero es verdad que se nota que, como que..., cada vez las clases son más complicadas, quizá en ese sentido. (6)
5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural	Partiendo de que este centro es de difícil desempeño, el maestro o la maestra que está aquí es porque sabe con qué tipo de..., de alumnado y lo que lleva, la carga familiar que lleva cada uno de ellos. Entonces tú te quedas aquí ya sabiendo que tienes que trabajar desde..., desde todo. Tienes que abordar todo. El que no está preparado para trabajar en este tipo de centro, concursa, y nosotros aquí en este centro casi todos somos antiguos. (7)

5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional	El primer fin de semana que descansé después de la semana intensa del Vacie, tenía cogido aquí todo el músculo, y estuve todo el fin de semana. Porque llovió, y solo hacía pensar que si se iban a mojar, que si no sé qué... Y ya paré, porque digo: "Mira, no, porque mi vocación es esta y quiero dedicarme a esto y no puedo estar de esa manera". (17)
5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo	Pero llevo con ellos tres años. Hice Primero, Segundo y he subido el segundo ciclo con ellos. Con lo cual, yo me doy la vuelta y los miro y ya saben lo que estoy pensando, ¿sabes? (9)
5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor	El, en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que..., tiene que fluir..., tiene que haber un intercambio. Una doble dirección. Y esa..., doble dirección no se da si el profesor no tiene cierta complicidad con los alumnos. (...) En mi asignatura, en Matemáticas, yo creo que esa circunstancia se incrementa por la dificultad de la propia materia, que causa rechazo... (...). Y si ese rechazo inicial tú no lo rompes a través de adquirir cierta complicidad, de ir haciéndole ver al alumno cómo las Matemáticas están a su alrededor, cómo influyen en su vida, en sus emociones; si solo te dedicas a la típica enseñanza academicista de las clases maestras en las que el profesor habla, los alumnos no... y no hay un intercambio de ideas, pues las Matemáticas se complican aún más. (18)
5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos	Es un extra. Aunque forme parte de tu trabajo, pueda formar, pero ya la implicación que tú tengas... Yo puedo llegar hasta aquí, o puedo llegar hasta allí... Yo puedo hacer el mínimo, o puedo dar más... Y eso los padres te lo valoran, muchísimo, muchísimo, y los niños ni te cuento, además, que lo notan. Que te digan: "Seño...". Tú sabes que este color les gusta, que les gusta, pues le he regalado unos pocos de estos. ¿Esto que vale? Pero para ellos es un detalle. "Uy, es que el color este me gusta, es que no lo encuentro, es que...". Y al día siguiente vas tú y le das un bolígrafo. "Ay, Seño". Es un detalle... Son pequeñas cosas...(3)
5.4.4. Hay que trabajar la relación y lo emocional en el grupo para que haya buen clima y se pueda dar la clase	Porque es cierto que la enseñanza ha cambiado mucho en los últimos 15 años. Y si eso no va acompañado de una complicidad, de un fluir..., de tener en cuenta los intereses que tienen esos alumnos, desde el punto de vista de su adolescencia, desde el punto de vista emocional..., pues las clases muchas veces se convierten en una verdadera pesadilla para el profesor. (18)
5.5.1.a. La formación en Competencia emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente para los más veteranos	Entonces, aparte de que a mí me guste innovar, por ejemplo, como estamos haciendo con el ABN en el aula, en el centro, y demás, creo que yo tengo que progresar también... Que yo esto de que "cada maestrillo tiene su librillo", estoy en contra absolutamente de esa frase, y menos en 2016. Y me parece una aberración. Entonces, a mí me parece una aberración decir: "Tengo 53 años y ya lo sé todo". No, no, no. (...) Es que sé que no sé todo, o sea, que estoy convencida de eso, de que el tiempo que a mí me quede por estar en las aulas, o yo me reciclo o me convierto en un dinosaurio (...). (9)
5.5.1.b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas	Yo creo que sí, que la gente sí... A lo mejor un profesor no es consciente, pero creo que en general, sí. Lo que no estamos es... Yo creo que habría que entrenarse. A ver, habría que prepararse para lo que se nos presenta, porque [tose] desgraciadamente, los niños... Siempre los niños, como niños que son, están en la sociedad y tienen problemas, pero es que ahora la sociedad presenta unos problemas... que son problemas de adultos que entran en las casas muy... en los pequeños, entran muy pronto, ¿vale? Entonces... desde separaciones, desde problemas de drogas, desde problemas de paro... desde... No sé, hay tanta... En esta zona mucho más. Tanta problemática que a ellos les afecta... (...) Entramos justos, sin nada de Psicología, sin nada de Pedagogía. Muy poquito. Y yo creo que es importante. (15)
5.5.1.c. Hay profesorado que trabaja bien el plano emocional, pero podría mejorar con formación. Es necesario reciclarse para no caer en la rutina ni seguir buscando las causas en los demás	Yo creo que sí, que nos vendría muy bien a todo el claustro, porque nos haría ser capaces de analizar situaciones de una forma más empática. (...) Y cuando el profesorado primero, estemos formados para, para... tener un control sobre el tema, ¿no? Y... poder aplicarlo y desarrollarlo con nuestro alumnado, y creo que es básico. Que yo esto de que "cada maestrillo tiene su librillo", estoy en contra absolutamente de esa frase, y menos en dos mil dieciséis. Y me parece una aberración. (...) Necesito, me gustaría tener formación en ese ámbito para poder desarrollar otro tipo de estrategias que no sean tan autoritarias como las que yo desarrollo a veces... (9)

5.5.1.e. El tema de emociones interesa más que el de diversidad porque este se ha trabajado más	Yo creo que la diversidad... Por ejemplo, aquí está el de emociones más en boga que el de diversidad. Porque ya te digo, aquí la diversidad está muy... ya muy consolidado, muy trabajado. No tenemos dificultades en ese sentido. Mientras que a lo mejor en el tema de emociones, pues a lo mejor todavía no... Yo, por ejemplo, por eso, como a mí me gustó el tema, y digo yo: "Pues esto lo hago yo, esto me gustaría, por lo menos estar informado". Formado, tú sabes, para poder... ir cogiendo técnicas (...). (6)
5.5.1.f. En ESO es más necesaria una formación previa	La mayoría de las veces no hay cursos dedicados a la didáctica, a las técnicas de enseñanza-aprendizaje, sino que uno lo tiene que ir viendo. O bien por su cuenta, o bien cuando haces el Máster -que se hace para poder presentarte a las oposiciones y dar clase-, o bien porque sencillamente haya carreras que es verdad que cada vez más están introduciendo temas de didáctica y demás. Pero todavía no creo que haya carreras que introduzcan dentro de su programación aspectos de la Inteligencia emocional. Salvo..., no sé, Psicología, Pedagogía, Magisterio, las relacionadas con la enseñanza. Entonces sí sería necesario. (18)
5.5.1.g. La formación en emociones debería formar parte de la formación didáctica	La mayoría de las veces no hay cursos dedicados a la didáctica, a las técnicas de enseñanza-aprendizaje, sino que uno lo tiene que ir viendo. (...) Pero todavía no creo que haya carreras que introduzcan dentro de su programación aspectos de la Inteligencia emocional. Salvo..., no sé, Psicología, Pedagogía, Magisterio, las relacionadas con la enseñanza. Entonces sí sería necesario. (18)
5.5.1.h. La formación en Competencia Emocional debería promocionarse más desde los CEP	Pero bueno, yo creo que estaría bien. A lo mejor estaría bien que esto se promocionase desde los CEP. Y que bueno, en tu caso, por ejemplo, que tú estás estudiando esto, sería bueno que se dieran charlas en los centros sobre qué significa esto, las ventajas que tiene... Porque mucha gente en cuanto a esto es muy escéptica... (18)
5.5.1.i. En este centro no veo necesidad de formación	Yo creo que aquí la gente ya está preparada para eso, creo, ¿eh? No sé, si se abordara de otra manera, a lo mejor, pero la gente sigue estando aquí. Si tú no estás a gusto, te vas. (7)
5.5.2.a. El trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento del profesorado es un requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado	Que a veces ellos, siempre ellos presentan problemas, porque como son menos maduros, sus emociones las controlan peor. Y también creo que eso da problemas en el aula y que es fundamental que el profesor sepa gestionar eso: cómo se siente el profesor -que, evidentemente, siendo una persona adulta puede tener mil momentos y mil fases a lo largo del curso-, y cómo se sienten los alumnos también. (15)
5.5.2.b. Empatizar es un elemento clave en nuestra tarea	Si tú llegas de una manera autoritaria y con muchos gritos, em... no entendiendo sus problemas, ahí no consigues nada. Es que no consigues nada. En el momento que lleguen... Yo no digo que haya que ser colegas de los alumnos (...) Pero una cosa es que tú seas la que mandes y otra cosa es que tú tengas empatía. Y puedas entender en un momento dado la edad que tienen, la situación que tienen, el curso en el que están, el ambiente en el que están también, la zona en la que viven... (15)
5.5.2.e. Necesitamos formación en técnicas de grupo y cómo generar confianza con ellos	Ese tipo de técnicas para trabajo en grupo... Son técnicas que muchas veces los orientadores que son psicólogos y pedagogos a los tutores nos dan. Y... en el Plan de Acción Tutorial muchas veces aparecen esas técnicas y se hacen en las horas de tutoría. Pero a lo mejor esas técnicas también se podrían aplicar en..., determinadas clases, sobre todo, cuando son grupos conflictivos, donde si no creas ese ambiente de comunicación mutua no funciona; no hay... enseñanza-aprendizaje. (18) Pero sí es verdad que creo que a veces me faltan estrategias, que no sé cuáles son, por eso creo que las necesito más que antes..., para acercármelos más. (9)
5.5.2.f. Existen actitudes racistas en el alumnado y necesitamos formación para aprender a gestionarlas	Muchas veces yo creo que no son conscientes de que están teniendo esa actitud racista, pero... Expresiones como "mono", como "moro de mierda", y cosas de ese tipo... Y actitudes de "no me siento al lado de este porque es negro", eso sigue existiendo, desgraciadamente existe. (...) Aún aquí todavía en España yo creo que no pasa desapercibido un inmigrante. Siempre hay alumnos que tienen actitudes racistas y el profesor debe..., no debe hacer caso omiso a eso, no debe mirar para otro lado. (...) Igual que hay trabajos en grupo y trabajos para trabajar con el grupo para cualquier cosa, pues para eso más todavía. Incluso me imagino que se habrán desarrollado mucho últimamente el tema de la diversidad cultural. (18)
5.5.2.h. Necesitamos formación que integre las nuevas tecnologías	Lo que pasa es que yo creo que hoy en día las tecnologías son fundamentales. Yo llego, pongo el pantallazo de lo que sea y ya los engancho un poco. O los engancho o se duermen, que también pasa. Pero prefiero que estén despistados y en su mundo y dormidos a que estén aburridos y molestando, la verdad. (15)

5.5.2.i. Necesitamos formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado. Generalmente van en paralelo	Solo he hecho algunos cursos de... del Inglés a través de las emociones. Sí. Pero dos creo que he hecho. Porque sí que es verdad que en la enseñanza de los idiomas sí que está... Se fomenta mucho eso. Hay que tener muy en cuenta el estado de ánimo... hay que tener muy en cuenta el “buen rollo”, como se dice ahora, ¿no? Y sí que he hecho... pero vamos, dos cursos pequeñitos que me han servido muchísimo. Yo he visto la luz cuando... Porque los cursos esos los hice justo cuando acabé la carrera. Y entonces me vinieron muy bien. Pero estamos hablando de cursos de 30 horas, muy poquito. (15)
5.5.3.a. La formación sobre Competencia emocional debería ser antes y durante	Yo pienso que sí. Que deberíamos de estar preparados “antes de”. Sí. (...) Es verdad que se hacen cosas como el CAP, lo que antiguamente era el CAP, que ahora es un Máster. Que yo ahora mismo no sé cómo está. Yo desde luego en el CAP, muy poco, muy de pasada. (...) Sí, durante el ejercicio profesional también. Como formación continua. Sí. Yo ya he hecho algún curso como formación continua y la verdad es que me parece que es importante. (15)
5.5.3.c. La formación sobre Competencia emocional sería interesante durante	Yo creo..., dentro del ejercicio profesional no, pero sí es una línea. Tú sabes que ha habido líneas que vienen desde la Consejería. Ha habido como temas de moda, temas de moda, que han..., que han pasado unas, otras no..., que han creado su poso. Por ejemplo, no sé si tú te acuerdas del tema de la lectoescritura de Infantil, tuvo una época muy fuerte, hasta crear su poso. Pero ahora está un poco <i>demodé</i> , bueno, <i>demodé</i> , no, sino que ya no está en boga... (...) Ahora yo veo en la escuela que está trabajándose mucho el tema del huerto, más bien de medio ambiente, está ahora muy... El tema de las emociones también muy en boga y en cuanto a cursos de trabajo..., el tema del ABN, ya más técnico, más..., también está muy en boga. Esas tres o cuatro patas en cuanto a cursos. (6)
5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud	Yo, sinceramente pienso..., que está en la persona. Una persona es así. (...) Se nota una barbaridad quién es vocacional y quién no. Se nota muchísimo la forma de hablar, la forma de preparar las clases, no tiene entusiasmo, no... Y ahí no tiene nada que ver la edad... (...) Yo pienso que es vocacional. (17) Eso está mucho en la persona, en la implicación de cada uno. Eso no se aprende, eso no se aprende. Ummm. (...) Es básico, es básico..., necesario, básico... Y... si no puede ser obligatorio, porque eso está en, en el interior de cada uno. (3).
5.6.4. Implicarse tiene un riesgo personal. Pero compensa	Y entonces, luego tú les das esa parte que ellos tanto necesitan, que es la parte emocional... Eso luego tiene ya un riesgo para ti, y es que van... van absorbiéndote, chupan mucho de ti. Luego viene la otra parte que ellos te dicen: “Ay, Señor, yo ya cuento hasta tres”. “Ay, Señor, yo antes...”. Cuando te dicen esas cosas... Y ya todo lo que se han llevado de ti, te lo están devolviendo... Esa energía como que se han llevado, te la están devolviendo con creces [pausa]. (3)
5.6.5. Implicarse con las familias puede hacer que participen más	Entonces esto es una filosofía de puertas abiertas para facilitar la coordinación de equipos docentes y familia. Hay muchas familias que aprovechan esa cercanía... y se integran, y entran y participan. Y hay otras que no quieren... (9)
5.7.1. Es importante el grupo de compañeros del que te rodeas	Si tú te rodeas de gente, de personas, de compañeros que no están en esa misma línea tuya, pues hay veces que eso se, se contagia, tanto para acá, como para beneficio, como para que no... (...) Pero, si tú... te rodeas de un grupo tóxico a nivel de resolución de conflictos, que lo que quieren es actuar de una forma... negativa, no sé qué, que no sé cuántos. Te rodeas de otro grupo que empatizas más, que más... (...) porque tú, eso, te vas contaminando en el buen sentido, de lo bueno... pero también te contaminas de lo malo, depende donde tú... Pero, claro. Ya estás tú como persona. (3)
5.7.2. Es necesario trabajar la cohesión del claustro en esta realidad tan compleja	Sí. Lo que pasa es que es muy difícil, muy difícil. Estamos trabajando con personas que somos diferentes..., que venimos a un centro, pero que si tienes la suerte de encontrar amigos, los encuentras, y si no, son compañeros..., y con una edad que..., que una ya tiene... pues tú tienes que tener claro que no todo el mundo tiene que ser amigo tuyo. Son compañeros..., con un trato correcto y educado, a nivel de trabajo, pero no puedes exigir más. (3)
5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole	Porque aquí hay una falta de motivación impresionante, hay una falta de colaboración de la familia impresionante también, por lo menos un gran, un porcentaje alto. (...) Yo creo que es un freno. Porque si tú, cuando haces una labor dentro del aula y no se continúa en la familia, la pata de la silla queda coja. Yo creo que no se completa. (1) “Es que no quieren...”. “Joder, pues vamos a buscar a ver cómo hacemos para que vengan, que no quede nunca...”. Yo... mira, yo siempre tengo el no por respuesta, ahora hay que buscar el sí. (...) Tengo que buscar el sí, tengo que buscar la forma... (...). Hay que buscar, hay que buscar, hay que buscar e insistir hasta que se llegue, ¿sabes? (9)

5.8.3. Sería interesante formar a las familias en Competencia emocional, pero es difícil porque no se implican	Sí. Y, de hecho, a desarrollarlo nosotros con las familias, para cambiar algunos, algunos análisis que las familias puedan hacer de lo que tienen alrededor... (9)
5.8.4. Hay mucha diferencia entre 1er y 2º ciclo de ESO, en el alumnado y en la actitud de las familias	Primero y segundo, horroroso. Te encuentras en las clases cuatro o cinco padres. Muy pocos. (...) Tercero y cuarto, más. Tercero y cuarto más, porque es como, aquí se pasa una barrera. Primero y segundo es como lo duro. Hay algunos grupos de primero y de segundo muy buenos. Pero la mayoría... por lo menos tres, son... son complicados. Son complicados porque vienen también de centros complicados y zona complicada. Entonces, cuando por fin esos niños pasan allí, ya maduran y ya es como que ven la importancia de estudiar. Y va... Y varía hasta en los padres. Hasta ellos. (15)

Tema 6. Estrategias desarrolladas

Código	Narrativa (cita)
6.2. Ante la desmotivación del alumnado, buscamos metodologías alternativas y tiramos de las nuevas tecnologías	Mira, yo este año, por ejemplo, me he comprado... Bueno, tenía en casa el iPad. Es una barbaridad. Una cosa carísima que no todo el mundo tiene acceso a eso. Yo lo he tenido por circunstancias y he dicho: "Yo esto tengo que aprender y utilizarlo con mis alumnos de todas las maneras". El partido que estoy sacando sin tener ni idea, yo que no lo he usado nunca... (...) Yo llego, pongo el pantallazo de lo que sea y ya los engancho un poco. O los engancho o se duermen, que también pasa. Pero prefiero que estén despistados y en su mundo y dormidos a que estén aburridos y molestando, la verdad. (15)
6.3. Normalmente estamos dos personas en cada clase	Imagínate, pues a veces nos metemos hasta dos, casi siempre hay dos maestros, sobre todo, en las áreas instrumentales. Aquí llevamos los refuerzos a <i>raja tabla</i> . Y entonces, salvo que se produzcan las bajas de resfriado, de estar malo, que falte algún compañero... Pero si está toda la plantilla, hay dos maestros por aula. El tutor y el segundo docente. (7)
6.4.4.b. Para facilitar la coordinación con las familias, la Comunidad de Aprendizaje abre sus puertas	Hombre, siendo, siendo... Comunidad de Aprendizaje, una de las cosas, uno de los pilares básicos, de una Comunidad de Aprendizaje, es que el entorno, el entorno entra en el centro. El centro es un centro de puertas abiertas, no solamente para los grupos interactivos... (...) Entonces esto es una filosofía de puertas abiertas para facilitar la coordinación de equipos docentes y familia. (9)
6.5.1.b. Tenemos asambleas para abordar si ha pasado algo y escuchar sus propuestas	El año pasado teníamos una hora de tutoría y este año lo que hacemos es que la tutoría la desarrollamos en el momento que consideramos más necesario, ¿sabes? No es los lunes a... tercera sesión... (...) A lo mejor el lunes no ha pasado nada, pero resulta que el miércoles sí ha habido un problema en el segundo recreo. Entonces hay que intervenir ahí. No puedes dejarlo para el lunes. Hay que atajar en el momento con el problema calentito, ¿sabes? (9)
6.5.1.c. Cuando surge un problema relacionado con la diversidad, lo trabajamos en el momento en asambleas	Aquí los niños, como están acostumbrados a eso, no, no ven que fulanito sea chino o menganito... Lo ven cuando traen actitudes de rechazo de fuera del centro, digamos. También a veces lo aprenden del entorno de las familias. Entonces eso, normalmente se trabaja en el momento que ocurre, por lo menos yo hablo por mí, ¿sabes? En el momento en el que ocurre es cuando lo trabajo. (9)
6.5.2. El aprendizaje cooperativo nos ayuda a cohesionar al grupo y aprenden a escucharse y respetarse	A mí me interesa, primero, analizar el problema que ha pasado, cuidar lo que es el ambiente de la clase, porque en verdad todos somos un equipo. O sea, la idea es, todos somos un equipo y unos necesitamos de otros. Y si no ayudas al equipo..., [risas] no podemos conseguir el objetivo. (1)
6.5.4. Las estrategias las enfocamos más desde la relación y la gestión emocional que desde la gestión de la diversidad en función del origen étnico o geográfico	Es un área que sigue ahí, sigues teniendo... Pero quizá el momento álgido por lo menos de llegada ha pasado. Yo lo uniría más al tema de emociones, más que a la propia diversidad... Por diversidad me refiero más que nada a origen, a origen étnico más que a otro tema. Porque ya el golpe gordo de la llegada masiva, digamos, está consolidado. Eso ya pasó y estamos más acostumbrados al tema de varios orígenes en la clase. Estamos acostumbrados tanto profesores como alumnos. (6)
6.6.2. La diversidad se gestiona con normalidad y se trata a todos por igual	La verdad es que están muy integrados. Se ha trabajado antes, y prácticamente, diríamos, que no hay diferencias. La única diferencia, a lo mejor, en el comedor, el menú. Pero la verdad es que... no hay... Tú sabes, el origen, por los apellidos, pero la verdad es que hay una integración buenísima, no hay... No te pones a pensar que ella es de origen "x", el otro... Es que son alumnos y ya está, ni te tienes tú... No hay esa problemática tampoco, quizá porque muchos tienen un origen..., llevan mucho tiempo aquí, desde Educación Infantil. (6) (...) Tenemos una cerámica que dice "somos de todos los colores", y un poco lo que viene a resumir eso, ¿no? Somos alumnos, hay de distintos colores, como ellos dicen, pero ya está. Hasta ahí llega. Cada uno tiene su origen, uno es más blanquito otro es más... oscuro y ya está. También tenemos, por lo menos en Segundo, mucho... varios alumnos adoptados, adoptados en cuanto..., varios, me refiero al número de alumnos. Que yo sepa por lo menos eran, de la promoción de unos 40, eran 3 o 4. Un número importante. Esos niños, como llevan mucho tiempo, tampoco... Igual, la integración igual, con

	respecto a ellos sin problemas. (6)
6.6.3. Hacemos actividades para conocer las diferentes culturas	Ya te he dicho que en actividades, hay muchas actividades que son de conocimiento de las diferentes culturas: ahora vamos a traer cosas típicas de tal, vamos a hacer no sé qué, y además, se comparte. (...) O conocer la religión de los compañeros. Hay evangélicos también, o sea que es así. Hay mucha variedad, a nivel de religión. (1)
6.6.4. La diversidad como tema no se trabaja. Solo cosas puntuales	Quizá lo único, el origen étnico, yo que he dado valores en Cuarto sí he tenido en cuenta en algunos temas del origen, de dónde somos, algunos temas a lo mejor, como el Ramadán. No en Religión, ni mucho menos, porque sí esto o lo otro... De ese tema, pero tampoco un trato... No. Eso surgía como algo puntual del origen, de la explicación de algunos... (6)
6.6.6.b. En clase de Religión y en la alternativa se trabajan valores	Y cuando hay actividades que implican valor moral y religioso, pues..., ellos simplemente, pues... o... O no participan -ese niño sale al aula de convivencia-, o se hace una actividad de... Pero suelen participar, a no ser que sea una cosa muy, muy... muy, muy concreta... Porque los valores son a nivel de, de todos, no son, no tienen religión. (3)
6.6.6.c. En lo religioso no se obliga a nadie a hacer nada	Aquí si tenemos alguna celebración o alguna cosa, pues, si los niños tienen que estar en otro tipo de actividades, los que no, eso lo tenemos muy... No obligamos a nadie en ese aspecto, no se obliga a nadie. Incluso, en las reuniones de principios de curso, a los padres se les plantea. Tu hijo está matriculado en un colegio religioso, pero tienes la opción esta. (...) Se les ofrece la alternativa, ¿no? (1)
6.6.6.d. Hablamos sobre Navidad o Semana Santa, el culto y las cinco oraciones musulmanas. Es cultura	Pero hay cosas puntuales que hables, a lo mejor de Semana Santa... o de Navidad... O, lo mismo con los gitanos... mmm... Hay algunos que, simplemente, no participan en la actividad... Y no les importa escuchar, y hay otros que no quieren escuchar siquiera. Pero a la mayoría no le importa escuchar... Es cultura, no... (3)
6.6.6.e. Hay alternativas a la Religión católica y a actividades religiosas	El tema de diferentes religiones también le da una normalidad. Le dan Religión católica, pues tienen su material y su libro y tal. Y los que no dan Religión, pues tienen la alternativa, que también está como una oferta educativa, como... Yo creo que aquí se lleva bastante bien. (1) Y cuando hay actividades que implican valor moral y religioso, pues..., ellos simplemente, pues... o... o no participan -ese niño sale al aula de convivencia-, o se hace una actividad de... (3)

APÉNDICE C.10.

Citas del discurso C por temas y subtemas

Citas del discurso C (Crítico)

Tema 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad

Código	Narrativa (cita)
1.1.1. La educación es la que posibilita salir de un contexto desfavorecido. Ahora es más difícil.	Si tu padre es agricultor, tú vas a ser agricultor. Si tu padre tiene una tienda de comestibles, tú vas a heredar la tienda de comestibles. Si tu padre tiene un quiosco de pipas, tú vas a ser... el "pipero". Esto debería de darles la posibilidad de que pudieran elegir hacer... otra cosa. Que cómo [vibra el teléfono], elijan si realmente quieren quedarse con su padre o hacer otra cosa diferente [énfasis]. (...) Eso yo creo que en la, que en la, en la educación... ha sido... posible en los años ochenta... noventa... Pero yo hace mucho tiempo que no veo que eso sea tan fácil. Que alguien salga de su entorno con facilidad. El entorno social ahora mismo marca casi más [énfasis] que lo académico, que lo profesional. (13)
1.1.5.a. Cada profesor/a es de una manera y eso contribuye a su formación. No podemos ser sus padres porque no madurarían.	A mí me parece que eso es bueno, porque los chavales tienen que saber que hay gente de distinto tipo, y policías de distinto tipo, y panaderos de distinto tipo, y jueces de distintos tipos. Y tienen aprender a tratar al mundo y defenderse, entre comillas, con todo el mundo. Entonces, bueno, habrá profesores que serán más cercanos, otros serán más distantes; unos que sean más familiares, otros que sean más serios, y eso contribuye a su formación. No podemos ser sus padres porque no madurarían (14)
1.1.6.a. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado	La situación emocional que tengamos nosotros afecta a los chavales, la situación emocional que tengan ellos les afecta a ellos y nos afecta a nosotros, les afecta al rendimiento que tengan ellos, al aprendizaje que tengan ellos. Es algo indispensable, evidentemente a controlar, lo que estamos tratando de la Inteligencia emocional, pero... (14)
1.1.7. Hay muchas diferencias entre profesorado de Primaria y ESO: de formación, enfoque, metodología e ideología	Cuando nosotros -hace mucho tiempo que yo hice el CAP-, y cuando nosotros estudiamos la carrera, en la carrera no se estudiaba nada. Yo, al menos, en su momento no tenía nada de didáctica. Cuando hice el CAP, el que yo hice, que además, creo recordar que eran tres meses, era muy poco tiempo (...). Los maestros en eso nos llevan ventajas, porque a ellos si le han enseñado eso. Y hay maestros que, bueno, es un diplomado en, en Magisterio -no sé ahora cómo se llama-. Pues había muchísima formación pedagógica, en la que nosotros no teníamos idea. Y claro, así nos va. (14) Nosotros somos más de exigir... más exámenes... Yo sigo siendo partidario del examen, la evaluación flexible, que le llaman ahora... "No, es que hay que hacer otro examen...". Si quieres hacer Medicina, tienes que hacer Bachillerato, pero nadie te está obligando a hacerlo. "Mira, te educo así. No te voy a poner exámenes más veces, pero tú tienes que estudiar". Porque en esta cultura, si tú... no se te exige en unas cuestiones de estudios, no llegas a Bachillerato. (16)
1.2.1. Es muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás. Más aún en el contexto que trabajamos.	Desconocido no, bastante conocido. Y es un tema importante, evidentemente, y en centros como este, más todavía. Tú sabes que este es un centro de Compensatoria. Tengo chavales con muchos problemas sociales, familiares, económicos y, evidentemente, no puedes trabajar con ellos como trabajarías con chavales de un instituto entre comillas "pijo", ¿no? Entonces, aquí tienes que estar trabajando también mucho el aspecto emocional, porque si no es imposible tirar de los chavales. Cuando, además, te llegan muchos que te llegan aquí con -no sé si te han comentado-. Tenemos alumnos, en mi tutoría tengo dos alumnos, que tienen a los padres, o al padre, o a la madre en la cárcel o padres drogadictos, etc. Con lo cual, tienes que trabajar, aparte de lo curricular y demás, lo emocional. Es que es indispensable. (14)
1.2.2. Lo emocional tiene que venir de casa	Eso no sé si se puede enseñar mucho aquí. Se tendría que enseñar quizás más en casa. Pero es lo que te decía antes: Aquí hay muchos padres... No sé si tú eres madre. Muchas veces lo que se dice: "Es muy difícil ser padres". Pero cuando llegas a un sitio como este, dices: "Puñeta, es muy fácil ser padre, porque hay ciertas cosas que cualquier persona tiene que saber". (...) Y entonces, y esa Educación emocional, esa Inteligencia emocional debe transmitirse en casa. (14)

1.2.3. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos	Y básicamente se trata de tratar a los chavales como personas, no como alumnos, ¿no? (14)
1.3.4. La diversidad cultural se asocia a inmigración y a origen étnico (población gitana)	<p>Con el número de... alumnos... extranjeros que tenemos... o de procedencia de padres extranjeros... (...) Muchos llevan aquí ya un montón de años, ya... se pueden considerar [pausa] casi españoles en el trato, en la cultura y lo demás, pero... Todavía suelen vivir con las costumbres familiares [pausa] y muchas las tienen todavía aquí. De hecho, tenemos ahora mismo haciendo el Rada, el Ramadán... Con lo cual, con los días de calor que estamos teniendo, que no puedan beber tampoco... [pausa]. Pero bueno, ellos lo tienen asumido y los compañeros hablan con ellos, les preguntan: "Pues no sé... no sé si es posible, si no es posible...". (13)</p> <p>(...) No, aquí yo... Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de Primero o de Segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que... ellos mismos no saben, o no [pausa] pueden integrarse en... en el sistema actual, los demás... son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (13)</p>

Tema 2. Fortalezas

Código	Narrativa (cita)
2.1.1.b. La experiencia ayuda a no llevarse los problemas a casa	Muchas veces te tienes que guiar de tu propio instinto. Que tampoco es que nos hayan dado... unas clases de Psicología, especiales, para saber... Todo eso, la experiencia te lo va dando. (13)
2.1.2.b. El profesorado en general está muy implicado	Yo no entiendo la docencia de otra forma, no entiendo la... Yo tengo mis alumnos y me involucro, me intereso, me... (...) Sí es verdad que ahora se, se..., aísla, se estudia como fenómeno aparte, cuando yo creo que siempre ha habido eso. Una complicidad del profesor, con vocación, me refiero, que le guste la docencia, claro. (...) Pero si te gusta, yo no puedo evitarlo, o sea, esa parte emocional. Pero bueno, es que eso siempre lo he hecho yo, siempre he tenido en cuenta esa competencia. (16)
2.1.6.b. Hemos tenido formación sobre Competencia emocional, Inteligencia emocional o Educación emocional	Sí, en el CEP de Castilleja, creo que fue, no lo recuerdo, o en el instituto en el que estaba. Uno sobre Educación emocional, y después, hemos... Sí. En este centro, hemos hecho un curso sobre convivencia en relación con los valores emocionales, sí hemos hecho aquí también. Estoy intentando recordar lo que he hecho, porque son mucho tiempo y son muchas cosas... Sobre convivencia, casi todo de valores emocionales. (14)
2.2.2.c. No hay grandes problemas de convivencia. Niños y niñas de otros países son aceptados con normalidad	<p>No, aquí yo... Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de Primero o de Segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que... ellos mismos no saben, o no [pausa] pueden integrarse en... en el sistema actual, los demás... son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (...)</p> <p>Pero luego tenemos también... [pausa] chinos, rusos, ucranianos... Tardan tiempo de hacerse con el idioma, pero estos... están perfectamente integrados en la vida, na..., natural y normal del curso [énfasis]. (...) Con los profesores, con, con los compañeros..., no se hacen grupos especiales en los recreos... de unas... poblaciones ni de otras. Y... aquí no hay, ya te digo. Lo único que hay un poco más de conflicto es con la integración de... [pausa], de los gitanos. (13)</p>

Tema 3. Dificultades

Código	Narrativa (cita)
3.1.1.c. El profesorado está muy desautorizado y cuestionado	De hecho, no sé si sabes que hemos tenido que firmar un compromiso... Es muy reciente y hay mucha indignación en el profesorado... Es la firma de un compromiso de delincuentes sexuales. Yo lo veo razonable. Lo que pasa que se ha utilizado como eso, como éxito de la Administración que se está preocupando de vigilar a los pederastas y todo eso. Y de verdad, después del trato que recibes de la Administración, que me obligan, pues yo lo hago, si me da absolutamente igual... No va a cambiarme absolutamente nada. Son otro tipo..., de personas, de... Pero bueno, el caso es que nos han exigido eso, ¿no? Y te sientes un poquito... Como que te están desautorizando continuamente en tu labor. (16)
3.1.1. d. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho	Pero en cuanto a la parte emocional de los profesores con respecto a los alumnos, supongo que será igual que en... todos los trabajos [énfasis]. Hay días que tienes mejores, días que tienes peores, días que vienes con más ganas, días que vienes con menos... Días que... te salen las cosas mejor y tú mismo ves que tienes más... transmisión a... a tus alumnos y días que, que enganchas menos; otros días que te, que te quieres suicidar porque no has conseguido nada... [énfasis] [silencio]. Corrigiendo exámenes, te deprimes muchas veces. Después de estar... tres semanas viendo algo, resulta que... se han enterado de lo mínimo, si es que se lo has hecho llegar. Pero... yo creo que eso... [pausa] pasará en todos los trabajos. (13)
3.1.2.a. Con la edad conectamos menos con ellos	Lo he notado... con la edad. Con la edad he notado que antes era, conectaba más fácilmente [énfasis] con cierto tipo de alumnos. Al alumno con el que tú tienes un trato más... amable o más personal, o que..., que tocas, o que..., que, que sales con él de excursiones y se toma un café contigo... Con el que tienes un trato diferente al trato profesor-alumno, sueles tener una facilidad para tenerlo atento, para que te considere especialmente en clase. Con la edad, va pasando a todos. Ya... empiezan a... En vez de vernos... profesores jóvenes... a vernos profesores [entre risas], mayores que sus padres. Con lo cual, si ya no respetan a sus padres, el profesor que ya es mayor que su padre, menos todavía [énfasis]. (13)
3.1.2.b. Es importante conectar con ellos, pero algunos profesores/as no saben cómo hacerlo	Conforme voy cumpliendo años, ese... ese... enganchar al alumno... para que te trate bien como persona y eso... que lo atraiga a la asignatura... [pausa], cuesta más. La jubilación tenían que adelantarla. (...) Ya estamos todos... muy cansados. (13)
3.1.3.a. Es difícil el equilibrio entre implicarse y mantener la salud	No, sí que se hace todo de forma natural, sí es verdad que no sabes distinguir... O sea, tengo que implicarme hasta aquí... Y... Implicarme más o, o puede suponer un..., eso, un riesgo para mi salud, o incluso una falta de eficacia, ¿no? Eso no te lo puedo negar. Yo creo que no.... Es difícilísimo saber exactamente.... O sea, si tú eres capaz de discernir, normalmente... "Voy a dedicarme a este asunto, voy a pensar en este alumnado". Y cuando me vaya de aquí, yo ya de aquí consigo.... Lo que tú estás diciendo, esa competencia, yo creo que no. Vamos, quiero decir, no apostaría que soy capaz de diferenciar..., de distinguirlo. Pero... no sé. (16)
3.1.3.c. Las emociones son un arma de doble filo. Implicarse puede ser peligroso	Hay que mantener cierta distancia algunas veces porque no queda más remedio... Pero eso no es que beneficie... Precisamente, en la educación, no creo que beneficie... Pero claro... (...) Claro, lo que pasa es que como en las noticias están... que si..., "que si ese es pederasta", "que si el otro hizo no sé qué"... (...) Que las relaciones ya entre adultos y niños... empiezan a mirarse con lupa. Con lo cual, ya muchas veces... aunque te apetezca consolar a un... una alumna, no sabes si puedes [énfasis]. Aunque te apetezca..., preguntarle por su familia, por no sé qué, si tiene problemas o no sé qué... Si te metes en su vida personal, puede estar incluso mal visto. Así que... (13)
3.1.5.c. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico	Y la verdad es que, bueno, tú sabes, entre problemas de tiempo y demás y eso... Pero que tampoco, cuando he visto un poco la programación de algunos de esos cursos no, a mí no me resultaban lo suficientemente atractivos. (...) Pues me animaría algo más práctico que lo que generalmente ofertan en general. La mayoría de los cursos, la mayoría de los cursos, no de este, de los que sean, son bastante teóricos o se limitan a ofrecerte, mmm..., casos concretos que no son fácilmente extrapolables a otros centros. (14)

3.1.5.f. Es interesante una formación, pero desconfío de los pedagogos y de intervenciones externas	Sí. A mí me parece interesante, pero desconfío. O seas las aportaciones desde fuera de... No, nunca. (...) Tenemos visiones muy distintas. Y sí se nos achaca a los de Secundaria que no tenemos esa formación pedagógica. Pero es una formación, como ya te he dicho, que desconfío mucho. Lo demás es, eso, un éxito de...Yo lo veo como un <i>lobby</i> de los pedagogos y a la tecnología y al Campus de Ciencias de la Educación, creo que se llama. Lo veo un éxito haber conseguido eso a nivel profesional.... Las prácticas que quieren hacer a los chavales, al instituto... No. Yo lo plantearía de otra forma. (16)
3.1.5.i. Se aprende más de la experiencia que de la formación que se ofrece	Y en ese sentido, evidentemente, bibliografía hay la que quieras, y... No ya los que nos dedicamos a la enseñanza de lengua y literatura, sino que los pedagogos en general, evidentemente, trabajan mucho sobre esto. Pero luego te das cuenta, que lo que normalmente se vende, se te vende, pues es algo que no llega a los chavales fácilmente, y es difícil, ya te digo. Es más fácil la experiencia, la propia, de ver tú los errores o los de tus compañeros; te enseña más de lo que te dan en un curso completo. (14)
3.2.2.c. No tenemos capacidad para hacer lo que nos piden ahora de las competencias en ESO. Implica saber de todo y no estamos preparados para trabajar con estos grupos	Y que este centro necesita un... perfil especial de profesores, o de... o unos cuantos, para atender a una serie de necesidades que tiene el centro. Debía de suministrárselo la Administración. No tendrían que repartir todo ese tipo de cargas, o ese tipo de... diversidad entre... [pausa] docentes que ya están en el sitio, como son los que ya tienen su plaza, porque son la plantilla del centro y no te permiten... ampliarla más y tienes que hacerlo. Y tienes que hacerlo. Porque si no eres un especialista [pausa], no te saldrá igual que si es alguien que sabe hacerlo, y lleva haciéndolo muchos años... No hay otra manera. No es que tú quieras hacerlo mal [énfasis]. Es que... es que sabes lo que sabes [silencio]. Nosotros no tenemos capacidad para hacer eso. No. (...). Nos, nos, nos lo vuelven a poner a nosotros. Nosotros tenemos que saber de educación vial... de... sexual, de... higiénica, de... buenas costumbres, de... de todo [énfasis]. Vamos, a hacer de todo. (13)
3.2.2.e. Las Comunidades de Aprendizaje no son fácilmente extrapolables a ESO	Entonces, también hicimos aquí, mmm, hace un par de años, algunos compañeros hicimos, eh, cursos también, al respecto, de esto, de mmmm, no me acuerdo como se llama esto, que los padres se metan más en el instituto, que colaboren con el profesor, que colabore con el... Bueno, y la experiencia para mí fue decepcionante, y para este compañero también, que coincidimos en que fue decepcionante, porque no abordaba nada que... Había cosas, por ejemplo, que se puede hacer a lo mejor en un colegio y no se puede hacer en un instituto, y no en un instituto donde tienes, además, un alumnado muy conflictivo. Y aquí, de los mil alumnos, la mayoría son fantásticos. Pero siempre hay cuarenta, que son alumnos muy problemáticos, y dudo mucho, hay ciertas cosas que no se pueden traer de la escuela al instituto, que no se pueden desarrollar aquí, a mi modo de ver. (14)
3.3.3.d. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa	Sí, pero es recíproco, porque los chavales vienen a veces unos días más contentos y otros días más tristes, y eso les afecta. (14)
3.3.3.e. Si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que ellos no se sientan motivados	Tú, por ejemplo, sabes que a tu hijo no lo puedes dejar seis horas jugando al día. Y..., o que no puede tu hijo, como un caso que tengo aquí, que cuando tú te vas al instituto, cuando el chaval se va al instituto los padres se han quedado jugando a la wii, y cuando el chaval llega al mediodía están jugando a la wii, y cuando llega a casa siguen jugando a la wii. (14)
3.3.4.a. Actualmente para estar integrado necesitas dispersar mucho más la atención	Grupos... Twiter... Facebook... [pausa]. Para que un niño teniendo todas esas cosas y tenga que estar pendiente un poquito de esas cosas, tiene que tener un montón de tiempo. Un montón de horas [énfasis]. Eso no lo necesitábamos nosotros antes. Ahora ellos, para sentirse integrados en... su sociedad... necesitan estar al día de todo eso [pausa]. Hay muchas más cosas. (13)
3.3.4.b. Los estudios van por un lado y su vida por otro	Hay muchos alumnos que quieren estudiar, los padres quieren que los niños estudien, tienen aspiraciones, saben la importancia que tienen los estudios... Pero en muchos casos, los estudios van por un lado y la vida de los chavales por otro. (14)
3.4.1. El rol que asume la familia no ayuda	Bueno, ¿y los padres, qué hacen? Quejarse de que les mandamos deberes [énfasis]. (...) ¡Yo jamás he hecho deberes con mis padres! Pero ahora... Ahora... Y yo... y yo veo por mi hermana, y por mis sobrinos [pausa]. Están los padres tres y cuatro horas por la tarde liados con los hijos [énfasis], ya sea como clases particulares, o con las... extraescolares, o con no sé qué... están... No es que estén pendientes de ellos. Los padres de antes también estaban pendientes de nosotros, pero... No. Es que están encima [énfasis] de ellos, están... con ellos, haciéndolo con ellos. ¡Yo nunca he hecho deberes con mis padres! [pausa] La labor... educativa o del instituto, jera mía! (13)

3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada	Con la tutoría que tengo, cuando cito a los padres, de los veinte y tantos que están en la tutoría, eh, cuando tengo suerte, las pocas reuniones que hemos tenido, para, que han sido cuatro o cinco veces las que hemos citado a todo el grupo, si vienen cuatro padres tienes que estar contento. O sea, que realmente... (...) Poca implicación, sí. (14)
3.4.5. La falta de educación de las familias hace que no le den importancia a la educación de sus hijos ehijas	¡Claro! Un padre que..., que vigila al niño. Los niños, no solo los que viven en el Vacie, sino... los chavales de 2ªA, 2ªB, que tienen familia, no solo desestructuradas, sino que simplemente..., no le dan importancia a la educación. Esos niños están perdidos... No. Se van, se van. Los que quedan son los que.... Crean una división social mucho más acentuada. Yo lo que he visto en estos 20 años. (16)
3.4.6. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores	Y... aquí no hay, ya te digo. Lo único que hay un poco más de conflicto es con la integración de... [pausa], de los gitanos. (...) Son costumbres muy diferentes [énfasis]. Y... claro. Aquí puedes tenerlos con un lápiz y con un papel... haciendo algo, pero... ya no los pongas a cogerlo más durante el día [pausa], ni durante la semana ni durante nada. Entonces... [silencio]. (...) Es más difícil. Las costumbres también de... de en cuanto a disciplina y en cuanto a... [pausa] control de normas y de... [pausa]. En sus grupos son diferentes a las que tienen aquí y aquí están... seis horas, y luego ya vuelven a su realidad, que no es esta. (13)
3.5.1.a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil	Bueno, en el centro... En el centro creo que es difícil. Con el número de... alumnos... extranjeros que tenemos... o de procedencia de padres extranjeros... (13)
3.5.2.c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano	No, aquí yo... Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de Primero o de Segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que... ellos mismos no saben o no [pausa] pueden integrarse en... en el sistema actual, los demás... son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (13)
3.5.4.a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación	Mira, las herramientas que tenemos, cuando llega un alumno chino que tiene tres días que ha llegado a España, se le mete directamente al aula. Va a una clase que se llaman de ATAL, no sé si te suena, Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Bueno, pues, ese chaval normalmente suele tardar como dos años empezar a entenderse con sus compañeros. (...) Se entienden, porque los chavales se entienden con gestos y con otras historias, pero desde luego no se puede incorporar al aula. Y de golpe y porrazo tiene que aterrizar al aula, y aunque sale algunas horas de esa aula temporal, que ahora, por cierto, las han recortado, y se les pide en principio solamente, el primer año de llegar al país, ya no segundo ni tercero, como teníamos el año pasado, pues tienen que estar en un aula donde no entiende nada y nadie lo entiende a ellos. Eso nos pasa. Quizás, el caso de los chinos es el más extremo, pero nos pasa con todos. (14)
3.6.1. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado	Desconocido no, bastante conocido. Y es un tema importante, evidentemente, y en centros como este, más todavía. Tú sabes que este es un centro de Compensatoria. Tengo chavales con muchos problemas sociales, familiares, económicos. Y, evidentemente, no puedes trabajar con ellos como trabajarías con chavales de un instituto entre comillas "pijo", ¿no? Entonces, aquí tienes que estar trabajando también mucho el aspecto emocional, porque si no, es imposible tirar de los chavales. Cuando, además, te llegan muchos que te llegan aquí con, no sé si te han comentado, tenemos alumnos, en mi tutoría tengo dos alumnos, que tienen a los padres, o al padre, o a la madre en la cárcel, o padres drogadictos, etc. (14)
3.7.1. Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la Educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria	También, ¿qué es lo que queremos? Queremos plantearnos otra cosa. ¿Qué queremos de los alumnos? [pausa]. El otro día lo escuché en la radio. Realmente los estudios, los niños que hacen los estudios en los colegios..., ¿les sirven para encontrar un trabajo... en adelante?, ¿lo más importante de la formación de un... chaval es que esté preparado para trabajar?, ¿eso es lo que pretende el Estado con la educación?" [silencio]. ¿Pretendes tener ciudadanos... que piensen, que sientan, que sean capaces de tener... sueños, que sean..., o solo quieres meterlos en un engranaje de una... maquinaria del país? Eso lo puedo entender en la época de la Revolución industrial, pero, ¿hoy en día? [énfasis]. (13)
3.7.1.a. Cuando sabes cómo realizar tu tarea, llega la inspección y te cambia los criterios sin explicar cómo hacerlo	Cuando más... crees que ya... dominas una cosa... te llega la inspección y te dice "No. Eso no es lo que usted tiene que valorar. Tiene usted que valorar... las competencias. ¿Cómo evalúa usted las competencias? [énfasis]. "Ah, ¿que no es como antes?". "No, no. No me importa lo que el niño sabe, sino cómo lo aprende, si tiene capacidad para hacerlo él solo, si puede... si él tiene autonomía personal, si tiene buenos criterios de estudio...". Y... y eso se hace en su casa, ¿no? No aquí, ¿no? [silencio]. Al final yo, con mis criterios anteriores, con mis criterios normales soy capaz de evaluar perfectamente [énfasis]... a un alumno y saber cuál ha sido su evolución mientras yo le he seguido... Cuando empiezan a meterte otras variables que tú no dominas..., lo único que yo ceo que se pretende es que no estés seguro de cómo tienes que evaluar. (13)

3.7.1.b. Hace tiempo que no sé cuál es el foco de la educación	(...) Yo he estado muchos años sin saber cuál es su foco... (13)
3.7.1.c. La Administración parece estar más interesada en crear inseguridad que en clarificar el camino	Cuando más... crees que ya... dominas una cosa... te llega la inspección y te dice "No. Eso no es lo que usted tiene que valorar. Tiene usted que valorar... las competencias. ¿Cómo evalúa usted las competencias? [énfasis]. "Ah, ¿que no es como antes?". "No, no. No me importa lo que el niño sabe, sino cómo lo aprende, si tiene capacidad para hacerlo él solo, si puede... si él tiene autonomía personal, si tiene buenos criterios de estudio...". Y... y eso se hace en su casa, ¿no? No aquí, ¿no? [silencio]. Al final yo, con mis criterios anteriores, con mis criterios normales soy capaz de evaluar perfectamente [énfasis]... a un alumno y saber cuál ha sido su evolución mientras yo le he seguido... Cuando empiezan a meterte otras variables que tú no dominas..., lo único que yo ceo que se pretende es que no estés seguro de cómo tienes que evaluar. (13)
3.7.2. Hay gente que está aquí sin vocación buscando puestos políticos	Las brechas son... yo creo que son ideológicas. Yo creo que la metodología, la política ha intervenido muchísimo. Ha intervenido a nivel de calidad. Nos ha diferenciado, nos ha afectado. Los inspectores son casi todos de Primaria, que después han estudiado Pedagogía. Antes existía esa opción. Yo creo que eso desautoriza a alguien. Si tú has estudiado Primaria, puedes dar clases. Después intentar la forma de evitarlo. Porque hay gente que huye de la enseñanza. Estudian Primaria, después buscan un curso puente, sea Pedagogía o cualquier cosa, y no me dedico a la enseñanza nunca, pero digo que soy maestro. Y no tú no has dado clase en tu vida. Han metido en la inspección muchísimo de política. Ha habido mucho control. (16)
3.8.1. Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes	No es integración poner a todo el mundo junto, y en muchos casos lo hacemos. Ponemos a mucha gente distinta, y el agua y el aceite no se mezclan, por más que lo pongas juntos. Y ahí sí que hacen falta muchos más recursos. (14)
3.8.2. El apoyo de las ATAL no es suficiente para cubrir el problema del idioma. Se necesitan más recursos	Hemos tenido aquí, además, en el centro, nuestro proyecto Lingüístico de Centro, y tenemos un profesor, como tenemos por la tarde un plan de acompañamiento. Lo que es..., no sé si te suena. Por la tarde tenemos un profesor también que tenemos el apoyo lingüístico, digamos. Y aparte tenemos lo del aula este ATAL. Y unos y otros nos pasan material, de manera que los chavales estos que lleguen y no tienen conocimiento en nuestra lengua se les facilite las clases. Pero eso es muy lento. En algún caso, como el caso de los chinos, que es que ya es exagerado, es muy lento. Y bueno, pues ayuda a que el chaval vaya aprendiendo el idioma, pero es una cosa muy lenta. Mientras tanto el chaval está un año y otro año aquí, o acabas desesperándote. (...) Es muy complicado, es muy difícil. (14)

Tema 4. Oportunidades y beneficios

Código	Narrativa (cita)
4.2.1. La Administración es consciente de nuestros problemas	O sea, que la Administración es consciente de esto, que sabemos que no estamos cegados, que no te voy a decir: “La Administración son unos cabrones”. No, no. Ellos saben los problemas que tenemos. (14)
4.2.2. El CEP está impulsando la formación en Educación Emocional y Competencia Emocional	Ahora sí, tendríamos que decir que nos han ofertado cursos de formación de Educación emocional para el año que viene. El coordinador de ese, de, mmm, de formación y evaluación del profesorado que tenemos aquí en el centro ya nos ha pasado la lista de los cursos del año que viene y había uno sobre Educación emocional. (14)
4.5.3. Una mayor formación evitaría pasar del ámbito de clase al disciplinario	Tendría un abanico, el profesorado, más grande para... resolver... las incidencias que les salen durante el curso. (...) Muchas veces acaban... resolviéndolas los directivos porque... no hay personal preparado para hacerlo de otra manera [énfasis]. Y acaba... y como sale de tu margen docente, acaba siendo el margen disciplinario. (13)
4.6.2. Cuando las familias se implican, los niños y niñas mejoran mucho	Viene un chaval que tiene una familia socioeconómica válida, se le va a exigir en casa. Los chavales, que se supone que es una teoría, bueno, más bien de izquierdas, ¡han hecho el efecto contrario! El chaval que no tiene una familia, una..., pues eso es, una formación cultural, socioeconómica, y tal... Se ve que han salido perdiendo.... Salir en masa del sistema educativo y quedarse el que tiene... pues bueno, eso..., clase media... aceptable. (...) ¡Claro! Un padre que..., que vigila al niño, los niños, no solo los que viven en El Vacie, sino... los chavales de 2ªA, 2ªB, que tienen familia, no solo desestructuradas, sino que simplemente..., no le dan importancia a la educación. Esos niños están perdidos... No. Se van, se van. Los que quedan son los que... (16)

Tema 5. Necesidades percibidas

Código	Narrativa (cita)
5.2.2.a. La solución no es extra-motivar o divertir al alumno. Es importante la exigencia para no perpetuar la diferencia de clases	En una cultura como la nuestra, buscar la motivación del alumno desde que entra en la enseñanza tiene un peligro... Y es que buscar una motivación en culturas como la nuestra, latina, mediterránea, es divertir al alumno, es dejar de exigirle, de buscar videos, juegos, interacción, terapias de grupo... Una serie de cosas, y se ha dejado. Y podía haberse hecho así, pero se ha dejado lo básico... Y nosotros, bueno, si tú a un chaval lo quieres motivar, la forma que hay es divirtiéndolo. Y eso ha sido un error. Y yo creo que se ha notado... (...) Por eso ahora, en el otro polo termina diciendo que hay que exigir y hay que estudiar, y hay que... Claro, eso antes sonaba fatal. Pero es que yo creo que es donde se ha fallado. Hay que recuperarlo y buscar algo intermedio. (...) Yo creo que eso no ha hecho ningún favor. Viene un chaval que tiene una familia socioeconómica válida, se le va a exigir en casa. (...) El chaval que no tiene una familia, una..., pues eso es una formación cultural, socioeconómica, y tal... Se ve que han salido perdiendo.... Salir en masa del sistema educativo y quedarse el que tiene... pues bueno, eso... Clase media... aceptable. (16)
5.2.2.b. Tenemos que cambiar la concepción de educación. No podemos ser una guardería	Mira. Tú escucharás siempre: "Más dotación a los centros y más material...". (...) Lo que hace falta es cambiar la concepción de la enseñanza que tenemos. Sin llegar a lo de Marina y ni a la chavala esta que salió de la CUP que salió tan rara, de lo de la tribu y esta historia. No, no es eso. (...) Ehhh, pero tiene que haber otra concepción, ¿no? Aquí la concepción es que la escuela es la guardería, el instituto sigue siendo la guardería, una prolongación más de la guardería de la Infantil, ¿no? (14)
5.3.3. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural	Tú sabes que este es un centro de Compensatoria. Tengo chavales con muchos problemas sociales, familiares, económicos y, evidentemente, no puedes trabajar con ellos como trabajarías con chavales de un instituto entre comillas "pijo", ¿no? Entonces, aquí tienes que estar trabajando también mucho el aspecto emocional, porque si no es imposible tirar de los chavales. Cuando, además, te llegan muchos que te llegan aquí con -no sé si te han comentado-. Tenemos alumnos, en mi tutoría tengo dos alumnos, que tienen a los padres, o al padre, o a la madre en la cárcel o padres drogadictos, etc. Con lo cual, tienes que trabajar, aparte de lo curricular y demás, lo emocional. Es que es indispensable. (14)
(5.3.6.) 5.3.5. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional	Hay que mantener cierta distancia algunas veces, porque no queda más remedio... Pero eso no es que beneficie... Precisamente, en la educación. No creo que beneficie... Pero claro... (...) Claro, lo que pasa es que como en las noticias están... que si..., "que si ese es pederasta", "que si el otro hizo no sé qué"... (...) "Que si las relaciones ya entre adultos y niños"..., empiezan a mirarse con lupa. Con lo cual, ya muchas veces... aunque te apetezca consolar a un... una alumna, no sabes si puedes [énfasis]. Aunque te apetezca..., preguntarle por su familia, por no sé qué, si tiene problemas o no sé qué... Si te metes en su vida personal, puede estar incluso mal visto. Así que... (13)
5.4.1. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo	Lo que sí que me parece muy importante que el profesor tenga un trato con el alumno diferente de lo que es académico [énfasis]. (...) Te valoran de otra manera. Eso sí lo he notado. De hecho, te ven en una fiesta fin de curso, como hemos celebrado el veinticinco aniversario del centro hace nada... [pausa]. Y eso de que me vieran bailando: "¡Se lo voy a decir al resto de la clase, que te he visto bailando!" [pausa]. Bueno, no entra dentro de su... de su imaginación. (13)
5.4.2. Conectar con ellos emocionalmente hace que se motiven y aprendan mejor	Al alumno con el que tú tienes un trato más... amable o más personal o que... que tocas, o que... que, que sales con él de excursiones y se toma un café contigo... Con el que tienes un trato diferente al trato profesor-alumno..., sueles tener una facilidad para tenerlo atento, para que te considere especialmente en clase. (13)
5.4.3. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos	Antes de ayer, sí, es verdad... que yo podía estar más o menos cansado... Era la quinta hora del día, y es con un grupo con el que no tengo, ni estoy teniendo buenos resultados, ni haciendo las recuperaciones... ni bueno... Y al final de curso, que ya..., seguramente estás muy cansado ya de todo. (...) Pero bueno. Digo: "Bueno, voy a hacer algo diferente" [énfasis]. Voy a entrar en <i>Youtube</i> y voy a buscar... de la asignatura que estoy dando, de la materia que estoy dando... otros profesores que dan... por internet... clases tutoriales de lo que estamos viendo. (...) A mitad de la hora ya me preguntaron: "¿Está enfadado con nosotros?" [silencio]. (...) Porque no estaba hablando con ellos. (...) Y no estaba batallando con ellos, que es lo que hago todos los días... Encima de su mesa, de su cuaderno, de "esto hazlo por aquí", "pregúntame las dudas..." (...) Ellos notan si el profesor es... afin o no... Y si... (...) Si está cercano... y si... le intenta ayudar o no... (...) Ellos buscan todas sus triquiñuelas y se conocen... (...) Pero..., luego valoran... el

	esfuerzo del profesor que hace cosas... fuera del aula, aunque no los apruebe luego [énfasis]. (13)
(5.4.7.) 5.4.6. Tener buenas relaciones personales facilita cualquier tipo de trabajo	Claro... Yo creo que, eso... Y en todas las cosas [risas]... Que haya, que haya buenas relaciones personales... facilita el trabajo entre compañeros, facilita el trabajo con tu jefe, facilita el trabajo con tu... (13)
5.5.1.a. La formación en Competencia emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado. La sociedad es cambiante y reciclarse es una necesidad, especialmente para los más veteranos	Pues la sociedad es cambiante. No es algo que... Aunque tú lo aprendas en la carrera... o en los estudios... le hagan no sé qué, te vaya a valer para toda la vida. Los alumnos de... hace... de este, de ahora no se parecen casi nada a los que había hace 10 años [énfasis]. O sea que, lo que tú has aprendido para alumnos de hace 10 años, ahora, muchas de esas dinámicas no te servirían tampoco. Porque eso es... debería haber una formación permanente que está muy bien... puesta, pero que luego no se hace. (13)
5.5.1.b. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas	La situación emocional que tengamos nosotros afecta a los chavales, la situación emocional que tengan ellos les afecta a ellos y nos afecta a nosotros, les afecta al rendimiento que tengan ellos, al aprendizaje que tengan ellos. Es algo indispensable evidentemente a controlar, lo que estamos tratando de la Inteligencia emocional, pero... (14)
5.5.1.f. En ESO es más necesaria una formación previa	Yo creo que sí, yo creo que debe haber una forma de asegurar esa formación previa... pero no como se ha planteado con el Máster este de la... (...) No, el MAES no, yo desde luego eso no. Yo sí creo que debería haber en la carrera, como yo en su día, que estudié Física, pero con una serie de asignaturas enfocadas hacia la docencia impartidas por profesores con experiencia... (...) No formación siempre por una experiencia de ver si te gusta. Que se note, pero... Que no sea una solución. No de: "Mira, no tengo trabajo y me meto en una bolsa de docencia". Que es como se ha hecho siempre. (16)
(5.5.2.j.) 5.5.2.i. Necesitamos formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado. Generalmente van en paralelo	Mira. El problema, evidentemente, el, lo que yo enseño y el mundo de los chavales tiene escasa relación en muchos casos, ¿no? Ya te digo, aquí también, este centro es difícil. Hay muchos alumnos que quieren estudiar, los padres quieren que los niños estudien, tienen aspiraciones, saben la importancia que tienen los estudios... Pero en muchos casos, los estudios van por un lado y la vida de los chavales por otro. Y muchas veces yo lo que demando siempre y nunca encuentro en el CEP, por ejemplo, en un centro específico, que no tiene exactamente nada que ver con el tema que tú me estás planteando, es didáctica. Y no veo por ejemplo, cómo enseñar a los chavales la literatura. Pues, lo que he aprendido lo he aprendido de otros compañeros, o lo he aprendido de mis ensayos, mis ensayos y mis errores, y no de lo que me ofrecen. (...) Y entonces yo, lo que me ha hecho falta como profesor es eso, que te enseñen más realmente acercar la literatura y la lengua a los chavales, la didáctica, ¿no? (14)
5.5.3.a. La formación sobre Competencia emocional debería ser antes y durante	La docencia era para aquellos que terminaban Filología, o Física, o Matemáticas... Pero tú te apuntabas en la bolsa y te llamaban a trabajar inmediatamente, sin más e... experiencia, sino... Yo creo que sí, yo creo que debe haber una forma de asegurar esa formación previa... Pero no como se ha planteado con el Máster este de la... (...) No, el MAES no, yo desde luego eso no. Yo sí creo que debería haber en la carrera, como yo en su día, que estudié Física, pero con una serie de asignaturas enfocadas hacia la docencia impartidas por profesores con experiencia... (16) O sea que, lo que tú has aprendido para alumnos de hace 10 años, ahora, muchas de esas dinámicas no te servirían tampoco. Porque eso es... debería haber una formación permanente que está muy bien... puesta, pero que luego no se hace. (13)
5.6.1. Además de formación, es un tema de vocación. Hay que tener vocación y actitud	Eh, que no somos innovadores... Porque ahora parece que es la palabra clave. Yo creo que, más que innovar, es compromiso, es que te guste tu trabajo. (16) Yo creo que, de hecho, lo que sí se hace ahora es diferenciarlo. Y yo creo que es inevitable, la complicidad o el... El involucrarte tú como profesor en la docencia y el trato humano y todo eso, siempre se ha hecho. Yo no entiendo la docencia de otra forma, no entiendo la... Yo tengo mis alumnos y me involucro, me intereso, me... (...) Sí es verdad que ahora se, se..., aísla, se estudia como fenómeno aparte, cuando yo creo que siempre ha habido eso. Una complicidad del profesor, con vocación, me refiero, que le guste la docencia, claro. (...) Pero si te gusta, yo no puedo evitarlo, o sea, esa parte emocional. Pero bueno, es que eso siempre lo he hecho yo, siempre he tenido en cuenta esa competencia. (...) Pero yo sí que creo, ¡claro que es importante! Yo no puedo dedicarme a dar clase... Yo creo que eso no lo hace nadie. (16)

5.6.2. Además de la formación es importante la personalidad de cada uno/a para ponerlo en práctica	Si tienes, si tienes más recursos... tienes más cosas que aplicar, tienes más formación... Eso también depende mucho de la personalidad de cada uno [énfasis]. (...) De nada te sirve muchas veces saber muchas cosas si luego... no tienes... la capacidad de ponerlas en práctica. (13)
5.6.3. Habría que cambiar el modo de acceder al sistema para asegurar lo vocacional	No, el MAES no, yo desde luego eso no. Yo sí creo que debería haber en la carrera, como yo en su día, que estudié Física, pero con una serie de asignaturas enfocadas hacia la docencia impartidas por profesores con experiencia..., en Secundaria y que..., con unas prácticas (...) Creo que sí hay un asunto previo que debería tenerse en cuenta... No formación siempre por una experiencia de ver si te gusta. Que se note, pero... Que no sea una solución. No de: "Mira, no tengo trabajo y me meto en una bolsa de docencia". Que es como se ha hecho siempre. (16)
5.8.1. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole	Mira. Lo que echamos de menos, sobre todo, es que los padres se implicasen más. Y... lo que solemos demandar los profesores que llevamos más tiempo: no es más subida de sueldo, sino es otro planteamiento de la educación. Y aquí en el centro nuestro lo que hace falta desde luego es que los padres se impliquen. Y en muchos casos, por las circunstancias que te he dicho antes o por otras circunstancias varias, no se implican nada. (14)
5.9. Necesitamos más maestros/as y más orientadores/as en ESO, especialmente en estos contextos de vulnerabilidad	Grupos específicos que tienen un perfil especial, ya sea por trayectoria académica anterior..., ya sea por problemas familiares, ya sea porque hay que darles otro tipo de... de dinámicas de... de clase, porque no atienden a la, a la clase reglada normalmente [énfasis]. Seguro que la Administración tiene para poder tirar de, de, de educadores... de animadores socioculturales..., de, de maestros [pausa] mucho más cualificados que los que estamos dando aquí. (...) Porque en la Secundaria los maestros desaparecen [énfasis]. (13) Entonces, más personal siempre vendría bien. Aquí tenemos algunos profesores, dos profesores de Compensatoria. Pero en centros como este, por ejemplo, que es tan grande, que además, tú sabes, tienen que estar en torno a -unos años más, unos años menos-, en torno a los mil alumnos. (...) Eh, pues hay otros centros que tienen dos orientadores, y este no. (14)

APÉNDICE D. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

APÉNDICE D.1.

Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos (CDE-A)

(Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010)

CUESTIONARIO 5

Datos de identificación

Código de grupo:	Edad:
Código personal (DNI completo, o 8 números + una letra):	Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria: 1er ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 2º ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 3er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 1er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 2º ciclo	Antigüedad en el centro: <input type="checkbox"/> Menos de 3 cursos <input type="checkbox"/> 3 cursos o más
Nivel de estudios finalizados: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Estudios básicos: certificado escolar, graduado escolar. <input type="checkbox"/> (ESO) Educación Secundaria Obligatoria. <input type="checkbox"/> Bachillerato, BUP, COU. <input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado medio, FP. <input type="checkbox"/> Ciclo formativo de grado superior. <input type="checkbox"/> Estudios universitarios de primer ciclo: (Diplomatura/Ingeniería o Arquitectura técnica) <input type="checkbox"/> Estudios universitarios de segundo ciclo: (Diplomatura/Ingeniería o Arquitectura superior) <input type="checkbox"/> Otras: _____	¿Tienes hijos/as? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿De qué edad/es? _____ _____

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 0 a 10, tu grado de acuerdo o desacuerdo. Antes de responder, es muy importante que pienses *en lo que haces* y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte solo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro/a de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

IMPORTANTE: Por favor, responde a todas las preguntas.

**Completamente
en desacuerdo**

**Completamente
de acuerdo**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Me resulta difícil relajarme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuando me doy cuenta de que he hecho algo mal me preocupo durante mucho tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Estoy satisfecho/a con mi manera de afrontar la vida y ser feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Me siento herido/a fácilmente cuando los otros critican mi conducta o trabajo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Sé ponerme en el lugar de los otros para comprenderlos bien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Tengo la sensación de aprovechar bien mi tiempo libre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Conozco bien mis emociones.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. A menudo pienso cosas agradables sobre mí mismo/a.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡Magnífico! ¡Lo he conseguido! ¡He sido capaz de...!	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Sé poner nombre a las emociones que experimento.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Para sentirme bien necesito que los otros vean con buenos ojos lo que digo y hago.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Noto si los otros están de mal o buen humor.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Tengo a menudo peleas o conflictos con otras personas próximas a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Me siento una persona feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Hablar con otras personas poco conocidas me resulta difícil, hablo poco y siento nerviosismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Cuando debo hacer algo que considero difícil, me pongo nervioso/a y me equivoco.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Me cuesta defender opiniones diferentes a las de otras personas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno, intento hacer actividades que me resulten agradables.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Me asustan los cambios.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. A menudo me siento triste sin saber el motivo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Acepto y respeto que los otros piensen y actúen de forma diferente a mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. A menudo me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Tengo claro para qué quiero seguir viviendo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Por la noche empiezo a pensar y me cuesta mucho dormir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Puedo hacer amigos con facilidad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

27. A menudo cuando alguien me habla estoy pensando en lo que yo diré enseguida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Cuando no sé algo, me muevo y busco información y ayuda sin demasiada dificultad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Estoy descontento/a conmigo mismo/a.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Puedo esperar pacientemente para conseguir lo que deseo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Acostumbro a moderar mi reacción cuando tengo una emoción fuerte.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Hablar delante de muchas personas me resulta realmente difícil.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Nada de lo que puedo pensar o hacer puede cambiar las cosas que me pasan.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Algunas veces me planteo seriamente si vale la pena vivir.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Tengo muchos amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. No sé qué responder cuando me hacen un elogio o me dicen cosas agradables sobre mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. A menudo tengo la sensación de que los otros no entienden lo que les digo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Me desanimo cuando algo me sale mal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Sé cómo generar situaciones para experimentar emociones agradables/positivas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis decisiones.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. Puedo describir fácilmente mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46. Soy capaz de mantener el buen humor aunque hablen mal de mí.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Cuando alguien me provoca, me calmo diciéndome cosas tranquilizadoras.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Me preocupa mucho que los otros descubran que no sé hacer alguna cosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE D.2.

Escala de Sensibilidad Intercultural

Intercultural Sensivity Scale

(Chen y Starosta, 2000, adaptada y validada por Ruiz, 2012)

CUESTIONARIO 3

Datos de identificación

Código de grupo:	Edad:
Código personal (DNI completo, o 8 números + una letra):	Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria: 1er ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 2º ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 3er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 1er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 2º ciclo	Antigüedad en el centro: <input type="checkbox"/> Menos de 3 cursos <input type="checkbox"/> 3 cursos o más

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 1 a 6, tu grado de acuerdo o desacuerdo. Antes de responder, es muy importante que pienses *en lo que haces habitualmente* y no en lo que te gustaría hacer ni en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte solo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro/a de cómo responder, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

IMPORTANTE: Por favor, responde a todas las preguntas.

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones utilizando la escala:

Completamente
en desacuerdo

Completamente
de acuerdo

	1	2	3	4	5	6
1. Me gusta relacionarme con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
2. Creo que las personas de otras culturas tienen una mentalidad muy cerrada.	1	2	3	4	5	6
3. Cuando me relaciono con personas de culturas diferentes me siento bastante seguro/a de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6
4. Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo su idioma.	1	2	3	4	5	6
5. Estoy muy atento/a cuando me relaciono con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
6. Cuando me relaciono con personas de otras culturas siempre sé qué decir.	1	2	3	4	5	6
7. Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
8. Me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
9. Respeto los valores de las personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6

10. Me resulta incómodo trabajar o compartir otros espacios (p. ej. el ascensor) con personas de diferentes culturas.	1	2	3	4	5	6
11. Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de una cultura diferente a la mía.	1	2	3	4	5	6
12. Cuando conozco a alguien de otra cultura intento que no me influyan las ideas preconcebidas o los prejuicios que yo pueda tener acerca de su cultura.	1	2	3	4	5	6
13. Con frecuencia no me siento a gusto cuando estoy con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
14. Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales.	1	2	3	4	5	6
15. Cuando me relaciono con personas de otras culturas que hablan otra lengua, creo que no sé comunicarme suficientemente bien con ellas.	1	2	3	4	5	6
16. Respeto la forma de comportarse de las personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
17. Cuando me relaciono con personas de otras culturas, intento estar lo más atento posible a sus explicaciones, para poder entenderlas correctamente.	1	2	3	4	5	6
18. Normalmente acepto mejor las opiniones de las personas de mi propia cultura que las opiniones de las personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
19. Cuando me relaciono con personas de otras culturas creo que me doy cuenta claramente de las pequeñas diferencias de significado que pueden tener las palabras o las ideas.	1	2	3	4	5	6
20. Creo que mi cultura es mejor y más abierta que otras culturas.	1	2	3	4	5	6
21. Normalmente, cuando me relaciono con personas de otras culturas, suelo ser bastante positivo/a con ellas para mostrarles interés y atención.	1	2	3	4	5	6
22. En general, intento evitar las situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas.	1	2	3	4	5	6
23. Cuando converso con una persona de otra cultura, trato de mostrarle que le comprendo, a través de palabras o gestos.	1	2	3	4	5	6
24. Me gustan las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes.	1	2	3	4	5	6
25. ¿Con personas de qué procedencias culturales tienes más facilidades al relacionarte? ¿A qué crees que se debe?						
26. ¿Con personas de qué procedencias culturales tienes más dificultades al relacionarte? ¿A qué crees que se debe?						

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE D.3.

Escala de Atención plena o Mindfulness

Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)

(Brown y Ryan, 2003, adaptada y validada por Soler et al., 2012)

CUESTIONARIO 2

Datos de identificación

Código de grupo:	Edad:
Código personal (DNI completo, o 8 números + una letra):	Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria: 1er ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 2º ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 3er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 1er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 2º ciclo	Antigüedad en el centro: <input type="checkbox"/> Menos de 3 cursos <input type="checkbox"/> 3 cursos o más

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 1 a 6, la frecuencia con la que experimentas cada una de ellas. Antes de responder, es muy importante que pienses *en lo que haces habitualmente* y no en lo que te gustaría hacer ni en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte solo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro/a de cómo responder, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

IMPORTANTE: Por favor, responde a todas las preguntas.

Indica la frecuencia con la que experimentas cada una de las afirmaciones utilizando la siguiente escala:

Casi nunca						Casi siempre
1	2	3	4	5	6	

1. Podría sentir una emoción y no ser consciente de ella hasta más tarde.	1	2	3	4	5	6
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención o por estar pensando en otra cosa.	1	2	3	4	5	6
3. Encuentro difícil estar centrado en lo que está pasando en el presente.	1	2	3	4	5	6
4. Tiendo a caminar rápido para llegar a donde voy, sin prestar atención a lo que experimento durante el camino.	1	2	3	4	5	6
5. Tiendo a no darme cuenta de sensaciones de tensión física o incomodidad, hasta que realmente captan mi atención.	1	2	3	4	5	6
6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez.	1	2	3	4	5	6
7. Parece como si "funcionara en automático", sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6
8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento/a a ellas.	1	2	3	4	5	6
9. Me concentro tanto en la meta que deseo alcanzar, que pierdo contacto con lo que estoy haciendo ahora para alcanzarla.	1	2	3	4	5	6
10. Hago trabajos o tareas automáticamente, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5	6
11. Me encuentro a mí mismo/a escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6
12. Conduzco "en piloto automático" y luego me pregunto por qué fui allí.	1	2	3	4	5	6
13. Me encuentro preocupado/a acerca del futuro o el pasado.	1	2	3	4	5	6
14. Me descubro haciendo cosas sin prestar atención.	1	2	3	4	5	6
15. Pico sin ser consciente de que estoy comiendo.	1	2	3	4	5	6

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE D.4.

Cuestionario de Escala de Compasión de Pommier

Pommier Compassion Scale

(Pommier, 2010)

CUESTIONARIO 1

Datos de identificación

Código de grupo:	Edad:
Código personal (DNI completo, o 8 números + una letra):	Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria: 1er ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 2º ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 3er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 1er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 2º ciclo	Antigüedad en el centro: <input type="checkbox"/> Menos de 3 cursos <input type="checkbox"/> 3 cursos o más

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 1 a 5, la frecuencia con la que experimentas cada una de ellas. Antes de responder, es muy importante que pienses *en lo que haces habitualmente* y no en lo que te gustaría hacer ni en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte solo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro/a de cómo responder, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

IMPORTANTE: Por favor, responde a todas las preguntas.

Indica la frecuencia con la que experimentas cada una de las afirmaciones utilizando la siguiente escala:

	Casi nunca					Casi siempre
	1	2	3	4	5	
1. Cuando la gente llora delante de mí, normalmente no siento nada.	1	2	3	4	5	
2. A veces cuando la gente habla de sus problemas, siento que no me interesa lo que dicen.	1	2	3	4	5	
3. No me siento emocionalmente cerca de la gente que sufre.	1	2	3	4	5	
4. Presto mucha atención cuando otras personas me hablan.	1	2	3	4	5	
5. Me siento distante de las personas cuando me cuentan sus problemas.	1	2	3	4	5	
6. Si veo que alguien está pasando un mal momento, intento ser cuidadosa con esa persona.	1	2	3	4	5	
7. Suelo desconectar (dejar de prestar atención) cuando la gente me habla de sus problemas.	1	2	3	4	5	
8. Me gusta estar cerca de los demás cuando estos lo pasan mal.	1	2	3	4	5	

9. Me doy cuenta cuando las personas están molestas, aunque no digan nada.	1	2	3	4	5
10. Cuando veo que alguien está desanimado/a, siento como si no pudiera relacionarme con él/ella.	1	2	3	4	5
11. Todo el mundo se siente mal en algún momento, forma parte de ser humanos.	1	2	3	4	5
12. A veces soy frío/a con los demás cuando están deprimidos o ausentes.	1	2	3	4	5
13. Tiendo a escuchar pacientemente a las personas cuando me cuentan sus problemas.	1	2	3	4	5
14. No me interesan los problemas de otras personas.	1	2	3	4	5
15. Es importante reconocer que todo el mundo tiene debilidades y que nadie es perfecto.	1	2	3	4	5
16. Mi corazón se siente cerca de las personas que son infelices.	1	2	3	4	5
17. A pesar de las diferencias con otros, sé que todo el mundo siente el dolor como yo lo siento.	1	2	3	4	5
18. Cuando otros se sienten preocupados o con problemas, suelo dejar que sea otra persona quien les atienda.	1	2	3	4	5
19. No pienso mucho sobre los asuntos de los demás.	1	2	3	4	5
20. El sufrimiento es parte de la experiencia humana.	1	2	3	4	5
21. Cuando la gente me cuenta sus problemas, intento mantener una perspectiva neutral sobre la situación.	1	2	3	4	5
22. No puedo conectar bien con las personas cuando estas están sufriendo.	1	2	3	4	5
23. Intento evitar a la gente que está viviendo una experiencia especialmente dolorosa.	1	2	3	4	5
24. Cuando los demás están tristes, intento confortarles.	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE D.5.

Escala de Resiliencia

Connor-Davidson Resilience Scale

(Connor y Davidson, 2003, adaptada y validada por Cruz, 2015)

CUESTIONARIO 4

Datos de identificación

Código de grupo:	Edad:
Código personal (DNI completo, o 8 números + una letra):	Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
Nivel educativo: <input type="checkbox"/> Primaria: 1er ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 2º ciclo <input type="checkbox"/> Primaria: 3er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 1er ciclo <input type="checkbox"/> ESO: 2º ciclo	Antigüedad en el centro: <input type="checkbox"/> Menos de 3 cursos <input type="checkbox"/> 3 cursos o más

A continuación encontrarás algunas afirmaciones. Lee atentamente cada frase e indica, valorando de 0 a 4, tu grado de acuerdo o desacuerdo. Antes de responder, es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieras. Señala la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

Procura detenerte solo el tiempo suficiente en cada respuesta. Si en algún caso no estás seguro/a de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes generalmente.

IMPORTANTE: Por favor, responde a todas las preguntas.

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones utilizando la siguiente escala:

- 0. Nada de acuerdo**
- 1. Raras veces de acuerdo**
- 2. Algunas veces**
- 3. Casi siempre**
- 4. Completamente de acuerdo**

1. Soy capaz de adaptarme a los cambios.	0	1	2	3	4
2. Tengo personas en las que puedo confiar y con las que me siento seguro/a.	0	1	2	3	4
3. Algunas veces dejo que el destino o Dios me ayude.	0	1	2	3	4
4. Puedo resolver cualquier acontecimiento muy duro que se me presente.	0	1	2	3	4
5. Los éxitos pasados me ayudan a resolver cualquier acontecimiento que se me presente.	0	1	2	3	4
6. Veo el lado divertido de las cosas.	0	1	2	3	4
7. Afrontar el estrés me fortalece.	0	1	2	3	4
8. Tiendo a recuperarme de las enfermedades o de las dificultades.	0	1	2	3	4
9. Pienso que las cosas ocurren por una razón.	0	1	2	3	4

10. Me esfuerzo al máximo en cada ocasión.	0	1	2	3	4
11. Puedo conseguir mis metas.	0	1	2	3	4
12. Cuando parece que irremediablemente algo no tiene solución, no abandono.	0	1	2	3	4
13. Sé dónde pedir ayuda.	0	1	2	3	4
14. Bajo presión, me concentro y pienso con claridad.	0	1	2	3	4
15. Prefiero tomar la iniciativa cuando hay que resolver un problema.	0	1	2	3	4
16. No me desaliento fácilmente ante el fracaso.	0	1	2	3	4
17. Pienso que soy una persona fuerte.	0	1	2	3	4
18. Tomo decisiones difíciles o impopulares (sin el apoyo de otros).	0	1	2	3	4
19. Puedo manejar sentimientos desagradables.	0	1	2	3	4
20. Sigo los presentimientos que tengo sobre algunas situaciones que ocurren en mi vida.	0	1	2	3	4
21. Tengo muy claro por dónde quiero ir en la vida.	0	1	2	3	4
22. Siento que controlo mi vida.	0	1	2	3	4
23. Me gustan los desafíos.	0	1	2	3	4
24. Trabajo para conseguir mis metas.	0	1	2	3	4
25. Me siento orgulloso/a de mis logros.	0	1	2	3	4

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE D.6.

Guión de entrevista para equipos directivos

GUIÓN PARA ENTREVISTA A EQUIPOS DIRECTIVOS

1. ¿Podrías contextualizar brevemente en qué tipo de realidad social se inserta este centro? ¿Cuál ha sido la evolución de este centro en los últimos 10-15 años?
2. ¿Cuáles dirías que son los principales retos de este centro en la actualidad?
3. ¿Qué importancia crees que tiene la dimensión emocional en todo ello?
4. ¿Cuál dirías que es el papel del profesorado en la respuesta a estos retos? ¿Y el papel de la dirección del centro? ¿Y de la Administración?
5. ¿Cómo enfocáis el tratamiento de la diversidad en tu centro? (Plan de centro...)
6. ¿De los retos que has nombrado, cuáles dirías que están especialmente relacionados con la realidad multicultural que existe en tu centro? ¿En qué sentido?
7. De las dificultades que has mencionado (en especial, las vinculadas con la realidad multicultural), ¿cuáles cree que son las causas? ¿Y las respuestas o soluciones? ¿Qué harías de manera prioritaria si estuviese en tu mano poder resolverlas?
8. De las oportunidades que has mencionado (en especial, las vinculadas con la realidad multicultural), ¿cuál/es consideras que son las más relevantes? ¿cómo crees que podrían potenciarse/desarrollarse?
9. ¿Cómo dirías que es la preparación del profesorado para hacer frente a estas dificultades y potenciar las oportunidades mencionadas? ¿Consideras que sería necesario mejorar tu formación/competencias en algún sentido?
10. ¿Cuáles son las áreas en las que crees que el profesorado tiene más fortalezas? ¿Y más debilidades? ¿En qué dimensiones consideras que se necesitaría incidir más: conocimientos y contenidos (saber), habilidades (saber hacer), o actitudes (saber estar o ser)?
11. ¿Cuál es el papel de las familias en todo ello? ¿Cómo desarrollan el trabajo con las familias? Y con el contexto comunitario en el que se inserta el centro, ¿existe alguna relación?
12. ¿Cree que el profesorado estaría motivado para recibir una formación adaptada a su realidad que diera respuesta a sus necesidades? ¿Qué características cree que debería tener para que se sintieran motivados? ¿Qué formato y qué fechas cree que serían más adecuadas para desarrollarla?

En caso de que no, ¿por qué? ¿Qué cree que necesitarían para motivarles al cambio/a reciclarse? ¿Y las familias?

APÉNDICE D.7.

Guión de entrevista para el profesorado

GUIÓN PARA ENTREVISTA A PROFESORADO

1. ¿Qué opinión tienes sobre el ámbito de la Educación emocional/Competencia emocional/Inteligencia emocional?
2. ¿Crees que en las aulas aparecen problemas relacionados con la gestión emocional de los alumnos y alumnas?
3. La formación sobre gestión emocional (conocer, regular expresar adecuadamente las propias emociones y las de los demás), ¿debería formar parte de la formación del alumnado realizando cursos específicos además de considerarlo una formación transversal? ¿Y de la formación continua del profesorado?
4. ¿Qué elementos incluirías dentro de esta gran etiqueta llamada *Competencia emocional*? ¿Cuáles de estos elementos destacarías como más importantes?
5. ¿Conoces centros que apliquen este tipo de programas? ¿Conoces programas?
6. ¿Qué formación has recibido tú y tus compañeros al respecto? ¿Qué tipo de contacto tienes con este ámbito actualmente?
7. ¿Crees que esta formación puede ser útil en tu ámbito de trabajo? ¿En qué sentido?
8. ¿Has realizado alguna formación o has pensado hacerlo? ¿A quién/qué entidad te has dirigido?
9. En las formaciones que has realizado:
 - ¿Cuál/es ha/n sido la/s vía/s de acceso: oferta del CEP, propuesta del centro, otras?
 - ¿Qué es lo que te resultó más ayudador o útil? ¿Lo que más te gustó? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles han sido los principales contenidos? ¿Y la metodología?
 - ¿Hubo algo que creas que faltó o algo que no fuera adecuado?
10. Pensando en formaciones posibles y futuras:
 - ¿Qué crees que sería imprescindible incluir?
 - ¿Qué elementos crees que son más necesarios pensando en tu colectivo y en tu realidad (contenidos, habilidades, actitudes...)?
 - ¿Cuál crees que sería el mejor enfoque de trabajo (metodología y formato)?
11. ¿Qué crees que es posible conseguir con una formación de este tipo (cuáles son sus posibilidades)? ¿Cuáles crees que son los límites (qué no podemos ni debemos esperar conseguir con este tipo de formación)? ¿Cómo trabajar estos límites?
12. ¿Crees que el colectivo docente (Primaria y ESO) conoce este tema suficientemente? ¿Crees que es un tema que interesa? ¿Consideras que ayudaría una formación en este ámbito? ¿En qué sentido crees que podría ayudar al profesorado?
13. ¿Crees que una formación de este tipo dirigida a las familias podría ser de ayuda? ¿En qué sentido?

14. ¿Crees que una formación en este ámbito debe incluir la dimensión multi/intercultural? ¿Por qué? ¿En qué sentido?
15. ¿Crees que este tipo de formación en Competencia emocional es especialmente relevante en contextos de riesgo o de exclusión social? ¿Por qué?

