

Autopercepción del profesorado de los Programas de Currículo Adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas

Iratxe Suberviola Ovejas
Universidad de La Rioja
España

Citación: Suberviola Ovejas, I. (2018). Autopercepción del profesorado de los programas de currículo adaptado sobre la formación y designación docente de estas aulas. *Investigación en la Escuela*, 94, 63-78. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R94/R94-5>

Resumen: Se trata de un estudio de carácter cualitativo a través del análisis y categorización de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de PCAs de diferentes tipologías y ámbitos de docencia en la Comunidad Foral de Navarra. Las categorías principales estudiadas a través del discurso de autopercepción del profesorado son: 1) Formación del profesorado de las PCAs; 2) Designación de los docentes a estos programas. En cada una de ellas se integran otras subcategorías. Desde este análisis se realizan propuestas en cuanto a la formación inicial y continua de dichos educadores basadas en el análisis de la literatura de Educación Emocional y su relación con las características socio-educativas de este alumnado y sobre los efectos beneficiosos que presenta las competencias emocionales en el bienestar docente.

Palabras clave: “Educación emocional”; “inteligencia emocional”; “Programas de Currículo Adaptado”; “formación del profesorado”.

Self-perception of the adapted curriculum programs teachers of on the educational training and designation of these classrooms

Abstract: This is a qualitative study through the analysis and categorization of interviews with teachers of PCAs of different types and areas of teaching in the Community of Navarra. The main categories studied through the self-perception discourse of the teaching staff are: 1) Teacher training of the PCAs; 2) Designation of teachers to these programs. Other subcategories are integrate, in each of them. From the analysis, we propose modifications to initial and continuing training in educators of adapted curriculum programs, based on the review of the Emotional Education literature and its relationship with the socio-educational characteristics of these students and the beneficial effects of emotional competencies on course well-being.

Key words: “Emotional education”; “emotional intelligence”; “adapted curriculum programs”; “teacher training”.

Auto-perception de l'enseignant des programmes d'études adaptés sur la formation éducative et la désignation de ces classes

Resumè: Cette étude provient de l'analyse qualitative d'entretiens approfondis réalisés avec des enseignants de programmes d'études adaptés, avec a different type et domaine enseignement dans Le Comunitée du Navarra. Les principal categories étudiées avec le discours de le leur perception de les professeur sont: 1) Formation de les professeur de les PCAs; 2) Désignation de les enseignant à cette programmes. Dans chaque unes d'elles sont intégrée autres subcatégories. A partir de cette analyse sont proposent des améliorations dans la formation initiale et continue de ces éducateurs, fondeuse dans l'analyse de la littétarure dans le domaine émotionnel et son relation avec les caractéristiques socio-éducatives que présentent les élèves de programmes d'études adaptés et sur les effets bénéfiques que present les domaine émotionnel dans le bien-être d'enseignement.

Mots-clés: “Education émotionnelle”; “intelligence émotionnelle”; “Programmes d'Etudes Adaptés”; “Formation du corps enseignant”.

Introducción

El estudio que se presenta a continuación forma parte de una investigación más amplia en la que se analiza de forma global la inclusión de la Educación Emocional en los Programas de Currículo Adaptado (PCA).

Estos programas surgen en el año 1998 en la Comunidad Foral como respuesta educativa extraordinaria ante el hecho de la ampliación de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, para dar respuesta a situaciones de atención a la diversidad a las que difícilmente se les puede dar solución con medidas ordinarias como la adaptación curricular no significativa, modificaciones metodológicas, agrupamientos, etc.

La legislación vigente establece como características propias del alumnado susceptible de ser incluido en estos programas aquellos que valoren negativamente el marco escolar, que presenten serias dificultades de adaptación, que únicamente busquen en las actividades resultados inmediatos y aplicables y, en consecuencia, que presenten baja tolerancia a la frustración, que acumulen un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en un grupo ordinario y que manifiesten deficiencias en la convivencia y serios problemas de conducta en el ámbito escolar (Resolución 164/2016).

Además de estas características “comunes” a todos los discentes de los PCA, tal y como afirma Suberviola (2012), en este alumnado se encuentran variables como: consumo de sustancias

adictivas; desequilibrio personal; conductas disruptivas; comportamientos agresivos y prácticas de riesgo.

Como se puede deducir, esta tipología de alumnado, además de presentar dificultades académicas, presenta conductas y actitudes socio-emocionales poco eficaces y en ocasiones perjudiciales para sí mismo y para el entorno. Si realizamos un pequeño bagaje por la literatura científica en la que se relacionan los aspectos emocionales con las características de este alumnado podemos apuntar que:

- Existen estudios en los que se corrobora que las emociones y ciertas variables socio-educativas condicionan las relaciones y comportamientos sociales. Concretamente se ha detectado correlación positiva entre la eficacia emocional y las relaciones interpersonales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a, 2004b; Lopes, Salovey & Straus, 2003).
- La literatura también determina la relación de la emotividad con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; García Retena, 2012).
- Otro aspecto es la vinculación existente entre las conductas disruptivas en el aula y las competencias emocionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Mestre, Jiménez y López-Zafra, 2009; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).
- Por último, la relación comprobada en conductas como el consumo de sustancias adictivas y/o ilegales y las competencias emocionales de los adolescentes (Limonero, Tomás-Sábado & Fernández-Castro, 2006; Maldonado y Extremera, 2000; Ruiz-Aranda et al., 2010).

Estos y otros estudios evidencian la conveniencia de incluir la educación emocional en estos programas, entendiéndola como:

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra y Pérez-González, 2015, p. 27).

La puesta en práctica de un programa de educación emocional requiere una formación previa del profesorado. Sin embargo, el desarrollo de competencias emocionales de un modo intencional y sistemático está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros (Bisquerra y Pérez-González, 2014; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), tanto desde un punto de vista de la formación inicial en la titulación de maestro como en la formación continua del mismo.

Al hablar de formación socio-emocional del profesorado lo hacemos en relación a dos vertientes:

- Por un lado, para que el alumnado desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con un eficaz uso de éstas necesita de un educador emocional. El docente es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas competencias en su labor educativa, puesto que es un modelo de adulto a seguir en el aula convirtiéndose en un modelo de inteligencia emocional insustituible, por lo que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos, le corresponde moldear y ajustar el perfil afectivo y emocional de sus alumnos (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c).
- Por otro lado, la relación existente entre las competencias emocionales del docente y el bienestar de este. En la literatura encontramos como los docentes competentes emocionalmente experimentan menores niveles de burnout, utilizan estrategias de afrontamiento más positivas y adaptativas ante diversas fuentes de estrés escolar y perciben una mayor satisfacción laboral (Brackett, Palomero, Mojsa, Reyes, & Salovey,

2010), confirmando otro estudio en el que aparecía relacionada la habilidad de los docentes para regular las emociones con los niveles de despersonalización, autorrealización y desgaste emocional que percibían (Mendes, 2003).

Una vez contrastada la importancia en formación y desarrollo de competencias emocionales que deben presentar los docentes, tanto para un eficaz desarrollo de su labor educativa como para su ajuste y equilibrio personal, este estudio va a analizar la autopercepción que presenta el profesorado de estos programas en relación con su propia educación emocional vinculada a su labor docente con este perfil de alumnado. Por otro lado, y desde el análisis de dicha formación se examina la percepción que éstos presentan sobre la designación del profesorado a los equipos de las PCAs.

Objetivo

El objetivo de este estudio es analizar la autopercepción que presenta el profesorado de las PCAs sobre su formación tanto inicial como continua, así como la designación del profesorado a estos programas.

Método

Este estudio presenta una naturaleza cualitativa que tiene como instrumento principal de recogida de datos las entrevistas individuales en profundidad, analizadas posteriormente a través de la categorización del discurso utilizando el programa de análisis cualitativo “Atlas-ti”.

Participantes

Este estudio se lleva a cabo mediante un diseño de muestra intencional, desarrollado a través de la combinación del muestreo opinativo y el muestreo teórico, donde se toman participantes de diferentes tipologías de PCAs y diferentes áreas de docencia. El estudio se ha desarrollado entre los cursos 2011/2012, 2014/2015 y 2015/2016.

Los 34 docentes entrevistados pertenecen a 6 centros de Navarra de diferentes comarcas, tal y como puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1.

Descripción de los centros educativos y profesionales de la muestra

UBICACIÓN	TIPOLOGÍA	PERSONAL ENTREVISTADO
Centro 1. Comarca de Tierra Estella	ESO y Bachiller. Concertado. Un aula de PCA interna.	<ul style="list-style-type: none"> - La tutora de la PCA. - El director académico. Docente del área científico-matemático. - Profesor del área de Educación Física. - Docente del área sociolingüística. - Docente del ámbito práctico. - El profesor de educación física.
Centro 2. Comarca Merindad de Pamplona.	Centro concertado con internado. Dos aulas de PCAs internas.	<ul style="list-style-type: none"> - Dos tutores de ambas aulas de PCA. - El director. - Un docente del ámbito científico-técnico. - Un docente del ámbito sociolingüístico. - La orientadora. - Un docente del ámbito práctico.

Centro 3. Comarca de la Ribera Alta.	Se trata de un CP de ESO y Bachiller que cuenta con un aula de PCA interna.	<ul style="list-style-type: none"> - La orientadora y responsable de convivencia. - Docente del ámbito científico-matemático. - Docente del ámbito sociolingüístico. - Dos docentes del ámbito práctico. - Tutor del PCA.
Centro 4. Comarca de la Ribera Baja.	Centro concertado externo dependiente a nivel burocrático el CP de ESO dos aulas externas de PCA.	<ul style="list-style-type: none"> - Dos docentes del ámbito científico-matemático. - Un miembro del equipo directivo. - Dos docentes del ámbito sociolingüístico. - Un profesor del ámbito práctico y educación física.
Centro 5. Comarca de Tierra Estella	CP de ESO y bachiller. Un aula de PCA interna.	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor de PCA. - Profesor del área de Educación Física. - Docente del área sociolingüística. - Docente del ámbito práctico.
Centro 6. Comarca Merindad de Pamplona	Centro concertado con internado. Un aula externa PCA.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutora de PCA. - Un docente del ámbito científico-técnico. - Un docente del ámbito sociolingüístico. - El orientador. - Un docente del ámbito práctico.

Con respecto al número de participantes seleccionados, utilizamos la siguiente fórmula para el cálculo de la muestra de una población necesaria con cierto grado de confianza. Esta fórmula la vamos a aplicar tanto para el número de centros, como para el número de profesionales-participantes.

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

En la Tabla 2 podemos apreciar las puntuaciones para el número de centros y el número de profesionales:

Tabla 2.

Cálculo del número significativo de centros y profesionales participantes

Variable	Número de centros	Número de profesionales
N (Población o universo)	17	68*
Z _a (Porcentaje de seguridad/ Nivel de confianza)	80%	90%
p (Probabilidad de éxito)	5%	5%
q (1-p) Probabilidad de fracaso	0,95	0,95
e (Error muestral)	10%	7%
n (tamaño de la muestra)	6	34

*Este dato se ha obtenido teniendo en cuenta el número de programas PCA con las orientaciones que nos aporta la Resolución 164/2016, de 11 de mayo, por la que se dictan instrucciones que

regulan la organización y el funcionamiento del Programa de Currículo Adaptado (PCA), donde se insta a minimizar el número de profesores aunando en cada docente ámbitos y asignaturas específicas.

Al realizar los cálculos obtenemos que con una fiabilidad del 80% $n=5,6$ en lo que respecta al número de centros para participar en el estudio. En nuestro caso se han seleccionado 6 centros. En referencia al número de participantes con una fiabilidad del 97,5% y los datos que figuran en el cuadro obtenemos un $n=32,6$. En nuestro estudio tenemos una muestra de participantes profesionales de 34.

Procedimiento

La recogida de datos de este estudio se lleva a cabo a través de entrevistas de tipo individual, holística y no estructurada. Se realizan teniendo en consideración las directrices aportadas por Ruiz-Olabuénaga (2007) sobre el proceso de interacción y sonsacamiento.

Para ello tenemos como soporte de recogida de datos un protocolo elaborado previamente en el que se introducen las categorías comunes, las específicas y las teóricas.

Tabla 3.

Protocolo de referencia para la realización de entrevistas.

CATEGORIAS COMUNES	
EDAD	Se preguntará a lo largo de la entrevista. En ningún caso se abrirá la conversación con esta pregunta.
CATEGORIAS ESPECÍFICAS	
TIEMPO DE DOCENCIA	¿Cuánto tiempo llevas en la docencia? ¿Cuántos años has trabajado en PCA?
CATEGORIA PROFESIONAL	¿Qué tipo de docencia impartes en el PCA?, ¿tienes algún peso en la gestión de esta?, ¿en la organización?, ¿qué asignatura o ámbito impartes?
CATEGORIAS TEÓRICAS	
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	La legislación marca que para ser docente de una PCA se debe tener como mínimo la formación estipulada para ser profesor de primaria, es decir, el antiguo magisterio, ¿Cuál es tu opinión sobre esto?, ¿qué opinas sobre la formación del profesorado de estos programas en Educación Emocional? A través de la técnica de embudo, una vez escuchado las respuestas a las preguntas de carácter abierto y flexible anteriormente expuestas, se procede a canalizar la entrevista para cubrir las subcategorías de este apartado. <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Crees que es necesaria una formación específica en Educación Emocional para el profesorado de estas aulas?, ¿debería incluirse la formación en Educación Emocional en la formación inicial del profesorado? y ¿en la formación continua? ✓ ¿Has realizado algún curso, seminario o algo al respecto sobre Educación Emocional?, ¿qué carrera has estudiado?, ¿se te ha ofertado algo de este tipo?
DESIGNACIÓN DEL PROFESORADO	- Cuéntame tu historia, ¿Cómo has llegado a ser profesor de un programa de PCA?, ¿lo elegiste tú? ¿Si pudieras cambiarías a un aula ordinaria? Una vez analizada su realidad concreta, se prosigue haciendo preguntas sobre las categorías deseadas.

- ✓ ¿Crees que el número de profesorado de estos programas es el adecuado?, ¿Cambiarías algo sobre el número de docentes que entran en el aula?
- ✓ ¿Consideras que el modo de designar al profesorado de estos programas es el adecuado?, ¿Crees que estos programas deberían estar únicamente llevados por personas con formación en psicología y educación como pedagogos, psicopedagogos, etc?, ¿qué propondrías para formar la plantilla docente de estas aulas?

El proceso de recogida se realiza mediante la grabación en audio digital y la posterior transcripción literal de la totalidad de la entrevista. Cada entrevista transcrita se entrega a la persona entrevistada con la finalidad de que analice el documento y, si procede, realice matizaciones o correcciones sobre el mismo, las cuales se incluirán en el documento final.

La codificación de cada participante se lleva a cabo utilizando las siguientes siglas en este orden:

- Comarca en la que se encuentra la PCA: Merindad de Pamplona (Mp), Ribera Baja (Rb), Ribera Alta (Ra), Tierra Estella (Te).
- Tipología de PCA: externa (e), interna (i).
- Años de docencia: Se pone en numeral los años de docencia en PCA.
- Ámbito de trabajo: Gestión (g), Tutoría (t), Ámbito socio-lingüístico (sl), Ámbito científico-matemático (cm), Ámbito práctico (p), Educación física (ef).

El proceso de categorización se desarrolla a través de un análisis mixto (deductivo-inductivo) en el que existe una primera parte en la que dichas categorías surgen a partir del análisis de la literatura existente al respecto y un segundo momento en el que estas categorías son cumplimentadas por el análisis de la información derivada de las entrevistas. Para ello nos valemos del programa de análisis cualitativo “Atlas.ti”.

La siguiente tabla muestra las categorías y subcategorías pertenecientes a cada uno de los ámbitos de análisis. El proceso de validación, tanto de la elección categorial como de la asignación de los diferentes fragmentos a dichas categorías, se realiza a través de la contrastación de estas con un experto en educación emocional.

Tabla 4.

Categorías y subcategorías de análisis del estudio.

Ámbito de formación docente	Realidad formativa	Formación inicial
	La formación que presentan los sujetos, tanto la inicial como los complementos formativos realizados.	Se refiere a la titulación que permite a los entrevistados ejercer su labor educativa dentro de los PCA.
		Complementos formativos
		Hace referencia a aquellos cursos, materias, disciplinas, máster, postgrados, experiencia, etc., que hayan realizado los entrevistados.

Organización del profesorado	<p><i>Idoneidad formativa</i> La percepción de los entrevistados sobre la formación idónea, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a complementos formativos.</p>	<p>Formación inicial La percepción que tienen los entrevistados sobre las titulaciones idóneas de acceso para el profesorado de los PCAs. También se contempla dentro de esta subcategoría las modificaciones que se consideran aconsejables introducir en dichas titulaciones.</p> <p>Complementos formativos Se trata de los complementos a las titulaciones de acceso a la docencia de los PCAs que se consideran idóneas para la realización de la labor educativa dentro de estos grupos. Formarían parte de esta subcategoría los cursos, máster, posgrados, especialidades, formación entre el profesorado, etc.</p>
	<p><i>Número de miembros</i> Se refiere al número de profesores por aula PCAs.</p>	<p>Realidad Analiza la realidad numérica de los equipos docentes de las PCAs seleccionadas.</p> <p>Idoneidad Se refiere a la percepción del profesorado sobre la idoneidad en el número de profesorado de las PCAs.</p>
	<p><i>Designación del profesorado</i> Detalla el método de designación del profesorado de las PCAs tanto internas como externas.</p>	<p>Realidad Hace referencia a la realidad en la designación del profesorado de las PCAs. Principalmente analiza si se trata de algo “impuesto” o “vocacional”.</p> <p>Idoneidad Se refiere a la percepción del profesorado entrevistado sobre la idoneidad en cuanto a la designación de los docentes de estos programas.</p>

Análisis de datos

Tras la codificación y categorización del discurso aportado por los participantes, ayudándonos del “Atlas.ti”, se procede al análisis de datos según las categorías y subcategorías expuestas en la Tabla 4.

Categoría. Formación docente

Realidad formativa. Formación inicial. Se aprecia que existe gran disparidad en las titulaciones. No obstante, es importante destacar que se observan líneas diferentes entre los docentes de las PCAs externas e internas en lo que se refiere a formación inicial. El profesorado perteneciente a las aulas externas presenta estudios previos más relacionados con el ámbito socio-educativo, como la pedagogía, psicología, educación social, sociología, etc. Sin embargo, los docentes de los programas internos presentan titulaciones diversas que en su mayoría poco tienen que ver con el ámbito socio-pedagógico. Un total de 14 de los 18 docentes entrevistados de los PCAs externos tienen titulaciones con este perfil, mientras que únicamente 3 de los entrevistados de las aulas internas lo presentan.

Realidad formativa. Complementos formativos. Prácticamente, la totalidad de los entrevistados enfatizan la importancia de la experiencia para el desarrollo de una labor educativa efectiva y afectiva

con este tipo de alumnado, poniendo el acento en el aprendizaje entre iguales, es decir, entre agentes educativos de estos programas.

“¿Qué me ha formado? La gente, valoro más cuestiones de experiencia de la gente, de estar al lado de la gente, más que a lo mejor cursos que te pueden servir como herramientas. Pero cursos de profundizar en esta cuestión sobre el fracaso escolar o chavales con ciertas características de las que ya se llaman chavales en conflicto social, pues muy poquitos”. (Mp.e.8.cm)

“Los últimos dos años sí que se están haciendo unas reuniones donde se invita a los profes de PCAs y sobre todo más que cursos de: “viene una persona y te doy una formación” es un poco entre nosotros [...] se hacen una serie de preguntas y entonces un poco son experiencias, compartimos experiencias que a lo mejor a mí me han servido (...) los expongo por si a otra PCA les puede ayudar. (Rb.e.8.cm)

Otra subcategoría hace referencia a la escasa y ambigua oferta formativa relacionada, tanto con la educación emocional en general, como dirigida al alumnado de las PCAs en concreto.

“Acabo de hacer un curso en Pamplona con un título muy atractivo en relación con herramientas en el aula para atención a la diversificación y no sé; la profesora que es muy conductista y todas sus soluciones son muy conductuales, cosa que puede estar bien, pero que no puede ser para todo el mundo, para estos chavales se queda escaso”. (Mp.e.8.cm)

El complemento formativo menos valorado, por la totalidad de los docentes que lo han realizado, es el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP).

“Ni para esto ni para ser profesor (...) te enseñan lo que es la Ley. Las prácticas son de risa porque yo fui a un instituto de Logroño y estuve sentado en la silla durante quince días y el profesor dio la clase (...) creo que no te preparan para esto”. (Ra.i.1.sl)

Uno de los recursos formativos más utilizados por los docentes de las PCAs, especialmente por aquellos de las aulas externas que carecen de una formación inicial socio-educativa, es la consulta de bibliografía, estudios y/o proyectos educativos.

“Cuando empezó la idea de empezar a trabajar en un proyecto para adolescentes, que no sabíamos si iba a ser aquí o en dónde, empezamos a formarnos también un poco en la temática, en concreto en adolescentes en riesgo y tal ¿no?... (¿y dónde os formasteis?) ... Pues con bibliografía de gente que estaba estudiando...(¿autodidactas?) ...Sí, sí, total, total, sí”. (Rb.e.10.g)

Idoneidad formativa. Formación inicial. Los docentes plantean la conveniencia de que se introduzcan aspectos didácticos en la formación inicial del profesorado o en su caso en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, orientados y específicos para estos programas,

“Es imprescindible tener una formación especial para trabajar con estos alumnos. O tienes herramientas emocionales, o te puedes coger una baja por depresión continua.” (Mp.e.10.g)

Otra de las vertientes que apunta el profesorado entrevistado es la creación de una especificidad o mención en la titulación académica necesaria para ser docente de estas aulas, como ocurre en el caso de los maestros de música o educación física. Consideran que la introducción de unas asignaturas y/o contenidos relacionados con este perfil de alumnado se queda escaso, por lo se propone una especialización dentro de la formación inicial del profesorado enfocada a este tipo de itinerarios.

“¿Consideras importante que hubiera una especialidad o...?) Yo creo que sí. El sistema educativo cada vez está creando más diversificaciones, PCPIs, (Programa de Formación Profesional Inicial) el tema de la PCA, PMARes (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento). Está claro que cada vez hay más alumnos con dificultades”. (Ra.i.8.g)

Un grupo de docentes critica, no solo que la formación inicial no está bien orientada para estos grupos específicos, sino que además existen otras deficiencias más profundas. Se realiza un reproche con respecto a la incongruencia entre la realidad en la práctica educativa y el discurso sobre la necesidad de inclusión de la educación socio-emocional, educación en valores, etc., como finalidad

fundamental de una educación integral. Esta fisura se refiere tanto a la formación inicial del profesorado como a las normativas educativas:

“Sí, yo creo que estamos en un país que estamos siempre repitiéndonos a nosotros mismos que la formación inicial del profesorado tendría que ser más rica, que no es idónea ni está adaptada. Sí, es cierto que hay un discurso (...) pero yo creo que no está encarnado en lo que es la formación, no es una cosa que está cristalizada ni en la formación inicial, ni en el currículum, ni...”. (Mp.e.13.g)

Idoneidad formativa. Complementos formativos. Uno de los ámbitos de formación mejor valorados por las personas entrevistadas es la iniciativa creada por la administración para realizar encuentros periódicos entre los agentes formativos de los PCAs que se llevó a cabo en los cursos 2001/2012 y 2014/2015:

“... en Navarra hay una iniciativa que por lo menos es interesante, (...) que es un equipo propuesto desde el departamento principalmente para las PCAs, y sí que están dando algo de movimiento a este curso”. (Mp.e.2.sl)

Otro de los aspectos en los que el profesorado pone el acento es en la creación de equipos sólidos y formados de PCAs, es decir, el apoyo entre los agentes educativos como modo de formación y aprendizaje de la experiencia y conocimientos.

“Sería muy interesante, que además de que fuesen profesionales preparados, un equipo, un equipo que te apoye, así a donde tú no llegues el equipo te va a llevar. Hace falta formar en los centros equipos sólidos de PCAs”. (Mp.e.11.t)

La formación complementaria en Educación Emocional es considerada como sustancial y necesaria para los docentes que desarrollan su labor educativa con este perfil de alumnado.

“Para ellos es necesario un profesor emocional [...] En los CAPs no hay (...) y tampoco creo que sea algo muy demandado, creo que no se le da todo el valor a la educación emocional como se debería dar”. (Te.i.11.g)

Categoría. Organización del Profesorado

Número de miembros del equipo. Realidad. Se puede apreciar como la cifra de docentes es en algunos casos más elevada de las orientaciones propuestas por el Departamento de Educación de Navarra, especialmente en las aulas internas.

“En PCA, el ámbito científico-matemático lo doy yo sola. El ámbito sociolingüístico lo da un profesor solo, al ámbito práctico lo dan dos profesores, educación física lo da uno y AEI, que sí que es cierto que son dos horas a la semana, lo dan dos profesoras distintas, una hora cada una”. (Ra.i.1.cm)

Número de miembros del equipo. Idoneidad. Los datos apuntan una fisura entre la realidad numérica de los equipos docentes de PCA y la idoneidad organizativa de estos equipos, que los propios docentes consideran.

“Número reducido, los justos, se trabaja mejor entre tres o cuatro personas que entre más. Tres o cuatro personas puedes llevar la misma dinámica”. (Ra.i.8.g)

El cuerpo docente de las aulas internas considera favorable que dichas plazas sean rotativas, debido al grado de estrés y de “efecto queme” que éstas producen.

“¿Crees que el equipo de profesores debería ser más pequeño? Sí, pero eso es así, lo que pasa que tiene que haber recambios, (...) por el efecto queme, porque es que llega un momento...”. (Ra.i.10.p)

Designación del profesorado. Realidad. En cuanto al tipo de designación de los diferentes puestos docentes de los PCAs se deben establecer tres modalidades claramente diferenciadas.

La primera se corresponde con las aulas externas. En este caso el profesorado es seleccionado por los promotores de estos programas sin un proceso de concurso-oposición. Estos profesionales presentan formación inicial o complementos formativos en aspectos socio-pedagógicos en mayor medida que los docentes de PCAs internas. Las 18 personas entrevistadas manifiestan su tendencia vocacional hacia esta tipología de itinerarios. Ninguna de las personas entrevistadas expresa insatisfacción laboral o deseo de cambio de aula.

“[...] porque vas a las jornadas de PCAs y a quienes meten en las PCAs (en alusión a las aulas internas) son a los últimos que han venido [...] Yo esto lo hago porque disfruto, yo disfruto con los chavales.” (Mp.e.11.t)

“Yo dejé un centro ordinario cuando me propusieron este proyecto. Estoy encantada con la libertad que tenemos para poder actuar con los chavales.” (Mp.e.11.p)

Otro modelo se corresponde con programas internos dentro de centros concertados de secundaria donde el profesorado tampoco ha pasado por un proceso de selección mediante concurso-oposición. En este tipo de centro la designación se lleva a cabo de un modo arbitrario y unilateral desde el equipo directivo, lo que supone en cierto modo una “imposición” a los docentes. Se puede observar la existencia de ciertos criterios pedagógicos a la hora de llevar a cabo estos nombramientos que no atenúan el malestar por parte del profesorado, especialmente en aquellos docentes que no presentan formación inicial relacionada con el ámbito psicopedagógico.

“[...] el director puede colocarnos donde le interesa, sí que suele tender a colocar a gente que le pueda responder mejor en esas clases, porque todo el mundo sabe en un claustro qué profesor sería inviable que estuviera en esa clase [...] pero todos los profesores no estamos preparados para la PCA, yo lo considero a veces un castigo, ¡qué me toca el PCA, Amén! ¡qué años voy a pasar!”. (Te.i.2.cm)

Por último, se analiza la designación del profesorado de las PCAs internas de centros públicos. En la mayoría de los casos el personal de las PCAs “utiliza” estos puestos como “puerta de entrada” al mercado laboral o como modo de acercamiento. Éstos expresan su incomodidad e insatisfacción, junto con el deseo de trasladarse a la docencia en aulas ordinarias.

“[...] la gente que hace los PCAs tienen casos parecidos al mío. En mi caso el perfil es que yo venía de estar a 400 kilómetros en una plaza definitiva de mi especialidad, que era latín, la única forma de acercarme aquí, que es donde vivo, pues era optar a las plazas de ámbito. Como yo habrá muchísima gente.” (Ra.i.8.g)

“Vamos a ver, empezamos por la asignación de los profesores. Una PCA se la asignan siempre al último interino (...) el último; el penúltimo....si quieres trabajar tienes esto”. (Ra.i.1.t)

Designación del profesorado. Idoneidad. La realidad en cuanto a la designación de los puestos docentes de las PCAs no coincide en muchos de los casos con la idoneidad percibida y expresada por los docentes. La totalidad del profesorado entrevistado considera valorable la vocación para el desarrollo de la labor docente dentro de estos programas, junto con una preparación en torno al perfil de este alumnado en relación con el ámbito socio-psicopedagógico y/o emocional.

“Creo que los mejores profesores son los que deben estar en la PCA. Cuando se hicieron las primeras UCAs (Unidades de Currículo Adaptado, antiguas PCA) desde el Departamento se nos dijo que el mejor profesor es el que tenía que ser el tutor (...) profesores más formados para estar con estos alumnos y, a poder ser que les guste”. (Te.i.11.g)

“[...] primero que haya vocación, o sea que sepan dónde van a ir, que conozcan qué tipo de chavales son, qué realidad es, que les guste.” (Rb.e.10.cm)

La mayoría de los docentes considera conveniente cierta continuidad en este tipo de aulas puesto que la experiencia es muy valorada para desarrollar una adecuada labor educativa. No obstante, desde los programas internos se reivindica la rotación, ya que se considera que son puestos docentes que requieren un mayor esfuerzo con respecto a las aulas ordinarias.

“O sea, PCA que diera el mismo grupo de profesores durante X años, no digo siempre: por ejemplo, tres años porque vas cogiendo... Es decir, te conoces, sabes lo que ha funcionado, lo que no. Aquí el problema es ese, que este año estoy yo, el año que viene vendrá otro y va a estar en la misma situación”. (Ra.i.1.cm)

Conclusiones/Discusión

Analizando el perfil del alumnado de PCAs y tras la revisión bibliográfica que determina la relación de ciertos aspectos psicosociales presentes en estos discentes con las competencias socio-emocionales, podemos afirmar que la educación socio-emocional se torna prioritaria en estos programas, introduciendo objetivos, contenidos y metodologías que desarrollen unas apropiadas relaciones personales y sociales, el cuidado y la salud física y psíquica, el manejo y control emocional, la resolución de conflictos, la motivación, la estima, etc.

Para introducir la educación emocional en las prácticas educativas de un modo metódico y reglado, es preciso poseer formación afectiva. La inexistencia de una formación socio-educativa previa va a dificultar un desarrollo educativo en la que se incluyan de un modo eficaz los objetivos y contenidos en educación emocional. En este estudio se ha evidenciado como los docentes, especialmente en los programas internos, carece de formación inicial socio-pedagógica. En muchos casos la única formación realizada para poder ejercer su labor educativa ha sido el Curso de Adaptación Pedagógica que, la totalidad de los entrevistados lo califica como poco útil para la posterior docencia, especialmente con esta tipología de alumnado. Por otro lado, en estos docentes se percibe un mayor nivel de burnout y desmotivación.

El burnout ha mostrado tener repercusiones negativas no sólo sobre el bienestar docente sino también sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que está inmerso, influyendo negativamente sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad de enseñanza afectando negativamente a las relaciones interpersonales profesor-alumno (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). No es de extrañar, por tanto, que el profesorado de estos programas identifique la habilidad de regular sus emociones como una competencia imprescindible para poder conseguir las metas académicas, construir relaciones sociales positivas y controlar los procesos del aula.

Los docentes que poseen una formación de cariz ámbito socio-pedagógico, afirman que dichos estudios presentaban carencias en aprendizajes sobre educación emocional y en aspectos como la resolución de conflictos o la educación para la convivencia. No obstante, a menudo este profesorado presenta complementos formativos en este ámbito y valoran la inclusión de la educación emocional en estos itinerarios como imprescindible. Además, se detecta un mayor control de la situación manteniéndose más serenos y equilibrados ante situaciones “amenazantes”.

Los docentes de estos itinerarios realizan propuestas formativas en aspectos relacionados con la educación emocional, la educación para la convivencia y una formación específica enfocada a este tipo de alumnado. Sus planteamientos están orientados tanto a la formación inicial del profesorado como a la formación continua.

En cuanto a la *formación inicial* las sugerencias son las siguientes: 1) La inclusión de la educación emocional como uno de los módulos básicos en los Grados de Infantil y Primaria, fundamentada en el carácter preventivo que presenta dicha educación. Esto hace que se deba intervenir desde edad temprana para el correcto desarrollo de las competencias socio-emocionales, por ello es sustancial la inclusión de la educación emocional en la formación del profesorado de estos Grados. Se debe tener presente que la titulación mínima exigida para la docencia en los PCAs es de Grado de Primaria; 2) Dentro del módulo de optatividad se debería ofertar una serie de asignaturas que otorgasen la Mención de itinerarios no-ordinarios adecuando los planteamientos didácticos al perfil de este alumnado, formando así docentes especializados. Se sugiere una especialización, dentro de los Máster universitarios de educación secundaria, para la docencia en los itinerarios no-ordinarios, donde se introduzcan asignaturas referentes a las características particulares de los adolescentes en riesgo de exclusión, educación para la convivencia, educación emocional, herramientas para fomentar la motivación y la autoestima, etc.

Las propuestas aportadas por los docentes entrevistados sobre la *formación continua* del profesorado de las PCAs son las siguientes: 1) Se considera aconsejable la creación de equipos docentes de profesorado de PCAs donde se debatan las finalidades, objetivos y contenidos educativos con estos grupos y las herramientas y metodologías más adecuadas para llevarlas a cabo. Estos equipos servirán de apoyo y orientación para los docentes menos experimentados; 2) Se perciben como muy positivos los encuentros entre agentes educativos de los PCAs con objeto de compartir experiencias. Se sugiere aprovechar estos foros para la realización de cursos impartidos por personal experto en educación emocional, resolución de conflictos, educación para la convivencia y otros ámbitos relacionados con una mejor atención a este alumnado.

En cuanto a la *designación del profesorado* se propone: 1) Que la elección de los educadores se realice teniendo en cuenta la formación previa en relación con la educación emocional y con el ámbito socio-educativo. La realización de estudios previos vinculados con los itinerarios alternativos, tal como se propone en puntos anteriores, hace presuponer un interés y vocación por este tipo de alumnado; 2) Que exista cierta continuidad en los puestos docentes de estas aulas con el fin de poder crear equipos semiestables de trabajo y reflexión sobre las prácticas educativas en estos programas.

Estas sugerencias, deben tener como propósito desarrollar una educación de calidad, con carácter compensatorio y profiláctico que proporcione al alumnado de estos itinerarios unas competencias emocionales que les faciliten y les orienten en sus relaciones sociales, en su futuro académico-profesional, en sus vínculos afectivos y en su bienestar personal. Por otro lado, están orientadas a crear profesores más preparados y equilibrados, con mayor nivel de satisfacción laboral y menor prevalencia de burnout.

Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez-González, J. A. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis: Barcelona.
- Bisquerra, R. y Pérez-González, J.A. (2014). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis: Barcelona.
- Brackett, M.A., Palomero, R., Mojsa, J., Reyes, M.R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout and job satisfaction among British secondary-school teacher. *Psychology in the School*, 47 (4), 406-417.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13 (1). Disponible en: <http://www.aufop.com>.
- Calderón, M., González., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niños y niñas de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de inteligencia educativa*, 6 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/cotenido-extremera.pdf>.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). La importancia del desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 66, 85-108.
- García-Retena, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de educación*, 36 (1). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/440/44023984007/>.

- Limonero, J., Tomás-Sábado, J. & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university student. *Psicothema*, 18, 95-100.
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceptive quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Maldonado, V. y Extremera, N. (2000). La prevención del consumo de drogas en el medio escolar. En *Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias*. Málaga.
- Mendes, E. J. (2003). The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts*, 15, 1786-1791.
- Mestre, V., Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 69-79.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (2), 437-454.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). El papel de la inteligencia emocional rasgo en el rendimiento académico y la conducta desviada en la escuela. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 36, 277-293.
- Resolución 164/2016, de 11 de mayo, del Director General de Educación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento del Programa de Currículo Adaptado (PCA) para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que precisa medidas educativas específicas que le permitan alcanzar los objetivos generales de la etapa. *Boletín Oficial de Navarra*, núm. 112, de 10 de junio de 2016. Recuperada de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2016/112/Anuncio-23/.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Martín-Salguero, J., Castillo, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes Malagueños ante las drogas: la influencia de la Inteligencia Emocional*. Málaga: UNESCO.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2007). *Método y técnicas de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Suberviola, I. (2012). PCA, caldo de cultivo de ciudadanos socio-emocionalmente inadaptados. En M. T. Castilla y V. Martín, *Buenas prácticas en educación y mejora de la convivencia*, (pp. 1045-1058). Wolters Kluwer: Madrid.

Información sobre los autores

Autor: Iratxe Suberviola Ovejas

Institución: Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de La Rioja

Email: iratxe.suberviola@unirioja.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6368-3732>



Revista académica evaluada por pares y de acceso abierto

Número 94

30 de abril de 2018

ISSN 2443-9991



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Investigación en la Escuela, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Investigación en la Escuela.



Revista Editada por la Universidad de Sevilla. <https://editorial.us.es/es/revista-investigacion-en-la-escuela>

Contribuya con comentarios y sugerencias en la [web de la revista](#). Por errores y sugerencias contacte a secretaria@investigacionenlaescuela.es

Investigación en la escuela

Consejo de dirección: **Ana Rivero García** (Universidad de Sevilla), **Nicolás de Alba Fernández** (Universidad de Sevilla), **Pedro Cañal de León** (Universidad de Sevilla), **Francisco F. García Pérez** (Universidad de Sevilla), **Gabriel Travé González** (Universidad de Huelva), **Francisco F. Pozuelos Estrada** (Universidad de Huelva)

Dirección: **Ana Rivero García** y **Nicolás de Alba Fernández**
Secretaría de edición: **Elisa Navarro Medina**

Consejo editorial

José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Rosa M^a Ávila Ruiz. Universidad de Sevilla
Pilar AzcárateGoded. Universidad de Cádiz
Juan Bautista Martínez Rodríguez. Universidad de Granada
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Fernando Barragán Medero. Universidad de La Laguna
José Carrillo Yáñez. Universidad de Huelva
José Contreras Domingo. Universidad de Barcelona.
Luis C. Contreras González. Universidad de Huelva
Ana M^a Criado García-Legaz. Universidad de Sevilla
Rosario Cubero Pérez. Universidad de Sevilla
José M^a Cuenca López. Universidad de Huelva
Jesús Estepa Giménez. Universidad de Huelva
Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense (Madrid)
Francisco José García Gallardo. Universidad de Huelva
Soledad García Gómez. Universidad de Sevilla
J. Eduardo García Díaz. Universidad de Sevilla

Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Salvador Llinares Ciscar. Universidad de Alicante
Alfonso Luque Lozano. Universidad de Sevilla
Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense (Madrid)
José Martín Toscano. IES Fernando Herrera (Sevilla)
Jaume Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
F. Javier Merchán Iglesias. Universidad de Sevilla
Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva.
Rosario Ortega Ruiz. Universidad de Córdoba
Antonio de Pro Bueno. Universidad de Murcia
Fco. de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva
Pedro Sáenz-López Buñuel. Universidad de Huelva
Antoni Santisteban Fernández. Universidad Autónoma (Barcelona)
Emilio Solís Ramírez. Catedrático de IES.
M^a Victoria Sánchez García. Universidad de Sevilla.
Magdalena Suárez Ortega. Universidad de Sevilla

Consejo asesor

Manuel Área Moreira. Universidad de La Laguna
Jaume Carbonell. Director Cuadernos de Pedagogía. Barcelona
César Coll. Universidad de Barcelona
Christopher Day. Universidad de Nottingham. U.K.
Juan Delval. Universidad Nacional de Educación a Distancia
John Elliott. Universidad de East Anglia. Norwich. U.K.
José Gimeno Sacristán. Universidad de Valencia
André Giordan. Universidad de Paris VII y Ginebra
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona
Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rafael Porlán Ariza. Universidad de Sevilla
Francesco Tonucci. Instituto de Pedagogía del C.N.R. Roma
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña

