



## **TESIS DOCTORAL**

# **LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD ASOCIADA A LA MIGRACIÓN**

---

**Diagnóstico y claves de intervención desde  
una perspectiva interdisciplinar**

**M<sup>a</sup> Luisa Melero Valdés**

Universidad de Sevilla

Octubre, 2018





LA COMPETENCIA EMOCIONAL  
DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA  
EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD  
ASOCIADA A LA MIGRACIÓN

---

Diagnóstico y claves de intervención desde una perspectiva interdisciplinar

M<sup>a</sup> Luisa Melero Valdés

Trabajo de investigación presentado en la  
Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla

Para obtener el grado de

**DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

Director/a:

Prof. Manuel García Ramírez

Profa. M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío

Programa de Doctorado de Psicología

Universidad de Sevilla, Octubre 2018

Copyright © 2018 M<sup>a</sup> Luisa Melero Valdés

Todos los derechos reservados



“El ser humano es una parte de esa totalidad a la que llamamos ‘universo’,  
una parte limitada en el tiempo y en el espacio.  
Se percibe a sí mismo y percibe sus pensamientos y sentimientos  
como algo que está separado del resto,  
en una especie de ilusión de la consciencia.  
Una ilusión que es como una prisión  
y que nos limita a nuestros deseos personales  
y al afecto por las pocas personas más cercanas a nosotros.  
Nuestra tarea debe ser liberarnos de esa prisión  
ampliando nuestro círculo de compasión  
hasta abarcar a todos los seres vivos  
y a la naturaleza en todo su esplendor.  
Nadie lo logra por completo, pero esforzarse en conseguirlo  
es en sí mismo una parte de la liberación  
y una base para la seguridad interior”

(Albert Einstein, 1950)

“Nuestro propio *self* no es un constructo unitario;  
somos una comunidad de identidades”

(Guy Claxton, 2005)

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	xv
Resumen .....	xvii
Doctoral Dissertation Abstract.....	xix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO .....	6
I. Cultura, diversidad y movilidad humana en las sociedades contemporáneas .....	6
1. Globalización y discontinuidad en la sociedad informacional.....	6
2. La necesidad de reconstruir los conceptos de cultura y diversidad a la luz del contexto migratorio actual .....	8
2.1. Cultura desde una perspectiva transcultural .....	8
2.2. Perspectivas alternativas en la concepción de cultura .....	9
2.2.1. Cultura como organización de la diversidad. Una visión desde la Antropología cultural.....	9
2.2.2. Cultura como escenarios de actividad. Una propuesta de la Psicología cultural..	12
2.3. Diversidad y personas en contexto. La perspectiva de la Psicología comunitaria .....	14
3. Las migraciones como oportunidad para repensar el tratamiento de la diversidad en la sociedad española .....	15
3.1. La función simbólica de la inmigración en la sociedad española .....	17
3.2. El abordaje de las migraciones en el contexto educativo español.....	19
4. Multiculturalidad y gestión de la diversidad cultural en sociedades crecientemente complejas.....	21
4.1. Modelos de la gestión de la diversidad cultural.....	22
4.1.1. La propuesta asimilacionista .....	22
4.1.2. El multiculturalismo como movimiento de revitalización étnica.....	23
4.2. Los límites del multiculturalismo.....	26
4.3. Algunas alternativas al multiculturalismo .....	26
4.3.1. Interculturalismo e Intervención Comunitaria Intercultural (Giménez, 2003) .....	26
4.3.2. Omniculturalismo y Ciudadanía democrática (Moghaddam, 2009) .....	30
4.3.3. La propuesta de la Psicología de la Liberación (Martín-Baró, 1989).....	32
4.4. Algunas críticas al uso del término <i>cultura</i> en la definición de modelos de gestión de la	

diversidad cultural.....	33
4.5. La necesidad de cambiar el foco: de categorizaciones a procesos de identificación ....	35
4.5.1. Identidad bi-multicultural y ajuste psicológico.....	36
4.5.2. El cambio de marco cultural como estrategia .....	37
4.5.3. Personalidad multicultural y Competencia intercultural.....	38
5. A modo de conclusión.....	39
II. El enfoque de competencias en educación. La Competencia intercultural .....	42
1. El enfoque de competencias en educación como respuesta a los nuevos retos.....	42
1.1. Antecedentes del enfoque de competencias en educación .....	42
1.2. Modelos teóricos en el enfoque de competencias .....	43
1.3. Las competencias en el marco europeo de educación .....	45
1.3.1. Horizontes .....	45
1.3.2. Principios .....	46
1.3.3. Orientaciones .....	49
1.3.4. La formación basada en competencias genéricas y específicas .....	50
1.3.5. La formación en competencias de la profesión docente.....	55
2. La Competencia intercultural. Aclaraciones conceptuales .....	56
2.1. Definiendo Competencia intercultural.....	56
2.2. La Sensibilidad intercultural como componente clave de la Competencia intercultural	57
2.2.1. El modelo de Desarrollo de Sensibilidad intercultural de Bennett (1986).....	57
2.2.2. El modelo de Sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (1996).....	59
3. La Competencia intercultural en el marco de la Educación multi- e intercultural.....	62
3.1. Los modelos asociados a la gestión de la diferencia en educación.....	62
3.2. Modelos de Educación multicultural como punto de partida.....	63
3.2.1. Educación multicultural y política del reconocimiento. La propuesta de Banks (2006, 2010) .....	63
3.2.2. La Educación multicultural desde una perspectiva crítica. La propuesta de Sonia Nieto (1999, 2004).....	66
3.2.3. Otras voces de la Educación multi- e intercultural desde una perspectiva crítica	70
3.3. La Educación intercultural en España como propuesta para aprender a vivir en una sociedad inclusiva.....	74
3.3.1. Consideraciones iniciales sobre Educación intercultural.....	75
3.3.2. La propuesta de Teresa Aguado (1999, 2004) .....	75



3.3.3. La propuesta de Giménez (2003).....	80
3.3.4. Estado de la cuestión sobre las políticas de Educación intercultural.....	81
4. La formación del profesorado en Competencia intercultural .....	82
4.1. La formación del profesorado altamente cualificado para trabajar en contextos crecientemente diversos .....	83
4.2. Competencia intercultural y aprendizaje intercultural del profesorado .....	87
4.3. Emociones como base de la Competencia intercultural del profesorado .....	87
4.3.1. La gestión de las emociones negativas como oportunidad para crecer en Competencia intercultural.....	89
4.3.2. Emociones positivas <i>versus</i> negativas como foco para el cambio .....	90
5. A modo de conclusión .....	92
III. El enfoque de competencias en educación. La Competencia emocional: un constructo multidimensional.....	94
1. La emergencia de la Competencia emocional en el marco de educación formal.....	95
1.1. La Competencia emocional como objetivo de la Educación emocional .....	95
1.2. Fundamentos de la Educación emocional.....	97
2. Definiendo la Competencia emocional como constructo multidimensional.....	100
2.1. El modelo de Carolyn Saarni (1999a, 1999b) .....	100
2.2. El modelo de CASEL (2003) .....	104
2.3. El modelo de ISBE ( <i>Illinois State Board of Education</i> , 1994).....	106
2.4. El programa FOSOE: Formación en Competencias Socio-emocionales (Repetto, 2009) .....	107
2.5. El modelo de Competencias emocionales de Bisquerra (2003, 2007) .....	108
3. Aplicaciones y beneficios de la Competencia emocional en el ámbito educativo .....	112
4. Aportaciones desde los estudios de Inteligencia emocional .....	113
4.1. La Inteligencia emocional como antecedente de la Competencia emocional .....	113
4.1.1. Fases en el desarrollo de la Inteligencia emocional.....	113
4.1.2. Definiendo la Inteligencia emocional.....	116
4.1.3. Sugerencias para la investigación en Inteligencia emocional .....	121
4.1.4. Aplicabilidad y beneficios de la Inteligencia emocional.....	122
4.2. Breve análisis comparativo entre Inteligencia emocional y Competencia emocional.	123
5. Aportaciones a la Competencia emocional desde Mindfulness .....	124
5.1. Definiendo Mindfulness como constructo.....	124

5.1.1. La propuesta de Kabat-Zinn (2003, 2009).....	125
5.1.2. El modelo de Mindfulness de Siegel (1999, 2011).....	129
5.1.3. Otras definiciones sobre Mindfulness .....	137
5.1.4. La propuesta de Compasión y Autocompasión de Kristin Neff (2003a, 2003b) .	139
5.1.5. Mindfulness y Autorregulación .....	141
5.2. Mindfulness y Competencias Socio-emocionales (Lawlor, 2016) .....	141
5.3. Sugerencias para la investigación en Mindfulness.....	142
5.4. Aplicaciones y beneficios de la intervención con Mindfulness .....	143
5.4.1. Beneficios de Mindfulness sobre el bienestar .....	143
5.4.2. Beneficios de la Compasión y la Autocompasión .....	145
5.4.3. Aplicaciones de Mindfulness en educación .....	147
6. Aportaciones a la Competencia emocional desde la Resiliencia.....	148
6.1. Definiendo la Resiliencia como constructo .....	148
6.2. Sugerencias para la investigación en Resiliencia.....	149
6.3. Aplicaciones y beneficios de la Resiliencia en el ámbito educativo .....	150
6.3.1. Resiliencia, emociones y educación.....	150
6.3.2. Resiliencia e inmigración en contextos educativos .....	151
7. A modo de conclusión .....	151
IV. La Formación del profesorado en Competencia emocional .....	155
1. La Competencia emocional en el profesorado .....	156
1.1. La necesidad de formación del profesorado en Competencia emocional .....	156
1.1.1. Competencia emocional y agentes educativos .....	156
1.1.2. Doble necesidad de Competencia emocional en el profesorado .....	157
1.1.3. Competencia emocional, modelaje y vínculo .....	158
1.1.4. Competencia emocional y consciencia emocional .....	159
1.2. Aplicaciones de la Competencia emocional en la formación del profesorado .....	160
1.2.1. Competencia emocional en la formación inicial.....	160
1.2.2. Mindfulness como medio para la formación de Competencia emocional en el profesorado.....	161
1.2.3. Competencia emocional y Mindfulness como medios para mejorar la Resiliencia en el profesorado .....	162
2. Programas de Competencia emocional para el profesorado.....	163
2.1. El modelo de Competencia Socio-emocional Docente (Jennings y Greenberg, 2009)...	163

2.2. Otras propuestas de Competencia emocional aplicados a la formación con profesorado .....	165
2.2.1. Programas basados en el modelo de CASEL (2016).....	165
2.2.2. Programa basado en el modelo de ISBE (2016).....	166
2.2.3. Programa basado en el modelo FOSOE (2007).....	166
2.2.4. Programas basados en el modelo de Bisquerra (2005) .....	166
3. Programas basados en Mindfulness para profesorado .....	169
3.1. El programa de Mindsight (Siegel, 2011) .....	169
3.2. Programa de Reducción de Estrés Basado en Atención Plena (Kabat-Zinn, 2003, 2009).....	170
3.3. Programa de Mindfulness y Autocompasión (Germer y Neff, 2013) .....	171
3.4. Programas de Mindfulness y Competencia socio-emocional (Lawlor, 2016) .....	171
3.5. El Programa <i>The Mindful Teacher</i> (Shirley y McDonald, 2009, 2016) .....	173
3.6. El programa <i>Care for teachers</i> (Jennings, 2015) .....	173
3.7. Algunos programas sobre Mindfulness para el profesorado en España.....	174
3.7.1. Programas de la Asociación Aemind.....	174
3.7.2. Programa Aulas Felices.....	175
3.7.3. Programa Treva .....	175
3.7.4. Programa RespiraVida Refworks .....	176
3.8. Otros programas sobre Mindfulness para profesorado y comunidades educativas.....	176
4. Algunos modelos de Resiliencia aplicados al ámbito educativo .....	176
4.1. Programas basados en Resiliencia para profesorado .....	177
4.1.1. La propuesta BRiTE de Resiliencia en el profesorado (Mansfield et al., 2016) ...	177
4.1.2. El Programa Resiliencia interior (Lantieri et al., 2016).....	178
4.1.3. La propuesta de Mindfulness como estrategia de afrontamiento resiliente (Skinner y Beers, 2016).....	178
4.2. Otros programas basados en Resiliencia en el ámbito educativo.....	179
4.2.1. El modelo de las verbalizaciones (Grotberg, 2003) .....	179
4.2.2. La rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) .....	179
4.2.3. La Casita de la Resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002) .....	180
4.2.4. El Mandala de la Resiliencia (Wolin y Wolin, 1993).....	180
4.2.5. La propuesta de la APA sobre formación en Resiliencia.....	180
4.2.6. La propuesta ERA ( <i>Education Research Approach</i> ) (Reyes, 2013) .....	181
5. A modo de conclusión .....	182

V. A modo de conclusión final .....	183
CAPÍTULO II. OBJETIVOS, CONTEXTO Y DISEÑO GENERAL.....	185
1. Pregunta y objetivos de investigación.....	185
1.1. Pregunta de investigación .....	185
1.2. Objetivos de investigación.....	185
2. Posicionamiento epistemológico .....	185
3. Diseño general de la investigación .....	187
4. Análisis del contexto.....	187
4.1. La población de origen extranjero en la ciudad de Sevilla .....	187
4.1.1. Población de origen extranjero en Sevilla ciudad y otras localidades de la provincia.....	188
4.1.2. Distribución por edad .....	188
4.1.3. Nacionalidad extranjera <i>versus</i> país de origen .....	188
4.1.4. Distribución por sexo.....	191
4.1.5. Distribución territorial de la población de origen extranjero en la ciudad .....	191
4.1.5.1. Análisis por distritos.....	191
4.1.5.2. Análisis por barrios.....	192
4.1.5.3. A modo de síntesis .....	200
4.2. Lógicas de asentamiento de la población de origen extranjero en la ciudad de Sevilla.....	201
4.3. El alumnado de origen extranjero en la ciudad de Sevilla .....	205
4.4. Centros educativos en la ciudad de Sevilla .....	208
4.5. Profesorado en centros educativos.....	208
CAPÍTULO III. ESTUDIO 1 .....	211
1. Objetivos.....	211
2. Método .....	211
2.1. Diseño del estudio .....	211
2.1.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra.....	211
2.1.2. Criterios de asignación de cuotas de centros .....	213
2.1.3. Criterios de asignación aleatoria de la muestra.....	215
2.1.4. Criterios de selección del profesorado en cada centro .....	215
2.2. Descripción de dimensiones y variables.....	216
2.2.1. Dimensiones .....	216

2.2.2. Variables del profesorado .....	216
2.3. Características de la muestra .....	218
2.3.1. Características de la muestra de centros.....	218
2.3.2. Características de la muestra de profesorado .....	223
2.4. Instrumentos .....	232
2.4.1. Presentación de los instrumentos utilizados .....	232
2.4.2. Análisis métrico de los instrumentos.....	236
2.5. Procedimiento. ....	237
2.5.1. Procedimiento de recogida de información .....	237
2.5.2. Procedimiento de análisis de la información.....	239
3. Resultados .....	239
3.1. Presentación de descriptivos generales por dimensiones .....	239
3.2. Presentación de descriptivos y pruebas de contraste por dimensiones.....	243
3.2.1. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Competencia emocional .....	243
3.2.2. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Sensibilidad intercultural .....	245
3.2.3. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Mindfulness .....	247
3.2.4. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Compasión .....	249
3.2.5. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Resiliencia .....	252
3.3. Presentación de la relación con personas de otras procedencias culturales: facilidades y dificultades.....	254
3.3.1. Presentación de las facilidades.....	255
3.3.2. Presentación de las dificultades .....	256
3.4. Presentación de conglomerados .....	258
3.4.1. Propuesta de conglomerados de tres perfiles por dimensiones .....	258
3.4.2. Descriptivos del análisis de conglomerados por variables del profesorado .....	263
3.4.2.1. Descriptivos del perfil A .....	263
3.4.2.2. Descriptivos del perfil B .....	267
3.4.2.3. Descriptivos del perfil C .....	271
3.4.2.4. Distribución de los tres perfiles en las variables relacionadas con la diversidad etno-geográfica .....	275
3.4.2.5. Presentación de los tres perfiles por facilidades y dificultades en la	

relación con personas de otras procedencias culturales.....	275
3.5. Presentación del grupo que trabaja en Polígono Sur.....	277
3.6. Análisis de los resultados .....	278
3.6.1. Análisis de resultados de descriptivos del grupo total.....	278
3.6.1.1. Síntesis de descriptivos y contrastes de las cinco dimensiones .....	278
3.6.1.2. Análisis comparado .....	279
3.6.2. Análisis de resultados de facilidades y dificultades en la relación con personas de otras procedencias culturales.....	286
3.6.3. Análisis de resultados de conglomerados.....	288
3.6.3.1. Síntesis de los tres perfiles por variables del profesorado .....	288
3.6.3.2. Análisis comparado .....	289
3.6.4. Análisis de resultados del grupo que trabaja en Polígono Sur.....	296
4. Discusión.....	297
4.1. Resumen de los hallazgos más relevantes del estudio .....	297
4.2. Relación entre los hallazgos y los objetivos planteados .....	298
4.3. Contribuciones .....	298
4.4. Implicaciones.....	320
4.5. Alcance del estudio y líneas de futuro .....	324
CAPÍTULO IV. ESTUDIO 2.....	329
1. Objetivos.....	329
2. Método.....	329
2.1. Diseño del estudio.....	329
2.2. Participantes.....	330
2.3. Instrumentos .....	332
2.4. Procedimiento .....	332
2.4.1. Procedimiento de recogida de información .....	332
2.4.2. Procedimiento de análisis de la información.....	332
3. Resultados .....	336
3.1. Descripción general de los discursos detectados.....	336
3.2. Descripción general del árbol temático .....	338
3.3. Descripción de los discursos por temas y dimensiones .....	339
3.3.1. Discurso humanista (A).....	339

3.3.2. Discurso sobreimplicado (B).....	351
3.3.3. Discurso crítico (C).....	363
3.4. Análisis comparado por temas y subtemas.....	374
3.5. Elementos clave para la intervención .....	375
4. Discusión.....	383
4.1. Resumen breve de los hallazgos del estudio.....	383
4.2. Relación entre los hallazgos y los objetivos planteados .....	384
4.3. Contribuciones .....	385
4.4. Implicaciones.....	401
4.5. Alcance del estudio y líneas de futuro .....	405
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	410
Discusión general .....	410
1. Contribuciones de la investigación.....	410
2. Implicaciones de la investigación .....	417
3. Alcance de la investigación y líneas de futuro .....	420
Conclusiones .....	423
REFERENCIAS.....	432
APÉNDICES .....	467
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



## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

Tabla 1. Principales nacionalidades de la población extranjera empadronada en la ciudad de Sevilla .....	189
Tabla 2. Principales países extranjeros de origen de la población empadronada en la ciudad de Sevilla .....	190
Tabla 3. Porcentaje de mujeres de los principales países extranjeros de origen de la población empadronada en la ciudad de Sevilla .....	191
Tabla 4. Población extranjera por nacionalidad, país de origen y distrito empadronada en la ciudad de Sevilla .....	192
Tabla 5. Alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en la ciudad de Sevilla, por titularidad de centro (curso 2014/2015).....	205
Tabla 6. Alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en la ciudad de Sevilla, por sexo (curso 2014/2015).....	206
Tabla 7. Alumnado de origen extranjero y alumnado total matriculado en Primaria y ESO en la ciudad de Sevilla (curso 2014/2015) .....	206
Tabla 8. Centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y titularidad (curso 2014/2015).....	208
Tabla 9. Profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y titularidad (curso 2014/2015).....	209
Tabla 10. Profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y sexo (curso 2014/2015).....	209
Tabla 11. Ratio alumnado/profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo (curso 2014/2015).....	210
Tabla 12. Correspondencia entre distritos y zonas diseñadas para la selección muestral (de mayor a menor población).....	213
Tabla 13. Distribución inicial de la muestra de profesorado, por nivel educativo y titularidad en la fase de diseño .....	214
Tabla 14. Distribución de la muestra de profesorado en base a las cuotas (nivel educativo, titularidad y zona territorial) en la fase de diseño .....	214
Tabla 15. Centros por titularidad y nivel educativo.....	218
Tabla 16. Centros por zona territorial y nivel educativo.....	218

Tabla 17. Centros por distrito, zona territorial y nivel educativo .....	219
Tabla 18. Centros por titularidad y presencia de alumnado de origen extranjero.....	219
Tabla 19. Centros por presencia percibida de alumnado de etnia gitana y presencia de alumnado de origen extranjero .....	220
Tabla 20. Centros por número de alumnado de origen extranjero, presencia de alumnado de origen extranjero, número de países de origen, presencia percibida de alumnado de etnia gitana, distrito, zona territorial y barrio.....	222
Tabla 21. Centros por número de profesores/as participantes, titularidad, nivel educativo, distrito, zona territorial y barrio.....	223
Tabla 22. Muestra de profesorado por nivel educativo del centro, titularidad, zona territorial y distrito.....	224
Tabla 23. Características de la muestra por variables de profesorado .....	226
Tabla 24. Temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional .....	227
Tabla 25. Tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional .....	227
Tabla 26. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y titularidad del centro....	228
Tabla 27. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y nivel educativo del centro.....	229
Tabla 28. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y antigüedad en el centro	230
Tabla 29. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro.....	231
Tabla 30. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro y sexo.....	232
Tabla 31. Fiabilidad de las escalas utilizadas .....	237
Tabla 32. Descriptivos de las cinco dimensiones analizadas .....	242
Tabla 33. ANOVA de conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Z) .....	259
Tabla 34. Propuesta de tres perfiles. Número de casos en cada conglomerado .....	260
Tabla 35. Descriptivos de conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Z).....	260
Tabla 36. Descriptivos del conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Directas) .....	262
Tabla 37. Descriptivos del conglomerado A por variables del profesorado .....	264
Tabla 38. Descriptivos del conglomerado A por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	265

Tabla 39. Descriptivos del conglomerado A por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	265
Tabla 40. Descriptivos del conglomerado A por características de cada centro .....	266
Tabla 41. Descriptivos del conglomerado B por variables del profesorado .....	268
Tabla 42. Descriptivos del conglomerado B por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	269
Tabla 43. Descriptivos del conglomerado B por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	269
Tabla 44. Descriptivos del conglomerado B por características de cada centro .....	270
Tabla 45. Descriptivos del conglomerado C por variables del profesorado .....	272
Tabla 46. Descriptivos del conglomerado C por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	273
Tabla 47. Descriptivos del conglomerado C por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional.....	273
Tabla 48. Descriptivos del conglomerado C por características de cada centro .....	274
Tabla 49. Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad y dificultad de relación por procedencia cultural (Alguna/Ninguna en particular) para el conglomerado de tres grupos .....	277
Tabla 50. Pruebas de Chi cuadrado de las variables Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad y dificultad de relación por procedencia cultural, para el conglomerado de tres grupos .....	277
Tabla 51. Síntesis de descriptivos para la dimensión Competencia emocional .....	281
Tabla 52. Síntesis de descriptivos para la dimensión Sensibilidad intercultural .....	282
Tabla 53. Síntesis de descriptivos para la dimensión Mindfulness.....	283
Tabla 54. Síntesis de descriptivos para la dimensión Compasión.....	284
Tabla 55. Síntesis de descriptivos para la dimensión Resiliencia.....	285
Tabla 56. Síntesis de descriptivos para el perfil A (percibido como altamente competente) .....	293
Tabla 57. Síntesis de descriptivos para el perfil B (percibido como parcialmente competente) .....	294
Tabla 58. Síntesis de descriptivos para el perfil C (percibido como no competente).....	295
Tabla 59. Profesorado participante y características de los centros en los que trabaja .....	331
Tabla 60. Ejemplo de nodo y citas .....	333
Tabla 61. Asignación de participantes a los discursos identificados .....	337

Tabla 62. Síntesis de las características de los tres discursos identificados .....	373
---	-----

## **Figuras**

Figura 1. Conglomerado de tres perfiles.....	260
--	-----

## AGRADECIMIENTOS

Comencé este trabajo como una forma de aprender y dar respuesta a algunas de mis inquietudes a nivel intelectual, y este objetivo ha sido satisfecho con creces. Pero, lejos de quedarse ahí, me ha permitido ir mucho más allá, al ofrecerme ocasiones muy diversas para poner en práctica buena parte de la teoría que en él se recoge. Unas veces de manera intencionada; otras, de manera sobrevenida, ha sido un medio para ponerme a prueba en mis diferentes niveles de competencia, y para constatar que lo intra- y lo interpersonal están intrínsecamente unidos.

De manera particular, he tomado mayor consciencia de mis propios límites y de la importancia de contar con otros; en especial, para nutrir el propio ser y mantenerse fiel al rumbo trazado. En momentos de menor claridad es necesario contar con personas que sepan estar y, sin decir demasiado, te permitan recordar quién eres, desde dónde te mueves y para qué. Desde ahí, es posible reanudar el camino y dar a luz nuevas posibilidades de hacer, estar y ser –con una misma y con otros- que hasta el momento eran solo potencial. Como diría Bruner, somos “un enjambre de participaciones”. Y así lo he vivido.

Este trabajo ha sido posible gracias a muchas personas, con su contribución directa o indirecta, intelectual o emocional, pragmática o simbólica. Todas ellas han sumado y han hecho posible llegar hasta aquí. A todas ellas –más allá de poder ser mencionadas en este breve espacio- dirijo mi agradecimiento sincero.

En primer lugar, quiero agradecer a las diferentes personas que me han acompañado académicamente. A la Profesora Adelina Gimeno, por creer en mi propuesta y ayudarme a darle forma y marco en un primer tiempo. A la Profesora Rosa Rodríguez, por su *feedback* sincero y sus sugerencias de lectura que tanto me han enriquecido. Al Profesor Manuel De la Mata, por su capacidad de acogida y escucha, por estar siempre disponible y ayudarme a relativizar en tiempos difíciles, por mostrarme hace muchos años el poder de lo intersubjetivo. A la Profesora María Jesús Perales, por haber recorrido conmigo todo este largo trayecto con incondicionalidad, hombro con hombro, buscando lo mejor para mí en toda circunstancia, sabiendo estar y ser en los buenos y malos momentos. Al Profesor Manuel García, por acogerme gratuitamente en tiempos turbulentos, por su ayuda para clarificarme en momentos de confusión, por su respeto profundo a mi sensibilidad y visión, por enseñarme con su ejemplo que la Psicología debe perseguir, en primer lugar, la justicia.

Agradezco de manera especial a Guillermo, Teresa y Edu, quienes han revisado el trabajo desde diferentes perspectivas con tanto cariño, asumiendo los costes reales que se derivan de la amistad verdadera. A ellos he de sumar otras personas amigas que no han dudado en apoyarme en momentos de necesidad con una generosidad inesperada: Teresa, Miguel, Eva, Pili, María, Ana, Adela, Lola, Elena, Miguel, Sonia y Juanpi.

A quienes, sin requerirles nada, han sabido estar silenciosamente, alentando cada paso y haciendo más liviano el trayecto, fruto de esos vínculos que nacen de lo hondo. A quienes me han impulsado a confiar en mis intuiciones y a no dejarlas en el tintero; particularmente, a Luis. A quienes han sabido respetar mis ritmos en contextos de trabajo, desde la confianza y la corresponsabilidad.

A mi familia, por su apoyo en esta decisión, por comprender mis ausencias sin juzgar y sabiendo esperar.

A mi compañero de camino más incondicional, Ignacio. Juntos hemos recorrido itinerarios complejos en lo profesional y en lo personal, haciéndonos más fuertes y creciendo en autenticidad, solidez y sentido. Por ser mi mejor crítico y amigo; por ejercer de revisor, cocinero y acompañante a la vez, de manera gratuita e incondicional. Sin él no me habrían llegado las fuerzas para acabar este periplo.

A los rostros de personas con nombre e historia, como Zahera, Adila, Houda, Dennis o Yacouba, que siguen dejando huella en mi vida y me han llevado, sin pretenderlo, a la convicción de que su presente y nuestro futuro dependen en buena parte de la sociedad –y la educación- que decidamos construir entre todos y todas.

## **LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD ASOCIADA A LA MIGRACIÓN**

Diagnóstico y claves de intervención desde una perspectiva interdisciplinar

### Resumen

El abordaje de la diversidad asociada a las migraciones contemporáneas en las sociedades occidentales presenta importantes retos comunes que se trasladan, necesariamente, al ámbito educativo. Ante la permanente brecha de la formación académica en la población de origen inmigrado, sostenida por factores psicosociales y desigualdades estructurales, uno de los principales retos es conseguir que la educación sea una verdadera garantía de equidad y cohesión social, promoviendo el desarrollo integral de cada persona con independencia de su estatus social o su origen etno-geográfico. Para dar una respuesta efectiva, se señala la necesidad de un cambio de enfoque educativo, que suponga de manera real el paso del modelo de la habilidad al modelo de competencias, ponga en el centro la relación como eje que articula lo académico, y aborde la diversidad desde un prisma más amplio e inclusivo. En todo ello, la dimensión emocional parece tener un lugar protagónico, y el profesorado se convierte en una figura nuclear.

La presente investigación se plantea conocer la Competencia emocional del profesorado de la educación obligatoria en la ciudad de Sevilla, así como identificar elementos clave para diseñar una intervención ajustada a las necesidades percibidas del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración. Junto a la Competencia emocional, se evalúan otras cuatro dimensiones relacionadas y previamente abordadas de forma sistemática en la revisión teórica: Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia.

A través de un diseño mixto convergente paralelo, el Estudio cuantitativo se plantea como un muestreo por cuotas y la muestra final se compone de 268 participantes. El Estudio cualitativo se compone de 21 entrevistas semiestructuradas a profesorado de nueve centros educativos.

En el Estudio cuantitativo, a través de un análisis de conglomerados, se han identificado tres grupos de profesorado en base a diferencias estadísticamente significativas. Los grupos se denominan: altamente competente, parcialmente competente y no competente. El Estudio cualitativo ha detectado tres tipos de discurso, denominados: humanista, sobreimplicado y crítico. La puesta en relación de ambos estudios ha mostrado la convergencia entre los perfiles y los discursos. Así, el discurso humanista podría asociarse al perfil altamente competente; el discurso sobreimplicado, al perfil parcialmente competente; y el discurso crítico, al perfil no competente.

El discurso humanista, asociado al perfil altamente competente, respalda la propuesta teórica del enfoque por competencias del marco europeo, el marco de Educación emocional y Competencia emocional, la perspectiva de la Educación intercultural crítica y la concepción de diversidad de la Psicología comunitaria.

El estudio ha evidenciado la necesidad de mejorar la formación sobre Competencia emocional para todo el profesorado, de manera más urgente en contextos de mayor diversidad etno-geográfica. También ha mostrado la necesidad de formación para todo el profesorado sobre el modo

de entender y gestionar la diversidad. En relación a la formación, se proponen siete elementos clave, se concretan los contenidos y se propone un diseño por fases.

*Palabras clave:* Competencia emocional, Educación emocional, Educación intercultural, profesorado, diversidad, migración, multicultural, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión, Resiliencia.



Manuel García Ramírez

M<sup>a</sup> Luisa Melero Valdés

M<sup>a</sup> Jesús Perales Montolío

## **THE EMOTIONAL COMPETENCE OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN CONTEXTS OF DIVERSITY ASSOCIATED WITH MIGRATION**

Diagnosis and key points of intervention from an interdisciplinary perspective

Doctoral Dissertation Abstract

The conception of culture that resides within the management models of cultural diversity in Western societies is too often associated with ethnic and geographical origin. This reduces considerably the concept of culture and emphasizes the differences among groups previously labeled based upon these attributes.

Unlike what happens in other societies with a longer migratory tradition, there is no shared vision regarding the management of diversity associated with migration in Spain. With the emergence of the so-called "refugee crisis", the whole of Europe, particularly in countries on its southern border such as Spain, has been forced to confront the issue of forced migration, and to come up with a short, medium, and long term course of action.

Despite the adoption of more inclusive language within education and the commitment seen in recent years to an intercultural model in schools, research shows the existence of differentiating and discriminatory practices, and confirms the dichotomy between discourses and practices. Faced with the permanent gap in the academic training of the population from an immigrated origin, which is sustained by psychosocial factors and structural inequalities, one of the main challenges in many Western societies is to ensure that education is a true guarantee of equity and that it promotes the integral development of each person, regardless of their social status or their ethno-geographical origin. The need for social cohesion is the second most relevant challenge.

The response to those challenges seems to pass to the educational level via a change in focus, effectively involving the transition from the skill model to the competency model, placing the relationship at the center as the axis that articulates the formal education, and addressing diversity from a more broad and inclusive prism. The emotional dimension appears to take on a leading role, and the teacher becomes a nuclear figure.

This study is aimed at understanding the importance of the emotional dimension for teachers working within the context of diversity associated with migration. It focuses on the following objectives: 1. To understand the level of perceived Emotional Competence among Primary and Secondary school teachers in the city of Seville, and how this relates to other variables such as Intercultural Sensitivity, Mindfulness, Compassion and Resilience; 2. To identify discourses of teachers working in contexts of high cultural diversity associated with migration based on the following elements: Emotional Competence, Intercultural Sensitivity, Mindfulness, Compassion and Resilience; 3. To detect the teachers' perceived needs regarding Emotional Competence when working in environments of high cultural diversity associated with migration; and 4. To identify key

points of intervention to help increase the Emotional Competence of teachers working in environments of high cultural diversity associated with migration.

To answer the above questions and objectives, a mixed method approach was taken. Specifically, this research responds to what Creswell (2003, 2012) calls *parallel convergent design*. This consists of conducting two studies, separated both in the collection of information and in the analysis. After each result is analyzed, they are connected, allowing for a deeper and broader understanding of the research problem.

Study One (Quantitative) is proposed to respond to objective number one. It was designed based on sampling by quotas according to three criteria: educational level, ownership of the center (public or private) and territorial area. The final sample involves a total of 268 teachers.

The instruments selected for this study correspond to the five dimensions of interest, which have been previously addressed in the theoretical review: Emotional Competence, Intercultural Sensitivity, Mindfulness, Compassion and Resilience. In all cases, self-report instruments were used: 1. Questionnaire on Emotional Development in Adults, CDE-A (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevilla, 2010); 2. Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000, adapted and validated by Ruiz, 2012); 3. Mindfulness Attention Awareness Scale, MAAS (Brown & Ryan, 2003, adapted and validated by Soler et al., 2012); 4. Pommier Compassion Scale (Pommier, 2010); and 5. Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003, adapted and validated by Cruz, 2015).

With the information collected, a differential analysis by dimensions was performed as well as an analysis of clusters of subjects. For this, the SPSS 17 program was used.

As the most relevant results of Study One, three groups of teachers have been identified with statistically significant differences among them. These groups have been named: highly competent (A), partially competent (B) and not competent (C). The three groups have been shaped based on their levels of perceived competence in the five dimensions mentioned (Emotional Competence, Intercultural Sensitivity, Mindfulness, Compassion and Resilience).

Additionally, significant relationships have been found in their perceived competencies among four of the five dimensions analyzed and variables such as: sex; training in Emotional Development; ownership of the educational center; level at which they teach classes; seniority in the center; neighborhood in which the center is located; presence of students of foreign origin and presence of gypsy students in the center.

The identification of facilities and perceived difficulties in the relationship with people from other cultural backgrounds, as a complementary part to the instrument of Intercultural Sensitivity, confirms: 1. The majority association between cultural origin and geographical location, and minority, with gypsy ethnicity, religion, language and ideology; 2. The greatest ease of teachers regarding their relationship with people from Latin America and Europe; 3. The greatest difficulty of teachers regarding their relationship with people from Asia-East and Maghreb; 4. The main reasons for the ease or difficulty are related to language and cultural proximity or distance; 5. The consideration, in some cases, that the individual factor is more relevant than the cultural factor; and 6. The existence, although among the minority, of xenophobic attitudes.

Study Two (Qualitative) is proposed as a response to objectives two, three and four. This study is based on the realization of 21 semi-structured interviews with teachers from nine educational centers, belonging to territorial zones characterized by a high presence of population of foreign origin. The script used for the interviews with the teaching staff of Study Two was validated by interjudge agreement.

To achieve the stated objectives, a thematic analysis was chosen, following Braun & Clarke (2006, 2013), and Braun, Clarke & Gray (2017). An inductive methodology and an emergent procedure were followed. The NVIVO Plus 11 program was used to analyze the information.

The results of Study Two have highlighted the detection of three types of discourse in the teaching staff of the context analyzed: humanistic discourse (A), over-involved discourse (B) and critical discourse (C). These discourses are articulated around six themes: 1. Conceptions about education, emotions and diversity; 2. Strengths; 3. Difficulties; 4. Opportunities and benefits; 5. Perceived needs; and 6. Strategies developed.

The results of the research have shown a convergence between the characteristics of the three profiles identified in Study One and the three types of discourses detected in Study Two. Specifically, the humanistic discourse could be associated with the highly competent profile; the over-involved discourse, to the partially competent profile; and the critical discourse, to the non-competent profile.

The humanistic discourse, associated with the highly competent profile, responds to the desired referent, both quantitatively and qualitatively, and supports the theoretical proposal of the competency-based approach of the European framework, the framework of Emotional Education and Emotional Competence, the perspective of Critical Intercultural Education and the conception of diversity of Community Psychology.

These studies have shown the need to propose interventions on Emotional Competence for all teachers, more urgently in contexts of greater ethno-geographical diversity. It has also shown the need for intervention for all teachers on how to manage diversity.

There are two main implications of the present investigation. The first one refers to teacher training as the main element of intervention. The second is linked to the theoretical level.

As far as training is concerned, the need to work on different components of Emotional Competence is indicated, especially consciousness and emotional regulation. Secondly, it highlights the pertinence of jointly addressing Emotional Competence and Intercultural Sensitivity, as well as the need to promote Resilience. Mindfulness and Compassion are indicated as possible effective means in the improvement of Emotional Competence. Finally, regarding the design of the training, a change of focus and a phased design is proposed, where the first step is the acquisition of competencies and, only afterwards, the transfer of acquired competencies to the work context is addressed.

At a theoretical level, it is worth highlighting the relationship between the five dimensions addressed in the study presented. This has enabled an intervention proposal with innovative keys and points out the interest of continuing a line of study based on the observed findings.

In summary, this research has facilitated an understanding of the characteristics possessed by the teachers of compulsory education in the city of Seville, while at the same time has enabled delving into the reality of the group of teachers working in contexts of high cultural diversity associated with migration and identifying key elements in designing and implementing an innovative approach to intervention adjusted to their perceived needs.

## INTRODUCCIÓN

La diversidad, que ha existido y existe al interior de cualquier grupo, se asocia con demasiada frecuencia en las sociedades contemporáneas al origen étnico y geográfico, reduciendo considerablemente el concepto de cultura, y enfatizando las diferencias entre grupos previamente etiquetados en base a estos atributos.

Esta es la concepción de cultura que reside en el seno de los modelos de gestión de la diversidad cultural en las sociedades occidentales, trasladándose, asimismo, a los referentes asumidos en el ámbito educativo. En España, particularmente, la multiculturalidad y, con ella, la percepción de diversidad y la construcción de la “otredad”, se ha asociado a la migración de los últimos veinte años, reemplazando o dejando en segundo plano la percepción de diversidad cultural asociada hasta entonces a la población gitana autóctona.

Ello se ha visto favorecido por el significativo cambio de perspectiva vivida en España en estas dos últimas décadas. De ser considerado país emisor de migración, se ha convertido de manera estructural en destino de inmigración, con un 13,27% de población de origen extranjero a 01/01/2017, de la cual, algo más de un tercio -el 33,6%- posee nacionalidad española (Padrón de habitantes, INE). Pese a que el inicio de este ciclo se vinculó a factores económicos, las condiciones demográficas, que prevén una sociedad estructuralmente envejecida, al igual que en buena parte de Europa, justifican la necesidad de permanencia de la población extranjera, en particular la que procede de terceros Estados, dada su especial contribución al sostenimiento del equilibrio demográfico, y con ello, económico, de la sociedad española.

Los modelos de algunos países con mayor tradición de acogida migratoria, como Francia, Gran Bretaña, Alemania, Estados Unidos o Canadá, son bien conocidos en sus principales fortalezas y debilidades. Sin embargo, en España no existe en la actualidad un modelo adoptado oficialmente a nivel estatal. Se han desarrollado planes nacionales y leyes autonómicas, pero no se cuenta con un consenso social y político formalizado respecto a qué sociedad se quiere articular y qué medios efectivos han de establecerse para ello en las distintas esferas.

Con el comienzo de la crisis en 2008 se paralizó la mayor parte de las propuestas de sistematización que estaban en marcha, y desde entonces este asunto no ha sido retomado por las administraciones públicas. En estos últimos diez años se ha dejado en segundo plano un asunto de gran calado, en tanto que la diversidad asociada a la migración es una realidad estructural que va a condicionar el presente y futuro de las sociedades europeas. Cuando se ha señalado durante este periodo, la migración se ha vinculado con competencia por los recursos, inseguridad, marginalidad y conflictividad, en mayor medida que con enriquecimiento demográfico, económico y cultural, contribuyendo, así, a crear una imagen estereotipada y marcada por atributos negativos. A ello se ha sumado en los últimos años el aumento significativo de partidos con discursos abiertamente xenófobos en Europa y, particularmente, islamófobos. Estos se han nutrido del reclamo de la denominada “prioridad nacional” ante la falta de recursos y del fomento del miedo ante la mayor presencia del terrorismo yihadista en el territorio europeo.

La denominada “crisis de los refugiados”, formulada como tal a mediados de 2015, ha venido a sumarse a este escenario, obligando en toda Europa -especialmente en los países de frontera sur,

como España-, a retomar el asunto de la migración forzada. Hasta la fecha se ha gestionado solo en términos cortoplacistas, pivotando su foco entre el control de fronteras y la acogida humanitaria que establece el Derecho Internacional, y sin que este haya sido suficiente para convencer a algunos gobiernos europeos de la obligatoriedad de cumplir con la ley. La atención que se ha prestado a diferenciar migración económica de personas con derecho a solicitar asilo, ha puesto de manifiesto la necesidad de actualización del marco de protección internacional, dado que el carácter forzado de la migración actual no cuenta con líneas divisorias tan claras y, aunque los grados de riesgo puedan ser distintos, la realidad entrelaza ambas esferas. La alarma social que ha creado en muchos países la necesidad de acoger a personas refugiadas, aun cuando se ha tratado de porcentajes minoritarios, puede considerarse un indicador de la xenofobia latente que alberga el continente europeo, y particularmente, los Estados de la Unión.

No existe, por tanto, en la actualidad, una visión consensuada a medio ni a largo plazo respecto a la gestión de la diversidad asociada a la migración en España: ni sobre quienes llegan, ni sobre quienes ya residen, ni sobre quienes nacen en territorio español. Entre tanto, y más allá de las condiciones administrativas en que se cohabita, la vida cotidiana sigue entretejiendo relaciones y conformando procesos de identificación que, a su vez, dan forma a la vida de las familias, comunidades, escuelas y barrios, condicionando silenciosamente, así, el futuro de la sociedad sin que exista un rumbo trazado.

Previamente a 2008, y coincidiendo con los primeros años de llegada de migración a España de manera más notoria, tuvo lugar un tiempo de proliferación de reflexión e investigación académica, además de un importante crecimiento del tejido social vinculado a la acogida e integración de población inmigrada. En el ámbito educativo, la necesidad de abordar la diversidad que vino a poner de manifiesto la migración llevó al profesorado y a los centros educativos a la necesidad de reciclarse. Ello se hizo, en un primer momento, de manera poco sistemática; en muchas ocasiones, contando directamente con la formación que proporcionaban las ONG dedicadas a la migración; en un momento posterior, a través de las propuestas derivadas de los centros de formación para el profesorado; en algunas comunidades autónomas, a través de la creación de figuras profesionales que se insertaron en los centros; en otras, a través de servicios específicos de atención al alumnado inmigrante... Todo ello se tradujo, en muchos casos, en la adopción de un lenguaje más inclusivo y la apuesta por un modelo intercultural en las escuelas.

Sin embargo, la investigación en este ámbito da cuenta de cómo el contexto educativo se ha visto influenciado por las imágenes, estereotipos y prejuicios que han operado a nivel social. El alumnado inmigrado –e incluso el nacido en España de familias inmigradas- se ha considerado un todo homogéneo, se ha asociado a fracaso escolar y a deterioro de la calidad educativa, atribuyendo las diferencias académicas a la cultura de origen, y sin tener en cuenta otros factores que explicarían tales diferencias en términos muy distintos. Bien al contrario, se constata que las dificultades del alumnado de origen inmigrado suelen ir vinculadas al desfase curricular o idiomático inicial, así como a situaciones afectivas y psicosociales complejas que han de afrontar. Confundir estos niveles de especificidad y olvidar la perspectiva de proceso lleva a la escuela, en muchas ocasiones, a etiquetar al alumnado inmigrado como el nuevo colectivo (en singular) que requiere ser atendido desde la educación compensatoria, manteniendo en la práctica un modelo de déficit (Colectivo IOÉ, 2005a, 2005b; Díe, Buades y Melero, 2009, 2011; García Castaño, Rubio y Bouachra, 2015; García Castaño et

al., 2014; Kressova, Fleissner, Granados, García Castaño y Fernández Echeverría, 2010; López Suárez y García Castaño, 2014; Melero y Díe, 2010).

Así, y pese al cambio observado en el discurso institucional, la literatura confirma la existencia de prácticas diferenciadoras y discriminatorias (Álvarez, Corpas y Corpas, 2016; Olmos, 2016; Rodríguez Izquierdo, 2016). Ello confirma, por tanto, la dicotomía entre el discurso y la praxis en el ámbito educativo actual, lo que eleva el riesgo de continuidad de un modelo asimilacionista que no genera condiciones para la igualdad de oportunidades.

Pero la inmigración en España ha llevado a dar un paso más, al poner de manifiesto la pendiente y profunda necesidad de reforma de las instituciones educativas. Una reforma de continente pero, en primer lugar y sobre todo, de contenido, de naturaleza de planteamiento, de finalidad y de horizonte. La inmigración como hecho objetivo ha supuesto, también en este caso, un catalizador para romper con la continuidad de sus fundamentos e iniciar un tiempo de cuestionamiento. Redefinir una educación que sigue funcionando bajo postulados decimonónicos en la sociedad del siglo XXI se convierte en imperativo en el contexto descrito. De ello dependerá la posibilidad de virar desde la raíz hacia un nuevo tiempo educativo y social que permita dar respuestas de hoy al momento actual.

Lejos de ser un asunto propio del Estado español, las consecuencias derivadas del modelo educativo hegemónico, junto a la xenofobia y la desigualdad de oportunidades de quienes son etiquetados por su origen etno-geográfico, son asuntos de gran preocupación en multitud de sociedades europeas y de otras, como Estados Unidos y Canadá. Pese a contar con una mayor tradición de políticas e investigación en el tratamiento de la diversidad en las escuelas, el desafío de la igualdad de oportunidades y los problemas de cohesión social que han de afrontar estos otros Estados siguen requiriendo respuestas eficaces urgentes.

El Informe PISA, un referente internacional de resultados en educación para los países de la OCDE y otros, confirma que una de las dificultades principales de la mayoría de los países participantes es encontrar el modo de ofrecer igualdad de oportunidades al alumnado de origen inmigrado. Pese a la conocida tradición cuantitativa de este Informe y las múltiples críticas que ha recibido, por centrarse exclusivamente en pruebas de rendimiento y evaluar solo unas pocas áreas de conocimiento, en el último tiempo ha introducido una perspectiva más amplia. Una muestra de ello es la dedicación de una sección específica a evaluar y comparar al alumnado de origen inmigrado con la media del alumnado de cada país, considerando, además, la importancia de los factores contextuales en los resultados obtenidos. Asimismo, ha introducido otras secciones, como las de trabajo colaborativo y bienestar de los/as estudiantes. En esta última, se incluyen variables psicológicas y emocionales como motivación, nivel de ansiedad, acoso escolar, relaciones sociales, sentimiento de pertenencia al centro, interés de las familias en las actividades y el bienestar de sus hijas e hijos, etc.

En su penúltimo Informe de 2012 (OCDE, 2013), da cuenta de las dificultades socioeconómicas como factor principal que explica las diferencias observadas entre el alumnado dentro de cada país. Se alerta de las diferencias obtenidas entre el alumnado de niveles socioeconómicos más altos y más bajos, que llegan a aumentar en seis puntos respecto a años anteriores. El alumnado de origen inmigrado muestra peores resultados que el alumnado nativo en toda la OCDE, en casi todas las áreas de conocimiento evaluadas. Sin embargo, mientras que en la OCDE esta diferencia se redujo

en 11 puntos entre 2003 y 2012, en España no disminuyó, manteniéndose esta cercana a los 40 puntos, más o menos, según las áreas evaluadas.

El último informe PISA 2015 (OCDE, 2016) confirma que el alumnado con menores recursos económicos muestra tres veces más probabilidades de tener un rendimiento bajo que quienes tienen mayores recursos, y el alumnado de origen inmigrado presenta más del doble de probabilidades de tener un rendimiento bajo y no alcanzar las competencias básicas. En España, el alumnado situado en el cuartil inferior respecto a su nivel socioeconómico, tiene 3,5 veces más probabilidades de repetir curso. Y aunque la diferencia de rendimiento entre estudiantes en general y de origen inmigrado ha descendido especialmente en Ciencias, esta sigue estando por encima de los 23 puntos.

Para combatir las diferencias socioeconómicas que están en el origen de muchos de estos resultados, el Informe recomienda ir más allá de las medidas de compensatoria e invertir en calidad de la enseñanza; especialmente, en calidad del profesorado. Ello se considera uno de los principales factores en la lucha contra la desigualdad social.

Cómo hacer que la educación sea una verdadera garantía de equidad y cohesión social, promoviendo el desarrollo integral de cada persona. Facilitar la emergencia de su potencial, sin que este se vea mermado por sus condicionantes sociales ni por patrones preestablecidos sobre lo que tiene que ser o adónde puede llegar una persona por el hecho de haber sido externamente asignado a un grupo particular, en razón de etnia, lugar de origen, género, o cualquier otro atributo. Así podría formularse uno de los principales retos actuales de la educación en Occidente.

En relación a esto, parece que se han dado pasos importantes sobre el qué –hacia dónde caminar-, pero se ha avanzado bastante menos en cómo lograrlo –más allá de los discursos-, a nivel de praxis y de procesos. Se requiere, por tanto, más investigación; pero no solo en términos cuantitativos, sino también, y sobre todo, cualitativos. Dicho de otro modo, la efectividad de las respuestas a los retos presentados dependerá, más que del número de investigaciones que se sigan realizando, del prisma desde el que esta se realice en adelante.

En primer lugar, ello requiere pasar del modelo de la habilidad al modelo de competencias. De este último modelo se derivan dos implicaciones relevantes: la importancia de contemplar al profesorado como motor de cambio en la educación, y la necesidad de poner el foco en la dimensión emocional, y no solo cognitiva y comportamental, del aprendizaje.

En segundo lugar, este cambio implica la necesidad de adoptar una visión *consiliente* –o interdisciplinar- en la investigación. Particularmente en educación, ha de darse un salto cualitativo para integrar el conocimiento generado a través de diferentes disciplinas científicas que han avanzado por sendas paralelas sin contacto entre sí, y partir de ello para plantear la investigación aplicada.

En tercer lugar, se hace pertinente apostar por el estudio de la realidad desde planos complementarios. Pese a la parcialidad y las limitaciones de toda investigación, una metodología mixta, que permita poner en relación distintos niveles de la realidad abordada, ayuda a obtener un conocimiento más complejo y completo de la misma, al aproximarse a un nivel más global sin perder



elementos de contexto a través de los que interpretar y concretar los alcances de la investigación de manera sensible y útil para la población objeto de estudio.

El presente trabajo pretende aportar respuestas a los retos nombrados partiendo de este nuevo prisma y atendiendo a las tres características señaladas. Concretamente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la importancia de la dimensión emocional en el profesorado que trabaja en contextos de diversidad asociada a la migración?

Ello ha requerido, en primer lugar, construir un marco teórico de referencia a partir de diferentes marcos conceptuales que generalmente han avanzado por separado. El tema que nos ocupa hace especialmente relevante la integración de la investigación relativa a las dimensiones emocional e intercultural. En Europa, en concreto, la dimensión emocional-relacional del aprendizaje, y la dimensión intercultural –o, más ampliamente, relativa a la diversidad-, han transitado por caminos distintos. El desarrollo de los postulados para la educación del siglo XXI pone de relieve la necesidad de abordar la dimensión relacional y emocional del aprendizaje y lo vincula estrechamente con las dimensiones intra- e interpersonal, pero no explicita la necesidad de concebir la diversidad desde otra perspectiva. Y viceversa: el replanteamiento sobre diversidad ha minusvalorado la relevancia de la dimensión emocional en la consecución de una Educación intercultural efectiva.

La propuesta teórica completa se recoge en el capítulo I. En el capítulo II se presentan los objetivos y el diseño general de la investigación; se explicita el posicionamiento epistemológico de la investigadora, y se ofrecen los elementos de contexto que enmarcan la propuesta de trabajo. En coherencia con el diseño planteado, los capítulos III y IV presentan por separado el Estudio 1 y el Estudio 2. Cada uno de ellos se compone de objetivos, método, presentación de resultados, análisis de resultados y discusión. Finalmente, el capítulo V se compone de la discusión general y las conclusiones generales. En la discusión general se ponen en relación ambos estudios, dando cuenta de los hallazgos, contribuciones, límites y alcances de la investigación desde una perspectiva conjunta. Fruto de todo ello, se articulan las principales conclusiones de la investigación.

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo parte contextualizando el momento actual en relación a las migraciones contemporáneas. Recorre el modo en que se ha desarrollado su gestión en diferentes sociedades, y ofrece perspectivas alternativas que pretenden superar algunas de las limitaciones mostradas por los modelos con mayor tradición. En un segundo momento, aterriza en las aportaciones del modelo de competencias en educación. Desarrolla de manera detallada el marco de la Competencia intercultural –con especial énfasis en la Sensibilidad intercultural- y la Competencia emocional; particularmente, lo que las vincula con la educación formal desde la Educación intercultural y la Educación emocional. Estos se presentan como campos que pueden considerarse interconectados y complementarios en la respuesta a los desafíos actuales de la educación. A ellos se añaden, en tercer lugar, otros constructos que la investigación empírica señala como elementos relevantes vinculados con la Competencia emocional -dimensión principal de este estudio-. En concreto, se abordan los constructos de Mindfulness, Compasión y Resiliencia. Finalmente, dado el carácter aplicado de esta investigación, dedica una cuarta parte a abordar explícitamente la Competencia emocional en el profesorado y a sistematizar algunas propuestas de intervención cuya finalidad es la mejora de las competencias mencionadas.

### **I. Cultura, diversidad y movilidad humana en las sociedades contemporáneas**

El presente apartado comienza con el análisis del contexto macrosocial actual, caracterizado por la globalización, la discontinuidad y la movilidad humana en sociedades crecientemente complejas. Aunque la diversidad humana es una realidad constitutiva, no cabe duda que la globalización la ha hecho más visible y, si cabe, más cercana -ya sea por una proximidad física o virtual-. En consecuencia, la novedad estriba no ya en la diversidad, sino en la consciencia de esta diversidad y en el modo en que las sociedades contemporáneas la gestionan.

En relación a ello, se analiza el tratamiento de la realidad migratoria en el contexto nacional y se propone la necesidad de reconstruir formas alternativas de entender la cultura más integradoras y menos centradas en la categoría étnica y geográfica como criterio de diversidad. Asimismo, se analizan los principales modelos de gestión de la diversidad cultural a nivel internacional y nacional, se mencionan los principales límites del multiculturalismo y se presentan algunas alternativas.

#### **1. Globalización y discontinuidad en la sociedad informacional**

La denominada *era de la globalización* ha marcado profundos cambios en el paradigma social y educativo a nivel mundial, especialmente en las sociedades occidentales -y occidentalizadas-. Movilidad y deslocalización; interacción permanente entre contextos geográficos y socioculturales; desaparición de fronteras en las relaciones personales y laborales; cambios en los patrones de comunicación como consecuencia de las nuevas tecnologías y las redes sociales; heterogeneidad creciente al interior de las sociedades; etc., son algunas de las características de este nuevo momento socio-histórico y cultural. En él, las necesidades de ajuste a la realidad son constantes, tanto a nivel individual y profesional, como en lo que respecta a los ámbitos sociopolítico, económico-laboral, educativo y, también, identitario.

La sociedad de la información es una realidad económica y cultural que dejó atrás los postulados de la sociedad industrial a partir de la revolución tecnológica que se inicia en los años 70 del pasado siglo. Como describe bien Manuel Castells (1995), estamos en la era de la *ciudad informacional*:

Emerge una forma social y espacial: la ciudad informacional. No es la ciudad de las tecnologías de la información profetizada por los futurólogos. Ni es la tecnópolis totalitaria denunciada por la nostalgia del tiempo pasado. Es la ciudad de nuestra sociedad, como la ciudad industrial fue la forma urbana de la sociedad que estamos dejando. Es una ciudad hecha de nuestro potencial de productividad y de nuestra capacidad de destrucción, de nuestras proezas tecnológicas y de nuestras miserias sociales, de nuestros sueños y de nuestras pesadillas. La ciudad informacional es nuestra circunstancia (p. 19).

En este nuevo escenario la información es el mayor bien perseguido, la materia prima, el centro sobre el que se sustenta una reestructuración económica, un nuevo modelo de producción. Cambia el proceso, no el modo de producir, dado que las premisas del modelo capitalista se mantienen en la base de la sociedad de la información: máximo beneficio, inversión y competitividad. De este modo, se va conformando una economía informacional y global que abre paso a nuevos sectores laborales y perfiles profesionales.

Junto a estas máximas aparecen nuevos conceptos como mundialización, deslocalización, flexibilización, descentralización y capitalismo informacional. Se establece un nuevo orden mundial en las relaciones económico-laborales y las relaciones de poder se redefinen en base al dominio de la información. Aparentemente el acceso a la información genera mayores posibilidades de equidad, pero lo cierto es que esta accesibilidad se convierte en un nuevo mecanismo de poder. Las nuevas desigualdades se reconfiguran desde el principio de deslocalización y descentralización, pasando de un centro y una periferia a diversos centros y periferias en los diversos niveles, tanto local como mundial, acentuándose las asimetrías entre y al interior de los diversos niveles sociales (Castells, 1995; Calvo Buezas, 2006, 2008; Santos, 2009, 2015). Esta combinación de dispersión espacial a la vez que de integración global se traduce en la proliferación de nuevos núcleos urbanos de centralización del poder, tal y como sostiene Saskia Sassen (1991) en su teoría sobre *la ciudad global*.

A su vez, se instala el principio de discontinuidad. La ilusión de estabilidad y linealidad se rompe, así como la aceptación de verdades únicas. Como diría Bauman (2006, 2015), la modernidad líquida que caracteriza nuestro tiempo se entreteje entre la incertidumbre y la falta de seguridad, el miedo a lo desconocido y la necesidad de aprender a vivir en la impermanencia. En relación a ello, se deconstruyen muchas posiciones previamente asumidas. La diversidad de formas de vida se legitima, aunque surgen opositores buscadores de nuevos referentes absolutos. Se desvanece el concepto de Estado-nación bajo una idea de gobernanza mundial; se cuestiona la democracia como ideal de representatividad ciudadana y surge una crisis de confianza en la clase política; se conceden espacios privados a la política de la sospecha en aras de una búsqueda de seguridad voraz; se flexibilizan los empleos y se precariza la vida; se globaliza el concepto de pobreza laboral y se extiende la feminización de la pobreza; emergen nuevos movimientos sociales que reclaman derechos para las minorías; la ciudadanía se articula reclamando derechos y queriendo constituirse como nueva fuerza política (Santos, 2015).

## **2. La necesidad de reconstruir los conceptos de cultura y diversidad a la luz del contexto migratorio actual**

Puede que pocos términos posean tantas definiciones y se hayan prestado a tanta controversia como el de cultura. Desde los diferentes acercamientos disciplinares y, dentro de ellos, desde los diferentes paradigmas o teorías de cada momento, el concepto de cultura se ha concebido de formas muy distintas. Lo mismo podría decirse respecto al de diversidad. Por ello, es un paso obligado delimitar qué se entenderá en el presente trabajo por cada uno de estos términos y qué relación mantienen entre sí.

Ello ayudará a comprender sobre qué postulados se ha construido la percepción de la diversidad cultural, asociada en buena parte de las sociedades occidentales, y en España en particular, a las migraciones internacionales contemporáneas y a las minorías étnicas. A su vez, permitirá justificar sobre qué concepto de diversidad se apoyará este trabajo y cuáles serán sus implicaciones en el tratamiento de la multiculturalidad.

### **2.1. Cultura desde una perspectiva transcultural**

Aunque la concepción de cultura que se adopta en el presente trabajo se identificará con las propuestas que siguen al presente apartado, es necesario partir de la noción de la que parte la perspectiva transcultural, dado que de ella se nutre la mayor parte de las interacciones informales e imaginarios colectivos en la vida cotidiana. Por otra parte, es la concepción predominante en los análisis sociológicos sobre los fenómenos socioculturales. Como se verá en el subapartado 4, una buena parte de las teorías en torno a la multiculturalidad se apoyan en este enfoque. Parten del acento en las diferencias entre grupos culturales, los cuales, a su vez, suelen estar definidos en base a su origen étnico y/o geográfico. Asimismo, la mayor parte de los estudios sobre comunicación intercultural están basados en una perspectiva transcultural. Ejemplos de ello podrían ser las dimensiones de la comunicación intercultural del modelo de Geertz Hofstede (1980) o el análisis realizado por el Grupo CRIT (2006).

En ese interés por la búsqueda de lo común y lo diferente en la relación con el “otro”, el enfoque transcultural pone el acento en las diferencias observadas entre grupos previamente categorizados como tal, a la vez que enfatiza su papel homogeneizante (De la Mata y Cubero, 2005). Viene a ser, así, la visión más afín a los estudios tradicionales de la Antropología. En esta línea, el antropólogo Edward Tylor considera por cultura “la totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, ley, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad” (Tylor, 1976, p. 1).

Esta concepción de la cultura se apoya en un modelo de desarrollo lineal que defiende la unidad psíquica, recuperando en cierto modo el enfoque racionalista derivado de la doctrina de progreso (De la Mata y Cubero, 2003).

## 2.2. Perspectivas alternativas en la concepción de cultura

El antropólogo Clifford Geertz se considera el autor clave en los cambios sobre la concepción de cultura que tuvieron lugar tanto en la Antropología como en lo que vino a consolidarse posteriormente como Psicología cultural. El autor enfatiza la dimensión subjetiva y simbólica de la cultura, entendiéndola como “un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella” (Geertz, 2000, p. 57). Asimismo, entiende la cultura como “un sistema ordenado de significados y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios” (Geertz, 2000, p. 88).

La cultura, así, actuaría como un sistema de significados que moldea la percepción sobre el mundo y la forma de actuar en él, la construcción de la colectividad, del “nosotros” y de la “otredad”.

### 2.2.1. Cultura como organización de la diversidad. Una visión desde la Antropología cultural

Desde una perspectiva alternativa, uno de los antropólogos más reconocidos en España, José Luis García, entiende que la cultura puede definirse como “el modo de organizar la diversidad”. Esta idea, a su vez, viene dada por la definición de Wallace de cultura como negociación de la diversidad (Díaz de Rada, 2010).

(...) Una visión de la cultura en la que los individuos que la protagonizan son en principio diferentes entre sí, pero por el hecho de vivir en proximidad, compartir un espacio físico, someterse a unas condiciones ecológicas similares y moverse en un mundo dotado de unos recursos materiales bien delimitados, tanto en su consistencia como en la forma de acceder a ellos, tienen grandes probabilidades de mantener una cierta equivalencia en sus conductas y en sus formas de pensar. Sin duda existen reglas y normas culturales, pero su función no es otra que organizar la diversidad de los sujetos sociales (García García, 2007, p. 49).

Lo que puede deducirse de esta definición, en un primer momento, es que la diversidad existe al interior de cualquier grupo humano. Si bien el contexto común genera mayores probabilidades de modular conductas y formas de pensar, haciéndolas más próximas entre sí, ello no niega que exista diversidad entre sus miembros. Más bien, el hecho mismo de que existan reglas y normas para organizar la diversidad es una constatación de que la diversidad es una realidad intrínseca a los grupos humanos y que esta necesita de mecanismos de organización. No obstante, habría que preguntarse si existe más de un modo de organizar la diversidad, y si es posible una alternativa de organización de la misma que no comprometa la expresión de las idiosincrasias particulares. Este punto será desarrollado con mayor extensión a propósito del abordaje de la multi- y la interculturalidad.

Si ha de evitarse algo en la definición de cultura, cualquiera que sea su aproximación, en opinión de García, sería reforzar el mito del “papel homogeneizante de la cultura”, su atribución exclusiva a un grupo social —desde un planteamiento etnicista y etnocéntrico—, o la idea de cultura como generadora de fronteras entre grupos humanos (García García, 2007).

Porque la cultura, como realidad construida, no es homogénea ni homogeneizante, aunque se utilice como instrumento para la homogeneización -lo cual obliga a hacer una distinción básica entre

lo construido y el uso o la intencionalidad de lo construido-. Bien al contrario, la cultura se concebiría como forma de organizar la diversidad de intereses particulares, lo que remite sin dilaciones a la diversidad intracultural. Sin embargo, esta dimensión ha sido olvidada con demasiada frecuencia por los antropólogos, así como por los psicólogos transculturales. En el intento de observar las peculiaridades entre grupos previamente categorizados, han obviado de su análisis la diversidad intragrupal, esencializando en muchos casos el concepto de cultura y asociándolo con demasiada frecuencia a las categorías étnicas o a una adscripción geográfica concreta.

Como suele suceder con más frecuencia de la debida, el posicionamiento previo confirma la realidad encontrada a costa de olvidar elementos esenciales del análisis que, de haber sido contemplados, habrían generado una realidad, de entrada, menos clara pero, sin duda, más completa y cercana a lo cotidiano. Porque la diversidad es inherente a la vida ordinaria.

Bajo estos postulados y métodos científicos se han construido culturas y pueblos y se han tomado decisiones históricas aberrantes. Ajenos al sentir de sus gentes, se han creado identidades étnicas artificialmente, separando grupos con una identidad cultural compartida y justificando conflictos bélicos que encubrían intereses económicos subyacentes. Como muestra, en 1996 se eleva al congreso de historiadores africanos una denuncia dirigida expresamente a los antropólogos por su contribución a establecer diferencias artificiales entre grupos étnicos desde una percepción etnocéntrica, para justificar conflictos fomentados desde Occidente con el fin de controlar sus riquezas naturales (García Castaño, 2014).

Para García Castaño (2014), lo que debe hacer la Antropología es observar cómo se organiza un grupo culturalmente diverso, no lo que lo diferencia de otros. En este caso la cultura también estaría haciendo referencia a la organización de la diversidad, pero en un grupo determinado, *ad intra*. Porque -remitiendo de nuevo a la obra de García García- el nativo construye la homogeneidad en la medida que se siente necesitado de un discurso acerca de su propia realidad, pero esta homogeneidad no es una homogeneidad psicológica. Para el autor lo primario en un grupo es la satisfacción de los intereses individuales, que no siempre son compartidos por el resto de miembros del grupo, lo que no impide la convivencia. Podría decirse que la solución se encuentra en la organización de esos intereses individuales en torno al proceso de negociación, y para ello creamos cultura:

Los resultados de las negociaciones dependen de múltiples factores como son, por ejemplo, la posición inicial de las partes, las habilidades esgrimidas por cada una de ellas en el desarrollo de la negociación y, en definitiva, la dispar polarización de intereses que cada uno pretende obtener. La negociación no produce homogeneidad, sino que, en la mayoría de las ocasiones, da una dimensión social a la diversidad, esto es, la organiza redefiniendo en términos sociales los objetivos particulares. De esta manera, situaciones que fácilmente podrían desembocar en conflicto, son asumidas, y se cuenta con ellas. Se convierten en conductas predictibles que permiten ser evaluadas en relación con las tareas propias (...) Esta predictibilidad estadística es importante en la organización de la diversidad, es decir, en el desarrollo de la misma vida social. Las diferencias intraculturales han sido negociadas y generan comportamientos predictibles; por el contrario las diferencias interculturales resultan imprevisibles, pues no han pasado por el tamiz de la negociación social. La cultura no es homogeneidad de conductas, sino reconocimiento de las diferencias (García García, 1998, p. 2-3; en García Castaño, 2014, p. 132).

La cultura, entonces, remitiría siempre a la negociación en la diversidad; un proceso que habla de dinamismo constante, de construcción permanente. Así, García García propondría el concepto de negociación para sustituir la idea de cultura de Wallace, más centrada en la organización de la diversidad entendida como *mazeways* –laberintos-. Para García García la idea de negociación es más dinámica. El conocimiento habría de producirse “sobre el modo en que las gentes de una comunidad se organizan y construyen cultura en diferentes escenarios de acción social” (García Castaño, 2014, p. 131). Las instituciones sociales como la educativa, serían, así, sistemas creados con el fin de organizar la diversidad. Incidir en el modo en que esta tarea se lleve a cabo será uno de los principales cometidos de este trabajo.

En última instancia, la cultura se atribuye (Wolcott, 1993). La cultura se construye y se vive por la población nativa, que comparte símbolos y significados socialmente situados, pero “no existe hasta que alguien externo la sitúa en un grupo dado” y la formula desde fuera (García Castaño, 2014, p. 136).

Por su parte, Díaz de Rada (2010) sostiene que la cultura “tiene algo que ver con hacerse, con formarse como ser humano, con lo que el ser humano hace y deja tras de sí” (p. 28). Es por ello por lo que el ser humano se cubre “inevitablemente con la piel invisible de la cultura” (p. 47). Según el autor, la idea de diversidad no es suficiente. Además de la diversidad, al concepto de cultura habría de añadirse una concepción práctica y comunicativa de las formas culturales y un desplazamiento de la noción de identidad hacia los procesos de identificación. Porque, aludiendo a lo esencial de la cultura y citando a Carrithers, “los individuos interrelacionándose y el carácter interactivo de la vida social son ligeramente más importantes, más verdaderos, que esos objetos que denominamos cultura” (Díaz de Rada, 2010, p. 32). El autor insiste en el símil entre la cultura y el juego como sistema de reglas, que, lógicamente, puede ser modificado. Aunque reconoce que es algo más que reglas, y que el modo de articularlas determinará el propio destino de las relaciones y sus consecuencias. En relación a ello, remite al concepto ético de cultura, entendido como “la complementariedad entre mi derecho a ser yo y mi derecho a ser nosotros; que es también, naturalmente, mi derecho a no ser cualquiera de estas dos cosas” (Díaz de Rada, 2010, p. 122). En este sentido, advierte del riesgo de utilizar el concepto de cultura para encubrir actitudes de racismo individual e institucional.

Al igual que García García, las implicaciones de un enfoque tal no son solo científicas, en cuanto al mayor o menor rigor con el que se genera la aproximación a la realidad, sino que implica una dimensión ética. Las consecuencias de tal aproximación no solo quedan en el papel, sino que trascienden a la vida real, influyendo en la toma de decisiones institucionales e individuales (sociales, políticas, educativas e identitarias).

Este modo de entender las implicaciones de la cultura se aproxima, a su vez, al enfoque de la Psicología de la Liberación y de la teoría crítica en tanto que el conocimiento tiene una influencia directa en la construcción de la realidad, en la naturaleza de las relaciones y, con ello, en las relaciones de poder que se desarrollan en un contexto socio-histórico dado. Además, las concepciones de los principales autores mencionados conectan muy estrechamente con la aproximación de la Psicología histórico-cultural.

### 2.2.2. Cultura como escenarios de actividad. Una propuesta de la Psicología cultural

Desde de los planteamientos neovygotskianos y en concordancia con la visión defendida en el apartado anterior, el enfoque de la Psicología cultural va más allá de los elementos físicos del contexto y considera que la cultura es creada por los participantes de la misma. Ello incluye el carácter subjetivo e interactivo como componente básico. Se concibe, así, al individuo como sujeto activo e intencional, responsable, en parte, de la creación de los mundos en los que participa. Cada individuo, en diálogo con cada contexto, modulará las posibilidades y las formas concretas en las que se articulará su proceso de desarrollo.

Dentro de esta rama de la Psicología existe, a su vez, más de un modo de concebir la cultura. Una de ellas responde a la consideración de la cultura como *actos de significado*, siguiendo la estela de Clifford Geertz. Los principales representantes de esta corriente serían Jerome Bruner (1990) y Richard Shweder (Shweder y Sullivan, 1990). El presente trabajo se apoyará más en una segunda corriente, la cual, sin negar la primera, enfatiza en mayor medida la cultura como escenarios de actividad. Esta es representada, entre otros autores, por Michael Cole (1999). En este caso, la cultura se entendería como “un conjunto de escenarios de actividad definidos socioculturalmente, en los que tiene lugar el funcionamiento psicológico humano y en los que la participación en los mismos guía el desarrollo individual” (Cubero, Rubio y Barragán, 2005, p. 122).

La cultura, así entendida, sería el conjunto de escenarios en los que tiene lugar el diálogo intersubjetivo de un individuo con su entorno, facilitando los procesos de intercambio y transformación tanto inter- como intrapersonal, a través de procesos de interiorización y apropiación.

Por *interiorización* se entiende la reconstrucción a nivel intrapsíquico de una operación interpsicológica (Santamaría, 2005; Vygotski, 1993; en Cubero y Rubio, 2005). Dicho de otro modo, es el paso de un proceso que se realizaba en el plano social o externo al plano interno o psicológico. Dicho proceso no es automático ni lineal, sino que en él influyen medios, instrumentos simbólicos –o semióticos- entre los que destaca el lenguaje como forma de interacción con la realidad y de transformación de sí mismo a través de esta relación. A partir de instrumentos como el lenguaje, el individuo interactúa con el medio y se transforma a sí mismo en dicho proceso. Pero el lenguaje deja de ser solo un instrumento de comunicación para convertirse, a su vez, en un medio de aprendizaje y transformación, tanto intra- como interpersonal. Desde este planteamiento, los saltos cualitativos del desarrollo se relacionarían con un cambio en los instrumentos semióticos o bien con un uso más descontextualizado de los mismos (Cubero y Ramírez Garrido, 2005).

Todo ello se acerca mucho al “carácter interactivo de la vida social” al que remitía Díaz de Rada, y es coherente con la propuesta que realizan los tres autores citados en el apartado anterior, frente a un enfoque más propio de la Psicología transcultural, centrada –en exceso- en la comparación entre grupos. Desde esta perspectiva se rechaza tanto la visión de cultura que se restringe al medio en el que se desarrollan las acciones, como la que considera a esta como variable independiente de cualquier cambio psicológico (Cubero, Barragán y Rubio, 2005).

Pero la Psicología cultural da un paso más en la consideración de la diversidad respecto a los planteamientos anteriormente expuestos. La diversidad no solo habría de observarse al interior de un grupo dado, sino al interior de un mismo individuo. Peter Tulviste (1992), basado en los



planteamientos de Vygotski y Leontiev, rechaza la concepción universal de los procesos cognitivos humanos, a la vez que está en desacuerdo con el planteamiento opuesto, por el que se entiende que los procesos sean completamente distintos entre individuos de culturas diferentes. En su lugar, defiende que cada escenario de actividad va a desarrollarse en función de unas necesidades específicas. Y la respuesta a estas necesidades será el motor para desarrollar diferentes tipos de pensamiento verbal. Así, lo que originalmente generaría diversidad de pensamiento es la diversidad de escenarios. Dicho de otro modo: lo que genera diversidad de pensamiento es la diversidad de actividades en las que participa un individuo en un contexto dado. Cada tipo de actividad, por tanto, generaría un modo de pensamiento determinado y cualitativamente diferente. Así, en la medida que permanezcan actividades que surgieron en un escenario dado, se mantendrán también los tipos de pensamiento asociado a cada una de ellas. Ello justifica que en un mismo escenario se requieran distintos tipos de pensamiento, en la medida en que existen distintos tipos de actividad a los que dar respuesta. Algunas de ellas serán más recientes, mientras que otras darán cuenta de necesidades socio-históricas que surgieron en el escenario estudiado.

Según el autor, por tanto, las coincidencias culturales de pensamiento estarían relacionadas con las actividades comunes entre grupos, mientras que las especificidades darán cuenta de la necesidad de responder a actividades diferentes en los contextos estudiados. Es, por tanto, la actividad y no el marco cultural en sí mismo el criterio para definir los aspectos universales y específicos de un marco cultural dado. En la medida en que los individuos difieren en el tipo de actividades en que participan, también deben variar los procesos de pensamiento. Más aún: en la medida en que las actividades que un individuo realiza requiere más de un tipo de pensamiento, la persona albergará, asimismo, diversidad de formas de pensamiento. De este modo, existirían diversas maneras de pensar en un individuo asociadas a cada uno de los escenarios socioculturales en los que este se desenvuelve. En función de las demandas del contexto, una persona utilizará uno u otro modo de pensamiento (Cubero, 1999; Cubero y De la Mata, 2001; Tulviste, 1992).

Al aceptar este planteamiento, la teoría que sostiene que existen pensamientos más avanzados que otros cae por su propio peso. En opinión de Tulviste y el planteamiento de la Psicología cultural, lo que existen son tipos de pensamientos más adecuados a unos contextos o escenarios que a otros. Lo más adecuado en cada caso dependerá de la demanda concreta y del tipo de respuesta que esta requiera. Desde esta perspectiva, lo que podría considerarse más “avanzado” sería contar con un mayor número de formas de pensamiento, dado que ello garantizaría una mejor adaptación a la diversidad de escenarios socioculturales. No obstante, considera que los diferentes tipos de pensamiento se influyen entre sí, coincidiendo e interactuando en una misma actividad formas de pensamiento que son específicas de un contexto con otras que surgieron y son privilegiadas en otro escenario –como podría suceder en un escenario intercultural-. Pero dicha transferencia no se daría en cualquier circunstancia, sino cuando las demandas y objetivos de tales acciones fueran comunes (Cubero, 1999, 2005; Cubero, Rubio y Barragán, 2005).

Como puede constatarse, la actividad referida en tal planteamiento no puede entenderse solo en términos observables –como se haría desde una perspectiva conductista-, sino que aborda toda la realidad intra- e intersubjetiva que se desencadena en una interacción dialógica. Se confirma, así, la necesidad de incluir la dimensión subjetiva -interpretativa- como componente esencial de la cultura, además de la dimensión institucional u “objetiva”, presente en todo escenario de actividad (Boesch, 1991, 1996; Bruner, 1991; Schweder, 1990; Werstch, 1998).

Por ello, la *acción en contexto* o la *acción mediada* en el espacio social reuniría todos los elementos necesarios para dar cuenta de los procesos que se generan tanto intra- como interpersonalmente. La acción, de hecho, es considerada unidad de análisis porque permite observar simultáneamente el funcionamiento de los procesos psicológicos y la proyección de la cultura sobre los mismos (Wertsch, 1993, 1998). Rompe con la dicotomía inter- e intrapsíquica, dado que en la acción se pone de manifiesto tanto lo interrelacional –a través del proceso intersubjetivo y dialógico- como lo intrapersonal –a través de los procesos implicados en la comunicación e interiorización-.

Como diría Eckensberger (1990), esta unidad de análisis es una forma de acceder de manera simultánea e interrelacionada a los análisis micro (ontogenético) y macro (cultural) del desarrollo. Por un lado, las influencias sociales ocurren en el plano microsociedad y ontogenético, es decir, el individuo aprende y se desarrolla gracias a sus interacciones directas con otros miembros de su cultura en el marco más próximo. En las interacciones directas la persona aprende actitudes, contenidos y herramientas psicológicas de otras más “expertas” en su contexto cultural. Por otro lado, las interacciones cara a cara se sostienen siempre en un escenario sociocultural concreto (macrosistema), que va a dotarle de sentido y a modular tanto el contenido como la forma. Ambos planos se corresponden con los postulados que Vygotski enunciara en su Ley genética del desarrollo cultural, por la que establecía que cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece primero en el plano social y solo después en el plano psicológico (Cubero y Rubio, 2005).

En todo estudio que se pretenda intersubjetivo, por tanto, será requisito contemplar el modo en que los individuos se relacionan con sus contextos más próximos así como la forma en que el contexto socio-histórico y macrosociedad influye en tales procesos. Al mismo tiempo que no es posible entender al individuo al margen del contexto o escenario cultural que los crea y les da significación, no ha de olvidarse que “la propia existencia y sentido de la cultura depende de las acciones de los individuos” (Cubero, Rubio y Barragán, 2005, p. 122).

De todo ello se deriva que en el presente trabajo la determinación del contexto posea un lugar importante, tanto lo que se refiere a elementos socioculturales como lo relativo a las personas que habitan dicho entorno y al modo en que estas pueden interactuar facilitando unas relaciones u otras –y, de ahí, unos procesos de desarrollo u otros-. Este modo de entender los procesos de aprendizaje, como se verá más adelante, tiene una estrecha relación con el concepto de competencias en el marco de la educación formal en Europa.

### **2.3. Diversidad y personas en contexto. La perspectiva de la Psicología comunitaria**

Desde otro ámbito, la Psicología comunitaria coincide en buena parte con los dos planteamientos desarrollados anteriormente en torno a la diversidad. En particular, Trickett, Watts y Birman (1994) parten del concepto de *diversidad humana* para afirmar que esta es constituyente a cualquier contexto social. Proponen un concepto más inclusivo que el de la diversidad en términos etno-geográficos y abren la posibilidad de acoger bajo esta nueva perspectiva otros muchos colectivos minoritarios desfavorecidos en términos de poder y sometidos a distintas dinámicas de opresión en razón de género, orientación sexual, etc.

Contrariamente a los términos utilizados –minorías, opresión, desfavorecidos-, la propuesta de los autores sobre diversidad humana ofrece una perspectiva positiva al abordar las diferencias, y pone el foco de manera especial en las fortalezas, la resiliencia y la transformación de las dinámicas

de opresión. Pero no solo se limita a articular la perspectiva de colectivos minoritarios u oprimidos. El nivel de inclusión que supone partir del paradigma de *personas en contexto* implica considerar, asimismo, a quienes forman parte de los colectivos mayoritarios en términos de poder. En segundo lugar, afirman la necesidad de centrarse en las identidades grupales y los procesos de identificación de los diversos colectivos, abordando no solo las consecuencias para los propios grupos afectados, sino para la sociedad más amplia de la que estos forman parte (Trickett, Watts y Birman, 1994).

Los autores parten del contexto estadounidense, el cual posee una larga trayectoria de debate en torno a la diversidad, su naturaleza, y las consecuencias de la implementación de distintas políticas en torno a ella –desarrolladas más adelante–.

Julien Rappaport (1994) vincula estos postulados con la perspectiva de *empowerment* o empoderamiento, como enfoque y como método a aplicar en toda intervención que persiga comprender la diversidad en los términos descritos.

### **3. Las migraciones como oportunidad para repensar el tratamiento de la diversidad en la sociedad española**

Como diría García Roca (2010), la condición migratoria define el estatuto de lo humano. Concretamente, Europa ha vivido durante siglos la movilidad humana de formas y en direcciones muy diversas, dependiendo de la coyuntura socio-histórica. Como continente receptor de inmigración interna y externa, ha vivido etapas de intensa movilidad y armonía política, a la vez que de conflictos y guerras en nombre de la raza. La concepción sobre cómo gestionar la realidad migratoria ha sido muy distinta en diferentes momentos históricos y ha marcado el resultado de las dinámicas sociales de convivencia en la diversidad (Sassen, 2013).

Las migraciones contemporáneas emergen en un escenario globalizado y progresivamente interconectado. Particularmente en España, la migración de los últimos veinte años ha supuesto un cambio de escenario social relevante que ha afectado a los diferentes subsistemas, modificando la imagen de vecindarios, espacios públicos, entornos laborales y educativos, las relaciones interpersonales, las formas de entenderse y entender a los considerados “otros”, etc. En un periodo bastante corto, la realidad migratoria ha pasado a formar parte del paisaje urbano en el contexto nacional. Como todo cambio social, ha implicado un tiempo inicial de reajuste y ha requerido –sigue requiriendo– de herramientas y recursos para dar respuesta a una situación nueva –históricamente hablando– en los diferentes niveles implicados.

A su vez, esta nueva realidad social ha puesto de relieve la necesidad de afrontar otros cambios estructurales y funcionales a los que no se estaba atendiendo de manera adecuada previamente, que venían dados por transformaciones macrosociales y paradigmáticas –como las mencionadas al inicio de este capítulo– y que pedían una actualización de escenarios y de roles. Podría decirse, por tanto, que las migraciones en España han venido a reforzar y evidenciar una necesidad de transformación tanto estructural como funcional en diversos niveles (Díe, Melero y Buades, 2012).

Probablemente la coincidencia temporal de ambas situaciones ha dado lugar a una *transición ecológica* en la sociedad española, tal y como definiera Bronfenbrenner (1987, 1994). Por transición ecológica ha de entenderse aquellas modificaciones de la relación del individuo con su ambiente que hacen inviable continuar la relación establecida hasta el momento, requiriendo nuevas herramientas

para el restablecimiento del equilibrio como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos. Por ello, denotan periodos de desequilibrio personal y/o social, e implican cambio y adaptación.

De manera más precisa, podría decirse que la realidad migratoria ha podido actuar como un catalizador de dicha transición, acelerando y poniendo en evidencia procesos de cambio necesarios que hasta el momento estaban siendo silenciados o ignorados. El caso del sistema educativo en su conjunto y su necesidad de renovación desde hace décadas –por no decir, siglos- es un buen ejemplo de ello. Pero, yendo más allá, la necesidad de mirarnos y comprendernos como sociedad desde la perspectiva de la diversidad social, religiosa, ciudadana, identitaria, son algunos ejemplos de ese otro cambio macrosocial que estaba por llegar.

No puede olvidarse que las migraciones en España comenzaron como consecuencia de un modelo laboral sustentado en un desajuste demográfico y una coyuntura económico-laboral muy concreta. La migración en España llegó en un momento en que se necesitaba mano de obra barata para cubrir puestos de trabajo de baja cualificación ante la falta de capacidad de la propia población para satisfacer la cobertura de estos nichos laborales: agricultura, sector servicios y construcción, en especial, fueron el reclamo para la fuerza inmigrada. Los años de crisis económica auguraban un cambio de ciclo en la llegada de personas inmigradas a España y a la Unión Europea. El pronunciado estancamiento del mercado de trabajo, así como las reducidas y precarias condiciones laborales para los propios ciudadanos residentes, lo hacían esperable. Al no haber demanda de mano de obra, el análisis más simple –que contemplaba el factor económico como único determinante de los movimientos migratorios- pronosticaba una rotunda disminución –cuando no congelación- de las llegadas de población inmigrada a España. En algunos casos, incluso, se llegó a vaticinar una masiva vuelta a sus países de origen (Colectivo IOÉ, 2012, 2013).

Si bien es cierto que el número de personas extranjeras que llegaban a España hasta 2008 se fue reduciendo a lo largo de los siete años siguientes, las cifras muestran que, aunque una minoría ha regresado a sus países de origen, la tendencia general ha sido permanecer en el país, pese a los altísimos índices de desempleo de este sector de población, muy por encima de la media española (superiores al 30% y, en algunos casos, al 40%) (Melero, 2015). Ello pone de relieve que, junto al factor económico, parecen existir otros motivos para quedarse. Seguridad cívica y política, respeto a los derechos humanos fundamentales, principio de no discriminación por orientación sexual, religión, o género, relaciones familiares y redes transnacionales, son otras razones a veces menos evidentes, pero no por ello menos determinantes.

Así, mientras algunos de los residentes de origen inmigrado han obtenido la nacionalidad española como muestra de los diversos años de residencia y contribución al Estado español, no han dejado de llegar nuevos ciudadanos, aunque ciertamente a un ritmo pronunciadamente menor que en años precedentes al estallido de la crisis. Lo que ha cambiado, además del ritmo de llegada, han sido los orígenes y los motivos. A modo de ejemplo, Rusia, China, Honduras o Pakistán son los principales orígenes de quienes han llegado a España en el periodo 2011-2014. Países hasta ahora minoritarios, en contraposición a otros grupos de población inmigrada con una mayor tradición de asentamiento (Buades, Die y Melero, 2013; Die, Buades y Melero, 2010, 2011; Melero, Buades y Die, 2014; Melero, 2015).

Pero volviendo al tema que nos compete, son diversos los estudios que constatan que el tratamiento de la diversidad en España era una tarea pendiente desde hacía décadas (Díe, Melero y Buades, 2012; Flecha y Tortajada, 1999; Gimeno, 2015; Giroux, 2015; Imbernón, 2015). El pensamiento homogeneizante en el que se ha desarrollado la sociedad española como producto de cuarenta años de dictadura e imposición de pensamiento único, sigue marcando en muchos casos las dinámicas sociales e identitarias actuales. Como sociedad democrática hemos seguido teniendo dificultades para dialogar con las diferencias y, más aún, para identificarnos con la diversidad. La tendencia al pensamiento único o bipolar –“conmigo o contra mí”- se proyecta en campos muy heterogéneos: la tendencia al bipartidismo y la escasez –cuando no la ausencia- de voces minoritarias en el espacio social, hasta hace muy poco tiempo; el frágil sentido de participación ciudadana y la escasa implicación en asuntos comunes; el peso de una mayoría confesional junto a la ausencia de visibilidad de la diversidad y las minorías religiosas; la dificultad para aceptar otros modelos de familia y formas de vida; o los roles de género, son unos pocos ejemplos de los diversos hándicaps que nos han caracterizado como sociedad, algunos hasta hace unas décadas, otros aún continúan presentes.

Muchos estudios sitúan en la entrada en la Comunidad Económica Europea el desarrollo de la España contemporánea. Este hecho supuso un punto de transición en la generación de un cambio no solo económico y político, sino fundamentalmente sociológico en cuanto a la apertura a la dinámica social que se estaba viviendo en otras regiones vecinas, hacia las que vivíamos de espaldas hasta entonces. Sin ignorar las consecuencias negativas que ello también ha podido conllevar, pocas divergencias existen al reconocer que ha sido la incorporación a una nueva realidad más global y el contacto con ella la que ha favorecido la consecución de algunos logros importantes (Tortella y Núñez, 2014).

No obstante, sigue quedando mucho por hacer. Hasta la llegada de las migraciones contemporáneas, la diversidad –y más específicamente, la diversidad cultural- se asociaba exclusivamente a la población gitana, entendiéndolo como un todo homogéneo frente a un otro todo monolítico –el resto de la sociedad “normalizada”-. Se atribuyó, así, la percepción de “culturalmente diferente” a un grupo étnico y minoritario hacia el que, contrariamente a la promoción del diálogo y la negociación desde un tratamiento de respeto e igualdad, se han fomentado dinámicas de segregación, no inclusión y estigmatización muy diversas y de muy distinto nivel en función del contexto y de la época histórica de la que se trate (Serrano, 2012).

### **3.1. La función simbólica de la inmigración en la sociedad española**

La llegada de las migraciones contemporáneas a España supone un desplazamiento de sujeto. La construcción del otro se centra, desde entonces, en una otredad distinta, que llega de un origen geográfico diferente -y, a menudo, desconocido-, sobre el que se proyectan las sospechas y también los vacíos sociales, políticos e incluso existenciales de quienes residían previamente. La inmigración, de este modo, es utilizada intencionalmente con una clara función simbólica (Delgado, 2009; García Roca, 2015).

La noción de diferencia atribuida a la población gitana, un grupo étnico socialmente relegado a la marginalidad, se desplaza hacia la población inmigrada. Se esencializa a un nuevo grupo para adjudicarle la característica de diferente y construir la otredad en base a esta imagen social. Se construye un otro reducido a una vasta imagen o cajón de sastre en el que todo cabe. El término

“inmigrante” representa, así, a infinidad de personas y grupos identitarios de distinto origen geográfico, etnia, clase social, familia, educación, idiosincrasia personal, y un largo etcétera. En términos del enfoque ecológico, todos los subsistemas que forman parte de la vida de un sujeto quedan reducidos a cenizas con esta categorización, incluida la dimensión individual y personal, la dimensión de sujeto activo y genuino.

Pero no todos los de otro origen son etiquetados como inmigrantes. Como ha sido sobradamente discutido a lo largo de estos años, el término se utiliza generalmente para describir una categoría marcada por su capacidad económica: el uso social del término “inmigrante” se refiere a aquellos que vienen buscando mejores condiciones de vida, los que vienen de determinados orígenes, y no otros –como los europeos de la UE-15-. De este modo, el propio uso terminológico presupone ya un etiquetaje de clase, además de simplificar la diversa realidad que este complejo fenómeno trae consigo (García Castaño, 2014b; García Castaño, Olmos y Bouachra, 2015; Heredia y Ortega, 2014).

Muchos son los estudios que dan cuenta del modo en que se ha promovido a través de los medios de comunicación una imagen de la migración –del inmigrante- simplificada, estereotipada, asociada a los problemas a los que como sociedad no hemos sabido dar respuesta, vinculada a la marginalidad y la conflictividad y, en muchos casos, a la delincuencia. Pocos son los que, sin embargo, dan cuenta de las contribuciones demográficas, económicas y culturales que han supuesto: sosteniendo la pirámide demográfica; el sistema de pensiones a través de las aportaciones directas e indirectas; enriqueciendo la vida y las posibilidades de convivencia en una sociedad envejecida, demográfica y económicamente desequilibrada y culturalmente empobrecida.

La imagen del miedo al extranjero –al inmigrante- se reforzó a partir de la crisis, trasladando a esta realidad todas las incertidumbres, carencias y falta de respuestas eficientes y comprometidas a la gestión de la crisis económica. Se promovió así un chivo expiatorio en el que volcar la frustración de una población asustada, decepcionada con sus representantes políticos, desesperanzada. Se fomentó la imagen de competidores por los escasos recursos disponibles. En el ámbito de la educación, la presencia de alumnado inmigrante se asoció con fracaso escolar y deterioro de la calidad educativa (García Castaño et al., 2014; García Castaño, Rubio et al., 2015; Kressova et al., 2012; Colectivo IOÉ, 2005a, 2005b).

Todo ello generó una predisposición negativa en la receptividad de la población de mayor arraigo ante la imagen deformada de la realidad que se mostraba. Sin embargo, quienes han tenido posibilidad de leer entre líneas y han podido poner rostro y nombre al denominado fenómeno migratorio sí que han tenido la oportunidad de ver la “otra cara” de la moneda, esa otra percepción que no ha sido fomentada.

Si bien es cierto que toda transición necesita un tiempo para generar respuestas adecuadas a la nueva situación, el tipo de respuestas que se gesten estarán claramente marcadas por la interpretación que se construya sobre el motivo de cambio. En la medida en que el hecho se perciba como amenaza, las respuestas serán de evitación o distanciamiento, mientras que al percibir las como desafío se activarán mecanismos de vinculación y se favorecerá la emergencia de respuestas de afrontamiento positivas y constructivas. Sin embargo, para percibir las como desafío, a su vez, el cambio ha de asociarse con alguna consecuencia positiva (Mikulic et al., 2005). La crisis económica y el modo en que esta ha sido utilizada para focalizar aún más la atención en la población inmigrada

como supuesta causante de los males de la sociedad, ha fomentado la percepción de la nueva otredad como amenaza -no como desafío-. Diez años después del inicio de la crisis, la sociedad española sigue en buena parte ubicada en esta posición.

Como afirma Sami Nair (2010), Europa es un continente mestizo y lo va a seguir siendo. Este es un proceso irreversible, que no se presta al debate. En su opinión, al igual que en la de Sassen (2013), la respuesta a los retos actuales no puede plantearse en términos de cultura, sino en términos de derechos y ciudadanía. Las atribuciones a la cultura refuerzan la función simbólica de esa “otredad” construida en base a la categoría “inmigrante” (Delgado, 2009).

Desde este escenario, el reto ha de pasar, en primer lugar, por deconstruir la culturización de las diferencias y la atribución de cultura a un origen geográfico, dado que ello legitima cualquier tipo de discriminación y racismo. Solo desde ahí será posible un giro en el modo de percibir, interpretar y afrontar las diferencias desde la capacidad de diálogo y de negociación, de reconstrucción del nosotros y del otro.

La cultura habrá de ser utilizada para fortalecer la capacidad de dialogar en torno a las múltiples formas de organizar la diversidad desde un planteamiento incluyente. Esta será, sin duda, la principal tarea de este tiempo. Construir cultura –lo que coincide, como se verá más adelante, con lo que desde otros planos se ha denominado *interculturalidad*-. Continuar en el incesante dinamismo de la redefinición social, porque esta será una tarea que nunca acabe. Aprovechar las aportaciones que la realidad migratoria ha venido a ofrecer en este cometido en un escenario, el actual, en el que son las instituciones y, particularmente, la educativa, las principales responsables en esta tarea.

### **3.2. El abordaje de las migraciones en el contexto educativo español**

Parece claro que la dinámica descrita a nivel social ha repercutido en los diferentes ámbitos públicos, y particularmente, en el educativo. De algún modo, el contexto de la educación formal se ha visto influenciado por las imágenes, tópicos y estereotipos que se han venido construyendo y recreando en el espacio social. Al igual que sucedía en términos generales, el alumnado inmigrante también ha sido etiquetado y esencializado como un todo homogéneo. Hasta el punto de seguir incluyendo bajo esta categoría, en algunos casos, a los hijos e hijas de familias extranjeras nacidos en España.

Los medios dan cuenta de una asociación del alumnado inmigrante con el fracaso escolar, el deterioro de la calidad educativa de los centros, las avalanchas y la creación de guetos a partir de la alta concentración de inmigrantes en determinadas zonas y escuelas –como si este hecho fuese algo fortuito- (García Castaño y Rubio, 2013; Díe, Buades y Melero, 2009; 2011). Nada mejor para crear una alarma social que nombrarla o insinuarla de modo que, por sí sola, tome cuerpo y se termine asumiendo, aunque no existan evidencias que den cuenta de los reduccionismos que se esconden detrás de ella. Cuando se habla de fracaso escolar, por ejemplo, no se menciona la importancia de las condiciones psicosociales de los niños y sus familias, sino que se atribuye a la condición de inmigrados, como si este atributo por sí solo fuese la variable independiente de las diferencias observadas, ignorando la importancia de estas otras variables que, como personas –estudiantes, en este caso-, pueden estar afectando a tales procesos, y sin contar con los factores estructurales de los que se hablará más adelante.

Aterrizando en el ámbito educativo, a pesar de existir un discurso institucional que promueve la igualdad de oportunidades, la literatura da cuenta de importantes prácticas diferenciadoras (Álvarez et al., 2016; Olmos, 2016; Rodríguez Izquierdo, 2016). La inercia de la escuela como institución no destinada para todos originariamente parece seguir teniendo sus efectos. En este sentido, tras los discursos se descubre en muchos casos una confusión –intencionada o no- entre igualdad y homogeneidad.

(...) La escuela es, pues, una respuesta a la diversidad intracultural y se plantea como una forma de organización de esa diversidad consistente en mantener, no a nivel formal sino de contenido, la homogeneidad. Obviamente, como hemos indicado más arriba, esta construcción de la homogeneidad es fundamentalmente discursiva. La escuela ha sido, en buena parte, uno de los lugares más activos en la génesis de discursos homogeneizantes sobre la propia cultura (García García, 1998, p. 11; en García Castaño, 2014, p. 140).

Es relevante comprender que, desde sus orígenes, se otorga a la educación la compleja tarea de crear cultura, de organizar la diversidad inherente a un grupo social. Desde sus inicios, el modo de gestionar esta diversidad se basó en el principio de homogeneidad; y en la actualidad la dinámica profunda de la escuela sigue esta misma inercia, aunque sus discursos hayan cambiado. Ello genera una falsa ilusión de cambio en sus prácticas en “el tiempo de la inmigración” (García Castaño y Rubio, 2013). Uno de los indicadores más evidentes es la ausencia de problema percibido por parte del profesorado y la población de mayor arraigo cuando el alumnado extranjero o de origen extranjero responde de manera positiva ante patrones de asimilación cultural (García Castaño, Granados, Olmos y Martínez, 2014).

De algún modo, la percepción de que todo va bien se mantiene mientras nada cuestione el *statu quo* desde el que funcionan las instituciones. La asociación tradicional de la diversidad con el concepto de déficit sigue funcionando y se ha intensificado con la presencia de la población extranjera, reduciendo, en muchos casos, la atención a la diversidad a las dificultades con el idioma. Las condiciones psicosociales subyacentes a la capacidad de aprendizaje –circunstancias personales (origen, sexo, historia previa, antecedentes lingüísticos, elevadas expectativas, motivación, años de residencia...), socioeconómicas y familiares (estatus socioeconómico y cultural, nivel educativo de los padres y madres, implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, altas expectativas volcadas en ellos, estabilidad y estructura familiar, situaciones problemáticas dentro del entorno familiar, entorno social...), escolares (titularidad del centro, promoción, segregación, concentración, diversidad, grupo de iguales, profesorado)- se ignoran o se infravaloran, cuando son precisamente estos los factores con mayor valor explicativo en las dificultades académicas del alumnado – inmigrante o no-, en especial durante la escolarización obligatoria (OCDE, 2013, 2016; López Suárez y García Castaño, 2014; Melero y Díe, 2010).

Sin olvidar las características personales, las causas han de situarse en los diferentes subsistemas en los que participa el individuo. Yendo un poco más lejos, habrían de contemplarse también la influencia de las relaciones entre ellos –el conocido *mesosistema*-. De ahí la importancia de actuar como agentes educativos promotores de otro tipo de dinámicas relacionales.

Pese a los intentos de generar una dinámica inclusiva e intercultural, lo cierto es que la denominada área de “atención a la diversidad” en educación formal se reduce, en muchos casos, al único recurso para hacer frente a las necesidades educativas que pueda demandar el alumnado de



origen inmigrado. Unas necesidades que, lejos de estar relacionadas con el déficit de capacidad, suelen ir vinculadas a la falta de nivel curricular o idiomático inicial, o a situaciones afectivas o psicosociales complejas. Confundir estos niveles de especificidad lleva a la escuela, en muchas ocasiones, a etiquetar al alumnado inmigrado como “el nuevo colectivo (en singular) que requiere ser atendido desde la educación compensatoria”. Ello tergiversa completamente el concepto de diversidad y pone el acento, de nuevo, en el modelo de déficit, además de atentar claramente contra sus oportunidades. Como refieren también García Castaño, Olmos y Rubio (2013), el énfasis en los resultados sin tener en cuenta el punto de partida ni el proceso del alumnado durante su trayectoria curricular es el mejor modo de perpetuar la falta de oportunidades, dado que el grado de evolución curricular quedará invisibilizado.

En este sentido, la inmigración en España ha venido a poner de manifiesto la profunda necesidad de reforma de las instituciones educativas. Una reforma de continente pero, en primer lugar y sobre todo, de contenido, de naturaleza de planteamiento, de finalidad y de horizonte. La inmigración como hecho objetivo ha supuesto, también en este caso, un catalizador para romper con la continuidad de sus postulados e iniciar un tiempo de cuestionamiento. Pero asumir el discurso de la igualdad tiene el riesgo de dejar de percibir la necesidad de cuestionarse y cambiar. Aunque los discursos digan lo contrario, las prácticas revelan que la otredad se sigue construyendo en base al origen, tanto extranjero como étnico. Un origen que se asocia, en muchos casos, a desigualdad económica y, con ello, a desventaja e inferioridad.

La educación pasa también por la necesidad –si no urgencia- de actualizar su propio paradigma. Partir de la diversidad como base, dejando atrás el modelo del método único para una mayoría y las consecuentes adaptaciones para quienes no encajen en él. Recordando a Tulviste (1992), se trataría de partir de la heterogeneidad que nos caracteriza, *ad intra*, como seres humanos. Solo desde este punto de partida será posible dar cauce a la necesidad que toda persona alberga de expresarse con su propia idiosincrasia, sin moldes preestablecidos que coarten sutilmente las libertades y los derechos fundamentales; en un marco de respeto común, pero sobre todo, de aceptación mutua desde la consideración de la diversidad como fundamento intra- e intersubjetivo. De la promoción de estos nuevos escenarios dependerá la posibilidad de virar desde la raíz hacia un nuevo momento educativo y social. Por todo ello, redefinir una educación que sigue funcionando bajo postulados decimonónicos en la sociedad del siglo XXI se convierte en imperativo en el contexto descrito.

Este cambio se juega en el tipo de relaciones intersubjetivas que se establezcan, lo que depende, a su vez, del modo en que se interprete el contexto y la construcción del nosotros. Desde esta perspectiva, el rol del profesorado es clave como figura de referencia que influirá en dicha construcción desde los procesos proximales que hayan cristalizado previamente (Bronfenbrenner y Evans, 2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998). Se hace prioritario, por tanto, proporcionar recursos adecuados al profesorado con el objetivo de reajustar los cambios de rol y de escenario que permitan ofrecer una respuesta inclusiva a los nuevos retos que existen en la escuela y, más ampliamente, en la ciudadanía. Todo ello será desarrollado con más detenimiento en el capítulo siguiente.

#### **4. Multiculturalidad y gestión de la diversidad cultural en sociedades crecientemente complejas**

Como se comentaba al inicio de este capítulo, vivimos en un mundo crecientemente complejo y diverso. Pero no solo asistimos a una diversidad creciente, sino a un creciente reconocimiento de la

diversidad (Banks, 2006). Las políticas multiculturales, incluso el reconocimiento de Estados plurinacionales, han favorecido que la diversidad en la esfera social se haya convertido para muchas personas en el mundo en un hecho cotidiano. Sin embargo, como se viene diciendo, la mayoría de las propuestas de gestión de la diversidad cultural están basadas en una concepción de cultura que vincula con demasiada frecuencia la diversidad al origen étnico o geográfico. Será, por tanto, desde esta clave conceptual desde donde hayan de interpretarse las propuestas que se desarrollarán a continuación, dado que la mayor parte de ellas se han gestado en este paradigma antropológico.

A pesar de ello, la denominada multiculturalidad ha tenido formas muy diferentes de entenderse y gestionarse en la esfera pública. Y dado que el ámbito educativo, en general, ha seguido los pasos de los postulados asumidos tanto política como socialmente, será necesario hacer un breve recorrido por las diferentes propuestas que se han ido articulando en España, en Europa y en otras latitudes.

#### **4.1. Modelos de la gestión de la diversidad cultural**

Tras décadas de discusión teórica acerca de la terminología para hablar de diversidad, lo cierto es que aún no existe un consenso acerca del lugar que esta debe ocupar en las sociedades contemporáneas. No obstante, comprender el contexto socio-histórico en el que nacen los conceptos utilizados puede ayudar a conocer las posibilidades y los límites que ofrecen, tanto en el momento en que surgieron como en el momento actual. En este sentido, ha de tenerse presente que los términos utilizados a continuación –como el de diversidad cultural- cristalizaron poniendo el acento en la articulación de los derechos de los grupos étnicos y minoritarios en los Estados-nación.

El discurso político contemporáneo sobre la diversidad cultural se fragua en la tensión entre los valores del pluralismo liberal, por un lado, y los valores republicanos sobre la identidad cívica compartida, por otro. Ello condicionará diferentes interpretaciones sobre los tipos de derechos y libertades que deberían garantizarse para grupos minoritarios e inmigrados. No obstante, en cada una de estas grandes tendencias pueden ubicarse modelos muy distantes entre sí. Sería el caso de la tradición republicana francesa –más asociada al modelo asimilacionista- *versus* la canadiense –como claro modelo multiculturalista-; las tradiciones más liberales en las que descansan las políticas basadas en la herencia –Alemania-, o en las identidades nacionales -EEUU, Reino Unido-.

Si hubiese que hablar de dos grandes modelos en la gestión de la diversidad cultural, estos serían la asimilación y el multiculturalismo –con todas sus variantes a lo largo de la historia y a lo ancho del planeta-.

##### **4.1.1. La propuesta asimilacionista**

Como es bien sabido, la asimilación ha sido considerada la forma más común de controlar y gestionar la diversidad cultural de un Estado-nación, al tiempo que ha ejercido como base de importantes guerras, dictaduras y terrorismos de Estado a lo largo de la historia. Pero, como apuntan Novoa y Moghadam (2014), es necesario diferenciar la puesta en práctica de estos modelos como política -oficialmente asumida por un gobierno- y como estrategia -más o menos informal e implícita-. Si bien existe un consenso bastante generalizado sobre la política de asimilación como no deseable, no es menos cierto que la asimilación como estrategia sigue estando presente en las prácticas de muchos contextos en todo el mundo –desde niveles más o menos evidentes hasta

niveles muy implícitos y sutiles-, bajo modelos aparentemente inclusivos y respetuosos con las minorías.

La ideología asimilacionista nace con el objetivo de que todos los grupos étnicos, culturales y sociales participen de la vida social de un determinado Estado-nación. Para ello debían liberarse de las reminiscencias históricas que les vincularan a conflictos culturales. Y la propuesta para sumarse a la esfera social fue la adopción de las pautas de comportamiento propias de la sociedad mayoritaria, con la que los diversos grupos minoritarios habían de identificarse. La negación de la identidad étnica en el espacio público, junto con la invisibilización de los derechos e idiosincrasias de las minorías, no tardaron en llegar.

Como reacción a los límites evidentes de las políticas asimilacionistas, surge en diferentes contextos occidentales la propuesta multicultural, promovida por la progresiva toma de consciencia de los mismos grupos minoritarios silenciados e invisibilizados, que toma forma en un nuevo movimiento de revitalización étnica (Aguado, 2005).

#### **4.1.2. El multiculturalismo como movimiento de revitalización étnica**

En Europa el surgimiento del multiculturalismo podría ubicarse en el contexto inmediatamente posterior a la II Guerra Mundial y en la reacción a las políticas asimilacionistas impuestas por los Estados como única alternativa (Touraine, 2000). En ambos casos el multiculturalismo vendría a cristalizar como resultado de la reivindicación de derechos de grupos minoritarios. Pero si bien su génesis se situaría en este momento de la historia, no sería hasta los años 60 cuando este movimiento tomara relevancia en Europa, vinculándose a la superación de la era industrial.

A partir de los años 70 el multiculturalismo parece dividirse en dos corrientes: los que defienden la movilización de recursos hacia los grupos minoritarios, poniendo especial énfasis en las políticas de acción afirmativa -o discriminación positiva-, más propio de la tradición liberal y anglosajona y del multiculturalismo promovido en Estados Unidos; y el modelo de la Europa continental, centrada en estudiar las consecuencias sociopolíticas de tales apuestas, más afín a una visión comunitarista y coincidiendo temporalmente con el inicio de la crisis del Estado-nación.

##### **4.1.2.1. El multiculturalismo basado en los derechos individuales (Taylor, 1994; Kymlicka, 1996)**

Canadá es el primer país en el mundo en adoptar oficialmente el multiculturalismo como política oficial de gestión de la diversidad cultural. En 1971 se aprueba la Ley de Multiculturalismo canadiense (*Canadian Multiculturalism Act*) de manos del Primer Ministro Pierre Trudeau, quien otorga un importante lugar a dimensiones psicológicas del multiculturalismo, en especial, a la identidad.

En este contexto se sitúan dos de los autores más relevantes en torno al uso del multiculturalismo: los filósofos Charles Taylor y Will Kymlicka. Ambos enfatizan la importancia de los derechos individuales, aunque desde perspectivas distintas: Taylor lo hará desde un enfoque más comunitarista, y Kymlicka desde una perspectiva más liberal. Sus postulados no son contradictorios; es una cuestión de acentos.

De este modo, Taylor (1994) parte de la idea de dignidad individual y del derecho a ser reconocido en la propia idiosincrasia, en oposición al paradigma premoderno, que consideraba a la

persona carente de ciertos derechos individuales. El autor afirma que la multiculturalidad es una realidad inherente a la mayoría de las sociedades postmodernas y considera que el mayor desafío para conseguir una sociedad cohesionada es el reconocimiento de la propia identidad y dignidad, como condición para el reconocimiento de la identidad y dignidad de los otros. El no reconocimiento, por el contrario, sería una forma de opresión.

Kymlicka (1996), por su parte, apuesta por el respeto de ciertas tradiciones culturales frente al conflicto entre grupos mayoritarios y minoritarios, pero siempre teniendo como referente la protección de los derechos individuales que emanan de los Derechos Humanos.

#### 4.1.2.2. El modelo de Berry (1997, 2005) como bisagra hacia otras propuestas

Desde el mismo contexto canadiense y tras una larga trayectoria, John Berry, quien comenzara a desarrollar sus ideas sobre el modelo multicultural en torno a los años 70 -cuando se implanta el modelo multiculturalista en este país de manera oficial-, ofrece un modelo que ha ido enriqueciéndose a lo largo de décadas de trabajo. La versión más actual de su propuesta podría ser considerada bisagra entre el modelo multiculturalista, entendido desde una perspectiva más anglosajona, y el modelo interculturalista, que propone Giménez, como se verá a continuación en las propuestas alternativas al multiculturalismo.

#### *Tres dimensiones de las sociedades multiculturales*

En uno de sus últimos trabajos, Berry y Sam (2014) consideran que las sociedades multiculturales pueden comprenderse desde tres dimensiones complementarias: la dimensión descriptiva, la dimensión política y la dimensión psicológica.

En la primera de ellas -dimensión descriptiva-, los autores consideran el multiculturalismo como sinónimo de pluralismo cultural, en tanto que diversidad de grupos culturales en una sociedad dada. Por grupos culturales, y remitiendo a Kymlicka y al modo en que este define en las sociedades occidentales, los autores entienden: poblaciones indígenas, grupos de inmigrantes, y grupos minoritarios.

En la segunda dimensión –política- entienden el multiculturalismo como política a aplicar, y estaría constituida por los siguientes niveles:

- Componente cultural (mantenimiento y desarrollo del grupo etno-cultural);
- Componente social (contacto intergrupar y participación);
- Componente político (aceptación mutua entre todos los grupos etno-culturales); y
- Componente comunicativo (aprendizaje de lenguas oficiales).

Principios como la confianza y la seguridad, el mantenimiento de la identidad y la participación, la comprensión mutua y la competencia comunicativa, son elementos clave que acercan el enfoque multiculturalista de los autores al interculturalista –desarrollado más adelante-.

La tercera dimensión –psicológica- incluye el conjunto de actitudes hacia la diversidad cultural y hacia el contacto intercultural, tanto en el plano de los hechos como en el de la política que lo promueve. Ello incluye tanto el análisis de actitudes, identidades y conductas de las personas

implicadas en interacciones entre culturas en su vida cotidiana, como los procesos de aculturación. Esta perspectiva será denominada Psicología del multiculturalismo (Berry y Sam, 2014).

#### *Estrategias interculturales desde un doble nivel*

En términos de identidad y procesos de identificación, Berry (2005, 2006, 2008) habla en una primera etapa de *procesos de aculturación*. En versiones posteriores el autor denomina a estos procesos *estrategias interculturales*. Diferencia entre grupo minoritario y grupo dominante, para establecer las posibles dinámicas que pueden cristalizar en la sociedad, creando una matriz en función de las variables: a. Posibilidad de mantener la cultura y la identidad de origen; y b. Búsqueda de relaciones entre grupos.

Así, el multiculturalismo sería el resultado de la dinámica a un doble nivel: el nivel social, que favorece tanto el mantenimiento de la identidad de origen como la relación entre grupos etno-culturales distintos; y el plano individual, en el que denomina *integración* al resultado de mantener la identidad de origen junto a la voluntad de relacionarse con otros grupos etno-culturales.

En este sentido, para Berry la integración y el multiculturalismo serían resultado de una misma dinámica; una en el plano individual –o microsistema- y la otra en el plano macrosocial. Del mismo modo, en su opinión, ocurriría con la dinámica de *asimilación* –como estrategia individual- y el *melting pot* –como dinámica social que dificulta el mantenimiento de la identidad de origen a la vez que promueve la vinculación y adopción de pautas de la sociedad dominante-. La *separación* respondería a la voluntad de mantener la identidad de origen, junto a la falta de búsqueda de relaciones con la sociedad dominante, lo que se correspondería en el plano social con el fomento de la *segregación*. Finalmente la *marginalización*, en el plano individual, así como la *exclusión* a nivel social, serían resultado de la falta de mantenimiento de una identidad cultural, junto a la falta de relaciones con otros grupos sociales.

Es interesante destacar el uso del término *integración* que hace Berry en la descripción de su modelo, remitiendo a la integridad del sujeto. De hecho, su concepción de multiculturalismo hará de bisagra hacia los que posteriormente se denominarán modelos interculturalistas. Ello podría explicar que, pese a que en Europa se habla de integración desde el plano macrosocial en un primer momento, este modo de entenderla coincidiría con la propuesta interculturalista que se describirá a continuación.

Tal y como describe García Roca (2002), remitiendo a los principios establecidos en la Unión Europea:

Un proceso integrativo nunca puede ser unilateral, ya que se basa en el encuentro, en la comunicación y en el intercambio; no puede decretarse unilateralmente, sino que es constantemente negociado. Integrar equivale a perfeccionarse mutuamente manteniendo la diferencia, componer un todo que se sostiene sobre procesos de aculturación, acomodación, influencia e interacción. Cuando dos grupos entran en contacto, nada queda indiferente (...). En la integración, la coexistencia se convierte en convivencia, en acomodo, en relaciones armoniosas (...). Un encuentro tan original que el mestizaje es anterior a todo juicio y condiciona tanto los conocimientos como los sentimientos (p. 208-209).

## **4.2. Los límites del multiculturalismo**

Aunque son diversos los autores que podrían citarse y que han analizado los límites del modelo multiculturalista, el psicólogo Fathali Moghadam es uno de los autores más relevantes que han sistematizado estas críticas (Moghadam, 2008, 2016a, 2016b; Novoa y Moghadam, 2014). De todas las que podrían enumerarse, destaca tres.

En primer lugar, el multiculturalismo, al centrarse demasiado en el reconocimiento de las diferencias, puede alimentar la división entre grupos. El acento en las diferencias lleva a la exageración y esencialización de las mismas, lo que, a su vez, justifica la distancia social entre grupos. Dado que los grupos sociales se conforman en torno a principios de coincidencia y proximidad percibida, la distancia intergrupala quedaría justificada bajo la presunción de la diferencia.

En segundo lugar, y especialmente en el ámbito educativo, las políticas basadas en la diferencia han devenido en claras desigualdades, tanto en los procesos de aprendizaje como en los resultados. La diferencia, entendida en términos cuantitativos y no cualitativos, ha generado claras desventajas para los grupos minoritarios, creando menores expectativas y niveles de exigencia sobre el alumnado perteneciente a dichos colectivos por el hecho de haber sido etiquetados como tales. Ello ha derivado en peores resultados académicos sistemáticamente en estos colectivos, y a su vez, ha redundado en menores oportunidades.

Como tercera limitación, en el intento de respetar esas diferencias, el multiculturalismo tiende a generar una confusión entre tolerancia y relativismo cultural; confusión que dificulta la posibilidad de establecer límites a determinadas prácticas de un grupo cultural dado cuando estas puedan poner en riesgo la convivencia y la cohesión social.

## **4.3. Algunas alternativas al multiculturalismo**

### **4.3.1. Interculturalismo e Intervención Comunitaria Intercultural (Giménez, 2003)**

Desde el contexto español, el antropólogo Carlos Giménez da un paso más en su propuesta sobre el modo de gestionar la diversidad cultural propia del multiculturalismo.

Para Giménez, tanto el planteamiento multiculturalista como el interculturalista se enmarcarían dentro de los planteamientos del pluralismo cultural. De hecho, los considera concreciones sucesivas del paradigma pluralista, a diferencia de Berry y Sam (2014), que consideran el pluralismo como sinónimo de multiculturalismo.

Desde el planteamiento de Giménez, el pluralismo cultural estaría basado en la valoración positiva de la diversidad, la crítica a la percepción de pérdida o resta cultural, la igualdad y no discriminación por razones etno-culturales y el respeto a las diferencias. A diferencia de las políticas asimilacionistas, que considera de inclusión aparente, solo los planteamientos que se derivan del pluralismo cultural --a saber, el multiculturalismo y el interculturalismo--, serían propuestas de

inclusión real. En este sentido, el pluralismo cultural sería un posicionamiento contra la exclusión (Giménez, 2003)<sup>1</sup>.

#### 4.3.1.1. La propuesta interculturalista

Para definir los planteamientos pluralistas, el autor introduce la necesidad de diferenciar en cada uno de ellos dos planos distintos en base a criterios de normatividad y facticidad.

Desde esta perspectiva, el multiculturalismo respondería a un plano normativo, a un proyecto ideológico que enfatiza el reconocimiento activo, social e institucional de las diferencias como base de diversos modelos políticos y éticos. En contraste con ello, la multiculturalidad haría referencia al plano fáctico, es decir, remitiría a la descripción de la diversidad que ya existe en una sociedad.

Por su parte, el *interculturalismo* sería, dentro del plano normativo, la propuesta que pone el énfasis en la promoción de las relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, en las dinámicas de convivencia, partiendo del reconocimiento positivo de la diversidad. La *interculturalidad*, por su parte, haría referencia a la descripción de dichas relaciones -interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas-; en definitiva, a las dinámicas de convivencia que ya existen en un contexto dado.

Es importante conocer, no obstante, que el uso que se hace de los términos multi- e intercultural en la literatura científica difieren en su significado según provengan de la tradición anglosajona –Estados Unidos, Reino Unido, Australia- o de la Europa continental –Francia, Alemania, Italia, España- y Canadá (Rubio, 2007). Así, la tradición anglosajona utiliza el término *multicultural* para hacer referencia al plano normativo (-ismo). Para la tradición europea continental y canadiense, sin embargo, el adjetivo multicultural se utiliza en su plano fáctico-descriptivo como descripción de la realidad culturalmente diversa (-idad), mientras que para hacer referencia al plano normativo-propositivo utilizan el calificativo *intercultural*, en consonancia con su propuesta más vinculada al planteamiento interculturalista. Ello explica que para hacer referencia a la propuesta normativa o sociopolítica la bibliografía anglosajona utilice el término multicultural, mientras que la continental y canadiense haga uso del término intercultural, lo que genera una confusión que no es banal. Habrá de tenerse muy en cuenta, por tanto, el contexto desde el que se escribe para conocer el significado de cada uno de los términos en cada caso.

Además de esta distinción, Giménez diferencia entre diversos tipos de multiculturalismo. Mientras que el *multiculturalismo diferencialista* es el más representativo y el que caracteriza a modelos como el de Estados Unidos, el *no diferencialista* se acercaría mucho a los planteamientos interculturalistas defendidos por el autor y al multiculturalismo instaurado en Canadá. No obstante, a su vez, en Canadá existen múltiples formas de entender el multiculturalismo y la gestión de la diversidad cultural. Su magnitud como sociedad, las diferencias históricas entre las zonas anglófonas y francófonas, así como el alto nivel de descentralización, hacen complejo establecer un modelo homogéneo en el multiculturalismo canadiense.

---

<sup>1</sup> Como excepción a esta consideración, sostenida también por otros autores, Giovanni Sartori (2000) considera que el multiculturalismo sería un modelo opuesto al pluralismo cultural al entender que dicha propuesta no contribuye a una inclusión real.

En esta clave, los canadienses Bouchard y Taylor (2010) se acercan a la definición defendida por Giménez y proponen el interculturalismo como vía para llegar a ese reconocimiento mutuo. Consideran que solo desde el conocimiento de quién es el otro es posible dotarle de un valor particular y reconocer su lugar en la sociedad para, en un momento posterior, construir una identidad común.

Volviendo a la perspectiva de Giménez, la propuesta intercultural surgiría ante la constatación de los límites y fracasos del modelo multicultural, reconociendo sus aportaciones, a la vez que añadiendo un pilar esencial a los principios de igualdad y diferencia compartidos por ambos: el principio de *interacción positiva* (Giménez 1997, 2003; Malgesini y Giménez, 2000). Por interacción positiva hay que entender la promoción de las relaciones desde lo común, utilizando la diversidad para formular posicionamientos compartidos en la esfera social y estableciendo dinámicas de colaboración y cooperación. El interculturalismo apuntaría, así, hacia la consecución de una ciudadanía común e incluyente, la participación ciudadana y la promoción de identidades y pertenencias comunes (Giménez, 2013).

Más específicamente, Giménez (2003, 2013) enumera los elementos de la interacción positiva:

- El ansia común por el desarrollo y por el bienestar y la mejora de calidad de vida;
- La defensa y ejercicio de los derechos ciudadanos, del Estado de derecho y la democracia;
- El sentimiento, reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía común e incluyente;
- La participación colectiva, social y ciudadana como lugar de encuentro;
- Compartir el civismo o comportamiento cívico; y
- Las identidades y pertenencias comunes.

En definitiva, para el autor el movimiento multiculturalista pone el acento en las diferencias que han de ser reconocidas como propias de cada grupo cultural, partiendo de la base de la igualdad; mientras que en el planteamiento intercultural, asumiendo las bases del multicultural, el acento está puesto en la interrelación, en las convergencias y aportaciones de cada grupo “culturalmente diferenciado” a todas las demás.

Si en el movimiento multiculturalista el acento está puesto en cada cultura, en el planteamiento intercultural lo que preocupa es abordar la relación entre ellas. Si el multiculturalismo acentúa, con acierto, la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias, la perspectiva intercultural buscará las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común. Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo..., el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad (Giménez, 2012, p. 57).



A su vez, para que esa potencialidad antirracista, anti-asimilacionista, integradora y convivencial de la interculturalidad pueda desarrollarse, es necesario considerar el encuadre socioeconómico y cívico-político. Un ambiente favorable para ello sería contar con una apuesta social por el desarrollo humano –entendido como aumento de oportunidades para toda persona-, una democracia pluralista e incluyente y una concepción de nueva ciudadanía (Giménez, 2012). La no consideración del contexto socio-histórico en que se desarrolla una propuesta conlleva el riesgo de utilizar la etiqueta “intercultural” para ubicar en clave culturalista lo que son procesos sociales de relaciones laborales, políticas y jurídicas. Ante ello, el autor pone el acento en los planteamientos de desarrollo social, democratización participativa e incluyente e integración de los nuevos ciudadanos.

Aunque estas condiciones puedan quedar demasiado lejos de la situación actual en la mayor parte de los contextos nacionales y europeos, se entiende que el autor lo propone como horizonte y no como requisito.

De hecho, la propuesta de Giménez ha fundamentado los Planes Estratégicos de Ciudadanía e Integración (PECI-I y PECI-II) entre 2007-2010 y 2011-2014, aunque el segundo no llegó a ser implementado. Ello muestra un cierto nivel de reconocimiento formal del paradigma intercultural como modelo de Estado en la gestión de la diversidad cultural. Otro asunto será la brecha entre los discursos y las prácticas.

#### 4.3.1.2. La Intervención Comunitaria Intercultural

En base a este planteamiento, Giménez (2012, 2013) va más allá de la propuesta teórica y construye un modelo de intervención denominado *Intervención Comunitaria Intercultural*. Su propuesta se enmarca en el proyecto de la Red CIEN sobre convivencia ciudadana en barrios europeos (Marchioni, Morín, Giménez y Rubio, 2015). Para ello, parte de un marco conceptual basado en dos pilares: la definición de convivencia y los posibles escenarios de sociabilidad.

Por convivencia, el autor considera “una relación armoniosa, pero siempre que no idealicemos a su vez esta noción de armonía, puesto que la convivencia implica conflicto y es también conflicto” (Giménez, 2009, p. 6). En su opinión, no son entidades excluyentes. Es más, hay que contar con que existe un movimiento continuo de la convivencia al conflicto y que ello forma parte del principio de democracia. Contrariamente a la asociación del consenso democrático como eliminación de los conflictos, en su opinión el consenso es antes “fruto de la incorporación de los aportes derivados del conflicto de perspectivas, que fruto de la tentativa de inocular dichos conflictos, silenciándose la diversidad socio-cultural” (Giménez, 2009, p. 7).

Para fomentar esta convivencia habrían de contemplarse, al menos, nueve dimensiones:

1. Relacional: Interacciones sociales e interpersonales.
2. Normativa: Normas compartidas, conocimiento y aceptación de las mismas.
3. Axiológica: Valores compartidos, reconocimiento y respeto de lo no compartido.
4. Participativa: Presencia en los ámbitos de decisión, implicación en escenarios sociales.
5. Comunicacional: Espacios y pautas de comunicación en la esfera social.
6. Conflictual: Modos de abordar la conflictividad latente y manifiesta; negociación *versus* intervención de terceros.

7. Actitudinal: Respeto hacia el otro y naturaleza de la tolerancia; voluntad de inclusión o de exclusión.
8. Identitaria: Sentidos de pertenencia; identidades compartidas y no compartidas.
9. Política: Fomento de la acción de los sujetos; democratización del acceso a la información; inclusión de perspectivas diversas en los debates locales.

Junto a ello, el segundo elemento vertebrador sería la descripción de los escenarios dentro de un continuum en los que puede reconocerse un contexto. Dentro de un continuum, el autor diferencia entre *convivencia*, *coexistencia* u *hostilidad*. La convivencia estaría basada en el principio de respeto activo e interacción positiva, así como en una relación pacífica que permite abordar las dificultades de forma dialogada o mediada, mientras que la coexistencia se limitaría a la coincidencia espacio-temporal en un contexto dado y a un nivel de respeto pasivo, donde el conflicto no se aborda, sino que permanece latente. Por su parte, la hostilidad se definiría por una relación caracterizada por el recelo, la desconfianza, el rechazo más o menos explícito y la violencia en sus múltiples posibilidades –latente, simbólica, estructural o física–, según la propuesta de Galtung (1964, en Giménez, 2013).

A partir de este marco, ofrece una propuesta metodológica para diseñar y desarrollar estrategias de intervención que lleven a la evolución de dinámicas de hostilidad hacia dinámicas de coexistencia y desde posicionamientos de coexistencia hacia nuevas formas de convivencia (Giménez 2009, 2013). En definitiva, Giménez propone un modelo de convivencia con el fin de ayudar a diseñar procesos de intervención social y educativa que promuevan la ciudadanía intercultural.

#### **4.3.2. Omniculturalismo y Ciudadanía democrática (Moghaddam, 2009)**

Ante los límites del multiculturalismo como alternativa a las políticas asimilacionistas, Moghaddam (2009, 2012, 2016a), desde el contexto estadounidense y tras una larga trayectoria en Canadá, parte de la necesidad de diseñar nuevas propuestas que respondan a los retos del momento actual. Para ello analiza previamente el contexto de nueva globalización y las brechas que dicho contexto experimenta.

En su opinión, la nueva globalización genera fracturas en la sociedad global al estar basada en fuerzas diametralmente opuestas. Estas fuerzas podrían resumirse en la idea de “economía global, identidad local”. Si bien la economía, la tecnología e incluso la seguridad se han globalizado, existe un resurgir de las identidades locales que son utilizadas, a su vez, para crear enemigos simbólicos y justificar fronteras crecientes entre grupos al tiempo que se incrementa el contacto entre ellos como consecuencia de la movilidad global. Las políticas neofascistas y de ultraderecha resurgidas en Europa o la propuesta republicana de Donald Trump en Estados Unidos, son buenos ejemplos de ello. A su criterio, algunas sociedades más cercanas al régimen dictatorial, como pueden ser Irán o Siria, entre otras, utilizan esta fractura para avivar el sentimiento de rechazo hacia lo que ellos consideran una asimilación a la sociedad globalizada, encabezada por la sociedad norteamericana. Se utiliza así, en estos casos, el énfasis en la identidad local para cerrar las puertas a la globalización y mantener el *statu quo* de sus regímenes, dando la espalda a las oportunidades –como puede ser, el respeto a los derechos humanos– que traería consigo una mayor apertura global. Ello redundaría en una tendencia a la radicalización y, en ocasiones, a dinámicas de terrorismo internacional. A su vez,

la amenaza que esta radicalización produce promueve dinámicas de reducción de derechos y libertades en las sociedades más democráticas (Moghaddam, 2012, 2016b).

Ante tal situación, el autor considera que las propuestas actuales han de poner el énfasis en las características comunes que nos unen como humanidad –*the commonalities*–, lo que entronca con las grandes tradiciones humanistas. Aunque el énfasis en lo común también destaca en el discurso del *policulturalismo*, que pone el acento en la historia común de todas las culturas (Novoa y Moghaddam, 2014), su propuesta pretende ser más integradora, partiendo de un análisis macrosocial de la situación para aterrizar en el nivel psicológico de grupos e individuos.

En su opinión, las políticas de gestión de la diversidad son esenciales para minimizar y gestionar el modo de percibir las amenazas colectivas que se derivan de la falta de preparación de los propios grupos para entrar en contacto de manera tan rápida, sin procesos de adaptación adecuados. Para que este modelo sea realizable, además del apoyo popular<sup>2</sup>, se requiere fomentar lo que él denomina Ciudadanía democrática –*Democratic Citizen o Democratic Psychological Citizen*–. Esta nueva ciudadanía implica trabajar en un nuevo estilo de cognición y acción que lo posibilite. Dicho de otro modo, hay que abordar las características psicológicas, menos visibles, para crear una nueva ciudadanía efectiva y real. En su opinión, las características más relevantes de esta nueva ciudadanía serían (Moghaddam, 2016c):

- La capacidad de autorreflexionar y cuestionar los propios posicionamientos (“*podría estar equivocada/o*”);
- La posibilidad de cuestionar verdades hasta el momento intocables o incluso consideradas “sagradas” en el nivel individual y colectivo;
- La búsqueda de informaciones y opiniones de diversas fuentes como método de conocimiento de la realidad;
- Comprender quiénes son diferentes y aprender de ellos;
- La apertura y la búsqueda de nuevas experiencias diferentes a la tradición, valores e identidad propia. Más aún, la creación de nuevas experiencias para que otros puedan experimentar la riqueza de tales experiencias. Ello requeriría, de nuevo, basarse en las similitudes más que en las diferencias;
- La adopción de una postura anti-relativista que sea capaz de construir principios comunes sobre lo que puede ser bueno y lo que no; y
- La búsqueda de experiencias valiosas que ayuden a construir un futuro común.

La Ciudadanía democrática, a su vez, será requisito para acercarse a vivir en lo que él denomina una *democracia actualizada*. Por democracia actualizada el autor entiende “la participación completa, informada e igual en la toma de decisiones de orden político, económico y cultural independientemente de los recursos económicos que se posean” (Moghaddam, 2016c, p. 126).

---

<sup>2</sup> En una encuesta realizada en 2010, Moghaddam y Beckenridge encontraron que la mayor parte de la ciudadanía americana respaldaba la propuesta del omniculturalismo *versus* el multiculturalismo o el asilimacionismo. No obstante, algunos grupos diferenciados preferían el modelo multiculturalista – mayoritariamente hombres hispanos y afroamericanos de educación media y baja- y el asimilacionista – europeo-americanos y adultos mayores- (Moghaddam, 2012).

El autor considera que las democracias y las dictaduras actuales han de ubicarse entre dos polos: la Dictadura pura (*Pure Dictatorship*) y la Democracia pura (*Pure Democracy*). En su opinión, hasta la fecha ninguna sociedad ha conseguido generar una democracia actualizada, aunque unas están más cerca que otras del ideal de la Democracia pura. Las democracias de las sociedades occidentales, en su opinión, son democracias semi-desarrolladas, con muchos niveles de falta de democracia aún. La concentración de la riqueza en pequeñas y poderosas élites a lo largo de las décadas y de manera progresiva, es un buen ejemplo de ello (Moghaddam, 2016b).

La educación será el contexto privilegiado para hacer posible la construcción de esta nueva ciudadanía que posibilite, a su vez, vivir una democracia actualizada. La base será la construcción de un yo colectivo más desarrollado, haciendo referencia al término *greater self* propuesto por Daisaku Ikeda (2010, en Moghaddam, 2016c). Frente a los cambios formales –leyes, normas- e informales puntuales –como respuestas particulares de parte de la ciudadanía-, una transformación tal requeriría un cambio de sistema “de tercer orden”, lo que, a su vez, sería condición para un cambio real. Por ello, otorga una importancia central a la psicología en la consecución de estas respuestas y ante los retos de las sociedades actuales (Moghaddam, 2016b, 2016c).

La propuesta de Moghaddam y la de Giménez poseen ciertas similitudes. Entre ellas, destaca fundamentalmente el énfasis en lo común como prioridad, a la vez que el reconocimiento de los principios multiculturalistas. No obstante, Moghaddam es más taxativo en posicionarse contra el relativismo cultural y apuesta por la construcción de unos principios morales compartidos pero no neutrales.

#### **4.3.3. La propuesta de la Psicología de la Liberación (Martín-Baró, 1989)**

La Psicología de la Liberación surge como tal en América Latina en los años 70 del pasado siglo, en estrecha relación con los postulados de la Psicología comunitaria anteriormente mencionada a propósito de la propuesta de diversidad de Trickett, Watts y Birman (1994). Esta perspectiva de la Psicología comunitaria contribuye a ampliar el marco desde el que se mueven las teorías de la Psicología multicultural hasta el momento, ampliando dicho concepto para ser más inclusivo con otros colectivos que, más allá de lo etno-geográfico, viven también en condiciones de opresión derivadas de su minoría de poder (Suárez-Balcázar, Balcázar, García-Ramírez, y Taylor-Ritzler, 2014).

La Psicología de la Liberación se plantea en este marco como forma alternativa de entender la psicología institucional de la época, y como respuesta práctica y epistemológica ante la realidad de los colectivos minoritarios oprimidos. En el contexto centroamericano, Martín-Baró (1989) postula la necesidad de introducir la perspectiva de poder para transformar la realidad psicológica, entendiendo el poder como oportunidades para favorecer o conseguir el bienestar.

Aunque inicialmente no surge en respuesta a las migraciones internacionales actuales, sus principios se han aplicado al contexto de estudio. Concretamente, la Psicología de la Liberación se plantea como alternativa para analizar la realidad migratoria desde el prisma de las relaciones de poder establecidas entre los grupos, poniendo el acento en el bienestar colectivo y entendiendo la transformación de las sociedades receptoras como medio para su consecución (Albar et al, 2010; García-Ramírez, De la Mata, Paloma y Hernández Plaza, 2011; Hernández-Plaza, García-Ramírez, Camacho y Paloma, 2010; Paloma, 2011).

Desde este punto de vista, la *opresión* se entiende como un proceso de dominación, en este caso, sobre la población recién llegada, por parte de los grupos dominantes, con el fin de mantener y ganar privilegios respecto a aquellos. Para ello, utilizan distintos mecanismos de poder: la restricción de su acceso a los recursos, limitando, así, su capacidad para responder con autonomía, o la multitud de dinámicas de violencia institucionalizada ejercida a través de diversas vías: la restricción de movimiento, la explotación económica y laboral, el fomento de actitudes xenófobas y racistas en la población general y entre los propios colectivos inmigrados, o la negación del derecho a la reagrupación familiar (Albar et al, 2010; García-Ramírez et al., 2011).

Este posicionamiento conlleva la consideración de un doble nivel de análisis: las condiciones del contexto receptor y las respuestas de quienes llegan para quedarse (Paloma, 2011).

La Psicología de la Liberación permite, así, explicar cómo los colectivos de personas inmigradas –entre otros- viven condiciones de opresión y pueden desarrollar fortalezas, así como conseguir relaciones equitativas en las sociedades en las que residen. Al analizar la perspectiva de quienes llegan, entiende las estrategias de aculturación como un proceso empoderamiento a través de la reconstrucción del *self*; y al analizar la perspectiva de la sociedad receptora, persigue la transformación de las estructuras sociales a través de la adquisición de Competencia cultural (Albar et al., 2010).

Una de las críticas más genuinas que hace a modelos tradicionales como el de Berry es la ausencia de la perspectiva de poder en el análisis de las estrategias de aculturación de la población inmigrada en las sociedades receptoras, minusvalorando el efecto de las condiciones estructurales en las posibilidades reales de quienes llegan. Como alternativa, propone la *aculturación integrativa* como un proceso de empoderamiento psico-político, que permita vivir un viaje liberador hacia la plena ciudadanía, a través de un proceso de empoderamiento basado en la adquisición de derechos y responsabilidades, para ser miembros activos y políticamente capaces de contribuir al desarrollo de la nueva sociedad (Montero y Sonn, 2009; en Albar et al, 2010).

Esta concepción de la aculturación implica, tanto en la sociedad receptora como en la población inmigrada, un proceso de construcción del *self* que ha de acompañarse de: a. La capacidad para crear significados y actuar con intencionalidad; b. Mostrar capacidad para pensar sobre uno mismo y la sociedad como un todo; y c. Mantener la cultura de origen como sistema simbólico necesario para dar sentido a las nuevas relaciones (De la Mata y Cubero, 2003).

#### **4.4. Algunas críticas al uso del término *cultura* en la definición de modelos de gestión de la diversidad cultural**

El uso del término cultura por parte de algunos de los autores mencionados despierta en otros como García Castaño y Barragán (2000) ciertas críticas con fundamento. Si bien coinciden con el planteamiento de fondo de autores como Giménez, no lo hacen en la forma en que este lo describe. En su opinión, más que hablar de diversas culturas, habría que hablar de “diversos grupos sociales que gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria” (García Castaño et al., 2011, p. 3). En opinión de estos autores, a propósito del uso de la terminología citada:

Lo multicultural se queda pequeño, incluso llega a despistar poniendo de relieve que lo importante es la cultura, algo que ya queda implícito en la propia condición de ser social. Realmente deberíamos estar hablando de multi-identificaciones cuyas fronteras son borrosas, porosas y por supuesto, flexibles (García Castaño, Olmos, Contini y Rubio, 2011, p. 35).

Gerd Baumann (2001) también critica este uso de la cultura. En su opinión, en lugar de ver la sociedad como un crisol de un número determinado de grupos culturales, la vida social ha de considerarse “una red elástica y entrelazada de múltiples identificaciones. Las personas eligen con quién identificarse, cuándo aferrarse al discurso reificador de la cultura y cuándo al discurso procesual” (p.167). Con ello, Baumann hace referencia a la posibilidad de los individuos de adscribirse a un sentido de la identidad más monolítico o esencialista –lo que denomina *reificación* de la cultura- o de vincularse a un sentido de la identidad más cercano a la visión de proceso de identificación. En su opinión, pasar de considerar identidades monolíticas y sectorizadas –principalmente asociadas a los atributos nacional, étnico, y religioso- a vivir desde los diversos y múltiples procesos de identificación, supone un paso analíticamente liberador (Baumann, 2001).

En esta línea, Paul Gilroy (2008) reitera que es momento de hablar de procesos de identificación, y no de identidades como entes monolíticos. Aunque parte de una perspectiva británica y, por tanto, más cercana a posturas vinculadas al reconocimiento de las diferencias, el autor utiliza el término *convivialidad* para destacar la necesidad de dar respuesta a los conflictos identitarios, observando las relaciones entre los diversos procesos de identificación, en lugar de las relaciones entre “culturas”.

Tanto la visión de Baumann (2001) como la de García Castaño et al. (2011) son afines a la de Giménez, si bien las críticas de estos últimos son al uso de la terminología, más que al fondo del planteamiento. Como Giménez explicita en algún momento, el desarrollo de estos conceptos en España ha surgido a propósito de la emergencia de población extranjera y ello ha condicionado la misma formulación terminológica. El uso del término cultura se ha adscrito de un modo reduccionista a los grupos venidos de otras latitudes. En el mejor de los casos, como ya fue mencionado, la consideración de cultura se ha ampliado al de etnicidad, incluyéndose en algunos planteamientos interculturalistas a las minorías nacionales –como es el caso de la población gitana española-. Pero, como afirmara De Lucas (2002), existen otras múltiples diversidades con procesos identitarios no necesariamente étnicos, como es fácil intuir en muchos contextos contemporáneos – y de manera más concreta, en el caso español-.

Fuera del contexto español sucede lo mismo con las acepciones de cultura utilizadas por Berry y Sam (2014) y en la obra de Berry, en general. Lo cultural se restringe en la mayor parte de los casos a la diferenciación etno-cultural, lo que deja fuera muchas diversidades no adscritas a la identidad étnica, a la vez que limita la mirada sobre la diversidad intraétnica.

Baumann (2001) añade otra posible causa a este uso de cultura: la de utilizarlo estratégicamente para ejercer una mayor presión social –cuando no, manipulación- en el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas. Una afirmación que comparten García Castaño et al. (2011) y Gilroy (2008).

La identidad étnica y su resultado práctico, la etnopolítica, basan su autoridad en lazos de sangre y en la descendencia e incluso los lazos del idioma y de la cultura se tratan

como si fueran hechos naturales. Esta posición esencialista no es válida: lejos de ser una identidad natural, la etnicidad es una estrategia de acción social cuidadosamente elaborada y con frecuencia manipulada, dirigida por una serie de élites que a menudo explotan o engañan a sus supuestos benefactores (Baumann, 2001, p. 164-165).

De este modo, la atribución de la cultura en términos étnicos o de origen respondería, también, a una estrategia de poder de los grupos socialmente privilegiados y generalmente pertenecientes a las mayorías sociales. Sobre este supuesto se desarrollarán los postulados de la Educación intercultural desde una perspectiva crítica, como se verá en el capítulo siguiente.

Tras esta exposición terminológica, y relacionándola con lo descrito al inicio, podría decirse que las categorías para referirse a “los otros” se han diversificado. En una sola ciudad como Londres pueden coexistir actualmente más de 300 lenguas, junto a una creciente diversidad de confesiones religiosas, idiosincrasias y cosmovisiones particulares y grupales interactuando en un mismo espacio social. Y aunque la etnicidad y la migración contemporánea han venido a evidenciar las numerosas posibilidades que la diversidad humana ofrece, ya no es suficiente con considerarla en estos términos.

Desde este planteamiento, lo que ha de visibilizarse no son las culturas sino las vinculaciones identitarias que comparten quienes cohabitan un mismo espacio. Por ello, más que la diversidad en sí misma, lo que habrían cambiado serían los criterios para considerar a esa diversidad. Como sugiere Steven Vertovec (2003), en lugar de sociedades multiculturales debería hablarse de sociedades diversas o *superdiversas*, apuntando a la necesidad de repensar la diversidad más allá del origen y de la etnia, y superando la esencialización de la cultura.

En definitiva, el uso común de los términos multicultural e intercultural remiten al mismo error inducido en el que cayeron las posturas antropológicas más clásicas y la misma psicología transcultural: por poner el acento en las “nuevas diversidades”, las más observables, las intergrupales, puede estar olvidándose la diversidad interna, la diversidad intragrupal, la que un mismo grupo –considerado en base a su identidad étnica- puede albergar. Serán ambos niveles los que hayan de contemplarse en una nueva aproximación a las posibilidades de gestión de la diversidad –o superdiversidad- en las sociedades contemporáneas. El reto será contemplar, junto con las variables mencionadas, la diversidad intrasujeto, lo que se vincula estrechamente con los procesos de identificación.

#### **4.5. La necesidad de cambiar el foco: de categorizaciones a procesos de identificación**

A pesar de los límites señalados, el modelo de Berry ha sido y sigue siendo referente en muchos ámbitos a nivel internacional, del mismo modo que el de Giménez lo es a nivel nacional. Sin embargo, cada vez reciben más atención las propuestas que ponen el acento en la conformación de las identidades individuales y grupales *versus* las estrategias de aculturación y la comparación entre grupos etiquetados como cultural o étnicamente distintos. En especial, se está dando un paso de las categorizaciones preestablecidas a los procesos de identificación que subyacen a las dinámicas multi- e interculturales.

La propuesta presentada a continuación podría considerarse, asimismo, una alternativa al modelo multicultural. No obstante, siguen utilizando el concepto de cultura como sinónimo de grupo social o grupo étnico en algunas ocasiones. Su aproximación al fenómeno desde una

perspectiva psicológica y vinculada a la identidad le confiere un interés especial, dado el marco del presente trabajo.

#### 4.5.1. Identidad bi-multicultural y ajuste psicológico

Como afirman Ying-yi Hong y Verónica Benet-Martínez (2000), cada vez es más frecuente encontrar personas que se definen a sí mismas como *biculturales* o *multiculturales*. La identidad bicultural o multicultural se referiría a “aquellos individuos y sociedades que se posicionan a sí mismas entre dos o más culturas de referencia e incorporan la experiencia –valores, conocimiento y sentimientos- como parte de quienes se consideran ser” (Benet Martínez y Hong, 2014, p. 7). Dado que la diversidad de marcos de referencia que conviven en un mismo marco social es una realidad creciente en muchas sociedades contemporáneas, este se convierte en un asunto de primer orden.

En relación a ello, son especialmente relevantes los estudios que relacionan la identidad multicultural con un mayor ajuste psicológico en sociedades crecientemente globales, interconectadas y multiculturales. Este tipo de ajuste se vincula a un mayor nivel de bienestar psicológico, salud física y mental, identidad vocacional o profesional y logros académicos (Ponterotto y Fietzer, 2014; Van Oudenhoven y Benet-Martínez, 2015).

Algunas autoras auguran que en este tipo de sociedades las identidades monoculturales serán cada vez menos frecuentes, dado que la diversidad creciente requiere una identidad más flexible y abierta para responder a los nuevos retos (Benet-Martínez y Hong, 2014). Desde esta perspectiva, las identidades multiculturales serían formas más adaptativas de responder al nuevo escenario socio-histórico en el que las personas se relacionan. Más que de sociedad receptora y grupos minoritarios, habría que hablar de cohabitantes de una sociedad crecientemente diversa –o superdiversa-.

Las personas biculturales serían aquellas que han sido expuestas y han internalizado dos o más conjuntos de significados culturales -bagajes de referencia-. Ejemplos de ello podrían ser las poblaciones afroamericanas, mexicoamericanas, etc. Pero no solo. Las identidades múltiples o biculturales no se restringen a familias inmigradas y personas nacidas en un determinado país, cuyas familias proceden de otros lugares -segundas generaciones-, porque se considera un horizonte para toda la población. No obstante, hasta el momento, es esta la población mayoritariamente estudiada.

Algunos estudios (Phinney y Devich-Navarro, 1997) distinguen entre identidades biculturales integrada (*blended*)<sup>3</sup>, alternante (*alternating*) y separada (*separated*). La biculturalidad integrada haría referencia a las personas que ven compatibles sus dos marcos de referencia culturales y, a pesar de ver sus diferencias, pueden utilizarlos de manera complementaria. Las personas que refieren una biculturalidad alternante, en cambio, percibe mayores distancias entre sus marcos de referencia y suelen utilizarlos de manera alternante, uno o el otro, en función del contexto en que se encuentren. Finalmente, la biculturalidad separada haría referencia a personas que no se consideran realmente biculturales, dado que, aunque se vinculan a su identidad étnica, no se sienten bien

---

<sup>3</sup> Aunque el término literal se traduce como *mezclado*, parece que la idea subyacente está más cerca al término *integrado*.



acogidas por el marco en el que viven o se socializan<sup>4</sup>. Van Oudenhoven y Benet-Martínez (2015) consideran que es necesario hablar de *bicultural* en términos de identidad y también de conducta; de modo que un individuo pueda tener una identidad integrada al mismo tiempo que alternar sus recursos en términos de conducta en función del contexto en que se encuentre.

#### 4.5.2. El cambio de marco cultural como estrategia

Para comprender mejor el modo en que este proceso puede darse, Hong, Morris, Chiu y Benet-Martínez (2000) hablan de la construcción de las identidades bi- o muticulturales a través del mecanismo de cambio de marco cultural –o *cultural frame switching*-. Reconocen que, aunque la cultura influye constantemente en la vida de un individuo, desde su perspectiva, afín a la Psicología cultural, entienden que la cultura se internaliza como una red de constructos discretos y específicos que guían la cognición cuando son traídos por alguna razón al primer plano de la mente de un individuo. Dicho de otro modo, los recursos que los individuos poseen son dependientes del contexto, de forma que si se han internalizado distintos marcos culturales podrán utilizarse unos u otros en función de las demandas contextuales, cambiando –*switching*– de un marco de referencia a otro.

Esta postura es congruente con la consideración del proceso de múltiples identificaciones. La cultura internalizada no tendría por qué ser completamente integrada –*blended*– en términos de todo o nada. Del mismo modo, adoptar una segunda o tercera referencia cultural no tendría por qué reemplazar los referentes originales. Las autoras proponen que es posible adquirir más de un sistema de significados aun cuando pueda existir conflicto entre ellos. En este sentido, son clásicos los testimonios de alumnado afroamericano en Estados Unidos que refieren vivir entre “dos almas, dos pensamientos, dos aspiraciones irreconciliables, dos ideales en conflicto” (DuBois, 1989, p. 5; en Hong et al., 2000, p. 710).

Será el contexto el que determine en qué medida se utilizan unos referentes u otros, lo que reafirma la hipótesis de que el conocimiento cultural existe como dominios específicos y no como entidades monolíticas (Hong et al., 2000). Tal y como lo considera Bruner (1990), entre otros, el conocimiento cultural sería una “caja de herramientas” de constructos específicos y concretos, dependientes del contexto, que difieren de la perspectiva transcultural que considera el conocimiento cultural como un constructo integrado y general. Esta consideración tiene importantes implicaciones para comprender en qué medida los factores externos –instituciones, discursos relaciones– pueden afectar al modo en que se utilizan los diferentes sistemas de significado. Con todo, los autores reconocen que no todos los aspectos de la cultura están mediados por la accesibilidad o la activación del conocimiento en contexto.

En cualquier caso, las culturas son moldeadas en relación con otros, de modo que cualquier intento de comprender la lógica de un marco cultural ha de contemplar el marco más amplio de interacciones en las que dicho sistema de significados se ve inmerso –en un constante proceso de transformación a través de los individuos y sus procesos intersubjetivos de comunicación–.

---

<sup>4</sup> Al igual que el caso anterior, estos estudios están realizados haciendo referencia mayoritariamente a la cultura como sinónimo de etnicidad.

Frente a la visión de la aculturación, que pone el acento en los resultados, esta perspectiva enfatiza los procesos de internalización de un nuevo sistema de significados en el cual se generan dinámicas tales como el cambio de marco de referencia. Será, entonces, en el espacio intersubjetivo donde los individuos negocien y expresen sus identidades culturales. Este enfoque, menos monolítico y más dinámico, es especialmente congruente con el contexto de constante cambio e interconexión en el que vivimos.

El grado en que las personas perciben mayor compatibilidad entre sus diferentes marcos de referencia ha sido denominado integración de la identidad bicultural (*Bicultural integration identity*). De este modo, hay personas que perciben más coincidencias que diferencias, y viceversa, entre sus diversos sistemas de significados. Como sucedía anteriormente, la integración de la identidad bicultural está asociada a un mayor ajuste psicológico y sociocultural, a una mayor creatividad y, con ello, a un mayor grado de bienestar (Van Oudenhoven y Benet Martínez, 2015). Este nuevo indicador supone una mayor capacidad de discriminar diferencias allí donde el modelo de Berry, bajo su consideración de integración, no hallaría diferencia alguna.

#### **4.5.3. Personalidad multicultural y Competencia intercultural**

Ponterotto y Fretzer (2014) van más allá de la propuesta sobre identidad multicultural y desarrollan su propio modelo de *personalidad multicultural*, a la luz de autores como Ramírez Mestizo (1991) o Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) (en Ponterotto y Fretzer, 2014).

Por personalidad multicultural se entendería una forma de ser por la que la persona disfruta y está abierta al intercambio con otros grupos culturales, a lo considerado diferente, *versus* aquellas personas que viven tensión, estrés o evitación ante este tipo de situaciones potenciales o reales. Desde el punto de vista de la investigadora, debería denominarse *personalidad intercultural*, dado que lo que enfatiza esta definición es la interacción, basada, eso sí, en el reconocimiento y el respeto a la diferencia. En inglés se define como “*a way of being*”, de modo que podría traducirse como una forma de ser o de estar. Pero dado que el mismo término se vincula con los procesos de identificación, se ha optado por traducirlo de este modo.

Además de las estrategias de aculturación, la personalidad ha sido puesta de relieve en la investigación sobre los indicadores de una comunicación intercultural efectiva. La empatía, el respeto, el interés en la cultura local, la flexibilidad, la tolerancia, la apertura mental, la autoconfianza, sociabilidad, la autoimagen positiva y la iniciativa se han identificado como variables más relevantes en diversos estudios (Leone, Van der Zee, Van Oudenhoven, Perugini, y Ercolani, 2005; Leong, 2007; Van der Zee y Van Oudenhoven, 2000, 2001; Van Oudenhoven, Timmerman y Van der Zee, 2007; en Van Oudenhoven y Benet-Martínez, 2015).

Costa y Mc Crae (1992) diseñaron una propuesta de indicadores basado en la teoría de los Cinco Grandes (Neuroticismo, Extraversión, Consciencia, Apertura y Complacencia). Desde el 2000, no obstante, se dio un salto al considerar que el foco debía ponerse en los indicadores de la personalidad multicultural. Es el caso del Cuestionario de Personalidad Multicultural (*Multicultural Personality Questionnaire*) de Van der Zee y Van Oudehoven (2000), quienes consideran que las dimensiones de la personalidad multicultural serían, a su vez, indicadores de Competencia intercultural (Van Oudenhoven y Benet-Martínez, 2015).

Tal y como lo definen los autores, pareciera que la personalidad –contrariamente a los estudios más clásicos- es considerada una realidad sujeta al aprendizaje y, por tanto, susceptible de ser modificada a través del entrenamiento y la experiencia. De hecho, Van Oudenhoven y Benet-Martínez (2015) proponen la necesidad de trabajar en la construcción de personalidades multiculturales, dado que algunos de sus estudios confirman que la personalidad multicultural está asociada a la habilidad de afrontar situaciones interculturales, más allá del background cultural que posea la persona (Van Oudenhoven, Mol y Van der Zee, 2003). Ello tiene importantes repercusiones para la aplicación en el ámbito educativo, dado que no sería necesario conocer todo sobre un determinado marco de referencia sino, más bien, trabajar la base actitudinal sobre la que la persona asienta sus relaciones: Empatía cultural, apertura mental, estabilidad emocional, iniciativa social y flexibilidad. Las cinco dimensiones que establece el cuestionario remiten a actitudes y competencias emocionales, no a contenidos particulares de un determinado grupo “cultural”.

Más que de identidades como entes definitivos, se requeriría la competencia para favorecer identidades múltiples sensibles al contexto donde se sitúe un individuo, dado que el contexto, aun en el caso de ser el mismo, puede adquirir distintos significados a lo largo del tiempo. Porque, como se verá más adelante, es en el terreno de la identidad –quién me considero yo, quién es mi grupo, quiénes son los considerados “otros”-, más aún, en los procesos de identificación, donde se juegan las posibilidades de una sociedad no solo más ajustada, sino más equitativa e intercultural.

Desde este planteamiento, para responder adecuadamente a los retos de las sociedades actuales se requeriría fomentar la adopción de identidades múltiples y la Competencia intercultural (Van Oudenhoven y Benet-Martínez, 2015). El papel de la educación formal en la emergencia de todo ello deviene fundamental. Y para hacerlo real y posible, la Competencia intercultural de los diversos agentes educativos, en especial del profesorado, se convierte en un medio ineludible.

## **5. A modo de conclusión**

La denominada “era informacional” se caracteriza por un cambio de paradigma social en el que la movilidad y la deslocalización, la interacción permanente y los patrones comunicativos instantáneos, la discontinuidad y la no-linealidad moldean nuestro modo de situarnos y comprender el mundo. Es en este contexto globalizado, injustamente distribuido y demográficamente desequilibrado en el que las migraciones contemporáneas vienen a articular la percepción de diversidad en las sociedades receptoras.

Sin embargo, la diversidad no es una realidad nueva. Como hecho, ha existido y existe al interior de cualquier grupo social. Pero la concepción de cultura sobre la que se ha construido la percepción de diversidad en las sociedades contemporáneas se ha asociado con demasiada frecuencia al origen étnico y geográfico, sin considerar otras dimensiones presentes en cualquier colectivo. Esta concepción de cultura, que enfatiza las diferencias entre grupos previamente etiquetados en base a la movilidad o al origen étnico, es el que reside, asimismo, en la concepción de la multiculturalidad y en la gestión de la diversidad cultural propia de las sociedades occidentales contemporáneas.

En su lugar, el presente trabajo defiende una concepción de cultura que sitúa la diversidad al interior de las sociedades y los grupos sociales. Más aún, al interior de cada individuo. Desde estos postulados, propios de una perspectiva alternativa desde la Psicología comunitaria, la Psicología cultural y la Antropología cultural, la diversidad no puede quedar asociada, exclusiva ni

principalmente, al origen geográfico o étnico. Este modo de plantear la cultura y la diversidad confronta, asimismo, las dinámicas de poder enquistadas en las consideraciones más clásicas del término cultura, lo que se acerca a la perspectiva de la educación crítica y, en concreto, a su análisis de los procesos interculturales, como se verá en el siguiente apartado.

Se hace necesario, por tanto, cuestionar el modo en que se ha desarrollado la gestión de la diversidad cultural en las sociedades occidentales, particularmente en el contexto que nos ocupa. En España la multiculturalidad y, con ella, la percepción de diversidad y la construcción de la “otredad”, se ha asociado a la migración de los últimos veinte años, reemplazando o dejando en segundo plano la percepción de diversidad cultural asociada hasta entonces al origen étnico, fundamentalmente referida a la población gitana autóctona.

Junto a ello, se necesita considerar un nuevo planteamiento de la diversidad y de la cultura sobre la que identificarse como sociedad, que favorezca una percepción menos reduccionista y excluyente. Las migraciones contemporáneas han venido a enriquecer una diversidad ya existente y pueden ser una oportunidad para deconstruir la tradicional asociación entre diferencia y desigualdad, o la clásica confusión entre igualdad y homogeneidad. Todo ello va a marcar el modo de plantear la gestión de la diversidad cultural en el espacio público, tanto en el ámbito de la política y la participación ciudadana como en el ámbito de la educación formal.

Desde la perspectiva del presente trabajo, la cultura se crea y se recrea en el contexto intersubjetivo compartido. Pero el contexto en este lugar no se remitirá solo al espacio físico. Será el escenario de actividad en el que tiene lugar el diálogo intersubjetivo y las personas con las que se entretejan los vínculos afectivos el núcleo de su definición. Dicho de otro modo, el contexto vendrá definido por la relación –las relaciones-, y por los significados que se construyen conjuntamente, más que por el espacio en el que ello tiene lugar. Serán las relaciones intersubjetivas en un contexto dado el elemento clave en la conformación de la cultura y de la diversidad. Serán los escenarios relacionales compartidos donde se recree la cultura y donde se redefinan las múltiples identidades de un grupo social, en un proceso de constante co-creación, y con independencia del origen étnico o geográfico. Sin ignorar lo que esta condición pueda aportar al diálogo social, pero sin tomarlo, a priori, como categoría creadora de identidades diferenciadas. No obstante, ello no anula la relevancia del contexto más amplio en la configuración de las relaciones intersubjetivas, dado que el análisis multinivel de la realidad es una necesidad incuestionable para evitar reduccionismos individualistas o contextualistas. Ello hace complementarios los enfoques ecológico y constructivista.

El centro de análisis de los contextos será la acción mediada, esto es, la construcción de significados que tienen lugar en un escenario de actividad determinado por procesos de construcción conjunta, tanto intra- como interpersonales. No obstante, se considerará necesario el estudio, asimismo, de los diferentes subsistemas implicados directa e indirectamente en dicho proceso. Ello hace referencia tanto a las personas que configuran un determinado entorno como a sus elementos sociales e institucionales.

Parece incuestionable que todos los procesos sociales tienen implicaciones inter- e intrasubjetivas, a la vez que son clave para la creación y consolidación de cualquier cambio social. De esta constatación se deriva que cualquier proceso histórico-cultural ha de contemplar sus dimensiones macro y micro, o dicho de otro modo, ha de considerar el contexto social en el que tiene lugar, así como los procesos relacionales e individuales necesarios para que el cambio

estructural pueda cristalizar. Tanto o más importante es prestar atención a los niveles intermedios o a la relación entre los diferentes niveles mencionados.

Todo ello posee enormes implicaciones para los escenarios interculturales y el modo en que estos se gestionan. Sin embargo, buena parte de los modelos diseñados para la gestión de la diversidad cultural en la esfera pública se han apoyado en una perspectiva transcultural, y por tanto, en la idea de cultura asociada al origen étnico o geográfico. Dentro de los modelos más relevantes, la asimilación sería el modo en que originariamente se comenzó a articular la diversidad cultural en el espacio público. El multiculturalismo surge como alternativa en forma de reivindicación de los derechos de las minorías étnicas y de poder. Aunque existen múltiples versiones, el multiculturalismo basado en los derechos individuales y el modelo de Berry y Sam (2014) son dos de las propuestas más significativas en el escenario internacional. Pese a sus evidentes aportaciones, se señalan algunos de los límites que el paradigma multiculturalista ha demostrado a lo largo de su desarrollo en sociedades como Estados Unidos, Reino Unido o Canadá.

La propuesta de interculturalismo de Giménez, el omniculturalismo de Moghaddam y la que ofrece la Psicología de la Liberación son algunas de las alternativas ante los límites enunciados. No obstante, el reduccionismo que supone abordar la diversidad en clave étnica siguen estando más o menos presentes en algunos de los casos mencionados. Como sugiere Baumann, es tiempo de considerar la sociedad como una red entrelazada de múltiples identificaciones. En esta misma línea, Gilroy propone hablar de convivialidad y Vertovec de superdiversidad, como estrategia de superación de los límites ya señalados en torno al concepto de cultura.

El acento en la conformación de las identidades será, pues, el siguiente eslabón. En él se sitúan las propuestas más recientes en torno a la gestión de la diversidad cultural. Con un énfasis especial en la dimensión psicológica, este enfoque da el paso de las categorizaciones preestablecidas desde fuera a los procesos de identificación que subyacen a las dinámicas multi- e interculturales que se fraguan desde el interior de un determinado individuo y/o grupo.

Se habla, así, de identidades bi- y multiculturales como procesos clave que están teniendo lugar en las sociedades contemporáneas, crecientemente complejas y diversas. Dichas identidades, además, se asocian con un mayor ajuste psicológico y nivel de bienestar. Dado que la diversidad creciente requiere una identidad más flexible y abierta para responder a los nuevos retos, las identidades multiculturales serían formas más adaptativas de responder al nuevo escenario socio-histórico en el que las personas se relacionan. Más que de sociedad receptora y grupos minoritarios, habría que hablar de cohabitantes de una sociedad superdiversa.

El mecanismo para hacer posible este salto en los procesos de identificación sería el cambio de marco cultural, lo que hace referencia al modo en que las personas pueden transitar, de manera integrada, de un marco de referencia a otro en función de las demandas contextuales.

Más allá de la identidad multicultural, diversos estudios ponen de manifiesto que es posible desarrollar una personalidad multicultural, entendida por Ponterotto y Frierzer como un modo de ser abierto a la diversidad y a lo considerado diferente. Ello, a su vez, requiere abordar la dimensión actitudinal de dicho cambio más que el aprendizaje de contenidos concretos, lo que remite al concepto de competencia. La personalidad multicultural, de hecho, es considerada un indicador de la Competencia intercultural, un concepto que será abordado en el apartado siguiente.

En definitiva, podría decirse que para responder adecuadamente a los retos de las sociedades actuales se requeriría fomentar la conformación de identidades múltiples y la Competencia intercultural. El papel de la educación formal en la emergencia de todo ello deviene fundamental. Y para hacerlo real y posible, la Competencia intercultural de los diversos agentes educativos, en especial del profesorado, se convierte en un medio insoslayable.

## **II. El enfoque de competencias en educación. La Competencia intercultural**

Como se ponía de manifiesto en el capítulo anterior, nos hallamos inmersos en un cambio de paradigma social que comenzó con el fin de la era industrial. En él, la movilidad humana es uno de los factores que van a contribuir a transformar las sociedades contemporáneas occidentales y a modificar la percepción de diversidad, quedando asociada aquella, en buena parte de las sociedades, al origen geográfico o étnico. A la vez que ello implica un claro reduccionismo del concepto, la migración ofrece la oportunidad de repensar la sociedad desde una clave de diversidad más comprensiva y acorde con el nuevo tiempo.

Las respuestas a los nuevos retos que implica este cambio paradigmático tienen lugar en una doble dirección: en el ámbito social, se desarrollan los modelos de gestión de la diversidad; en el ámbito educativo, emerge el enfoque de competencias, inicialmente desarrollado en el entorno laboral. Pero la educación, junto al enfoque de competencias, se ve en la necesidad de responder al reto de la diversidad que supone el alumnado inmigrante en las aulas. Bebiendo de los paradigmas ensayados en la esfera social, se configura la Educación intercultural y, en este marco, se articula, a su vez, el concepto de Competencia intercultural como medio para consolidar este enfoque educativo. Todos los conceptos relacionados con la Educación multi e intercultural serán presentados desde una perspectiva crítica, muy cercana a la de la Psicología comunitaria y de la Liberación, cuya pretensión es, asimismo, superar algunos de los límites comentados en torno a los modelos de gestión de la diversidad. Se propondrán claves y orientaciones básicas para ello y se enfatizará la necesidad de formación del profesorado en Competencia intercultural como principal agente de transformación en la comunidad educativa para hacer posible el cambio deseado.

### **1. El enfoque de competencias en educación como respuesta a los nuevos retos**

#### **1.1. Antecedentes del enfoque de competencias en educación**

Los cambios estructurales que pusieron punto final a la era industrial supuso un cambio de paradigma en las sociedades occidentales y, particularmente, europeas. Ello se visibilizó en un primer momento en el ámbito laboral, de donde surge el concepto de competencia. No obstante, el término irá evolucionando notablemente a lo largo de las décadas en la misma medida en que se transforman las necesidades del mercado de trabajo.

Ya en los años 60 y 70 se hablaba de competencias en el ámbito laboral a la vez que la investigación comenzaba a considerar la influencia de las variables no cognitivas y de personalidad como factores significativos en el desempeño del trabajo. Sería McClelland (1973) quien promoviera el cambio principal en el enfoque de competencias. No obstante, en este periodo el enfoque de competencias, inserto aún en el final de la era industrial, se mantuvo centrado en las capacidades requeridas para profesiones concretas, enfatizando la idea de tarea segmentada y aditiva.

Prevalecen métodos focalizados en la instrucción y la prescripción, por encima de la promoción de la participación o la interdependencia.

Es a partir de la década de los 80 cuando comenzará la demanda de perfiles con diferentes conocimientos y habilidades para desempeñar diferentes funciones laborales. Ello llevará a poner la atención en las cualificaciones individuales en relación con la oferta y demanda de un mercado de trabajo crecientemente dinámico. La década de los 90 supone el inicio del planteamiento de los perfiles profesionales en términos propiamente competenciales, siendo los empresarios franceses quienes introducen este concepto para enfatizar el resultado del proceso de aprendizaje. Aunque el énfasis sigue estando aún en el resultado, comienza a considerarse tímidamente el proceso, fomentando así la concepción de un aprendizaje más extendido en el tiempo (McClelland, 1998).

Desde este sentido de proceso, a la vez que desde el énfasis en la demostración de resultados concretos, el enfoque por competencias ha ido más allá del ámbito laboral para convertirse en la referencia de las políticas europeas de educación y formación profesional, pese a la polisemia del término, sus diferentes connotaciones en función del idioma que se utilice, o la constante proliferación de definiciones sobre el mismo (Martínez Clares y Echeverría, 2009).

Finalmente, la Convergencia Europea sobre Educación introdujo, a partir del año 1996, el concepto de competencias asociado al desarrollo integral del alumnado y la necesidad de adaptación de los y las profesionales de los diferentes ámbitos a una sociedad en permanente cambio, lo que obligó a transformar los planes de estudio en los Estados-miembro de la Unión Europea.

## 1.2. Modelos teóricos en el enfoque de competencias

Previamente a entrar en el marco europeo de educación, se hace necesaria la delimitación de los principales enfoques desde los que se formula la idea de competencias. Cada uno surge en diferentes contextos y tanto su concepción como su desarrollo es coherente con el marco socio-histórico en que emergen.

El concepto de competencias, lejos de ser unívoco, es un constructo complejo y difícil de definir. Las revisiones de Repetto y Pérez-González (2007) concluyen que existen tres líneas teóricas principales en el enfoque de competencias:

- El modelo *conductista*, nacido en Estados Unidos en el ámbito de la Psicología como reacción al enfoque de rasgo. Se pone el acento en el desempeño observable y se considera competente al individuo que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas.
- El modelo *funcionalista*, o de cualidades y atributos personales, nacido en Reino Unido. La competencia en este enfoque se concibe como una combinación de atributos o rasgos que subyacen al comportamiento exitoso y que son utilizados en diferentes contextos (como ejemplos, podrían considerarse el liderazgo, la iniciativa o la capacidad de trabajo en equipo).

- El modelo *mixto o integrado*, que se origina en Francia, aunque es muy utilizado también en Australia o Inglaterra. Se entiende que la competencia es la combinación tanto del desempeño de la persona como de los atributos personales y del contexto.

De acuerdo a este último enfoque, con el que se identifica el presente trabajo y desde el que se desarrolla el marco europeo de educación, las competencias se definirían como “el resultado de la interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos de personalidad, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentra el individuo” (Vargas, Casanova y Montanaro, 2001, p. 28).

Asimismo, desde el modelo mixto o integrado, destaca la definición inicialmente desarrollada por Bloom en los años 50 y considerada por Repetto, Ballesteros y Malik (2000). Esta definición hace referencia a la integración de los tres niveles ya mencionados: conocimientos, habilidades y actitudes (o *KSA: Knowledge, Skills, Attitudes*).

- Conocimientos: Se corresponde con el dominio *cognitivo* de Bloom, y se refiere a los procesos perceptivos y conceptuales, entre los cuales podrían destacar la atención, selección, simbolización, codificación, reflexión y evaluación.
- Habilidades: Correspondería al dominio *psicomotor* de Bloom, y se relaciona con el proceso observable por el que el individuo ejecuta una respuesta manifiesta.
- Actitudes: Equivaldría al dominio *afectivo* de Bloom, y se define como los productos de las respuestas emocionales hacia acontecimientos u objetos específicos.

En cualquier caso, y como refieren también Repetto y Pérez-González (2007), a pesar de los diversos acercamientos en la definición del término, el elemento común en todos ellos es la consideración de que toda competencia es aprendida o susceptible de aprendizaje y desarrollo -por tanto, de proceso-, e implica, necesariamente, la realización adecuada -y observable- de un determinado tipo de actividades o tareas. Para estos autores es fundamental diferenciar que las competencias no son rasgos estables, sino la demostración de una actuación adecuada en un determinado contexto. Bajo esta idea subyace una concepción dinámica de la persona y no determinista sobre sus posibilidades de desarrollo individual. Ahora bien, esas actuaciones solo serían posibles desde la existencia de otros recursos, tanto personales, como contextuales, como de la interacción entre ambos. De este modo, el desarrollo de las competencias estará sujeto en todo momento a estos tres factores (personales, situacionales y los relativos a la interacción entre ellos).

Pereda y Berrocal (1999) afirman que para que una persona demuestre competencia en un determinado ámbito no solo es necesario dominar conocimientos conceptuales (o *saber*), procedimientos (o *saber hacer*) y actitudes (o *saber estar/ser*) sino que, además, deberá:

- Tener motivación (*querer hacer*);
- Contar con unas características personales y contextuales favorables (*poder hacer*); y
- Tener experiencia para ayudar a transferir dicha competencia a contextos similares.

En esta misma línea, Roe (2003; en Repetto y Pérez-González, 2007) propone un modelo comprehensivo de competencias basado en el modelo Conocimientos-habilidades-actitudes (*KSA, en*



inglés) y en combinación con capacidades, rasgos de personalidad y motivación, entre otras características.

Existe una clasificación de competencias según su tipología y aplicabilidad, diferenciando competencias *genéricas* (o básicas) de competencias *específicas*. Esta terminología, como se verá más adelante, es utilizada en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y en el Sistema Europeo de Educación Superior desarrollado en el Proyecto Tuning.

- Las *competencias genéricas* son aquellas que pueden utilizarse en cualquier actividad, dada su capacidad de ser transferibles a otros contextos y situaciones.
- Las *competencias específicas* o técnicas son aquellas que se consideran necesarias para un determinado desempeño profesional o actividad concreta.

Por *competencias básicas o clave* se entienden aquellas competencias que, siendo de carácter instrumental, son esenciales en una cultura dada para cualquier persona y trabajo, dado su valor en la comunicación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Son diversos los autores que consideran que las competencias socio-emocionales han de considerarse competencias genéricas o básicas. Finalmente, algunos autores utilizan el término *metacompetencias* para referirse a las competencias de nivel superior. Estas posibilitarían, a su vez, la adquisición de otras de menor alcance (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Repetto y Pérez-González, 2007).

### 1.3. Las competencias en el marco europeo de educación

En el año 1996, la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presenta a la UNESCO el Informe titulado *La educación encierra un tesoro*. De algún modo, el Informe Delors constituiría las bases de la implantación del enfoque de competencias en toda Europa, algo que puede vislumbrarse ya en sus primeras páginas (Al Mufti et al., 1996):

La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones (...). La esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación (p.8).

El Informe se estructura en tres partes: horizontes, principios y orientaciones. La primera parte desarrolla un amplio análisis sobre los principales retos y dificultades que implica la educación del siglo XXI; en la segunda se especifican los principios básicos que la educación del siglo XXI ha de seguir para la consecución de los fines que la constituyen; y, finalmente, la tercera parte sistematiza algunas orientaciones que concretan los principios desarrollados previamente.

#### 1.3.1. Horizontes

Los horizontes trazados en el Informe Delors podrían resumirse en los que siguen:

- De la comunidad de base a la sociedad mundial;
- De la cohesión social a la participación democrática; y
- Del crecimiento económico al desarrollo humano.

Si bien es cierto que, cada vez más, impera la necesidad de identificarnos con una sociedad mundial, más allá de fronteras físicas, no lo es menos que para que ello pueda ser efectivo las personas han de aprender a *sentirse parte* de la comunidad inmediata. Sin un sentido de comunidad concreta, difícilmente pondremos el sentido de mundialización al servicio de una humanidad más justa. Lo mundial ha de pasar previamente, por tanto, por lo local, y ambos polos han de cuidarse desde un mutuo enriquecimiento. Por ello, la necesidad de vivir de manera interdependiente, en un ejercicio de mutuo reconocimiento con los otros, es uno de los retos principales señalados: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo/a.

Este principio será el que haga posible el paso del desarrollo económico al *desarrollo humano*, entendiendo por ello que apremia un cambio de prioridades a escala planetaria, donde el ser humano sea el centro del desarrollo, económico, tecnológico y social. Para tal fin, la promoción del vínculo social, la democratización de la educación crítica y la promoción de la ciudadanía activa devienen herramientas fundamentales.

### **1.3.2. Principios**

Como principios se proponen los cuatro pilares de la educación y la educación a lo largo de toda la vida.

#### **1.3.2.1. Los cuatro pilares de la educación**

En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. Desde esta perspectiva se vuelve, incluso, inadecuado responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir más tarde. Más bien, lo que el momento reclama es estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, adaptándose a un mundo en permanente cambio (Al Mufti et al., 1996).

Ello implica partir del reconocimiento de que la educación tradicional, junto con la que impera en nuestras sociedades actuales, ha magnificado los dos primeros aprendizajes que se verán a continuación en detrimento de los segundos; dejando, de este modo, relegados a un plano marginal a estos últimos, en los casos en que se han llegado a contemplar. En este sentido, el Informe demanda un igual trato y consideración de los cuatro aprendizajes como fundamentales en la educación del siglo XXI.

#### *Aprender a conocer*

Este aprendizaje apunta al dominio de los instrumentos del conocimiento y del saber, en detrimento del hasta ahora popular enfoque de adquisición de conocimientos, que queda desfasado, dada la imposibilidad de abarcar el masivo flujo de informaciones disponibles en cualquier campo de conocimiento. Ello implicaría, en primer lugar, *aprender a aprender* y *aprender a pensar*.

A su vez, aprender a conocer se plantea como medio y como fin. Como medio, supone la utilización de esta herramienta para vivir sanamente en un mundo en constante evolución y cambio. Como fin, el aprendizaje se plantea como el placer del conocer, la apertura a una dimensión continua que nutre a la persona misma y la dota de un pensamiento crítico, de un juicio sólido.

De todo ello se desprende que, si bien el conocimiento especializado ha respondido a una época y que, en parte, sigue siendo necesario, desde este planteamiento lo prioritario no sería la especialización, sino la capacidad de interrelacionar los diversos mundos de conocimiento. Aprender a conocer iría unido, por tanto, a *aprender a cooperar* y a *aprender a conocer el mundo del otro*.

#### *Aprender a hacer*

La cualitativa transformación del mercado laboral ha llevado a dejar de lado el aprendizaje de un hacer rutinario y enfocado a la repetición de tareas. En cambio, se ha vuelto fundamental el dominio de las dimensiones informativa y cognitiva. El valor intelectual del hacer y el factor humano como valor añadido de las organizaciones, ha sustituido al valor del hacer manual, propio de la era industrial.

Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una cualificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas de cada persona, que combina la cualificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (Al Mufti et al., 1996).

Es concebible que en las sociedades ultratecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos pueda provocar graves disfunciones. Para superarlas harán falta nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados (Al Mufti et al., 1996).

Todo ello obliga al paso del enfoque de la calificación al de competencia. Pero al *saber* y al *saber hacer* ha de añadirse el factor humano, el que transforma cualitativamente las posibilidades en la realidad social y laboral. Estos nuevos requisitos se concretan, fundamentalmente, en los dos aprendizajes siguientes.

#### *Aprender a vivir juntos*

La cultura de la competitividad y el individualismo, instaurada en tantas regiones del mundo, supone un grave riesgo contra la necesidad de convivir y aprender a vivir juntos pacíficamente. De ahí que la promoción de una educación centrada en el valor de la diversidad humana y su interdependencia se convierta en objetivo fundamental.

Aprender a descubrir al otro en su diferencia y, sobre todo, en sus semejanzas, tendiendo siempre hacia objetivos comunes, se convierte en una estrategia pedagógica fundamental. Junto con ello, aprender a gestionar constructivamente las diferencias y los conflictos es otra de las herramientas clave. Pero más importante, si cabe, según el Informe, son otras dos herramientas:

- El modelo de aprendizaje con que cuenten los educandos: profesorado, familias y referentes comunitarios serán quienes marquen a fuego actitudes que trazarán posibilidades hacia la empatía o hacia el egoísmo, hacia la pacificidad o hacia la agresividad. El valor de los agentes educativos pasa, así, a un primer plano.
- El conocimiento de sí mismo/a: para descubrir al otro resulta indispensable descubrirse a sí mismo. Y en ello han de enfocarse los distintos agentes educativos: escuela, familia, comunidad. Solo desde esta competencia será posible el desarrollo de la empatía y, con ella, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, evitando, de este modo, comportamientos futuros que atenten contra el bien común. Todo ello conecta con el siguiente aprendizaje fundamental: aprender a ser.

### *Aprender a ser*

Ya en 1972 se elaboró en el seno de la UNESCO, desde la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, un Informe titulado “Aprender a ser”, en el que se manifestaba el temor a fomentar un mundo deshumanizado como consecuencia de la vertiginosa revolución tecnológica. Ante dicho riesgo, la educación debe contribuir “al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Al Mufti et al., 1996, p. 106).

La *integralidad* es un eje fundamental en este aprendizaje. Fomentar un desarrollo humano que capacite a las personas a pensar con autonomía, a tener juicio propio, a escuchar dentro de sí cuáles son las decisiones que ha de tomar, a actuar responsable e independientemente de las influencias externas, son algunas de las herramientas que se derivan del presente enfoque.

Asimismo, la promoción de la humanidad compartida, a la vez que de la singularidad que se nos confiere como seres humanos, componen los dos polos de este complejo pero motivador aprendizaje. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, e incluso el gusto por la provocación, son garantes de la creatividad y la innovación. En palabras de los expertos: “la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a una maduración constante de la personalidad” (Al Mufti et al., 1996, p. 52). Desde esta perspectiva, la revolución educativa habría de ser completa: los contenidos habrían de secundar los procesos transversales de construcción personal. En definitiva, la construcción del “esqueleto interno” será, por tanto, la base que posibilite crecer y desplegar el potencial en cada persona.

#### 1.3.2.2. La educación a lo largo de la vida

La ambiciosa propuesta de este nuevo enfoque no puede concebirse como un periodo concreto ni acotado a una determinada etapa evolutiva. Más bien, ha de diseñarse como un proceso coherente que comienza en las primeras fases de la vida y transcurre a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la persona. Por ello, la educación en las sociedades modernas ocupa un lugar estratégico, central. En algunos casos se habla ya de *sociedades educativas*, en las cuales la educación forma parte de su misma definición.

Tal y como se venía diciendo anteriormente, la misma concepción de educación está sufriendo una profunda mutación. Entre otros cambios, destaca el modo en que la prioridad de la especialización está siendo desplazada por el fomento de la competencia evolutiva y la

adaptabilidad. Asimismo, la educación deja de entenderse como mero instrumento cuyo fin último es el trabajo, pasando, de este modo, a ser el vehículo que nos ayuda a transitar por la vida con mayor consciencia y responsabilidad.

La educación del siglo XXI ha de abarcar “desde la infancia hasta el final de la vida, todos los medios que permiten a una persona adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los demás y de sí misma, combinando con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales descritos” (Al Mufti et al., 1996, p. 112).

Una de las consecuencias que se derivan de esta transformación es la necesidad de concebir los diferentes tipos de educación como itinerarios complementarios y no independientes. Trazar puntos que vinculen las diversas modalidades educativas y diseñar un modelo de educación pluridimensional, en la que las personas que no han tenido oportunidades en unas etapas de la vida puedan tenerlas en otras, entrando y saliendo en un flujo educativo continuo y ramificado con múltiples posibilidades interconectadas.

La educación a lo largo de toda la vida ha de combinar lo formal y lo informal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias; la experiencia singular y la experiencia compartida en una compleja red de relaciones sociales, laborales y cívicas.

De manera muy especial, la educación a lo largo de toda la vida ha venido demandada por la propia ciudadanía en países como Suecia o Japón, donde más del 50% de la educación impartida va destinada a la educación de adultos. El trabajo deja de ser la única meta de la educación y se vincula directamente con el ejercicio de la ciudadanía activa.

El contexto educativo formal no debe, por tanto, ser ajeno al entorno en que la persona se desarrolla. Muy especialmente, el ámbito familiar y comunitario han de imbricarse con el sistema educativo formal para trabajar de manera sinérgica y coherente en la emergencia de los potenciales de las personas. El patrimonio cultural que nos rodea, los medios de comunicación, las tecnologías de la información, las formas de espiritualidad entre las que convivimos y coexistimos, todas ellas son herramientas educativas imprescindibles que un programa educativo coherente debe saber utilizar y articular en beneficio de la consecución de un desarrollo humano más integral, más significativo, más integral. Como puede constatarse repetidamente en dicho Informe, la relación entre educación por competencias y desarrollo humano es incuestionable.

En todo este proceso, el educando es protagonista y agente activo, abandonando el desfasado rol pasivo para ocupar la primera posición en el despliegue de sí mismo.

### **1.3.3. Orientaciones**

Para la consecución de estos objetivos, se proponen algunas orientaciones. Uno de sus núcleos esenciales consiste en privilegiar la relación alumnado-profesorado en todos los niveles educativos, considerando las nuevas tecnologías y metodologías solo como ayudas en esta relación, que es la verdadera matriz de todo aprendizaje.

El profesorado desempeña un papel determinante en la formación de las actitudes –positivas o negativas- con respecto al estudio. Ellos y ellas son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar

la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente (Al Mufti et al., 1996, p. 161).

Por ello, el profesorado necesita urgentemente adecuar su formación y competencias al nuevo enfoque. Trabajar intensivamente en su formación, abarcando las nuevas metodologías pedagógicas, los contenidos educativos y los sistemas de evaluación; fomentar el trabajo en equipo y el intercambio con otras instituciones, o diversificar las experiencias y aprovechar otros saberes no vinculados al ámbito formal, son algunas de las propuestas.

Las opciones educativas son opciones de sociedad. Es por ello que las decisiones en materia educativa deben estar sometidas a debates y consensos públicos, con el objetivo de hacer efectivo el ejercicio democrático y soberano que reside en el pueblo. Con todo, son los representantes políticos los que en los sistemas de democracia indirecta representan al conjunto de la sociedad y quienes, por tanto, han de velar para que los objetivos de la educación no se vean postergados por la lógica del mercado.

Finalmente, la cooperación internacional es una clara orientación en la consecución de los objetivos enunciados. Fomentar la cooperación internacional como herramienta educativa, a través de la asociación y del intercambio de talentos, saberes, tecnologías y competencias entre docentes, alumnado e investigadores de los diferentes países y regiones, son algunas de las recomendaciones.

#### **1.3.4. La formación basada en competencias genéricas y específicas**

Por todo lo ya argumentado, el desarrollo de competencias a través de programas formativos exige cambios a distintos niveles: cambios en las estrategias pedagógicas, en los roles asignados a docentes y alumnado, así como cambios en el enfoque curricular (Martínez Clares y Echeverría, 2009).

Para ello, además de contar con la educación formal, es menester dar pasos en el reconocimiento y la acreditación de otros tipos de aprendizajes, a través de la educación no formal e informal. Pese a la complementariedad de los distintos tipos de aprendizajes citados y a la proliferación de fuentes de aprendizaje informal que han facilitado las nuevas tecnologías, la gran mayoría del aprendizaje reconocido sigue vehiculándose a través de la educación formal. Asimismo, la mayoría de los enfoques y diseños de la formación se basa en modelos tradicionales y poco coherentes con el modo en que la ciudadanía hoy se relaciona con el mundo. Ello redundará en una desmotivación del conjunto de la población –especialmente de la población joven– hacia los métodos generales de enseñanza y aprendizaje.

El reto que plantea esta situación no es menor: adaptar el enfoque del aprendizaje permanente a la diversidad de formas de conocer y aprender que la mayoría de la población siente como significativa en el mundo actual.

A modo de reloj de arena, Martínez Clares y Echeverría (2009) vienen a destacar, precisamente, el momento crítico en que nos encontramos como sociedad para hacer efectivas las respuestas concretas a los retos que plantean las grandes transformaciones estructurales. Dichas transformaciones determinan nuevas competencias y acciones profesionales, lo que redundará en nuevas necesidades de formación que fomenten el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este, a su

vez, estaría compuesto por los cuatro elementos ya señalados en el Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Las demandas de competencias surgen del desfase entre las necesidades requeridas por el nuevo contexto y las competencias reales en un momento dado. Y la unidad de trabajo, anteriormente focalizada en el grupo, ha de cambiar para centrarse más en el individuo y sus posibilidades de avance, así como en programas más flexibles, abiertos y modulares.

#### 1.3.4.1. La formación en competencias clave en el ámbito estatal

En el año 2006 se incluye el concepto de competencias básicas en el espacio educativo en España, a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en mayo de ese mismo año. No obstante, y pese a la novedad del enfoque de trabajo, el término competencias ya se utilizaba en España en el ámbito de la Formación Profesional, haciendo referencia, sobre todo, a las habilidades prácticas que debía adquirir el alumnado para el desempeño de su tarea profesional. Ya en 2002 la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional definía la competencia profesional como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Tiana, 2011, p. 63).

La novedad, más que el uso del término, consistió en integrar el concepto mismo en el enfoque de la educación general en España. Y el inicio de todo ello podría situarse en la importancia del rendimiento académico del alumnado, impulsada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), creada en 1958. El proyecto PISA, impulsado por la OCDE, se hace eco del modo en que la IEA entiende el rendimiento académico. Sin embargo, metodológicamente el proyecto PISA tomó otro rumbo en la búsqueda de la formación que el alumnado debería haber adquirido al finalizar la educación básica. Fruto de ello nace el concepto de las competencias básicas (o *key competencies*). El núcleo de este nuevo término consiste en la necesidad de pasar de una formación entendida como adquisición de conocimientos en diferentes ámbitos, a la comprensión de la formación como “la capacidad de utilizar los diversos aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta” (Tiana, 2011, p. 64).

Como consecuencia de esta nueva concepción, en 1999 la OCDE puso en marcha el proyecto DeSeCo (*Design and Selection of Competencies*). En dicho proyecto las competencias se entendían como la capacidad para responder a demandas complejas y desarrollar tareas diversas de forma adecuada. Concretamente, se establecieron tres características:

- Tienen a la integración de saberes, abarcando conocimientos, habilidades y actitudes;
- Tienen un objetivo movilizador, ya que se orientan a nuevas situaciones; e
- Implica una contextualización, dado que deben permitir responder a situaciones diversas y concretas.

El proyecto DeSeCo estableció tres competencias básicas: a. Actuar con autonomía; b. Habilidad para utilizar de forma interactiva la lengua, el conocimiento y la tecnología; y c. Interactuar en grupos heterogéneos.

Posteriormente, la Unión Europea recoge lo desarrollado por el proyecto DeSeCo con el objetivo de seguir desarrollando el concepto de competencias y el conjunto de competencias básicas

que pudiera, a su vez, unificar los sistemas educativos de todos los países comunitarios. De este modo, y a través de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*, las competencias se entienden como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto, y las competencias básicas se consideran como aquellas capacidades que toda persona ha de poseer para su desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Tiana, 2011).

Su desarrollo tiene lugar a través de lo que se denominan *enseñanzas mínimas*. Las enseñanzas mínimas son el núcleo curricular común a las enseñanzas de todo el Estado. Implican una dedicación del 65% del tiempo escolar, salvo en las comunidades autónomas con lengua propia, donde suponen el 55%. Fueron aprobadas a través del *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*.

Para alcanzar estas enseñanzas se establece el concepto de competencia y el listado de aquellas que el alumnado debe haber adquirido al final de la enseñanza obligatoria. No se diferencian por etapas educativas ni por niveles dentro de cada etapa, sino que aparecen como conjunto de competencias a lograr al final de la ESO. Se establece, así, un listado final de ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística;
- Competencia matemática;
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
- Tratamiento de la información y competencia digital;
- Competencia social y ciudadana;
- Competencia cultural y artística;
- Competencia para aprender a aprender; y
- Autonomía e iniciativa personal.

En las enseñanzas mínimas no se especifica el modo en que debe lograrse la adquisición de las competencias establecidas. En el modelo educativo español, ello corresponde, más bien, a cada centro y cada docente, dada la necesidad de contextualización que requiere dicha adaptación. Lo que sí se ofrece en el decreto citado son los criterios de evaluación de las competencias básicas a desarrollar para cada área y materia, lo que puede ayudar a orientar el proceso de diseño de evaluación por parte de la figura docente. Asimismo, las orientaciones metodológicas incluidas en los currículos autonómicos se tornan clave en la adaptación a este enfoque.

En opinión de Tiana, no se trata tanto de cambiar qué enseñar, sino de cómo hacerlo, orientando la práctica docente hacia una metodología integrada, aplicada y contextualizada: “No se trata de cambiar los objetivos, sino sobre todo las prácticas de enseñanza y aprendizaje, buscando la interrelación de conocimientos, la movilización de los saberes, la reflexión crítica sobre lo aprendido, la apertura de nuevos caminos hacia el saber” (Tiana, 2011, p. 72).

Asimismo, el autor destaca la importancia del trabajo conjunto del profesorado como una pieza clave en este nuevo enfoque. Las competencias en el profesorado y la competencia de trabajo en



equipo serán, también, de vital importancia para llevar a la práctica lo anunciado en decretos, proyectos de centro y proyectos curriculares. No obstante, en contraste con la opinión de Tiana, son muchos los autores y autoras que van más allá al considerar que el enfoque por competencias cuestiona no solo la metodología utilizada, sino también muchos de los contenidos y objetivos en la enseñanza.

#### 1.3.4.2. El sistema de Educación Superior por competencias

Con el marco socioeconómico europeo, la comparabilidad, competitividad y compatibilidad de los profesionales en el nuevo espacio común se convierte en un reclamo de primer orden. Todo ello lleva a considerar la necesidad de establecer un nuevo enfoque de trabajo también en Educación Superior.

En este contexto se desarrolla el Proyecto Tuning, un proceso de investigación en el que participan 135 universidades europeas con el objetivo de unificar criterios en el enfoque de aprendizaje, así como en la sistematización de las competencias genéricas y específicas de las diferentes áreas temáticas establecidas (Educación, Empresariales, Estudios europeos, Matemáticas, Historia, Geología, Física, Química y Enfermería, entre otros).

Cinco fueron las líneas de actuación a desarrollar:

- Competencias genéricas;
- Competencias temáticas específicas;
- Créditos ECTS como sistema de acumulación;
- Aproximación a un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y
- Sistemas de calidad.

Fruto de este trabajo, cuyo periodo comprendió desde 2003 a 2006, y atendiendo específicamente al desarrollo de la línea 1, se establecieron tres grupos de competencias genéricas en Educación Superior:

##### *Instrumentales*

- Capacidad de análisis y de síntesis;
- Capacidad de organizar y planificar;
- Conocimientos generales básicos;
- Conocimientos básicos de la profesión;
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua;
- Conocimiento de una segunda lengua;
- Habilidades básicas de manejo del ordenador;
- Habilidades de gestión de la información;
- Resolución de problemas; y
- Toma de decisiones.

##### *Interpersonales*

- Capacidad crítica y autocrítica;
- Trabajo en equipo;

- Habilidades interpersonales;
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar;
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas;
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad;
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional; y
- Compromiso ético.

#### *Sistémicas*

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- Habilidades de investigación;
- Capacidad de aprender;
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones;
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad);
- Liderazgo;
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países;
- Habilidad para trabajar de forma autónoma;
- Diseño y gestión de proyectos;
- Iniciativa y espíritu emprendedor;
- Preocupación por la calidad; y
- Motivación de logro.

Como puede derivarse de todo lo expuesto anteriormente, existe una clara relación entre competencias genéricas -o claves- y desarrollo humano. Más específicamente, tanto las competencias clave en educación obligatoria como en Educación Superior apuntan a su dimensión intersubjetiva en un doble plano, intrapersonal e interpersonal. La relación como matriz, como se insiste en el citado Informe Delors.

Esta exigencia obliga a superar una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada de obtención de ciertos resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico, etc.), para considerar su función en toda su plenitud; A saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser (Al Mufti et al., 1996, p. 125).

Por una parte, la autonomía, la capacidad crítica y autocrítica, la resolución de problemas y toma de decisiones, el compromiso ético, la capacidad de aprender y adaptarse a nuevas situaciones, remiten a la dimensión más intrapersonal. Por otra, la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos, la capacidad de liderazgo, la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, la habilidad para trabajar en un contexto internacional, el conocimiento de culturas y costumbres de otros países, remiten a su dimensión más interpersonal y se vincula con la Competencia intercultural. Podría decirse, así, que tanto las competencias emocionales como las interculturales se reflejan como competencias básicas o clave en los programas de educación obligatoria en España y de Educación Superior en Europa. Todo ello será justificado más adelante.

### 1.3.5. La formación en competencias de la profesión docente

Dentro de la Educación Superior, hay autores que se centran en el desarrollo de las competencias docentes. José Tejada Fernández (2009) considera que es necesario delimitar una familia profesional docente para poder concretar las competencias específicas que el ejercicio de esta profesión requiere en el contexto actual. Por docente el autor entiende toda persona que tiene relación con la formación desde la óptica de su responsabilidad, gestión, concepción o desarrollo. Es evidente que tal definición reúne a perfiles profesionales muy dispares que han de nutrirse de la formación a lo largo de la vida, pero permite afinar un perfil competencial en mayor grado que el proporcionado por el Proyecto Tuning, a la vez que puede ser referente para la formación inicial y continua.

En la Educación Primaria, Perrenoud (2004) establece las siguientes competencias docentes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
- Gestionar la progresión de los aprendizajes;
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo;
- Trabajar en equipo;
- Participar en la gestión de la escuela;
- Informar e implicar a los padres;
- Utilizar las nuevas tecnologías;
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y
- Organizar la propia formación continua.

Tejada (2009) hace una propuesta de competencia docente basada en una doble dimensión: personal y social. La dimensión social de la competencia haría referencia a las funciones que son de su “incumbencia”; la dimensión personal remitiría al conjunto de saberes -saber, saber hacer, estar y ser- necesarios para una actuación competente. La tecnología, la organización y la normativa serían tres elementos clave que configurarían el escenario y, por tanto, el modo de desarrollarse tales competencias.

Las competencias docentes no pueden quedar circunscritas a su actuación en el aula, sino que han de contemplar todos aquellos ámbitos de desempeño profesional que supone la actuación del profesorado en el propio sistema formativo. En el caso que nos ocupa, habría que contemplar el conjunto de la comunidad educativa como escenario de actividad de la figura docente.

Como competencia general, y siguiendo la propuesta, la figura docente “ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Tejada, 2009, p. 10). De esta competencia general, se derivan algunas unidades de competencia:

- Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios.
- Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.

- Verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones, de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Previamente, y haciendo referencia a la dimensión personal, Tejada (1999, 2002) había dividido las competencias docentes entre competencias teóricas o conceptuales –saber-, psicopedagógicas o metodológicas -saber hacer- y competencias sociales -saber estar y ser-.

En cualquier caso, su propuesta, inspirada en Arnoud, se basa en la imagen del docente como “maestro de obra de la dinámica del aprendizaje”. El modo en que las TIC ayudan a liberarse al docente de las tareas más rutinarias y mecánicas hace que el peso de la competencia docente pase a centrarse en la dinámica relacional. En este sentido, es una profesión íntimamente vinculada con el escenario de las innovaciones y comprometida con el cambio como *modus operandi*, dado que lo que es válido en un momento dado puede dejar de serlo en un margen de tiempo muy estrecho.

Diversidad, complejidad, adaptabilidad, interacción, movilidad, son palabras clave en este paradigma educativo, que remiten a la dimensión de interrelación en medio de un contexto definido por el cambio y la discontinuidad. A la vez, estas han de conjugarse con: educación para una ciudadanía activa, sociedades educativas, aprender a ser, desarrollo integral, términos propios de un planteamiento que enfatiza la necesidad de fomentar lo inter- e intrasubjetivo como un binomio inseparable y clave para el éxito del profesorado en el nuevo escenario.

## **2. La Competencia intercultural. Aclaraciones conceptuales**

Como ha podido constatarse, el marco europeo de competencias contempla, en sí mismo, la necesidad de abrirse a otras formas de entender el mundo e interactuar con él. Ya la conferencia de Educación pública de Ginebra, en 1968, adoptó la siguiente resolución: “La educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes y formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo para las otras culturas, razas y estilos de vida” (en Aguado, 2005, p. 11).

En el ámbito laboral, a su vez, emerge la necesidad de adoptar un enfoque sensible a la diversidad que traen consigo las dinámicas de mundialización. Ello se traduce en una demanda de itinerarios formativos que fomenten estas competencias en los y las estudiantes y en la población trabajadora. Además de ello, el abordaje de la diversidad cultural, visibilizada a través de poblaciones de origen étnico o geográfico distinto a los de la mayoría, vino a evidenciar la necesidad de dar un giro en el planteamiento de la diversidad en las escuelas.

De este modo, nacen los diferentes marcos de la Educación Intercultural, en que se enfatizará – en especial desde una perspectiva crítica- la adquisición de competencias interculturales en el profesorado como requisito para dar una respuesta efectiva a los retos enunciados.

### **2.1. Definiendo Competencia intercultural**

El término Competencia intercultural, como los anteriores, también ha sido objeto de ambivalencias y, por momentos, de múltiples críticas. En muchas ocasiones se ha realizado un uso abusivo del término, introduciendo en él cualquier tipo de variable y siendo llevado a ámbitos tan

amplios como el educativo o el empresarial. Asimismo, el término ha sido criticado por pretenderse demasiado técnico y describir herramientas específicas y acotadas, o por utilizar diferentes etiquetas para hacer referencia a procesos muy próximos entre sí: competencia transcultural, sensibilidad intercultural, comunicación intercultural, consciencia multicultural (Bennett, 1986; Chen y Starosta, 1996, 1998; Jokikokko, 2010).

Una de las definiciones más utilizadas es la que considera la Competencia intercultural como un conjunto de conocimientos, herramientas y actitudes puestos en marcha en escenarios multiculturales que se desarrollan a través de dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales (Jokikokko, 2010). Esta definición remite a la consideración general de competencia realizada en el apartado anterior. Frente a algunas versiones del término que tratan de acotar sus dimensiones, autoras como Katri Jokikokko (2010) apuestan por la pertinencia de definiciones más amplias. Es el caso de la propuesta de Whitty y Willmott (en Jokikokko, 2005), quienes consideran que, además de una conducta para la acción, la Competencia intercultural implica dimensiones intelectuales, cognitivas, actitudinales, emocionales y sociales.

A partir de este concepto general, Deardorff (2006) desarrolla dos modelos alternativos de Competencia intercultural:

- Modelo *piramidal*, en el que los niveles más bajos son considerados necesarios para llegar a los más altos. Presupone que las actitudes guían los conocimientos y las herramientas. Algunos de los resultados de este concepto de Competencia intercultural serían la visión etno-relativa, la empatía y la comunicación apropiada y efectiva. Dicho modelo se acerca a la propuesta realizada por Milton Bennett.
- Modelo *procesual*. El modelo contiene los mismos elementos que el anterior, pero en este caso se enfatiza su dimensión de proceso para dar cuenta de la complejidad de factores implicados en la adquisición de la Competencia intercultural. Desde este modelo, la Competencia intercultural sería un proceso de aprendizaje continuo, no una meta que pueda considerarse conseguida en un momento dado.

Como en el caso de los modelos sobre competencia, el presente trabajo se posiciona desde una perspectiva integradora de ambas propuestas, de modo que, reconociendo la necesidad de abordar los elementos clave que posibilitarán la emergencia de la Competencia intercultural como una realidad más compleja, no se olvida de la dimensión procesual ni de la dimensión de aprendizaje continuo.

## **2.2. La Sensibilidad intercultural como componente clave de la Competencia intercultural**

### **2.2.1. El modelo de Desarrollo de Sensibilidad intercultural de Bennett (1986)**

Uno de los autores más relevantes en el desarrollo del concepto de la Competencia intercultural es Milton Bennett (1993, 1998, 2004, 2011). Ya en los años ochenta del pasado siglo, Bennett (1986) diseñó un modelo de desarrollo de Sensibilidad intercultural, *The Developmental Model of Intercultural Sensivity*, entendiendo por este término la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). Como en otros casos, el autor hace un uso de la palabra cultura referido al origen etno-geográfico.

Bennett parte del objetivo de la *adaptación cultural* frente a la asimilación, entendiendo por adaptación un modo de estar en las sociedades receptoras que permite a los individuos sumar su diversidad, en lugar de tener que reemplazar las características culturales por las de la sociedad dominante. Un concepto que, en su opinión, suma en lugar de reemplazar (Bennett, 1998). En especial, se centra en las interacciones y en los procesos de comunicación que habrían de generarse en la sociedad receptora para conseguir esta adaptación cultural –lo que podría asemejarse al concepto de integración de Berry descrito en el capítulo anterior-.

Su propuesta se apoya en los modelos de la Psicología cognitiva y en el Constructivismo, considerando que existe un proceso de desarrollo en el que la persona es capaz de transformarse a sí misma afectiva, cognitiva y comportamentalmente desde posturas etnocéntricas a otras más etnorelativas. Concretamente, Bennett considera que el cambio cognitivo llevará a cambios en actitudes y comportamientos hacia la diferencia cultural.

En su modelo diferencia seis etapas, por las que las personas evolucionarían desde las más cercanas al etnocentrismo hasta las más cercanas a la etno-relatividad. La base de la que parte este modelo es la consideración de que la experiencia de contacto intercultural puede ayudar a desarrollar la Sensibilidad intercultural. Dicho de otro modo, es una propuesta que destaca el papel de los cambios actitudinales y comportamentales como indicadores de la visión que la persona tiene sobre el mundo y sobre los considerados “otros” (Hammer et al., 2003). Las seis etapas se agrupan en dos grandes fases: las tres primeras pertenecen a la fase de etnocentrismo y las tres siguientes a la etno-relatividad.

En su fase de etnocentrismo establece, por este orden, las siguientes etapas:

- *Negación*. Las personas ignorarían las diferencias entre grupos “culturales” –étnicos o nacionales-, sin prestar atención ni interés hacia este hecho. En todo caso, diferenciarían grandes grupos como “extranjeros”, adjudicando una serie de estereotipos toscos e imprecisos, fruto de la falta de información.
- *Defensa*. En este estadio las personas solo son conscientes de las diferencias aparentes y generales. Ante esta percepción se sienten amenazadas, por lo que se defienden anteponiendo el concepto de “nosotros” al de “ellos”.
- *Minimización*. En este caso se reconocen las diferencias más observables, pero bajo el supuesto universalista los aspectos del propio grupo de referencia se consideran válidos para todos, por lo que se tiende a minimizar las diferencias existentes, dando prioridad a los aspectos supuestamente comunes.

En la fase de etno-relativismo destacan las siguientes etapas:

- *Aceptación*. Las personas se ven a sí mismas como seres culturales y reconocen que en muchos aspectos no existe un solo modo correcto de hacer o entender la vida. Valoran las diferencias de manera respetuosa. Tienden a evitar el abuso de poder ante dilemas culturales, pero en tales situaciones se sienten paralizadas, sin pasar a una actuación etno-relativa.

- *Adaptación.* Se utiliza el conocimiento sobre las referencias culturales propias y de otros para cambiar de marco de referencia de manera intencional, experimentando el cambio de perspectiva y comprendiendo mejor la visión de los otros. Sin embargo, existen grupos hacia los que aún se mantienen resistencias y estereotipos negativos, sobre todo, cuando no son categorizados en términos “culturales” –como podría ser el caso de los colectivos gays, lesbianas, bisexuales o transexuales-.
- *Integración.* Las personas que se ubican en esta etapa del desarrollo intentan mediar en los conflictos culturales que ellos mismos han podido internalizar. Se identifican como interculturales o multiculturales, más allá de su bagaje nacional o étnico. Reconocen que las visiones del mundo son construcciones colectivas. Se interesan por conocer otros grupos culturales secundarios o desconocidos y tienden a interpretar el comportamiento de otros desde un marco de referencia plural en el que no existe una sola manera de valorar lo correcto o lo incorrecto.

Desde el modelo de Bennett, la persona interculturalmente sensible sería capaz de alcanzar el nivel de identidad dual y disfrutar de las diferencias culturales al superar progresivamente los problemas derivados de la existencia de diferencias culturales y de defender sus propias ideas del mundo, moviéndose hacia el desarrollo de la empatía y la habilidad de aceptar y adaptarse a las diferencias culturales (Chen y Starosta, 2000).

Hammer et al. (2003) crearon posteriormente el Cuestionario de Desarrollo Intercultural – *Intercultural Development Inventory*- que ha tenido y tiene en la actualidad una amplia repercusión, especialmente en la formación de profesionales. Sin embargo, sus restricciones de accesibilidad y el alto número de ítems hacen que se opte en muchas ocasiones por instrumentos más fácilmente aplicables para evaluar dicha competencia.

A pesar de su amplia difusión en el escenario internacional, el modelo de Bennett es criticado por la consideración lineal del proceso de adquisición de la competencia, así como por su claro enfoque transcultural y los límites que a él se asocian (Chen, 1997).

### **2.2.2. El modelo de Sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (1996)**

Ya en 1996, Guo-Ming Chen y William Starosta hablan de la necesidad de desarrollar la Sensibilidad intercultural como una característica de la ciudadanía que requeriría la sociedad del siglo XXI: la globalización, las migraciones internacionales y las nuevas tecnologías, el multiculturalismo y el decaimiento en los Estados-nación parecían ser razones suficientes en la consideración de este nuevo enfoque (Chen y Starosta, 1996).

Para explicar su modelo, los autores parten de la clarificación entre Sensibilidad intercultural, Consciencia intercultural y Competencia comunicativa intercultural. Esta última sería el paraguas general en el que se incluirían las dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales implicadas en la interacción (Chen y Starosta, 1996).

- La *Consciencia intercultural* remitiría, así, a la dimensión cognitiva de dicha competencia. En otras palabras, sería “la comprensión de las convenciones culturales que afectan el modo en que pensamos y nos comportamos” (Chen y Starosta, 1998, p. 231).

- La *Sensibilidad intercultural*, por su parte, sería la dimensión emocional de la Competencia intercultural. Los autores parten de la temprana definición de Sensibilidad interpersonal de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Harding y Gallwey, 1958; en Chen y Starosta 1998), para considerar la Sensibilidad intercultural como “la habilidad de activar el deseo de motivarse para comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas” (Chen y Starosta, 1998, p. 231).
- Finalmente la dimensión comportamental la denominan propiamente *Competencia intercultural* y la entienden como “la habilidad de partir de lo ya conseguido para conseguir objetivos de comunicación en interacciones interculturales” (Chen y Starosta, 1998, p. 367).

Estas tres dimensiones compondrían la Competencia comunicativa intercultural. Desde su punto de vista, el concepto de Sensibilidad intercultural propuesto por Bennett realmente se correspondería con lo que otros autores han denominado Competencia comunicativa intercultural, dado que en él se contemplan tanto los aspectos cognitivos, como los actitudinales y comportamentales (Chen, 1997).

Desde esta definición, la persona interculturalmente sensible sería 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). De otro modo, la persona interculturalmente sensible sería aquella capaz de “comprender, aceptar y valorar las diferencias entre culturas y de producir resultados positivos de las interacciones interculturales” (Chen, 1997, p. 5).

A partir del modelo de Bennett, además del de Bhawuk y Brislin -que trabaja la Competencia intercultural desde la perspectiva del individualismo *versus* el colectivismo-, y apoyándose en los hallazgos de diversos estudios (Chen 1997; Chen y Starosta, 1998, 2000), los autores establecen seis dimensiones de la Sensibilidad intercultural:

- *Perspectiva optimista* y confianza en la interacción. Las personas con alta autoestima no solo establecen un sentido de autovaloración, sino que se sienten más capaces de afrontar los sentimientos de alienación, frustración y estrés causados por la ambigüedad de las situaciones de comunicación intercultural.
- *Autorregulación (o self-monitoring)*. Se entiende como la habilidad de regular y modificar la propia conducta, siendo competentes en la generación de respuestas apropiadas al contexto de comunicación intercultural en cada caso. Las personas autorreguladas tienden a ser más atentas, orientadas hacia los demás, más sensibles a la expresión de sus distintos interlocutores y más capaces de utilizar claves adecuadas de comunicación.
- *Apertura mental*. Las personas abiertas están receptivas a aceptar las explicaciones de sus interlocutores en las interacciones interculturales. Su disposición a reconocer, aceptar y apreciar las ideas y visiones diversas les ayudan a ser receptivos a las necesidades de cada persona, siendo capaces de traducir sus emociones en acciones.



- *Empatía*. También llamada *sensibilidad para la intuición* por Gardner (1962; en Chen y Starosta, 2000), se refiere a la habilidad de conectar con sus interlocutores y comprender sus pensamientos y emociones. Las personas más empáticas se sienten más implicadas y más capaces de expresar sus emociones, ejercer la escucha activa y tener una mayor comprensión en situaciones interculturales. Este componente se ha considerado nuclear en diversos estudios realizados (Barlund, 1998; Bennett, 1986; Chen, 1997; Chen y Starosta, 1998; Gudykunst, 1993; en Chen y Starosta, 2000). Por ello, la empatía sería uno de los componentes que expresan y predicen de mejor manera la Sensibilidad intercultural de una persona.
- *Implicación en la interacción*. Las personas con esta habilidad tienen mayor capacidad de respuesta, mayor calidad de atención y percepción en las interacciones interculturales, lo que les permite comprender mejor e interactuar con mayor ajuste.
- *No-juicio*. El no-juicio se refiere a la habilidad de una persona para permitir a los demás expresar sus sentimientos sin juzgar ni entrar en valoraciones apresuradas que requieren de mayor información.

Como puede observarse, la propuesta de Chen y Starosta parte del fomento de habilidades afectivas y comunicativas válidas para cualquier contexto de interacción interpersonal, aunque destacan aquellas que se hacen especialmente relevantes al aplicarlas a los contextos de comunicación intercultural vinculadas a la diversidad étnica o nacional. Aunque los autores reconocen la importancia de las tres dimensiones de la Competencia intercultural para un resultado efectivo, consideran que la Sensibilidad intercultural es un prerrequisito para la efectividad intercultural. El entrenamiento en la dimensión afectiva incrementa los niveles de motivación y de sensibilidad a la comunicación con personas de otros grupos étnicos y culturales, por lo que se considera un elemento fundamental en cualquier tipo de formación encaminada a mejorar la Competencia intercultural (Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991; Brislin, Landis y Brandt, 1983; Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996; Gudykunst, Hammer y Wiseman, 1977; Seidel, 1981; en Chen, 1997).

De algún modo, la Sensibilidad intercultural facilita una mayor Consciencia intercultural (Chen, 1997; Chen y Starosta, 2000), y si bien es cierto que se necesita una consciencia mínima para cualquier interacción intercultural, esta es fortalecida y modulada por la Sensibilidad intercultural (Chen, 1997; Chen y Starosta, 2000). La Consciencia intercultural, de este modo, no sería suficiente para lograr una interacción exitosa. A su vez, para garantizar una conducta interculturalmente competente se necesita como prerrequisito un nivel de Consciencia y de Sensibilidad intercultural, dado que las dimensiones cognitiva y afectiva modularían y regularían la dimensión comportamental.

Los autores también desarrollan un modelo de cuestionario de Sensibilidad intercultural que consta de 24 ítems y permite evaluar estas seis dimensiones a través de una escala tipo Likert. El presente trabajo utiliza este instrumento al considerar que sus características de accesibilidad, factibilidad, validez y fiabilidad, además de su enfoque teórico, es la alternativa más pertinente. La consideración que los autores hacen de la cultura como una realidad dinámica, la comprensión de la competencia como proceso complejo y no lineal, y la relevancia de la dimensión emocional en un

contexto intercultural como punto de partida para la definición del concepto, son algunas de las razones añadidas por las que se ha apostado por dicho modelo.

No obstante, además de las mencionadas, existen otras propuestas relevantes en torno a la Competencia intercultural. Es el caso de las siete Dimensiones culturales de Fons Trompenaars (Trompenaars y Hampden-Turner, 1997), más centradas en el ámbito laboral, o la propuesta de Geert Hofstede (1991) de Comunicación intercultural, basada en las dimensiones culturales de individualismo *versus* colectivismo. Ambas propuestas, sin embargo, se enmarcarían más en una perspectiva transcultural de la comunicación. Pese a sus interesantes aportaciones en el campo de la comunicación intercultural, los riesgos de esencialización de la cultura de esta perspectiva, como ya ha sido mencionado anteriormente, son uno de los motivos principales por los que han sido descartados como modelos de referencia.

### **3. La Competencia intercultural en el marco de la Educación multi- e intercultural**

Siguiendo lo sucedido en el plano descrito, el ámbito educativo en las distintas latitudes ha intentado trasladar los postulados de los modelos asumidos social y políticamente. El paradigma asimilacionista supuso en muchos países occidentales, entre otras medidas, la promoción de programas que compensaran las diferencias lingüísticas, con el objetivo de facilitar el éxito escolar diseñado para las mayorías. Se instala, así, la perspectiva del déficit, al considerar que existe un único patrón, el de la mayoría, que es sinónimo del éxito, al que todo el alumnado ha de ajustarse. Por otra parte, el énfasis en el reconocimiento de la diversidad cultural asociada a grupos minoritarios en EEUU, Canadá y Europa tomó diferentes formas y estrategias, quedando reflejadas en sus políticas educativas. Finalmente y de manera más reciente, las propuestas interculturales también han tenido su repercusión en el diseño de políticas educativas, aunque en muchos casos existirá una brecha importante entre los discursos y las prácticas.

Para visibilizar la relación entre la Educación multi- e intercultural y la Competencia intercultural, se partirá de una breve mención sobre el modo en que se ha gestionado la diferencia en el ámbito educativo. Ello será la base sobre la que se asienten las propuestas de gestión de la diversidad. Seguidamente, se describirán algunos de los modelos más relevantes sobre Educación multicultural en Estados Unidos y otras propuestas de Educación multi- e intercultural desde una perspectiva crítica. Para finalizar el apartado, se abordarán los principales modelos de Educación intercultural en el contexto nacional.

#### **3.1. Los modelos asociados a la gestión de la diferencia en educación**

Para comprender mejor el modo en que surgen los planteamientos de la Educación multicultural, se hace necesario un breve recorrido por las principales corrientes que han tenido un impacto relevante en el ámbito educativo respecto al tratamiento de la diferencia<sup>5</sup>.

De manera muy breve, merece recordarse que en los años 60 del pasado siglo surge en Estados Unidos la ya mencionada *teoría del déficit*, que asocia la diferencia con la existencia de una carencia. En definitiva, la diferencia respecto de la mayoría –mostrada en casos de familias con diferentes

---

<sup>5</sup> Se mencionarán las fechas en que surgen dichas teorías en Estados Unidos, por lo que habrá de tenerse en cuenta el desfase respecto a los momentos en que se implantan en España.

bagajes culturales o con niveles económicos de pobreza- se asoció a inferioridad. Durante los años 70, sin embargo, se atribuye a la escuela el fracaso de estos grupos bajo la presunción de que esta institución reproduciría las desigualdades estructurales. Asimismo, durante esta época se desarrolla la *teoría del desfase*, que considera que el fracaso escolar de ciertos estudiantes radica en la distancia entre la cultura de las familias de las minorías y la cultura de la escuela. En los 80 emerge la *teoría de la resistencia* como forma de mostrar el desacuerdo de las familias minoritarias con el sistema educativo asimilacionista. Esta resistencia podía ser activa o pasiva. En su versión más activa, la resistencia puede convertirse en acicate para desarrollar una consciencia crítica acerca de las estructuras de desigualdad que, a su vez, promueva cambios reales y significativos.

En la década de los 90 se prestó especial atención a las relaciones significativas del profesorado con los estudiantes en el éxito académico. Nel Noddings lo llamó *la ética del cuidado*. Un modo de relación que trasciende en muchos casos las desigualdades estructurales en la predicción de los resultados de los estudiantes (Nieto, 2004).

### **3.2. Modelos de Educación multicultural como punto de partida**

#### **3.2.1. Educación multicultural y política del reconocimiento. La propuesta de Banks (2006, 2010)**

Una de las respuestas más relevantes en el escenario internacional en materia de reconocimiento de las minorías en el ámbito educativo ha sido formulada por James Banks. Para el autor, ubicado en el contexto de EEUU, la educación ha de fomentar los pilares que fundamenten una sociedad multicultural (Banks y Banks, 2003). A pesar de las peculiaridades de cada contexto, Banks (2010) sostiene que las dificultades y retos experimentados en el ámbito educativo en sociedades como la europea, la canadiense, o la australiana, son muy similares a las que se presentan en el contexto estadounidense en materia de inclusión de las minorías.

Según el autor, por Educación multicultural puede entenderse al menos tres cosas: un concepto, un proceso y una reforma educativa. En su última acepción, la Educación multicultural fue, al igual que el surgimiento del multiculturalismo como paradigma general, consecuencia de los movimientos de reivindicación liderados en este caso por los grupos feministas y de minorías étnicas en los años 60. En otro orden de importancia, a estos grupos se sumaron otras minorías: las personas con discapacidad o el colectivo de gays y lesbianas.

Aunque el concepto inicial de Educación multicultural de Banks nació especialmente referido al modo de trabajar con minorías étnicas, su trayectoria le ha llevado a ampliar su propia definición. Su punto de partida es la búsqueda de igualdad de oportunidades de aprendizaje en la escuela y la constatación de que las actuales estructuras institucionales en educación favorecen el éxito de unos individuos, mientras que desfavorecen a otros por razones de etnia, género, lengua, clase social o discapacidad (Banks, 2010).

Para ilustrar el posicionamiento del autor resulta especialmente significativo el estudio de Steele (2003) en el que se constata que, si bien en los primeros años de escolarización no existen diferencias significativas entre afroamericanos, latinoamericanos e indamericanos, en la medida que avanzan en la escuela estas diferencias se hacen más notables y evidentes. Según Banks, ello es signo de la falta de garantías de equidad en educación.

Basado en la Psicología social, Banks (2010) considera que, además de un concepto y un movimiento reivindicativo, la Educación multicultural es un proceso en el que ha de trabajarse de manera continua, dado que las dinámicas de discriminación van a estar siempre presentes en cualquier sociedad. Tal y como sostiene la *teoría de la identidad social* o el *paradigma del grupo mínimo*, los grupos sociales se identifican por oposición a otros y, cuando se consiguen minimizar los efectos de un tipo de discriminación, esta dinámica se focaliza hacia otro grupo social, aunque no existan diferencias aparentes ni reales. Por ello, Banks (2008) sostiene que la educación ha de tener como objetivo la justicia social y el esfuerzo en conseguir que los y las estudiantes desarrollen su capacidad de reflexión, moralidad, cuidado y ciudadanía activa en un mundo complejo y problemático.

Su concepto de Educación multicultural va más allá de la reforma del currículo educativo y se sostiene en cinco dimensiones relacionadas con el modo de gestionar la dinámica del profesorado en sus grupos-clase (Banks, 2010):

- *Integración de contenidos.* Se refiere a la medida en que el profesorado utiliza contenidos y ejemplos que presenta la diversidad de su grupo-clase.
- *Construcción del conocimiento.* El profesorado debe ayudar a entender e investigar a los y las estudiantes el modo en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y bases de una disciplina influyen el modo en que construimos el conocimiento. Comprender el contexto y su historia en cada caso es una clave ineludible.
- *Pedagogía de la equidad,* entendida como el modo en que el profesorado modifica su modo de enseñar hacia formas que facilitan el logro académico de estudiantes con diversos bagajes o *backgrounds* culturales, de género y de clase social.
- *Reducción de prejuicios.* A través de materiales y métodos de enseñanza es posible modificar las actitudes racistas y prejuiciosas del alumnado.
- *Empoderamiento de la cultura educativa.* Para crear una cultura que empodere a los y las estudiantes de diversos bagajes -racial, étnico, de género-, es necesario evaluar y revisar las prácticas en cuanto a formación de grupos, participación en deportes, interacciones, etc.

En base a lo descrito, uno de los principales objetivos que ha de tener la Educación multicultural es “ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, actitudes y herramientas necesarias para funcionar en sus propias microculturas, en la macrocultura de los EEUU, en otras microculturas y en la comunidad global” (Banks, 2010, p. 25). En este sentido, el autor se basa en los múltiples estudios que confirman la existencia de valores y comportamientos distintos en el espacio público respecto a los patrones adoptados cuando se está con miembros del mismo grupo étnico. De igual modo, existen múltiples estudios que confirman las diferencias entre hombres y mujeres respecto a valores, visiones y expectativas respecto a la educación (Banks, 2010).

Para entender su definición de Educación multicultural es necesario remitirse al propio origen de la sociedad estadounidense. Fundada en el siglo XVIII bajo la articulación de diversas colonias procedentes de orígenes geográficos distintos con identidades distintas, se concibe a sí misma desde

su inicio como un crisol de culturas, entendiendo por cultura los diversos bagajes de los que procedía cada una. Esta génesis enfatiza la dimensión de origen y etnia, además de la clase social, y, con ello, las diferencias intergrupales como eje fundamental en la articulación de la identidad colectiva y de la “nueva sociedad”.

Desde este contexto, que explica también por qué EEUU se considera un Estado de múltiples naciones, Banks diferencia la macrocultura como marco común de la sociedad en la que se convive o coexiste, de las microculturas o cosmovisiones concretas de cada grupo etno-cultural. Mientras que la macrocultura ofrecería la referencia común para la convivencia o coexistencia en sociedad, las microculturas se referirían al modo particular de ver e interpretar el mundo de cada grupo étnico. Ello, no obstante, conlleva inevitablemente un cierto grado de simplificación en la consideración de los múltiples factores sociales que moldean y se entretajan entre individuos y grupos culturalmente etiquetados.

Trasladando la idea de Banks a un escenario más amplio, podría decirse que la Educación multicultural debería aportar las herramientas necesarias para articular la propia identidad desde el reconocimiento de diferencias y similitudes en los distintos escenarios sociales y en los diferentes niveles de interacción.

Banks entiende la escuela como un sistema social con múltiples dimensiones. Los cambios deben tener lugar en cada una de ellas para crear y sostener un ambiente verdaderamente multicultural. Pero no solo han de considerarse los aspectos explícitos, sino todo lo relativo al currículum latente –entendido como aquello que la escuela comunica implícitamente sobre lo que considera más o menos valioso, sobre lo que debe ser, y las actitudes hacia cada uno y cada una de sus estudiantes-. De este modo, Banks considera que el profesorado ha de entender la escuela como una microcultura con normas, valores, estatus y objetivos, como cualquier otro sistema social, en la que existe una cultura dominante y una variedad de microculturas.

Pero, contrariamente a lo que pudiera parecer, el autor va más allá de la categorización social por la que un individuo puede ser asignado a un determinado grupo –etnia, religión, nacionalidad, etc.-. Como ya sostuvieron Berger y Luckman (1986), reconoce que las categorías que utilizamos para definir a las personas y los grupos son socialmente construidas. En relación a ello, Banks afirma que el hecho de estar asignado a un determinado grupo social no predice el comportamiento de una persona. En todo caso, ofrece claves sobre qué comportamientos pueden ser más probables. Por una parte, porque cada persona pertenece –o es asignada- a diversos grupos sociales al mismo tiempo: género, etnia<sup>6</sup>, clase social, religión, nacionalidad, u otros (entre los que destaca la

---

<sup>6</sup> Literalmente al autor habla de “*race*”. En Estados Unidos es común utilizar este constructo como sinónimo de etnia, o al menos como constructo que habla de la diversidad étnica. Del mismo modo, es común ser asignado públicamente a grupos étnicos como afroamericanos, mexicoamericanos, latinos (en general), asiático-americanos, o “blancos”. Por ser un constructo complejo, susceptible de muchas críticas, y dado que en el contexto desde el que se escribe este trabajo no se utiliza ni se considera éticamente correcto, se sustituyen los usos de este término (*race*) por el de *etnia*. No obstante, cuando se utiliza el término “raza” se hace referencia, sobre todo, a la diferencia original, que remite a la polaridad entre “blancos” y “negros”. Ello, a su vez, varía dependiendo del contexto en el que se esté, dado que la actual diversidad imposibilita en buena parte de los casos identificar poblaciones claramente afrodescendientes (consideradas “negras”) o claramente caucásicas (consideradas “blancas”).

orientación sexual o la discapacidad). Por otra, porque cada persona puede tener un grado de identificación diferente con cada uno de los grupos por los que es categorizada. Esta diferenciación entre categorización social y grado de identificación resultará fundamental en los procesos educativos de cualquier contexto multicultural (Banks, 2010):

Cuanto más conocemos sobre el nivel de identificación de un estudiante con un grupo particular y en qué medida la socialización ha tenido lugar en ese grupo, con más precisión podremos predecir, explicar y comprender el comportamiento de un estudiante en la clase. El conocimiento de la importancia de un grupo en un momento particular de la vida de un estudiante en un contexto particular también nos ayudará a comprender su conducta.

La identidad étnica puede adquirir mayor importancia para una persona que pasa a formar parte de una minoría étnica cuando él o ella previamente han pertenecido a una mayoría social. Muchos blancos que se fueron de EEUU a Hawai comentaron cómo su sentido de identidad étnica se incrementó y cómo comenzaron a sentirse marginalizados. La identidad de grupo puede también incrementarse cuando el grupo se siente amenazado, cuando un movimiento social promueve sus derechos o cuando el grupo intenta revitalizar su propio *background* o cultura (p. 14).

Por ello, aunque Banks reconoce la macrocultura como clave común, también afirma que existirán distintos grados de identificación con ella, moldeados, a su vez, por las múltiples identificaciones de los individuos con sus microculturas en razón de género, etnia y grupo cultural. Del mismo modo, será necesario considerar el modo en que variables como etnia, clase o género interactúan entre sí para comprender mejor a la persona. Como ejemplos, se ha constatado que en general el colectivo mexicanoamericano de clase media y más altamente asimilado tiende a ser más independiente de su grupo étnico que el de clase social más baja, del mismo modo que el colectivo afroamericano está más vinculado a su grupo étnico que el colectivo “blanco” o euro-descendiente, y las chicas tienen a estar más vinculadas a su grupo de referencia étnico que los chicos (Banks, 2010).

En trabajos anteriores, Banks apuesta por un concepto de educación basado en lo que él denomina el *eje pluralista-asimilacionista*, para dar cuenta del modo en que la Educación multicultural sería, de algún modo, un posicionamiento intermedio entre ambos polos (Banks, 2006, p. 123).

### **3.2.2. La Educación multicultural desde una perspectiva crítica. La propuesta de Sonia Nieto (1999, 2004)**

Junto con James Banks, Sonia Nieto es una de las autoras más relevantes sobre Educación multicultural en Estados Unidos. Como se mencionaba anteriormente a propósito de los planteamientos multiculturalistas, parece que la postura de Nieto, basada más en un multiculturalismo no diferencialista, se acerca más a los planteamientos canadienses o a los que sostienen la interculturalidad como modelo.

Nieto (2004) parte del reconocimiento de las diversas teorías expresadas anteriormente acerca de la gestión de la diversidad en la escuela, además de los postulados de la pedagogía crítica antes mencionada, para proponer un marco comprensivo sobre los procesos involucrados en la Educación multicultural. Entre los precursores de la pedagogía crítica, Nieto destaca la obra de Paulo

Freire, desde Brasil, los trabajos de educadores afroamericanos Carter Woodson y W. Dubois, en EEUU, y la labor de Silvia Ashton-Warner en Nueva Zelanda con la población Maorí.

### 3.2.2.1. Redefiniendo la Educación multicultural desde una perspectiva crítica

La autora propone una redefinición de lo considerado hasta entonces por Educación multicultural. En su opinión, la Educación multicultural es:

(...) Un proceso de reforma educativa comprehensiva y de educación básica para todo el alumnado. Rechaza cualquier forma de discriminación y refuerza la afirmación del pluralismo –étnico, racial, lingüístico, religioso, económico o de género, entre otros- que reflejan sus sociedades y en especial las comunidades a las que sirve una escuela determinada. La educación multicultural permea el curriculum y las estrategias instruccionales de las escuelas, así como la interacción entre profesorado, estudiantes y familias, y la misma naturaleza de la enseñanza y aprendizaje. Porque utiliza una pedagogía crítica como filosofía de base y se centra en conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación multicultural promueve principios democráticos de justicia social (Nieto, 2004, p. 346).

Desde esta definición, la Educación multicultural se considera:

- *Una educación básica, transversal e importante para todos los y las estudiantes.* No puede ser considerada una materia satélite, secundaria, ni puntual, ni para algunos – para el alumnado extranjero, para las minorías o para quienes tienen desventajas académicas-. En el fondo, este modelo educativo, tan presente en las sociedades occidentales actuales, sigue basado en la concepción de diversidad como problema y en el modelo del déficit que, a su vez, se fundamenta en la asimilación como modelo de sociedad.
- *Una educación antirracista.* En el fondo de la Educación multicultural está la necesidad de luchar contra los procesos de discriminación que se gestan en contextos multiculturales en nombre de la cultura, asociando la diferencia a un atributo concreto de un determinado colectivo y minusvalorando su supuesta condición, del mismo modo que históricamente se han podido hacer en nombre de la diferencia de género, clase social o religión (Díe, Melero y Buades, 2012a). La segregación en la educación, una práctica llevada a cabo muy a menudo, es un modo sutil de racismo y de exacerbación de las diferencias. Asimismo, se constata que está fuertemente asociada con el fracaso escolar (Nieto, 2004).
- *Un proceso dinámico,* más allá de los contenidos, que también han de ser contemplados. En la medida en que se modifica la realidad a la que ha de atender y responder, la Educación intercultural ha de entenderse como una constante actualización. Pero no en el sentido clásico en que se ha entendido, pretendiendo hacerse expertos en un supuesto conocimiento cultural, sino porque ello requiere una constante sensibilidad y apertura del profesorado hacia los estudiantes, sus formas y preferencias en el aprendizaje. Como Nieto (2004) sostiene, “la cultura importa” (p. 356), y ello implica una “acomodación” en el fondo y la forma del proceso educativo. La demostración de apertura y acogida se muestra más relevante que el hecho de conocer las especificidades de un determinado grupo étnico o cultural.

- *Una educación para la justicia social.* Ninguna educación, al igual que ningún conocimiento, puede ser neutral ni apolítico, aunque las instituciones educativas actuaran como si fuese posible. En un mundo crecientemente desigual, trabajar por la justicia es una tarea de implicaciones morales y éticas. Toda decisión educativa refleja la ideología política y la cosmovisión que hay detrás. Ello quiere decir que toda educación tiene un *desde dónde* y un *para qué*. En función de estos puntos de partida y de llegada se priorizarán unos medios u otros. Por ello, es necesario determinar la justicia social y la participación crítica en una sociedad democrática y plural como metas de la educación.
- *Una pedagogía crítica.* Las metas formuladas requieren, a su vez, una pedagogía crítica que permita deconstruir las asunciones no cuestionadas<sup>7</sup> que la sociedad ha naturalizado y que siguen siendo fuente de discriminación y desigualdad estructural. Como diría Freire (1970), ello requiere una *praxis*, o lo que es lo mismo, la conexión de la teoría con la reflexión y la acción. Lo contrario a la educación para la acción y la justicia social sería lo que Freire denominó la “educación domesticante”, esto es, la educación que enfatiza la pasividad, la sumisión y la aceptación pasiva; la transmisión de conocimiento, en lugar de la acción transformadora. En lugar de promover la repetición de un conocimiento que ha de adquirirse, el conocimiento es la base para que cada persona busque sus propias respuestas. En lugar de sustituir una verdad por otra, potencia la visibilización de las distintas verdades o versiones para poder ofrecer una perspectiva más compleja de la realidad. Asimismo, utiliza el conocimiento de la reflexión para promover el cambio social.

En síntesis, desde la perspectiva de Nieto, la Educación multicultural es definida como una buena pedagogía. Es decir, cualquier pedagogía buena toma en serio a todos sus estudiantes, utiliza su experiencia como base de futuros aprendizajes y les ayuda a convertirse en ciudadanos empoderados y críticos. Lo que aporta la Educación multicultural es ubicar esta pedagogía buena en el contexto multicultural de las sociedades actuales, un contexto que toda educación de calidad ha de tener en cuenta. Incluso en las sociedades aparentemente más homogéneas, la diversidad interna –lingüística, religiosa, de orientación sexual, de género, etc.- hace necesario un enfoque que aplique los principios de la buena pedagogía a contextos de afirmación de la diversidad. En su opinión, es la educación más efectiva en un mundo tan diverso y cambiante como el actual.

Finalmente, para Nieto, la Educación multicultural implica un cambio personal, colectivo e institucional (Nieto, 1999). Aunque el cambio institucional es necesario, no será suficiente mientras el cambio personal no sea real: “mientras y hasta que el profesorado no se implique en una transformación personal, poco cambiará en nuestras escuelas” (p. 21). Al mismo tiempo, considera que el modelo de comunidades de aprendizaje desde una perspectiva multicultural es un camino de empoderamiento tanto para estudiantes como para el profesorado (Nieto, 1999). El fundamento de su propuesta descansa en la asunción de que el aprendizaje es “activamente construido, conectado

---

<sup>7</sup> En esta misma línea merece destacar el enfoque *Anti-Bias Curriculum*, liderado por Louise Derman-Sparks. Dicho enfoque se centra precisamente en el fomento de una educación basada en la justicia social a través de la deconstrucción de las presunciones que toda persona, por el hecho de pertenecer a una estructura social, tiene acerca de las nociones socialmente construidas del “nosotros” y de “los otros”. Para más información, consultar: <http://www.teachingforchange.org/>



con la experiencia, influenciado por las diferencias culturales, desarrollado en un contexto social y creado en una comunidad” (p. 3).

### 3.2.2.2. Principales factores en el éxito académico del alumnado que procede de minorías culturales

La propuesta de Nieto considera que ninguna de las teorías en sí mismas puede explicar la totalidad de los factores implicados en el logro académico. Mientras que unas ponen todo el acento en los aspectos culturales, otras se centran en atribuir las causas al sistema educativo sin tener en cuenta el conjunto de factores sociales, políticos y culturales del contexto de aprendizaje. Ciertamente, la escuela reproduce las desigualdades sociales, así como existen incompatibilidades culturales y lingüísticas en muchos casos, por no hablar del injusto sistema burocrático o de la naturaleza de las relaciones entre el profesorado, estudiantes y comunidades o la influencia de los grupos de poder en la sociedad y en la misma escuela para marcar determinadas tendencias educativas. Todos ellos son factores a considerar, pero no puede pretenderse explicar o dar respuesta a la complejidad de la realidad multicultural en las escuelas reduciendo este análisis a uno de los factores citados. En su opinión, ha de tenerse en cuenta (Nieto, 2004):

La combinación de los factores personales, culturales, familiares, la interacción entre todos ellos y con la escuela, además de otros factores políticos, relacionales y sociales, lo que implica asimismo la necesidad de contemplar el determinado contexto sociopolítico en que tienen lugar los procesos educativos (p. 275).

A este conjunto de factores, Nieto (2004) añade algunos que proceden de investigaciones más recientes (entre ellas, las de Portes y Rumbaut o las de Cummins):

- La importancia de la variable “etnia” en el modo en que los individuos son aceptados en la cultura mayoritaria, superando la influencia de otros como clase, religión o lengua.

Cuando los grupos culturales son vistos de manera negativa o se les menosprecia mediáticamente, las personas se sienten en conflicto con su identidad. No obstante, en algunos casos estas personas desarrollan una identidad cultural mucho más acentuada como resultado de un rechazo al asimilacionismo. En relación a ello, el modo de percibir y reaccionar al sistema educativo y social de manera reactiva es una variable relacionada con la mencionada teoría de la resistencia, lo que remite, en este caso, a factores individuales que han de ser tenidos en cuenta fuera de toda categorización social.

- El contexto de llegada o incorporación. En especial, el contexto de la escuela, haciendo referencia a la interacción entre el profesorado, las familias y los/as estudiantes.
- Los procesos identitarios que se gestan entre las familias y las escuelas. Cuando la lengua y la cultura propias se refuerzan en las familias y en la escuela, se observa un mayor éxito académico. En estos casos los y las estudiantes no experimentan conflictos de sentimientos sobre sí mismos/as.

Las familias, aun cuando provienen de estratos sociales más desfavorecidos económica y culturalmente, son clave en el logro académico, al mantener la cultura y la lengua de referencia, tener altas expectativas sobre sus hijos e hijas, proporcionar apoyo y tener una buena comunicación con ellos/as.

- El clima escolar, entendido como el ambiente de aprendizaje, junto con la calidad de las relaciones profesorado-alumnado y familias, es para la autora uno de los factores clave en los que la educación tiene posibilidades de incidir en el logro académico del alumnado, especialmente, de las minorías.

Los estudios realizados confirman que las variables más relevantes en el éxito académico del alumnado son la implicación del profesorado con ellos, la dedicación de tiempo y la actitud de cuidado, al mismo tiempo que la afirmación de sus identidades. Junto a ello, las políticas y prácticas educativas tales como diseños en pequeños grupos o apoyo extraescolar son factores, asimismo, relevantes.

Finalmente, la necesidad de redefinir lo que se considera ser *american* es un asunto de vital importancia para la autora. En Estados Unidos, pese a considerarse una sociedad multicultural y conformada por la pluralidad de colectivos, se reconoce la excesiva influencia de la imagen y valores de los euro-americanos en la educación y el modo en que ello dificulta el desarrollo de una educación más inclusiva (Nieto, 2004; Salter y Adams, 2016). Por ello, la autora afirma que en la medida en que la identidad colectiva se abra a la necesidad de ser constantemente redefinida para acoger la diversidad de la ciudadanía que la conforma, se estará asegurando una educación basada en un modelo verdaderamente inclusivo, en lugar de perpetuar la imagen y los valores de las élites de poder (Nieto, 2004).

### **3.2.3. Otras voces de la Educación multi- e intercultural desde una perspectiva crítica**

#### **3.2.3.1. Recuperando la Pedagogía culturalmente sensible y culturalmente relevante**

Dentro de la perspectiva crítica, la propuesta de Nieto está explícitamente vinculada a la visión de Christine Sleeter y lo que ella denomina una *Pedagogía culturalmente sensible*.

Sleeter (2011, 2012) parte de la consideración de que el modelo económico neoliberal, impuesto en la mayor parte de los países occidentales, ha llevado a un retroceso de las pedagogías culturalmente sensibles. En lugar de fomentar la generación de una ciudadanía crítica y comprometida, ha impuesto un modelo basado en la estandarización y la descontextualización, con el objetivo de fomentar el progreso económico individual y la formación de trabajadores para la economía global. Más aún, para Sleeter el neoliberalismo como modelo puede ser entendido como un movimiento de reacción contra las políticas que pretenden potenciar las posibilidades de los colectivos pobres y minoritarios. Desde esta perspectiva, la escolarización sería vista como una asimilación en las “normas de la tecnocracia global” (Sleeter, 2011, p. 19).

Por ello, se hace necesario recuperar el sentido de justicia social y fomentar la consciencia en el profesorado de que una buena educación y una educación justa pasa por hacer real una educación culturalmente sensible. Sleeter reconoce que la pedagogía crítica es, en cierto modo, un modo de resistencia a las formas dominantes de escolarización.

Finalmente, para la autora se hace imprescindible reforzar los estudios que conectan el uso de esta pedagogía con el logro académico de los y las estudiantes, para conseguir una investigación que pueda influir en las prioridades de las políticas educativas. En un análisis de 196 artículos publicados en 2012 en cuatro revistas de investigación educativa internacionales, solo el 1% eran estudios mixtos a gran escala, y solo el 6% examinaban el impacto de la educación del profesorado en la

práctica de la enseñanza o en el aprendizaje de los y las estudiantes (Sleeter, 2014). Por ello, en su opinión, el diseño de investigaciones que conecten la práctica con el diseño de políticas es un factor clave para la consolidación de esta pedagogía (Sleeter, 2012, 2014).

En esta misma línea, Gloria Ladson-Billings (1995) defiende la *Pedagogía culturalmente relevante*. La autora, desde su perspectiva feminista afroamericana, defiende que una pedagogía culturalmente relevante implica al menos tres criterios: la habilidad para promover el desarrollo académico de los y las estudiantes, el deseo de nutrir y apoyar la competencia cultural; y el desarrollo de la consciencia crítica o sociopolítica. Asimismo, el alcance de esta pedagogía implica tres niveles: individual –el *self* y los otros-, las relaciones interpersonales y el conocimiento.

Su perspectiva pretende llevar al profesorado a preguntarse por las razones que hacen considerar “otros” al alumnado culturalmente minoritario, y a asumir las consecuencias que dicha deconstrucción ha de tener sobre las relaciones profesorado-alumnado, el currículum, la escolarización y la sociedad. La autora considera que una pedagogía culturalmente relevante ha de incluir la cultura del alumnado en las clases como conocimiento oficial y reconocido. Asimismo, defiende una perspectiva de la acción educativa sostenida en la investigación-acción, lo que implica fomentar unas relaciones diferentes entre el ámbito teórico y aplicado. Especialmente considera clave lo que se refiere a la formación previa del profesorado, para lo que la Academia ha de escuchar la “sabiduría de la práctica”. Del mismo modo, para mejorar la calidad de la investigación-acción, especialmente de las metodologías, considera fundamental el fomento de métodos que combinen lo cuanti y lo cualitativo (Ladson-Billings, 1995, p. 484).

#### 3.2.3.2. Educación multicultural y Fondos de conocimiento

Las perspectivas de Nieto, Sleeter y Ladson-Billings sobre Educación multicultural tienen muchos puntos en común con lo que González, Moll y Amanti (2005) denominan *Fondos de conocimiento*. Desde una perspectiva comunitaria, histórico-cultural y etnográfica de investigación-acción, los autores defienden una Educación multicultural que integre los recursos y valores que poseen las familias étnicamente minoritarias en el día a día de las clases, especialmente lo referente a sus trayectorias y circunstancias. Implicar a las familias en proyectos de clase específicos en los que poder ofrecer sus recursos personales, culturales y lingüísticos, a la vez que integrar sus ocupaciones cotidianas en los temas de clase es, en su opinión, una estrategia de éxito. Partir, así, de sus fondos de conocimiento ayuda a dar sentido al día a día del contexto educativo para muchos y muchas estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.

#### 3.2.3.3. Pedagogía decolonial y Educación intercultural

##### *Pedagogía decolonial*

Dentro de la educación crítica, se sitúa, asimismo, la *Pedagogía decolonial*. Una de las autoras de referencia en este ámbito es Catherine Walsh, quien, a su vez, bebe de las fuentes de Freire y Fanon, entre otros autores.

Para Walsh (2014a), la teoría crítica tiende a “occidentalizarse” y a perder la capacidad de cuestionar sus propios puntos de partida. En su opinión, lo decolonial ha existido en Abya Yala - nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la colonización- desde la invasión colonial. La pedagogía decolonial, así, llama a la deconstrucción de

los puntos de partida que tiñen la cosmovisión construida por la colonización. Para la autora, la crisis del capitalismo y, más ampliamente, de la civilización occidental, ofrecen grietas para la expansión de lo decolonial, para la consolidación de cosmovisiones y praxis alternativas a las que dominan nuestro mundo actual, caracterizado por una hegemonía neoliberal y deshumanizante.

Apoyada en una visión comunitaria de empoderamiento de los pueblos históricamente oprimidos, considera, basada en la visión de Freire, que la pedagogía es el mejor modo de transformar las dinámicas hegemónicas en beneficio de una mayor justicia social, deconstruyendo la visión eurocéntrica de la realidad que ha sido transmitida, para reaprender otros modos de estar en el mundo más acordes a la humanidad compartida y afines a los orígenes de los pueblos indígenas. A propósito de los fines de la Pedagogía decolonial:

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización –del pensar-hacer- e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes (...), pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar –de modo individual y colectivo- hacia lo decolonial (Walsh, 2014b, p. 66).

La pedagogía decolonial, para Walsh, es un modo de metacognición que posibilita el cuestionamiento de lo dado, del *statu quo*, para abrirse a otras posibilidades en la aproximación y comprensión de la realidad. Trasladado a nuestro cometido, implicaría la necesidad de cuestionar los postulados sobre los que la escuela establece los criterios de diferencia, inclusividad o éxito, así como los modos en que los diferentes modos de sentir y comprender el mundo están representados en la comunidad educativa y perpetúan las dinámicas de poder en detrimento de unas relaciones más justas y equitativas.

#### *Educación intercultural decolonial*

En esta misma línea, Paul Gorski (2007) describe lo que él considera una Educación intercultural decolonial. El autor parte de la constatación de que, a pesar de las buenas intenciones de llevar la Educación intercultural al ámbito aplicado, en la mayor parte de los casos las prácticas educativas siguen apoyando dinámicas hegemónicas que hacen prevalecer las jerarquías sociales y la distribución desigual del poder y los privilegios.

Ante esa evidencia, propone una educación que, además de centrarse en el cambio de prácticas y en las relaciones interpersonales, priorice las competencias del profesorado; es decir, los cambios de consciencia que implica darse cuenta de que “yo también estoy colonizado” en la medida en que estoy socializado en un contexto de colonización (Gorski, 2007, p. 12). Ello requiere liberarse a sí mismo/a de todos los preconceptos adquiridos sobre cómo se ha conformado la idea sobre quiénes somos “nosotros” y quiénes “los otros”. En la medida en que ello no se trabaja, las buenas intenciones pueden estar presentes, pero no serán suficientes para garantizar una Educación intercultural real. “Solo en la medida en que parto cuestionando la hegemonía dominante en lugar de identificarme con ella, solo entonces mi trabajo puede trascender” (Gorski, 2007, p. 12). Solo ese

cambio de consciencia hará posible tomar distancia respecto al contexto sociopolítico que influye tan profundamente en la teoría y la práctica educativa. Ello permitiría una Educación intercultural más auténtica que, a su vez, fomentara el establecimiento de un mundo más equitativo y justo.

Para el autor, la cultura del pragmatismo y los resultados inmediatos es incompatible con una educación de calidad y, sobre todo, con una profesión de calidad. Lo que persigue la educación bien entendida requiere tiempos que esta cultura de la inmediatez raramente posibilita. Por ello, todo queda en muchas ocasiones en buenas intenciones. Para tomar consciencia se necesita tiempo y dedicación, así como para perseguir cambios sólidos y persistentes en una educación verdaderamente intercultural. Su propuesta, centrada en el cambio personal de los y las profesionales de la educación<sup>8</sup>, reúne siete cambios fundamentales en este camino de posicionamiento o cambio de consciencia:

1. *La consciencia cultural no es suficiente.* En su opinión, en lugar de centrarse en la comprensión de las diferencias, considera que ha de centrarse en el modo de mirar la diferencia construido por la cultura hegemónica. Ello hace referencia al modo en que se esencializan las diferencias en razón de la cultura y cómo ello justifica dinámicas de dominación y opresión que perpetúan las condiciones de vulnerabilidad de los grupos minoritarios.
2. *Primero justicia, después resolución de conflictos.* Demasiado a menudo los educadores y educadoras confunden ambos términos. Cuando las condiciones de equidad no existen, es fácil que la gestión de la resolución de conflictos termine perpetuando el orden social establecido, por lo que es primordial evitar que la Educación intercultural termine convirtiéndose en un medio para reafirmar el mantenimiento de la cultura hegemónica en nombre de la justicia y la paz social.
3. *Rechazo de la teoría del déficit.* Demonizar las diferencias de los grupos desfavorecidos, así como la cultura de la pobreza como un mito con el que poder caracterizar a las personas basándose en una sola dimensión de su identidad, ha de considerarse una práctica colonial.
4. *Trascender el diálogo superficial.* Al igual que la resolución de conflictos, el diálogo intercultural raramente sucede entre grupos con igual acceso al poder. En su opinión, se debe evitar situaciones en las que se focalice exclusivamente en lo común, minimizando las desventajas estructurales. Asimismo, ha de evitarse experiencias dialógicas en las que se espera que los grupos con menos poder tengan que enseñar a los otros respecto a presión y prejuicios.
5. *Reconocer el contexto sociopolítico.* Es necesario reconocer el contexto sociopolítico concreto y global en que nos encontramos. Desde este último nivel, el autor considera que el sistema capitalista necesita el fracaso social de muchos para seguir funcionando –ya sea en términos de desempleo o de pérdida de riqueza-. La globalización de la pobreza ha de ser

---

<sup>8</sup> El autor actualmente lidera la Fundación EdChange, una iniciativa constituida por un grupo de educadores/as encaminada al fomento de la equidad, la justicia social y el multiculturalismo cuyo foco está puesto en el cambio personal del profesorado como motor de cambio. Para más información, puede consultarse: <http://www.edchange.org>

reconocida, asimismo, como dinámica creciente y cómplice del sistema que gobierna nuestro mundo. No partir de este punto puede llevar fácilmente a confundir justicia con cualquier tipo de salida, por muy indigna e injusta que esta sea. Por todo ello, frente a la tendencia a la estandarización y a la ideologización sobre “lo bueno” o “lo justo” sin matices -establecido bajo unos estándares socioculturales determinados-, se hace necesario preguntarse por lo justo y lo injusto en cada contexto y momento, dado que esta pregunta puede llevar a respuestas radicalmente distintas.

6. *Neutralidad=Statu quo*. Desde su perspectiva, mantener una pretendida neutralidad es mantener el statu quo, la hegemonía sobre la que se ha construido la realidad hasta el momento y desde la que se mira y categoriza todo lo demás. Por ello, para Gorski la Educación intercultural implica explicitar los valores políticos, trabajar contra las dinámicas de dominación de poder y en favor de la liberación y de la consciencia crítica; contra la marginalización y la opresión y en favor de la equidad y la justicia.
7. *Aceptación de pérdida de amabilidad*. Trabajar desde esta perspectiva como educadores y educadoras implica perder las condiciones de ventaja que se tienen perteneciendo al grupo social dominante por el mero hecho de serlo, pues implica confrontar el sistema establecido y pasar al otro lado al cuestionar su validez. Lo contrario no sería más que reforzar las dinámicas de poder del sistema hegemónico.

En opinión de Gorski (2007), asumir los costes de lo decolonial ha de ser condición para construir una verdadera Educación intercultural.

### **3.3. La Educación intercultural en España como propuesta para aprender a vivir en una sociedad inclusiva**

Podría decirse que el cambio más significativo respecto a la consideración de la diversidad cultural en las aulas tuvo lugar en España como consecuencia de la progresiva llegada de población extranjera venida de nuevas latitudes a partir de los años 90 del pasado siglo. Este hecho marca que el concepto de Educación intercultural se gestó como respuesta a la creciente llegada de población venida de otros contextos geográficos, generalmente empobrecidos, cambiando los referentes externos e internos en la hasta entonces considerada “poco homogénea” sociedad española.

Como fue comentado en el capítulo anterior, el acento, a partir de entonces, pasó de estar puesto en las diferencias internas a estarlo de manera casi exclusiva en las diferencias que aportan quienes proceden de otras latitudes. A este respecto, no pueden olvidarse las diferencias internas percibidas en razón de etnia, lo que remite a la población gitana en España como minoría étnica nacional, así como a los procesos de asimilación, discriminación y marginalización a los que esta ha estado y sigue estando sometida (Fundación Secretariado Gitano, 2016).

Hablar de España como país implica reconocer un Estado plurinacional, caracterizado por una fuerte identidad regional, así como por una amplia descentralización y autonomía regional y local. A pesar de ello, ante la llegada de la población extranjera, todas estas diferencias, por no hablar de otras –como las de clase social, género o confesión religiosa- se minimizan y dejan de aparecer en el debate público, cediendo el paso a la visibilización de las diferencias en razón de procedencia. La

gestión de la diversidad cultural como necesidad percibida, también en el ámbito educativo, viene marcada por la realidad migratoria.

### **3.3.1. Consideraciones iniciales sobre Educación intercultural**

Al igual que sucedía en el plano social, la confusión terminológica en este ámbito también tiene lugar, sobre todo, en los primeros años en que se gestan las definiciones. Algunos autores consideran la Educación intercultural en términos descriptivos –como realidad en la que el alumnado es culturalmente diverso e interactúa- y otros la consideran en términos normativos – como propuesta ideológica a fomentar en políticas y prácticas-. Asimismo, los hay que utilizan los términos multi- e intercultural indistintamente y quienes los vinculan a los modelos multi- e interculturalista en consonancia con la propuesta de Giménez.

Javier García Castaño (García Castaño y Moyano, 1993; García Castaño, Pulido y Montes del Castillo, 1993), Carmen López (1999) o Xavier Besalú (2002) serán algunos de los autores que traten más tempranamente el concepto de Educación intercultural. Junto a ellos, Teresa Aguado (1999) será una de las autoras más relevantes en el abordaje del surgimiento y la evolución de la Educación intercultural en España. Posteriormente, Carlos Giménez vendrá a sumarse a las propuestas ya enunciadas desde su propuesta de interculturalismo, inicialmente diseñado para la gestión de la diversidad cultural en la esfera socio-política.

Por la afinidad al planteamiento del presente trabajo y por las repercusiones en el ámbito de la competencia del profesorado, profundizaremos en las propuestas de Aguado y Giménez.

### **3.3.2. La propuesta de Teresa Aguado (1999, 2004)**

Como ocurría en casos anteriores con Banks o Nieto, la de Aguado es una propuesta temprana que ha ido modificándose y enriqueciéndose a lo largo de los años. Su consideración inicial sobre Educación multicultural como sinónimo de intercultural, basándose en la definición del Consejo de Europa de los años setenta, es un punto en el que disentimos.

Aguado (1999, 2004) considera por Educación intercultural:

(...) Lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural.

El adjetivo intercultural nos parece la denominación más comprehensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas. Nuestra propuesta se imbrica en el entramado descrito y define la pedagogía intercultural como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del

racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2004, p. 40).

Aunque la autora parte de la diversidad cultural como diversidad étnica, su propuesta va más allá, acentuando la necesidad de interacción y de educación para todos, más allá de las etiquetas por las que se atribuyen las diferencias. La Educación intercultural, aunque su terminología alude a la “cultura”, y ello pueda inducir a error al considerar que se vuelve a esencializar dicho término, es una propuesta que trasciende el acento en los grupos étnicos para fomentar la ciudadanía global desde principios de equidad.

Lo intercultural, como propuesta educativa, está vinculado a procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos. Las connotaciones asociadas al término son positivas y se entroncan en una tradición de escuela nueva, activa, abierta y transformadora (Aguado, 2004, p. 40-41).

En su propuesta sintetiza los elementos clave, objetivos y fines de la Educación intercultural (Aguado, 2004, p. 41-42):

#### *Elementos clave*

- ) Las diferencias se sitúan en el foco de la reflexión en educación.
- ) Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.
- ) Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles.
- ) La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos con un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...).
- ) Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.

#### *Objetivos*

- ) Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de oportunidades se entiende no solo como acceso a la educación, sino como logro de los beneficios que de ella obtienen. Especialmente en el logro de una vida digna.
- ) Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.
- ) Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.

#### *Fines*

- ) Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
- ) Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.
- ) La escolaridad se plantea como vía para garantizar una vida digna para todos.



La propuesta de Aguado se acercaría a la propuesta de la pedagogía crítica, enunciada anteriormente. Asimismo, Aguado explicita el lugar de la Competencia intercultural de estudiantes y profesorado como fin de la Educación intercultural.

Consideramos, no obstante, que en lugar de “diferencias” la autora debería decir “diversidad” en el primer y segundo elemento clave, como ya hará en trabajos posteriores al hablar del enfoque intercultural como metáfora de la diversidad (Aguado, 2009, p. 14-15):

Es decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos estudiar la diversidad humana y analizarla en el ámbito educativo. Debemos ser conscientes de que las visiones habitualmente ofrecidas desde el sistema social y educativo se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de formas condescendientes y comunes, más o menos intencionalmente, de clasificación y jerarquización social. Una consecuencia peligrosa de esto es la estigmatización derivada de la proliferación de clases especiales, grupos de apoyo, logopedia, clases de refuerzo, alumnos de necesidades especiales, clases compensatorias, etc. (...). Desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de “atención a la diversidad” sino simple y llanamente de reconocer la diversidad como característica humana.

Como puede observarse en la cita, en trabajos más recientes (Aguado, 2009, 2011; Aguado y Ballesteros, 2012), la autora parte de la diferencia entre diversidad y categorización social, para volver a insistir en el ámbito educativo, como también se ha hecho desde otros, la necesidad de advertir del riesgo de esencializar –o reificar- la dimensión cultural en los análisis vinculados a contextos diversos en razón de país de origen. Se constata, así, una evolución de sus propios puntos de partida.

En su opinión, y reforzando lo ya desarrollado con anterioridad, es primordial en todo análisis diferenciar lo que las personas experimentan de lo que creamos para comprender la realidad. En este sentido, resulta clave diferenciar categorización social –lo que creamos para comprender la realidad y que, inevitablemente, reduce la complejidad-, de lo que es la experiencia subjetiva de identificación con un grupo de referencia –llamémosle social, étnico o cultural-. Así, Aguado denomina a lo intercultural como “metáfora de la diversidad”, para acentuar que el modo de pensar la realidad determina una percepción de la misma, y por tanto, unas formas de actuar y no otras. Haciendo referencia a Foucault (en Aguado, 2009, p. 17): “lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento es el límite del nuestro”. En su opinión, y aludiendo a planteamientos cercanos a la teoría crítica, imponer una categoría social a otro es un modo de ejercer poder sobre él/ella: “No deberíamos definir a un individuo al margen del mismo, al margen de cualquier relación con él” (p. 17).

Sin embargo, es muy frecuente identificar la diversidad cultural en relación a variables como origen nacional, lengua materna, etnia, religión –y, en versiones más abiertas del término, con género o nivel socioeconómico-. Estas categorías hablan de los grupos a los que las personas son asignadas desde fuera, pero no informan sobre el modo en que las personas mismas se identifican. En opinión de la autora, el mismo proceso de categorización ya implica la adopción de un modelo de déficit y de compensación de “los menos buenos” hacia “un ideal” trazado. En lugar de ello, su propuesta consiste en considerar la diversidad como un hecho, y la heterogeneidad como la norma: “lo que debería hacer saltar las alarmas es la homogeneidad” (Aguado, 2009, p. 15).

Hablar de diversidad implicaría reconocimiento del otro y de otras formas de ver el mundo; tomar consciencia de lo relativo de cualquier clasificación y de las consecuencias de cualquiera de ellas. Lo que remite necesariamente a las representaciones sociales. Como dirían Berger y Luckman (1986):

El individuo no solo acepta los "roles" y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo. Dicho de otra manera, todas las identificaciones se realizan dentro de horizontes que implican un mundo social específico. El niño aprende que él es lo que lo llaman (...). Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo (p. 165).

A propósito de ello, Aguado (2009) argumenta:

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros (p. 16).

La educación ha de ser buena para todos. Y ello implica igualdad de oportunidades real. Pero, como sucedía con los discursos y las prácticas en la esfera social, también en educación sucede que no todos los discursos interculturales van acompañados de prácticas realmente interculturales y equitativas. Dicho de otro modo, no todas las políticas interculturales se asientan bajo ideologías interculturales. Como ya se apuntaba en el capítulo anterior, se evidencia a lo largo de los años la brecha entre los discursos y la práctica (Aguado, 2009, 2011; Aguado y Ballesteros, 2012; PECE, 2011) desde "un tipo de escuela que, más que gestionar la diversidad, construye la diferencia que termina traducándose en desigualdad" (García Castaño y Rubio, 2013, p. 7).

La misma propuesta de Aguado se funda en estudios que revelan esta realidad:

La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes. Por el contrario, se detecta una cierta tendencia a que la escuela penalice la explicitación de las diferencias y la capacidad de comunicarse entre iguales. El alumno de "éxito" suele aprender a ocultar algunas características personales o familiares que no encajan con el patrón de "buen alumno" y deja de ejercer a medida que avanza en la escolaridad las habilidades comunicativas que no le sirven para obtener buenas calificaciones.

El análisis realizado indica que la escuela obligatoria no es eficaz en lograr que todos los alumnos alcancen estos objetivos independientemente de su origen nacional, étnico, geográfico, religioso. Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de promover el enfoque intercultural como fórmula adecuada desde la que introducir cambios en profundidad que modifiquen este estado de cosas (Aguado, 1999, p. 475).

Siguiendo con la mirada de Aguado, para pasar de los discursos a la práctica, es necesario pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad y dejar de utilizar la diversidad como pretexto para la exclusión social. Separar la acción social de la educación y situarla en “despachos” y en manos de expertos objetivadores –desde fuera y desde arriba-, es una estrategia muy frecuente para legitimar el discurso sobre la diversidad como prácticas de exclusión. Remitiendo a Martine Abdallah-Pertceille, la autora insiste en que “lo esencial no es describir las culturas, sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos” (Aguado, 2009, p. 17). Dicho de otro modo, es la mirada la que crea el objeto. Por tanto, la mirada intercultural ha de educarse, no viene dada.

Pero la necesidad de educar la mirada compromete no solo al contexto educativo, sino a las *influencias divergentes* (Coleman, 1990; en Aguado, 2009), las que son propias de cada hogar, grupo de amigos, barrio –el meso y exosistema, en la terminología de Bronfenbrenner-. La relación entre familia, escuela y barrio es clave en el proceso de transformación que implica un enfoque intercultural.

Es urgente asumir un compromiso claro y persistente. No es el estudiante quien debe demostrar que “merece” una oportunidad a base de conseguir buenos resultados. La responsabilidad de lograr buenos resultados es de las instituciones educativas y de los que trabajamos en ellas.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios etno-culturales (...). También la de evitar juicios temerarios sobre las familias, las comunidades y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente se convierten en condición ineludible en la acción educativa (Aguado, 2009, p. 21).

La prioridad de la escuela para desarrollar un enfoque intercultural ha de partir de una mirada hacia dentro: revisar las propias prácticas y evaluar si lo que se hace es lo que se quiere o se cree estar haciendo. A partir de ahí habría que cuestionarse: a quiénes benefician las prácticas actuales – y a quiénes no-; qué entiende el centro educativo –y las personas que lo integran- por diversidad cultural –y por diversidad-, y cómo afecta ello a sus prácticas cotidianas; qué debe hacer el centro y qué puede hacer el profesorado en relación con la enseñanza y la evaluación. Ello implica:

- Superar la visión restrictiva que asocia diversidad con necesidades especiales, conflictos, días especiales, actividades de tutoría, profesores especiales, inmigración o pobreza.
- Comprender el modo en que las ideas sobre lo que es enseñar, aprender, diversidad, etc., influyen sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje: “lo que los profesores hacen o lo que hacen que suceda en la clase es decisivo para explicar lo que los estudiantes aprenden” (Aguado, 2011, p. 41).

- Analizar el modo en que se construyen las diferencias y cuestionar a quién/es benefician tales categorizaciones.
- Intencionalidad. Las interacciones significativas entre personas, ya sea profesores, estudiantes, padres, madres, voluntarios, no se dan porque sí, de forma natural o espontánea; al menos no hay que esperar que sea así. Se precisa intencionalidad, definir para qué y cómo establecerlas.
- El alumnado y su aprendizaje como foco *versus* el control de conductas y la disciplina para mantener el *statu quo* de la institución educativa.
- Poner el acento en la relación *versus* el currículum. Lo que implica hacer cosas que a veces no se consideran propias “de maestros” (preocuparse por cómo se siente el alumnado, cuidar las relaciones con las familias, etc.).
- Promover el diálogo entre profesorado de distintos niveles, especialidades y áreas; formación y experiencias.

La propuesta de Aguado es especialmente cercana y compatible con la que hace Nieto. Aunque el término que esta última utiliza es Educación multicultural, ambas perspectivas apuntan hacia las bases de una sociedad intercultural, tal y como se define en el presente trabajo, acorde a la terminología propuesta por Giménez (2003).

### **3.3.3. La propuesta de Giménez (2003)**

Giménez (2003), en consonancia con Aguado, va más allá de remitir a lo específicamente escolar, y articula su propuesta desde un enfoque de ciudadanía global donde lo social y lo educativo no deben estar separados.

Mientras la escuela multicultural está centrada en el respeto y valorización positiva de las culturas presentes en las aulas y en la diversidad del entorno (lo cual ya tiene mérito), en la escuela intercultural -además- se enfatiza el aprendizaje cooperativo de la convivencia y la superación del culturalismo y la exacerbación de las diferencias que conlleva.

(...) La principal relevancia del enfoque interculturalista, tal y como lo definimos, radica en disponer de una herramienta para: trabajar por la unidad escolar en la diversidad (en lo institucional), unir la pedagogía de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad (en lo pedagógico), y para enriquecer la práctica educativa y el desarrollo personal del educador (en lo profesional).

(...) Cuando afirmamos que la escuela debe servir a la creación de una sociedad intercultural estamos indicando la gran aportación que puede hacer (siempre junto con esfuerzos en otros ámbitos y la coordinación entre ellos) y estamos también expresando que sin la labor educativa será imposible ese sueño (p. 19).

Del mismo modo, remite a la labor del profesorado –y, con ello, a su nivel de competencia- como piezas clave en su consecución:

Para el/la docente, profesor/a o maestro/a, llevar el planteamiento interculturalista a su ámbito de trabajo educativo implica muchas cosas. Resaltaremos algunas: trabajarse

la tolerancia activa (en el campo de los valores), superar el etnocentrismo (en el campo de las actitudes), saber escuchar más atentamente al Otro y preguntarle con interés antes de hablar (en el campo de las habilidades) y un intento por disfrutar la diversidad profunda de su aula, escuela y mundo, a pesar de todas las dificultades de comunicación, falta de tiempo, recursos, etc. (en cuanto a su modo cotidiano de ejercer su oficio).

El interculturalismo educativo implica saber distinguir, relacionar y manejar -en los planteamientos generales de planes, programas y proyectos, en los documentos y materiales, y sobre todo en la práctica cotidiana de la enseñanza y aprendizaje- los factores personales, situacionales y culturales que están presentes en las relaciones y trayectorias educativas (Giménez, 2003, p. 19).

Como puede comprobarse, si bien Giménez ha sido el promotor de la figura de la mediación intercultural en España, sus posicionamientos teóricos, especialmente en el ámbito educativo, han ido evolucionando hacia una apuesta por la promoción de competencias, más que la promoción de figuras externas en las que depositar la responsabilidad de la comunicación intercultural y, en último término, la construcción de la ciudadanía intercultural. Con todo, es justo decir que en su momento se planteó como necesidad de dar respuesta a una situación coyuntural que debía ser capaz de llevar a etapas posteriores, como la actual, con enfoques alternativos.

Basado en su propuesta de interculturalismo, Giménez considera que la Educación intercultural no trata de negar la dimensión idiosincrásica de cada persona, ni la riqueza que aporta su bagaje. Bien al contrario, los reconoce positivamente, al tiempo que desarrolla una mirada crítica para evitar confundir y sobreatribuir otras variables -sociales, personales, ideológicas, contextuales- a la cultura o al grupo de referencia. Considera para ello necesaria la diferenciación entre el plano personal, social y cultural (remitiendo al componente étnico), como ya hiciera Margalit Cohen (2011) al hablar de comunicación intercultural.

En definitiva, la Educación Intercultural habría de entenderse como sinónimo de equidad. Ello implica que la escuela ha de ser igualmente buena para todos, eliminando cualquier tipo de privilegios en razón de pertenencia a un determinado grupo social.

#### **3.3.4. Estado de la cuestión sobre las políticas de Educación intercultural**

Pese a la necesidad de articular la adopción de un enfoque de gestión de la diversidad cultural en el ámbito educativo, lo cierto es que la Educación intercultural en España no tiene un reconocimiento formal de ley en el ordenamiento jurídico después de la LOGSE de 1990. Se han expresado medidas concretas dirigidas a la inclusión de la población inmigrante y a la mejora de la convivencia en distintos ordenamientos nacionales y autonómicos, pero no existe un reconocimiento explícito del modelo intercultural como propuesta de ley para todo el territorio nacional.

En muchos casos, incluso, las políticas implantadas en las comunidades autónomas para un abordaje intercultural de la diversidad se han traducido en medidas compensatorias basadas en la asociación entre diferencia y déficit (García Castaño y Rubio, 2013, 2014d; Rodríguez García, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2009, 2010, 2015; Rubio, 2007).

El único espacio formal a nivel nacional en el que se reconoce la necesidad de adoptar una mirada intercultural en educación son los ya mencionados Planes Estratégicos de Ciudadanía e

Integración (PECI). Tanto en el primero, PEGI-I (2007-2010) como en el segundo, PEGI-II (2011-2014) se especifican objetivos, líneas de actuación y medidas en materia de Educación intercultural. El último plan (PECI, 2011), en consonancia con la visión de Giménez, reconoce la necesidad de avanzar hacia la coherencia de las prácticas educativas con el modelo intercultural:

En la actualidad, en muchos casos, se continúan desarrollando exclusivamente prácticas centradas básicamente en medidas de refuerzo y apoyo. Aun siendo necesaria la existencia de las actuaciones de compensación, refuerzo y apoyo, se debe considerar la necesidad de fortalecer el desarrollo de estrategias orientadas a la inclusión educativa de este alumnado (p. 151).

Asimismo, se reconoce la necesidad de la formación del profesorado:

Un rasgo de la realidad educativa sigue siendo la necesidad de que el profesorado incremente su formación específica, tanto en herramientas pedagógicas generales en contextos multiculturales como en instrumentos específicos de gestión inclusiva y eficaz de la diversidad sociocultural en la escuela (p. 152).

En tercer lugar se hace una llamada a conectar la escuela con la realidad social y comunitaria en la que se inserta, como requisito para avanzar en coherencia con el modelo intercultural:

Se trata de recolocar en la agenda educativa el trabajo comunitario reforzando los lazos sociales en los territorios locales (...). La importancia de este proceso radica en el hecho de que una adecuada implementación del modelo de escuela inclusiva debe apoyarse en el entorno social en el que tienen lugar las relaciones sociales y educativas (p. 152).

Los objetivos formulados en materia de educación se centran en:

1. Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en condiciones de igualdad, independientemente del origen;
2. Promover el éxito escolar en las etapas obligatorias y no obligatorias, y contribuir a la reducción de las desigualdades; y
3. Adaptar y reforzar las capacidades de los centros y las comunidades educativas para construir en ellos espacios de convivencia social e intercultural.

Sin embargo, en la actualidad estos planes no han tenido continuidad. Todo ello genera un vacío en las referencias que las instituciones educativas necesitan para avanzar en la articulación de una estrategia coherente sobre Educación intercultural y la promoción de competencias interculturales.

#### **4. La formación del profesorado en Competencia intercultural**

Como ha quedado de manifiesto, el marco de la Educación intercultural establece la necesidad de abordar la Competencia intercultural como objetivo que, a su vez, posibilite la consecución del planteamiento intercultural en el ámbito educativo.

En este apartado se abordarán las propuestas realizadas desde la pedagogía crítica, por ser este enfoque uno de los que más enfatiza la perspectiva de competencias del profesorado. Junto a ello, se expondrán algunas evidencias que ponen el acento en las bases emocionales de la Competencia intercultural.

#### 4.1. La formación del profesorado altamente cualificado para trabajar en contextos crecientemente diversos

Sonia Nieto, además de redefinir el concepto de Educación intercultural, analiza las herramientas –o competencias- que el profesorado necesita adquirir para trabajar con lo que ella denomina “las nuevas mayorías” en tiempos difíciles (Nieto, 2000, 2004, 2005, 2006).

En su opinión, y a nivel internacional, son tiempos difíciles porque la educación es considerada, cada vez más, un mercado en el que estudiantes y familias son considerados “consumidores” y el profesorado se entiende como “productor” de resultados. El discurso de la productividad, propuesto como árbitro de la excelencia y los controles de calidad, se encuentra con el discurso de la privatización como solución a los problemas que encuentran las instituciones públicas. Como resultado, estas son sometidas a los esquemas del ámbito privado. Cada vez se pone menos atención en la educación como medio para cultivar el espíritu humano y crear un mundo mejor, y en su lugar, cada vez se concibe más la escuela como un lugar de entrenamiento y preparación para un mundo laboral altamente competitivo. El aprendizaje se describe en términos de criterios, buenas prácticas y resultados de tests. Y cada vez se asume menos la responsabilidad de educar para todos de manera inclusiva.

A su vez, son tiempos de esperanza y de reto en los que se necesita reforzar la voz de una buena parte de educadores y educadoras que siguen creyendo, más allá del discurso de la productividad, que la educación pública es el único modo de conseguir una sociedad más justa y, en definitiva, verdaderamente democrática.

La creciente diversidad en términos de bagaje étnico, lingüístico y social que ha experimentado la escuela en el último siglo, requiere nuevas respuestas. Requiere considerar positivamente la diversidad. Pero sobre todo, requiere atender a principios de justicia social, dado que la diversidad viene acompañada de desigualdad, pobreza y segregación.

Aunque la autora habla desde el contexto norteamericano, en el que las tasas de pobreza de la población afroamericana ascienden al 22% *versus* el 9% de la población “blanca” o europea-americana (Censo del 2000), este planteamiento es bien pertinente en el contexto español. En él, la pobreza infantil ha crecido por encima del 25% y la brecha social –en términos de ingresos y tasa de desempleo- de la población extranjera llega en algunos casos a duplicar la de la población nativa (FOESSA, 2016; Melero, 2015). Por no mencionar las históricas condiciones de desventaja y marginación a las que se ha sometido históricamente a la población gitana.

En su opinión, un cambio de esta magnitud solo será posible si se tiene acceso a educadores competentes y afectivos, que ponen a la persona en el centro. Frente a la denominación de profesorado altamente cualificado para las nuevas mayorías, designado en la Ley *No Child Left Behind* -Que ningún niño quede atrás-, puesta en vigor en 2001 y centrado en la productividad y en los resultados, Nieto propone una definición alternativa desde un marco más comprensivo.

Según El Informe Anual de la Secretaría de Educación (*U.S. Department of Education*, 2002):

El profesorado altamente cualificado es aquel que tiene una certificación completa o que aprueba un examen estatal basado en la habilidad verbal y el conocimiento de los

contenidos, la habilidad para utilizar estrategias de instrucción basadas en la investigación científica y competencias en las llamadas buenas prácticas.

Para entender mejor esta denominación, hay que contemplar que el profesorado en Estados Unidos, al igual que su población, procede de *backgrounds* étnicos, lingüísticos y culturales diversos, de universidades diversas y de niveles académicos también diversos.

En lugar de considerar al profesorado como técnicos que han de saber formular planificaciones y programas, manejar la disciplina con los y las estudiantes y evaluar a través de exámenes y criterios objetivos, la autora propone –siguiendo la propuesta de Giroux, (1988; en Nieto, 2006)- la figura del profesorado como intelectuales transformadores que han de saber técnicas y estrategias, además de manejar sus clases de manera eficiente. Ello conecta muy estrechamente con lo que previamente se mencionaba sobre la personalidad multicultural en el ámbito educativo. Concretamente, la autora describe el perfil del *profesorado multicultural* como aquel que trabaja para examinar y confrontar sus propias bases de socialización acerca del racismo, sexismo u homofobia implícitos, y dedica esfuerzos a aprender sobre pluralismo cultural y su relación con el trabajo y su entorno (Nieto, 2000).

La autora realiza una revisión sobre numerosos estudios que han tratado de dar respuesta a lo que significa un profesorado exitoso que trabaja con estudiantes de *backgrounds* diversos. Una síntesis de las características de este profesorado sería (Nieto, 2006):

- Dan un lugar importante a las identidades de sus estudiantes (en términos de cultura, etnia, lengua, género y experiencias, entre otras variables);
- Conectan el aprendizaje con la vida de sus estudiantes;
- Tienen altas expectativas para todos sus estudiantes, incluso para quienes pueden tener mayores dificultades o riesgos de abandono;
- Mantienen su compromiso con sus estudiantes a pesar de los obstáculos que aparecen en el camino;
- Consideran a las familias y a los miembros de la comunidad como compañeros y partes importantes en la educación de los estudiantes;
- Crean un ambiente seguro para el aprendizaje;
- Se atreven a desafiar el peso de la burocracia;
- Son resilientes afrontando situaciones difíciles;
- Desean y se atreven a experimentar;
- Se ven a sí mismos/as como aprendices permanentes; y
- Cuidan, respetan y quieren a sus estudiantes.

Son educadores/as que se definen como aprendices permanentes, se sienten comprometidos con su trabajo y defienden los derechos de su alumnado a tener una educación de calidad y su propio derecho a ser considerados profesionalmente. Pero, como es comprobable, estas no son precisamente las características que más se fomentan en la formación del profesorado ni en los requisitos de acceso a la profesión –ni en los Estados Unidos, ni en España-.

En otro estudio realizado en 2000 sobre lo que mantiene al profesorado motivado, considerando diferentes edades, *backgrounds* personales y profesionales, distintos grados de enseñanza y lugares geográficos, Nieto (2003) destaca tres cualidades o motivaciones:



- *El coraje de cuestionar el conocimiento convencional* o considerado como “norma”. La mayoría del profesorado no suele cuestionar el conocimiento que se presenta como dado. Sin embargo, como decían Freire (1970) y Foucault (1981) es necesario tomar distancia de lo que se nos presenta como “lo real” –el régimen de “la verdad”- para ampliar la perspectiva y considerar otros diálogos y miradas silenciadas o disminuidas. Todo discurso oficial lleva asociado, a su vez, otros discursos menos deseados que también informan de lo que existe. En un contexto especialmente diverso en cuanto a *backgrounds* sociales, étnicos, lingüísticos, geográficos, etc., será necesario acoger otros discursos alternativos para ser más inclusivos en nuestra perspectiva y hacer sentir parte a aquellos que no se sienten reconocidos ni representados en los discursos y las miradas de las mayorías.
- *La solidaridad y el amor hacia sus estudiantes*. Muy vinculado a la empatía, se refiere al respeto hacia cada estudiante, las altas expectativas sobre cada uno de ellos, y la admiración. Esta combinación de sentimientos genera un fuerte vínculo entre estudiantes y profesorado, una relación intersubjetiva significativa que está estrechamente asociada con la vinculación del alumnado hacia la escuela. Dicho de otro modo, cuando los alumnos y alumnas se sienten parte y bien recibidos en la escuela, comienzan a sentirse más “niños y niñas de la escuela” que “niños y niñas de la calle”. La pertenencia y la identidad, como es comprobable, son dos conceptos muy cercanos entre sí.
- *La pasión por la justicia social*, entendida como el deseo de educar para empoderar y eliminar las diferencias sociales. Más allá de tener que enseñar unos contenidos, cuando se pregunta por las motivaciones que mantienen al profesorado, estos remiten en gran parte a sus convicciones primeras sobre la educación como herramienta indispensable para transformar la sociedad en un lugar más amable y justo para todos.

Como puede comprobarse, lo relatado hasta el momento sobre las características más relevantes de un profesorado altamente cualificado para educar a un alumnado crecientemente diverso desde una perspectiva crítica y experiencial, se asocia fuertemente a sus cualidades –o competencias- emocionales. Podría decirse que, si bien las competencias técnicas –el *saber* y *saber hacer*- siguen siendo un requisito, se hace evidente que dejan de ser suficientes. Y, aunque este hecho se confirma en múltiples estudios, existe una fuerte resistencia aún en muchos contextos a conceder a las emociones el mismo lugar que a las técnicas y las herramientas –consideradas objetivas-, remitiendo con ello a las dimensiones del saber estar y saber ser, en términos del Informe Delors. El positivismo en el que nos encontramos aún sumergidos como sociedad global y la importancia de la “objetividad” construida como sinónimo de rigor y opuesto al mundo emocional – históricamente asociado a la feminidad y vinculado a la subjetividad como realidad no deseada ni compatible con el rigor- siguen estando presentes. Pero, como se verá en los apartados que siguen, la neurociencia está siendo un medio científico y riguroso muy eficiente para constatar la necesidad de situar a las emociones en un lugar central en la educación y, de manera especial, en el perfil del profesorado.

En opinión de Nieto (2005, 2006), más allá de poseer unas herramientas técnicas sobre qué enseñar y cómo, se requiere ir más allá y atender al compromiso social y político que implica la

acción de educar. En segundo lugar, estos hallazgos comprometen seriamente la estructura actual del sistema escolar, que requiere ser transformado para facilitar la labor que el profesorado necesita realizar. Las estructuras son mencionadas en la mayor parte de los estudios como principal obstáculo en una labor docente comprometida y afín a los principios anteriormente mencionados. Junto a ello, resulta primordial trabajar de manera permanente los estereotipos y prejuicios, los sesgos implícitos que guían la conducta y que son inevitables a menos que sean llevados a la luz y deconstruidos, pues provienen de vastos bagajes colectivos y socio-históricos.

Para Nieto (2005, 2014), el profesorado debe fomentar la emergencia de las identidades del alumnado. De ahí que la preparación del profesorado para favorecer identidades que ayuden a construir sociedades complejas en un ambiente crecientemente diverso, se convierte en una prioridad en educación (Burgos-Carnes y Burgos-Kelly, 2014; Nieto, 2014; Williams, 2014; Urbaniak, 2014). Qué y cómo se enseña, desde qué paradigma se parte, desde qué *background* personal y social, hacia qué metas, son preguntas fundamentales que habrá que definir para conseguir una educación de calidad, más allá del afán por los resultados y por las pruebas homogeneizadoras y objetivas. *¿Lo objetivo para quién?* Sería la pregunta desde una perspectiva crítica.

Educar para mantener la esperanza. Educar para sanar. Educar para transformar. Son algunas de las razones que mantienen viva la motivación de profesionales de la educación y que Nieto (2014) recoge en uno de sus últimos trabajos *Why we teach now* (Por qué enseñamos ahora). El desarrollo de la persona y la justicia social parecen seguir siendo los principales motores de muchos educadores y educadoras que trabajan en contextos de alta diversidad etno-geográfica asociada, en muchos casos, a contextos socioeconómicamente deprimidos.

El presente es un momento de decadencia de la educación y menosprecio en muchos casos de la labor educativa (Nieto, 2014). Sin embargo, al mismo tiempo es el momento de formular nuevas – o tal vez, bien antiguas- preguntas: ¿Cuál es el conocimiento que merece la pena? ¿Cómo ese conocimiento ayuda a los estudiantes a convertirse en mejores personas? ¿Qué están aprendiendo sobre su lugar en una sociedad democrática, sobre sus principios y responsabilidades fundamentales como ciudadanos/as?

En tiempos de crisis de educación, el profesorado necesita rescatar las cuestiones esenciales. Y desde ellas se vinculan a sus motivaciones originales, aquellas que conectan con su sentido de ser y estar en el mundo:

Todos los niños y niñas –especialmente los que suelen fracasar en nuestro sistema público- merecen una educación que honre y valide quiénes son, que dé un lugar a sus preguntas y preocupaciones, que les invite a pensar profundamente, que les ayude a encontrar sentido en un mundo a veces hostil y confuso (Michie, 2014, p. 254).

En definitiva, para educar desde una perspectiva intercultural el profesorado también ha de convertirse en personas interculturales. Para ello, en su opinión, es necesario confrontar los propios prejuicios y estereotipos desde una perspectiva crítica, así como aprender a ver la realidad desde diversas perspectivas. Solo en la medida en que el profesorado se identifique con estos procesos podrá interiorizarlos y enseñar desde ellos, fomentando, a su vez, la creación de identidades multiculturales y complejas (Nieto, 2004).

## 4.2. Competencia intercultural y aprendizaje intercultural del profesorado

Desde el contexto finlandés, Katri Jokikokko, siguiendo el marco propuesto por Nieto y desde la pedagogía crítica, en general, ofrece un marco teórico y práctico desde el que desarrollar la Competencia intercultural del profesorado como herramienta clave en la educación de sociedades crecientemente diversas y complejas, desde principios de justicia y equidad social.

Jokikokko (2005, 2010) habla de aprendizaje intercultural –*Intercultural Learning*– como medio, y de Competencia intercultural como resultado. En su último trabajo (Jokikokko, 2016) defiende el proceso de aprendizaje intercultural como un proceso emocional. En este sentido, para generar un proceso de aprendizaje realmente intercultural, este ha de centrarse en el profesorado en primer lugar y abordar su dimensión emocional, algo a lo que el profesorado en muchos lugares del mundo –entre los que se sitúa el contexto español– no está habituado. A pesar del respaldo que este hecho puede encontrar en ámbitos como la neuropsicología o la recién denominada neuroeducación, su relación con el ámbito intercultural ha sido poco investigada.

La emoción parece seguir considerándose un efecto o consecuencia de los procesos llevados a cabo, más que una variable que ha de ser considerada nuclear en la promoción del aprendizaje intercultural para adultos. Aunque ya autores como Chen y Starosta (1998, 2000) consideraron y justificaron que la dimensión emocional es la variable predictora de la Competencia intercultural, Jokikokko (2016) reconsidera el rol de las emociones en el aprendizaje intercultural del profesorado como medio para hacer posible la Educación intercultural –o la educación para la justicia social y el aprendizaje transformador–. Aunque reconoce la contribución teórica que autores como Bennett (1993) o Chen y Starosta (2000) pudieron hacer hace unos años, la autora considera que sus propuestas adolecen de ciertas debilidades. Entre ellas, destaca (Jokikokko, 2016):

- Los autores parten de la asunción de que pertenecer a ciertos grupos culturales puede predecir la conducta. Contrariamente, la autora, remitiendo a otras como Sleeter (2010), argumenta que no puede asumirse un determinado set de habilidades o conductas por el hecho de ser asignado a un determinado grupo social –o étnico–. En su lugar, la persona ha de ser considerada en su dimensión individual.
- Paraphraseando a Andreotti, afirma que el conocimiento o comprensión de la “otredad cultural” no asegura el compromiso responsable con el otro; de hecho, a veces puede obstaculizarlo.
- Citando a Deardoff, la autora remite a los estudios que consideran que el proceso de aprendizaje intercultural es un proceso sin final, en la medida en que los contextos son cambiantes. Del mismo modo, cabe preguntarse en qué medida ha de ser considerado un proceso lineal.
- Finalmente, la autora considera que ambos modelos no teorizan realmente sobre el cómo, es decir, sobre el proceso de aprendizaje en sí mismo.

## 4.3. Emociones como base de la Competencia intercultural del profesorado

El *aprendizaje intercultural* podría definirse, adaptando la concepción de Bennett (1993) sobre el Desarrollo intercultural en general, como el modo de trabajar de manera efectiva con estudiantes

que proceden de diferentes *backgrounds*, aprendiendo cómo afrontar apropiadamente los encuentros interculturales (Jokikokko, 2016, p. 4). Y podría añadirse: abordando las desigualdades estructurales con el objetivo de crear relaciones intersubjetivas que no reproduzcan los patrones heredados.

Su visión se complementa con la del denominado *aprendizaje transformador*, dentro de la educación crítica. Uno de los autores más relevantes en este ámbito es Edward Taylor (1998), quien considera que “el aprendizaje transformador intenta explicar cómo nuestras expectativas, enmarcadas en asunciones culturales y presupuestos, influyen directamente en el significado que se deriva de nuestras experiencias” (p. 6).

Esta definición, a su vez, remite directamente a lo que otros autores han denominado *implicit bias* para referirse a aquellas asunciones que guían y dan forma a nuestras relaciones de manera involuntaria, perpetuando las relaciones hegemónicas preestablecidas (Hooks, 1994).

Según Taylor, el aprendizaje transformador comienza cuando existe un *dilema* que desorienta a la persona porque las herramientas que posee hasta el momento dejan de ser suficientes para explicarlo. En la medida en la que la realidad intercultural se desarrolla, aparecen situaciones que llevan a las personas a ampliar su perspectiva sobre el mundo. Dicho de otro modo, el dilema genera una oportunidad para la toma de consciencia (Pope, Reynolds y Muller, 2004; Taylor, 1998).

Aunque las teorías del aprendizaje transformador también han sido criticadas por ignorar los aspectos sociales, emocionales y afectivos del proceso de aprendizaje, los estudios de Taylor ponen el acento en las emociones. Desde su perspectiva, para que el aprendizaje sea transformador se requiere que la persona se sienta invitada a explorar formas alternativas de estar en el mundo. A su vez, ello implica un proceso activo de reflexión y toma de consciencia sobre las propias asunciones implícitas, lo que se asocia con la capacidad de reconocer y regular emociones incómodas como pueden ser la culpa, vergüenza o ansiedad. De este modo, las emociones están inevitablemente presentes en el proceso de aprendizaje intercultural. Son múltiples los estudios que confirman el modo en que la experiencia personal afecta a la percepción de la realidad y de las posibilidades de actuación.

Más aún, en la medida en que la disonancia o el dilema desorienta y genera una crisis emocional, más garantías existen de que la persona genere un aprendizaje transformador, dado que la emoción moviliza a la acción (Malikki, 2011; en Jokikokko, 2016). Sin embargo, es bien sabido que la movilización hacia la acción no siempre garantiza que el resultado sea favorable. Boler (1999) habla de la *empatía pasiva* para hacer referencia a este tipo de sentimiento hacia el otro que no deviene en acción transformadora. La pregunta entonces sería: ¿qué tipo de proceso emocional ha de darse para transformar la experiencia en cambio de actitudes y prácticas realmente transformadoras –interculturales-?

Diversas investigaciones (Boler 1999; Zembylas 2008; Zembylas and Chubbuck 2011; Zembylas and McGlynn 2013; en Jokikokko, 2016) consideran que el aprendizaje intercultural del profesorado como un proceso – o práctica- emocional requiere:

- Reconocer el papel de las emociones en los propios pensamientos y prácticas; y
- Canalizar las emociones en acciones para ser capaces de romper con prácticas injustas.

Autores como Zembylas y Chubbuck (2011) hablan de *praxis emocional crítica* como la habilidad de cuestionar emocionalmente las creencias sobre lo considerado “otro” y las relaciones de poder. Con ello, pretenden explicar el modo en que las emociones pueden ser consideradas críticas y transformadoras para cambiar los procesos de injusticia que mantienen la inequidad en la escuela y, más allá de ella, en la sociedad.

#### **4.3.1. La gestión de las emociones negativas como oportunidad para crecer en Competencia intercultural**

Pese a la evidencia científica, el peso de la tradición racionalista, que considera la emoción como opuesta a la razón, sigue vigente en muchos casos de manera no consciente en la ideología del profesorado, aunque ello no aparezca en sus discursos. En muchos casos se asocia la regulación emocional al control de la expresión propia y del alumnado. Pese a ello, los estudios confirman que las emociones son esenciales en el pensamiento racional. Más aún, emoción y razón no pueden considerarse realidades separadas (Zembylas and Vrasidas, 2004; Damasio, 1999). La emoción ha de considerarse catalizador de todo proceso de aprendizaje, por lo que la capacidad de aprender a descifrar la realidad emocional que hay detrás de las articulaciones intelectuales del alumnado, lejos de quedar fuera de las competencias del profesorado, se convierte en una competencia fundamental en el proceso de aprendizaje intercultural.

Dado el carácter en muchas ocasiones inconsciente de las emociones que experimentamos, crecer en consciencia sobre lo que experimenta tanto el profesorado como el alumnado puede ser un medio efectivo para estrechar la brecha existente entre los discursos y las prácticas relacionadas con la Educación intercultural y la justicia social. De ahí que tanto los contenidos como los métodos del profesorado han de reconsiderarse con el objetivo de ayudar al alumnado a identificar sus propias emociones y sus estados emocionales, así como la forma en que estas se relacionan con sus modos de considerar las relaciones de poder (Jokikokko, 2016).

Aunque en general las sociedades de consumo en las que vivimos nos alientan a buscar todo lo placentero y huir del *discomfort*, es ampliamente conocido que las crisis no siempre son negativas y que a veces son las únicas experiencias que posibilitan un cambio real ante la imposibilidad de resolver una situación con las claves conocidas hasta el momento. Boler (1999), entre otros autores, habla de la *Pedagogía del discomfort* como aquella que considera necesario vivir ciertas etapas de crisis para convertirse en un profesor/a. Ello implica que las emociones consideradas negativas pueden tener un rol constructivo en la labor del aprendizaje intercultural.

Contrariamente a lo que se ha asumido durante años, se constata que hablar de las emociones negativas que se experimentan en un determinado momento en un grupo-clase, vengan de parte del profesorado o del alumnado, ayuda a regularlas, refuerza la empatía y las relaciones, creando un clima más seguro y de mayor confianza (Weinstein y Obear, 1992; Jokikokko, 2016). La confianza es, a la vez, consecuencia y condición, en tanto que elemento para poder expresar con libertad lo que cada uno/a siente en un grupo dado. Y, aunque las relaciones de poder siempre van a estar presentes y van a condicionar, el profesorado tiene la posibilidad de crear un ambiente mínimo de apertura, compromiso y confianza para que sea posible el compartir emocional (Taylor, 1998). Es en este contexto donde comienzan las posibilidades de la Educación Intercultural.

En esta línea, Jokikokko señala en trabajos anteriores que las situaciones de conflicto pueden convertirse en grandes oportunidades para generar Competencia intercultural, tanto en el profesorado como en el alumnado. Los conflictos –otro modo de hablar de disonancia cognitiva o dilema- son situaciones en las que la persona se siente en la necesidad de reconsiderar sus puntos de partida, aquello que no ha sido previamente cuestionado, los discursos asumidos como sinónimo de norma o, más aún, de realidad. Aun en estos casos, la competencia del profesorado será clave en canalizar e interpretar estas situaciones como fracasos en el diálogo o, bien al contrario, como oportunidades para un mayor y más profundo aprendizaje que conduzca al conjunto del grupo fuera de la *zona de confort*.

Pero cambiar de postura y de discurso no es un asunto fácil. Supone un cambio de posicionamiento interno, lo que a su vez implica la capacidad de asumir la limitación de la propia perspectiva. Todo ello nos conecta con la propia vulnerabilidad. Y la vulnerabilidad no es una sensación con la que guste convivir, de entrada, a nadie, y especialmente al profesorado, que ha asociado su labor con la obligación de controlar la situación. La sensación de pérdida de control puede activar el recuerdo de mensajes tan enquistados como el que sostiene, aun sin fundamento, que las emociones son “enemigas de la razón”. Ello generará respuestas de evitación y rechazo al acercamiento del ámbito emocional como experiencia personal.

Los desfases entre los valores, los discursos y las prácticas están muy relacionados con el manejo de experiencias como la vulnerabilidad y con el trabajo sobre las propias asunciones implícitas. Como se verá en el próximo apartado, la autoconsciencia y la autorregulación devendrán herramientas fundamentales para conducir las propias motivaciones y emociones hacia el lugar deseado.

#### **4.3.2. Emociones positivas versus negativas como foco para el cambio**

En lugar de poner el foco en las emociones negativas -aunque estas también necesitan atenderse y canalizarse-, es posible potenciar las emociones positivas como motor de cambio. Son diversos los estudios que demuestran que la alegría, la compasión o el amor son emociones verdaderamente ayudadoras en el desarrollo de acciones más justas y equitativas (Baumgartner y Johnson-Bailey, 2008; Hooks, 1994; Freire 1998; Liston and Garrison 2004; Daniels 2012; Lanas y Zembylas, 2014; en Jokikokko, 2016). Como remite Taylor (1998), los hallazgos contradicen la naturaleza autónoma y formal del aprendizaje, y revelan que un proceso de aprendizaje es mucho más dependiente de la creación de apoyo, confianza y amistad con otros.

Estas afirmaciones implican un cambio de paradigma por el que tanto la gestión de las emociones como el cultivo de las emociones positivas habrían de ser parte nuclear de la formación del profesorado, como requisito para construir escuelas más interculturales y sociedades más justas. Ello hace necesaria la inclusión de una formación que provea de competencias en esta materia al profesorado, tanto antes como durante el ejercicio profesional (Darling-Hammond, 2004).

Contar con un profesorado interculturalmente competente significa, asimismo, facilitar en el alumnado una experiencia emocional que asocie el trabajo por la justicia social y el cambio personal como una experiencia positiva y emocionante (Zembylas y Chubbuck, 2011), como *agente de cambio* clave en el proceso de aprendizaje transformador.

En definitiva, tras todo lo expuesto parece posible afirmar que:

- Abordar la escuela –y, por ende, la sociedad- desde un enfoque intercultural implica trabajar por la justicia social y romper las barreras de las desigualdades estructurales que perpetúan las prácticas discriminatorias.
- El aprendizaje intercultural ha de ser entendido como:
  - ) Un proceso que hace posible un enfoque intercultural en educación;
  - ) Un proceso de adquisición de competencias interculturales, que, a su vez, implica un aprendizaje transformador;
  - ) Un proceso experiencial que ha de traducirse en un discurso y en una práctica transformadora; y
  - ) Un proceso sociocultural y contextualmente situado.
- Sacar a la luz los presupuestos implícitos que toda sociedad y toda perspectiva socialmente construida conlleva.
- Incluir el mundo emocional de los individuos –y de los agentes de cambio, como es el caso del profesorado- como realidad fundamental para lograr cambios reales y consistentes.

A pesar de ello, Jokikokko (2016) considera que aún se necesita una mayor teorización sobre el papel de las emociones en el aprendizaje intercultural. Del trabajo con la dimensión emocional va a depender que se produzcan cambios reales o no. Por ello, el manejo de las propias emociones se convierte en una de las estrategias más relevantes del desarrollo de la Competencia intercultural del profesorado. Analizar las propias emociones y aprender a gestionarlas, se convierte en una clave para transformar la propia perspectiva y la misma práctica en educación, aunque con frecuencia genere recelo y resistencia.

¿Qué emociones ayudan al profesorado a seguir adelante cuando ejercen la labor de educar a un alumnado diverso en contextos diferentes? ¿De qué manera las emociones impulsan al profesorado para cambiar sus prácticas en una sociedad y una escuela más equitativa? En su opinión, estas son algunas de las cuestiones que necesitan aún un mayor respaldo teórico y empírico.

Aunque el rol de las emociones ha sido ampliamente estudiado en el aprendizaje, parece casi inexistente el interés en estudiar el lugar de las emociones en el ámbito intercultural y, específicamente, en lo referente al trabajo del profesorado. Se ha estudiado algo el rol de las emociones en el desarrollo de la consciencia y la comprensión multicultural en la enseñanza, así como la significatividad de la emoción en Educación multicultural o para la justicia social. Sin embargo, apenas se ha desarrollado qué se entiende exactamente por emoción. Desde una perspectiva crítica, la emoción no puede solo contemplarse en términos de características individuales, sino que han de ser construida en base al contexto político y social en el que se quieren generar los cambios (Jokikokko, 2016).

## 5. A modo de conclusión

A la vez que la asociación de la diversidad con la movilidad humana implica un claro reduccionismo del concepto, la migración ofrece la oportunidad de repensar la sociedad desde una clave de diversidad más comprehensiva y acorde con el nuevo tiempo, no solo en el plano social, sino también en el educativo.

El enfoque de competencias en educación, que surge como respuesta a los retos del nuevo paradigma social, contempla la necesidad de cambiar de foco: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo/a. La valoración de la multiculturalidad se convierte en una competencia genérica en Educación Superior. Tanto las competencias clave en la educación obligatoria como en Educación Superior apuntan a su dimensión intersubjetiva en un doble plano, intrapersonal e interpersonal. La relación es la matriz de la educación por competencias, incluyendo la formación en competencias del profesorado. En este caso, el énfasis deja de estar en la transmisión de conocimientos para pasar a estarlo en la dinámica relacional profesorado-alumnado.

Por una parte, la autonomía, la capacidad crítica y autocrítica, la resolución de problemas y toma de decisiones, el compromiso ético, la capacidad de aprender y adaptarse a nuevas situaciones, remiten a la dimensión más intrapersonal. Por otra, la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos, la capacidad de liderazgo, la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, la habilidad para trabajar en un contexto internacional, el conocimiento de culturas y costumbres de otros países, remiten a su dimensión más interpersonal. Todas ellas son competencias descritas en el marco europeo de educación y se vinculan claramente con el desarrollo humano y la Competencia intercultural.

A pesar de la complejidad del término, siguiendo a Jokikokko y en coherencia con el marco europeo de competencias, puede afirmarse que la Competencia intercultural es un conjunto de conocimientos, herramientas y actitudes puestos en marcha en escenarios multiculturales que se desarrollan a través de dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

Entre las propuestas sobre Competencia intercultural, el modelo de Milton Bennett establece seis etapas que describen el proceso de desarrollo de la Competencia intercultural desde el etnocentrismo al etno-relativismo. Su modelo no solo requiere un cambio gradual en afectos y cognición, sino que también necesita alcanzar la habilidad conductual de la competencia comunicativa intercultural. No obstante, y a pesar de su amplia difusión en el escenario internacional, el modelo de Bennett es criticado por la consideración lineal del proceso de adquisición de la competencia, así como por su claro enfoque transcultural -y los límites que a él se asocian-.

Dentro de las dimensiones de la Competencia intercultural, Chen y Starosta (1996) consideran que el componente afectivo es el componente nuclear que necesita la ciudadanía del siglo XXI: la globalización, las migraciones internacionales y las nuevas tecnologías, el multiculturalismo y el decaimiento de los Estados-nación requieren un nuevo modo de entender y afrontar las relaciones interpersonales. A dicho componente lo denominan Sensibilidad intercultural y lo definen como la capacidad de comprender, aceptar y valorar las diferencias entre culturas y de experimentar positivamente las interacciones interculturales.



Apoyados en una importante base empírica, Chen y Starosta establecen seis dimensiones de la Competencia intercultural: perspectiva optimista, autorregulación, apertura mental, empatía, implicación en la interacción, y no-juicio. Habilidades que, como se verá en el apartado siguiente, formarán parte del ámbito de la Competencia emocional. De todas ellas, consideran que la empatía es el corazón de la Sensibilidad intercultural. Ante modelos que enfatizan la necesidad de aprehender los contenidos propios de cada categoría cultural preestablecida, reduciéndose, con ello, a la dimensión cognitiva, los autores apuestan por el fomento de la implicación y la empatía –como capacidad de conectar con la persona- como clave de la efectividad intercultural.

A diferencia de Bennett, que considera que el cambio parte de la dimensión cognitiva, Chen y Starosta afirman que, aunque la dimensión cognitiva –que ellos denominan consciencia intercultural- es necesaria, el elemento clave y movilizador de la Competencia intercultural sería la Sensibilidad intercultural –esto es, su dimensión afectiva-. La Sensibilidad intercultural facilitaría la consciencia intercultural, a la vez que ambas regularían la dimensión comportamental de la Competencia intercultural.

Las dimensiones de la Sensibilidad intercultural propuestas por Chen y Starosta remiten, fundamentalmente, a habilidades emocionales y relacionales en contextos de interacción interpersonal, aunque están diseñadas poniendo especial énfasis en los contextos de interacción intercultural. Ciertamente, los autores entienden por contextos de comunicación intercultural a aquellos vinculados a la diversidad étnica o geográfica, pero al abrir su propuesta a otro tipo de contextos consideramos que es una referencia válida para nuestro propósito de investigación.

La consideración que los autores hacen de la cultura como una realidad dinámica, la comprensión de la competencia como proceso complejo y no lineal, y la relevancia de la dimensión emocional en un contexto intercultural como punto de partida para una Competencia intercultural efectiva, son algunas de las razones por las que se ha apostado por dicho modelo como referencia del presente trabajo.

Desde esta referencia, la Competencia intercultural podría considerarse como un conjunto de Competencias emocionales en contextos multiculturales.

La Competencia intercultural, en buena parte, emerge del marco de la Educación multicultural e intercultural en el escenario internacional, y muy especialmente, del enfoque de la Educación intercultural crítica, en el que se posiciona el presente estudio. A nivel nacional las propuestas de Educación intercultural más afines a esta perspectiva son las de Teresa Aguado y Carlos Giménez. No obstante, Aguado hace más explícito su posicionamiento desde la perspectiva crítica, mientras que Giménez se centra más en el enfoque comunitario. A nivel terminológico, y siguiendo la coherencia con lo desarrollado en el capítulo anterior, el uso que se realiza de lo considerado por Educación multi- e intercultural en el presente trabajo se corresponde con las definiciones adoptadas por Giménez a propósito del multi- e interculturalismo.

De este modo, podría decirse que la Educación intercultural va más allá del modelo aditivo del reconocimiento de las diferencias que subyace a la Educación multicultural más tradicional –o diferencialista- y se adentra en la promoción de interacciones positivas y de convivencia. El fin último de la Educación intercultural sería la ciudadanía intercultural, lo que remite a un enfoque

inclusivo y para todos, que persiga la justicia y la equidad y permita la deconstrucción de los marcos hegemónicos de poder sobre los que se asientan las dinámicas institucionales.

De ello se deriva que por contextos multiculturales han de considerarse aquellos en los que se pone de manifiesto la diversidad de un grupo o sociedad. Una diversidad que, aunque reconoce la aportación de la población venida de otras latitudes, no se queda en ella, sino que intenta abordar las múltiples diversidades intra- e interpersonales.

Más allá del ámbito teórico, la investigación aplicada da cuenta de la estrecha relación entre la Educación intercultural, la Competencia intercultural y la dimensión emocional. De manera especial, lo ponen de relieve algunas perspectivas desarrolladas desde la educación crítica, las cuales enfatizan, además, la formación del profesorado en Competencia intercultural como factor fundamental para hacer posible la Educación intercultural en las escuelas, más allá de los discursos.

En relación a ello, se pone de manifiesto que para lograr los cambios profundos que persigue el paradigma intercultural es necesario prestar atención no solo al discurso y a las prácticas, sino también, y muy especialmente, a la dinámica emocional subyacente a tales cambios. Ello apunta directamente a la necesidad de nutrir el enfoque intercultural con las aportaciones de la Educación emocional y, más concretamente, con lo referente a la Competencia emocional.

### **III. El enfoque de competencias en educación. La Competencia emocional: un constructo multidimensional**

En el capítulo anterior, se ponía de manifiesto la necesidad de trabajar la dimensión emocional del cambio requerido en los contextos multiculturales, para fomentar una interculturalidad crítica y romper con las dinámicas asimilacionistas y hegemónicas que se esconden en muchos casos bajo las prácticas denominadas interculturales. Abordar la Sensibilidad intercultural, es decir, la dimensión emocional de dicho cambio, se considera requisito para mejorar tanto el nivel de consciencia sobre las propias asunciones implícitas como para adquirir una Competencia intercultural real que dé respuesta a los retos del nuevo escenario social. La formación del profesorado como agente clave de dicho cambio se convierte en un tema nuclear en la transformación del ámbito educativo.

En el presente capítulo se presenta la Competencia emocional como base de la Competencia intercultural, especialmente vinculada a la Sensibilidad intercultural. Se abordará el modo en que emerge este constructo en el marco de la educación formal, se mencionarán algunos antecedentes y se recorrerán los principales modelos teóricos que lo definen. Asimismo, se mencionarán los principales beneficios de la aplicación de la Competencia emocional en el ámbito educativo.

Siendo la Competencia emocional un constructo multidimensional, existen otros conceptos afines con los que comparte algunos enfoques e incluso dimensiones. En especial, este apartado se detendrá en la Inteligencia Emocional como claro precedente. Finalmente, se destacarán tres constructos más, por la clara relación que existe entre ellos y la mejora de la Competencia emocional. Es el caso del Mindfulness, la Compasión y la Resiliencia. Todos ellos suponen una aportación novedosa en el modo de abordar el fomento de la Competencia emocional, especialmente en la formación del profesorado y, más aún, asociado a contextos multiculturales.

## 1. La emergencia de la Competencia emocional en el marco de educación formal

La última etapa del siglo XX marcó la emergencia de un nuevo foco de atención en el mundo educativo: las emociones como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado.

Junto con el enfoque por competencias, ya mencionado anteriormente a propósito de la Convergencia Europea y el Informe Delors, destaca la publicación de Daniel Goleman en 1995 sobre Inteligencia emocional -y sus repercusiones en el rendimiento académico y laboral-. Ambos hechos generaron un punto de inflexión en el panorama europeo, ya que hasta ese momento la Inteligencia emocional -como precedente de la Competencia emocional- se recluía en las esferas de la investigación académica, sin llegar al conocimiento del público no especializado. Pero, lejos de responder a un momento mediático o a planteamientos ideológicos sin fundamento, existe una vasta base empírica que da cuenta de la influencia de las emociones en la educación, en general, y en los procesos de aprendizaje, en particular.

Algunos autores hablan de “revolución emocional” para dar cuenta de las convergencias que surgen, entre finales de los años 90 y principios de siglo XXI, en torno a la importancia de las emociones en el bienestar y el desempeño personal. Todo ello ha favorecido que el abordaje del ámbito afectivo haya ido incorporándose en las agendas y los planteamientos de la educación formal.

Podrían destacarse diferentes contribuciones que dieron lugar a la emergencia de la Competencia emocional en el ámbito educativo formal.

En el capítulo anterior se mencionaba que ya en 2001 la OCDE define la educación de calidad como aquella que asegura a los y las jóvenes la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en la vida adulta. Dentro de esas competencias se encuentran los cuatro aprendizajes fundamentales, así como las competencias clave o básicas definidas en el proyecto DeSeCo. En ambos casos las Competencias socio-emocionales están en la base, especialmente en los dos últimos aprendizajes -aprender a estar y aprender a ser- así como en las cuatro últimas competencias básicas -aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales-.

Elvira Repetto y Mario Pena (2010) afirman sin vacilaciones que estas competencias básicas, a su vez, implican la adquisición de Competencias emocionales o, como ellos denominan para enfatizar la dimensión interpersonal de las mismas, socio-emocionales. Como se comentaba anteriormente, todo ello va permeando en el mundo académico, en el que cada vez son más los investigadores e investigadoras que consideran imprescindible la inclusión de competencias sociales y emocionales dentro de las denominadas competencias básicas (Repetto y Pérez-González, 2007; Palomera et al., 2008).

De este modo, surge en España la Educación emocional como marco para hacer posible la emergencia de la Competencia emocional en las escuelas.

### 1.1. La Competencia emocional como objetivo de la Educación emocional

En España, uno de los autores más relevantes en el desarrollo de la Educación emocional es Rafael Bisquerra y el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) de la Universidad de

Barcelona. El autor define la Educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Bisquerra (2000) vincula su propuesta de Educación emocional con el logro del *bienestar subjetivo*. Ello se relaciona, a su vez, con la capacidad de vivir emociones positivas y de regular las negativas. Desde su perspectiva, este sentido del bienestar emocional es lo más cercano a la felicidad e implica “el desarrollo de las potencialidades que favorezcan una vida significativa, plena y satisfactoria” (p.15), tanto individual como social. El bienestar emocional se entiende, así, como una realidad que contempla de manera interactiva lo individual y lo social a la vez. Dicho de otro modo, y como ya quedó de manifiesto en el capítulo anterior, la meta de la educación –el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones- implicaría el abordaje de su dimensión emocional.

No obstante, desde una perspectiva histórico-cultural habría mucho que decir respecto a qué se entiende por felicidad en cada contexto y cuáles son los medios que ayudan a vivir esa experiencia. Son diversos los estudios que refieren que el concepto de felicidad está mediado por la cultura –entendida esta como el contexto de referencia-. Un estudio transnacional realizado por Ford et al. (2015) concluye que los diversos modos de entender y buscar la felicidad se relacionan con distintos niveles de bienestar, lo que, a su vez, está mediado por el nivel de identidad colectiva -individualismo *versus* colectivismo- de las personas en cada contexto. Ello reforzaría la hipótesis sobre la conveniencia de vincular la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural.

Por otra parte, si bien es cierto que la educación es un concepto mucho más amplio que el de escolarización, también lo es que los procesos de educación formal –sin restar importancia a la educación en familia, en las organizaciones o a los diversos modos de educación informal y no formal- son lugares privilegiados para introducir los aprendizajes más significativos o esenciales para la vida y es el medio más certero para llegar a toda la población. Escuela y familia han de trabajar conjuntamente en la educación para el bienestar y, en la mayor parte de los casos, ni familias ni profesorado tienen la formación adecuada para hacerlo (Bisquerra, 2000).

La sociedad ha cambiado y las necesidades de formación humana no pueden seguir atribuyéndose exclusivamente a las familias, como antaño. Por una parte, porque la educación se entiende a sí misma desde una perspectiva más amplia que la instructiva; por el otro, porque en gran parte de los casos no es posible garantizar una formación emocional adecuada de parte de las familias. Es un deber de la educación formal proporcionar los medios que, a su vez, garanticen la formación en una Educación emocional que ponga las condiciones para el bienestar individual y colectivo de la población en su conjunto.

En otro lugar, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) especifican que el objetivo de la Educación emocional sería el desarrollo de Competencias emocionales:

Propugnamos la educación emocional entendida 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. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales (p. 75).

Agulló, Filella, García Navarro, López Cassà y Bisquerra. (2010) lo describen de otro modo:

La educación emocional tiene como finalidad contribuir al bienestar personal y social. Para ello se propone el desarrollo de competencias emocionales como forma de preparar a las personas para estar en mejores condiciones para hacer frente a los retos de la vida cotidiana (p. 7).

Desde esta perspectiva, las Competencias emocionales serían el medio para garantizar el logro del bienestar personal y social. Por ello, Bisquerra propone la Educación emocional y la adquisición de Competencias emocionales en términos de disminución de los factores de riesgo y aumento de los factores protectores, lo que le acerca a una perspectiva preventiva y comunitaria. En esta misma línea, plantea que “la prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad)” (Bisquerra, 2003, p. 11). Así, la promoción de Competencias emocionales habría de ser planteada de un modo sistémico o ecológico, atendiendo a los diferentes niveles de realidad en los que la persona se inserta en la vida cotidiana.

Bisquerra (2010) entiende que la Educación emocional dentro del ámbito educativo ha de ser un contenido transversal desde Educación infantil hasta Educación Superior y que su presencia ha de estar en todas las áreas académicas. Sin embargo, la transversalidad siempre tiene el riesgo de no llevarse a cabo de manera explícita. Por ello, como alternativas proponen su inclusión en tutorías y en asignaturas como Educación para la Ciudadanía. La formación de profesionales o de las familias es otro de los pilares de la Educación emocional.

## 1.2. Fundamentos de la Educación emocional

El enfoque de Educación emocional, tanto en España como fuera de ella, bebe de diversas fuentes, además de la Inteligencia emocional, como ya ha sido puesto de manifiesto. En España, la propuesta de Bisquerra es un enfoque ecléctico que trata de aplicar al ámbito educativo muchas de las evidencias ya confirmadas en campos afines como la Psicología, la Psicoterapia o la Neurociencia. Entre ellas, destacan (Bisquerra, 2009, 2010):

- Los movimientos de *renovación pedagógica*, que nacen para enfatizar la necesidad de una educación para la vida y tienen como claro antecedente a John Dewey.
- El *counseling* y la *psicoterapia*, en especial el enfoque humanista de Carl Rogers, Gordon, Allport, Albert Maslow o Victor Frankl y su enfoque de logoterapia. Junto a ellos, la psicoterapia cognitiva de Beck y la racional-emotiva de Ellis son referencias para las aplicaciones prácticas de la Educación emocional. De igual modo, la relación de ayuda de CarKhuff y los programas comprensivos de Gysbers. Todos ellos han tenido importantes repercusiones en conceptos como autonomía personal, autoestima o responsabilidad y actitud ante la vida. Asimismo, el enfoque humanista ha enfatizado el papel de la autoestima y el autoconcepto como motor de muchos procesos emocionales y vitales.
- La Programación Neurolingüística o PNL, desarrollada por Richard Bandler y John Grinder, dentro de la psicoterapia humanista Gestalt. La PNL trabaja sobre las relaciones

entre el sistema neuronal, las emociones y el lenguaje. Ha sido especialmente desarrollado en el ámbito laboral para la formación de líderes y la gestión de conflictos.

- El fomento de *habilidades sociales* se considera un antecedente de la Educación emocional. De hecho, la dimensión interpersonal de la Inteligencia emocional y las Competencias emocionales se corresponde en buena parte con lo que abarca el marco de las habilidades sociales.
- La educación moral y en valores, como complemento de la Educación emocional, para dirigir las competencias hacia fines sostenidos bajo unos principios y valores acordes a los objetivos que persigue la educación. En este ámbito, algunas referentes son Kohlberg, Piaget o Gilligan.
- La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, en los años 80 del pasado siglo, especialmente lo relacionado con las inteligencias inter- e intrapersonal, como la matriz a partir de la cual se desarrollaría la Inteligencia emocional y la Competencia emocional.
- La Teoría Triárquica de Sternberg, también de los años 80, quien ampliaría las inteligencias propuestas por Gardner, añadiendo las inteligencias analítica, creativa y práctica, además de dar especial relevancia al contexto como modulador de la inteligencia.
- La Inteligencia emocional de Mayer y Salovey, difundida por Goleman, y la revolución emocional que genera su desarrollo en los años 90, vinculado a la emergencia del concepto de Competencia Emocional. Ello será desarrollado con mayor profundidad más adelante.
- Las teorías de las emociones y sus principales autores, entre los que destacan los pioneros William James, Lange, Cannon Bard y otros. Junto a ellos, destaca la tradición cognitiva (Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer), que se centra en destacar el rol de la evaluación cognitiva sobre la activación de la respuesta emocional. Finalmente, desde el enfoque del construccionismo social (Averill, Harré, Kemper) que destaca el origen socialmente construido de la emoción.
- Las aportaciones de la Neurociencia, en general, en especial los trabajos de difusión de Le Doux y Damasio. Asimismo, la Psiconeuroinmunología y la constatación de los efectos del estrés y las emociones negativas en la salud física y anímica.
- Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo de Argyle, Diener, Fordyce, Myers, Veenhoven, entre otros, que han sido la base del desarrollo del bienestar emocional. Junto a ello, el concepto de *fluir*, desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi, como experiencia de profunda alegría o felicidad que conecta con el sentido de la persona y con lo que esta había estado buscando en la vida.
- La Psicología positiva, corriente que nace en los inicios del presente siglo con referentes como Seligman y Csikszentmihalyi, entre otros.

- La prosocialidad, como comportamientos que nos acercan a otras personas sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas, lo que repercute en la calidad de las relaciones interpersonales.
- La Ecología emocional, desarrollada por autoras como Conangla y Soler en el intento de aplicar los principios de la ecología a la Educación emocional.

Junto a las bases referidas por Bisquerra, merece ser destacada la contribución de la obra de Bronfenbrenner en su aplicación al desarrollo humano, dada la relevancia de las mismas para la educación y, particularmente, para la Educación emocional. A modo de resumen, Gifre y Esteban (2012) destacan seis principios educativos que pueden extraerse de su trabajo, sostenido por un amplio bagaje de investigación y evidencia a lo largo de más de cuatro décadas:

- Mejorar el desarrollo humano –moral, intelectual, emocional, social- de las personas requiere de la participación de las mismas en actividades progresivamente más complejas, en un periodo estable y regular en el tiempo, con personas con las que existen *fuertes vínculos emocionales* y que están comprometidas con su bienestar y desarrollo (Bronfenbrenner y Evans, 2000; Bronfenbrenner y Morris, 1998).
- Será este vínculo el que facilite la internalización de actividades y la motivación para implicarse en la acción (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Evans, 2000).
- El denominado “*curriculum for caring*” (Bronfenbrenner, 2005) hace referencia al fomento de sentimientos de respeto y solidaridad entre las personas implicadas en los procesos educativos, dado que ello se relaciona con una educación más eficaz. Ello supone la asunción de responsabilidades concretas en relación al cuidado de otros, por parte de todos los miembros implicados –en el caso que nos ocupa, alumnado, profesorado, miembros de la familia, etc.-. Insiste en la necesidad de la práctica para generar el cambio y en la interiorización de los procesos que la actividad misma conlleva. Dicho principio conecta directamente con la corresponsabilidad como base del aprendizaje.
- La implicación de uno o más adultos en actividades compartidas con los menos expertos requiere de políticas públicas y prácticas que sostengan y fomenten las mismas oportunidades y garanticen la posibilidad de desarrollar este tipo de actividades en cualquier tipo de contexto, proporcionando las condiciones que puedan compensar la diferencia de recursos y la estabilidad temporal. Para el autor, las políticas sociales han de sustentar y posibilitar que la comunidad en su conjunto actúe como agente educativo de manera coherente.
- Una de las aportaciones más relevantes de su planteamiento es la insistencia en el *mesosistema* o relación entre los microsistemas en los que la persona se desarrolla. Especialmente, lo que se refiere a la importancia de la coherencia entre los diferentes subsistemas que lo conforman en el fomento del aprendizaje.
- La dimensión política de la ciencia, como apuesta por concebir la ciencia al servicio de la vida.

Todas las aproximaciones citadas ofrecen un vasto soporte teórico-empírico a la importancia de la gestión de las propias emociones en el bienestar de las personas, individual y colectivo, así como en el ámbito del desarrollo humano y, por tanto, de la educación como medio privilegiado para hacerlo posible.

## 2. Definiendo la Competencia emocional como constructo multidimensional

Actualmente no parece existir una única definición acerca de la Competencia emocional, como sucede con el concepto de competencia. Ni siquiera existe consenso en el modo de nombrarla: en unos casos se habla de Competencia emocional, y en otros, de Competencias emocionales o socio-emocionales. En el presente trabajo se hará uso del término Competencia emocional, para facilitar la lectura.

Repetto y Pérez-González (2007), a partir de una revisión sobre la definición de Competencia emocional en la literatura científica, destacan tres propuestas por ser referentes de otras posteriores:

- El modelo de Carolyn Saarni (1999a, 1999b), que propone un total de ocho competencias y vincula el concepto de Competencia emocional al autoconcepto y la Resiliencia.
- El modelo de CASEL, *Collaborative for Academic and Social Emotional Learning* (Colaboración para el Aprendizaje Socio-emocional y Académico). Esta organización de reconocimiento internacional estableció una propuesta de Competencias socio-emocionales en la que destacan el autoconocimiento y la autorregulación como componentes clave.
- Entre las competencias propiamente sociales, Bunk (1994) destaca la capacidad de adaptación social, la disposición a la cooperación o el espíritu de equipo.

Además de las mencionadas, existen otros modelos relevantes:

- El ISBE, Illinois State Board of Education, o Consejo de Educación del Estado de Illinois (2004).
- La propuesta de Elvira Repetto sobre Competencias socio-emocionales, basado en el modelo de Inteligencia emocional de Goleman así como en el de Bar-On.
- El modelo de Rafael Bisquerra (2003, 2007), cercano al mencionado modelo de CASEL.

### 2.1. El modelo de Carolyn Saarni (1999a, 1999b)

El concepto de Competencia emocional es inicialmente utilizado por Carolyn Saarni, en el año 1999, en su libro *The development of emotional Competence* (El desarrollo de la Competencia emocional). Posteriormente, en otro libro titulado *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (Educando a la gente para ser emocionalmente inteligente), coordinado por Bar-On, Maree y Elías (2007), dedica algunos capítulos al modo de desarrollarla.



### *Clarificación conceptual*

Para Saarni, la Competencia emocional está íntimamente relacionada con el autoconcepto (el *self*), la autoeficacia y la Resiliencia. Asimismo, destaca los factores individuales, de socialización y culturales que están inmersos en el desarrollo de la Competencia emocional. En su opinión, el cambio en la Competencia emocional viene dado siempre a través de las relaciones emocionales, las que, a su vez, se ven modificadas por el avance en la competencia personal: “La Competencia emocional es la demostración de la autoeficacia en transacciones sociales que fomentan la emoción” (Saarni, 1999a, p.3). En este sentido, su concepto de Competencia emocional sería, necesariamente, también social.

Por *autoeficacia* la autora entiende la creencia, por parte del individuo, de que posee la confianza y las herramientas necesarias para conseguir una meta deseada. Y, pese a que lo deseado refleje valores y creencias culturales, estos habrán sido transformados por el *self* en significados personales. Ello conecta con la diferencia entre categorización e identidad, mencionada en capítulos anteriores.

Saarni (1999a) diferencia indirectamente la Inteligencia emocional de la Competencia emocional:

Curiosamente “Inteligencia emocional” es definida a menudo sin referencia a valores éticos o a la identidad egoica (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997), y al desarrollo de la historia individual se le presta una atención residual, si es que se le presta alguna (p. 9).

De este modo, para Saarni (1999b, 2000) el desarrollo del *self*, las disposiciones morales y la historia biográfica serían las bases de la Competencia emocional.

### *El rol del self (o la identidad egoica)*

Citando a McAdams (1996, en Saarni 1999a), el *self* coordina y media en un sentido adaptativo la significatividad que el ambiente tiene para el individuo. De este modo, los valores son asignados en el contexto en que el individuo se desarrolla. Y por ello puede decirse que las emociones son funcionales: llevan al individuo a implicarse en acciones por las que inicia, modifica, mantiene, o termina sus relaciones con una determinada circunstancia en la que está implicado.

### *El rol de las disposiciones morales*

Saarni parte de la siguiente premisa: un funcionamiento emocionalmente adaptativo y competente está vinculado a una persona que vive acorde a sus disposiciones morales, aunque no necesariamente a su código o reglas morales. Estas últimas, las reglas morales, cambian con el desarrollo y el contexto, mientras que las disposiciones están insertas en conceptos como simpatía, autocontrol, justicia y un sentido de la obligación.

La integridad personal, pues, aparecería cuando la vida se vive acorde a la disposición moral y los ideales morales estarían caracterizados por la búsqueda de la verdad, la apertura mental, la compasión hacia los otros, la flexibilidad hacia el cambio y una sensibilidad a “hacer las cosas

correctamente” en la vida diaria y en la relación con los otros (Saarni, 1999a, p. 4). El sentido moral es entendido como un compromiso con la acción.

Para Saarni estas características no son nuevas, vienen desde Aristóteles y serían equivalentes a lo que tradicionalmente se han denominado *virtudes*: coraje (necesario para mantener a la comunidad), justicia (en equidad, reciprocidad e imparcialidad), temperamento (o autocontrol), y sabiduría (o un conocimiento sentido sobre cuál es la elección correcta) (Saarni, 1999a). Este modo de vivir sería equivalente a funcionar con una Competencia emocional madura, lo que implicaría que la Competencia emocional podría conseguirse en mayor medida cuanto mayor sea el nivel de madurez de la persona.

#### *La historia biográfica (the developmental history)*

Saarni, como constructivista social, parte del hecho de que aprendemos a dar significado a nuestra experiencia emocional -dependiente del contexto- a través de la exposición a los discursos y narrativas emocionales y a través de nuestras capacidades de desarrollo cognitivo. Dado que esta perspectiva enfatiza el rol activo de la persona en la creación de sus propias experiencias emocionales, una aproximación constructivista a la emoción ha de ser altamente individualizada: la experiencia emocional es contingente a la exposición a contextos específicos, la historia social genuina y el funcionamiento cognitivo actual (Carpendale, 1997; en Saarni, 1999a).

Esta historia social genuina incluye la inmersión en las propias creencias culturales, actitudes y asunciones, los propios roles, la observación de la importancia de los otros y los patrones de reforzamiento de aquellos con los que la persona está significativamente implicada. Todos estos factores contribuyen a su aprendizaje sobre qué significa sentir algo y luego hacer algo acerca de ello.

Para Saarni, cuando los acontecimientos son destructivos y traumáticos, la Competencia emocional permitirá al individuo recuperarse y continuar con una perspectiva enriquecida de la vida. A través de la autoeficacia, uno de los componentes de la Competencia emocional, las personas aprenden a vivir y sentir con mayor consciencia.

La Competencia emocional sería, así, más similar a un proceso fluido y fluctuante que a un rasgo que reside en la persona (Saarni, 1999a). Por tanto, estaría sujeta al aprendizaje.

La autoeficacia está vinculada con la posibilidad de conectar con una creencia fuerte:

Cuando esa creencia es frágil –porque estamos afrontando una experiencia que no nos es familiar o un reto emocional- o está pobremente desarrollada –porque nuestra historia social nos ha agobiado con responsabilidades- entonces nuestros encuentros emocionales resultarán más frecuentemente ineficaces en relación a nuestros objetivos. Tengan por seguro que todos nosotros experimentaremos incompetencia emocional en un momento u otro (p. 11).

Lo más significativo de esta declaración es que para Saarni la Competencia emocional no es estable, sino dinámica, depende de los contextos, y del modo en que el contexto se relaciona con la propia historia y con el propio *self* -los cuales también están sujetos a modificación a lo largo de la vida del mismo individuo-. Entre las consecuencias que la Competencia emocional genera en las personas, Saarni destaca:

- La adquisición de herramientas efectivas en la gestión de las propias emociones, lo cual es crítico para ser capaz de negociar el propio camino en el intercambio con otros; y
- Un sentido del bienestar subjetivo y una Resiliencia adaptativa de cara a afrontar circunstancias estresantes en el futuro.

La autora recomienda humildad, dado que para mejorar todas las personas hemos de descubrir nuestras zonas de incompetencia emocional.

### *Componentes*

Los componentes o herramientas de la Competencia emocional que Saarni (1999a) establece en un primer momento son ocho:

1. *Consciencia del propio estado emocional*, que implica: a) La posibilidad de estar experimentando múltiples emociones, e incluso en niveles más profundos; y b) La consciencia de que uno/a mismo/a puede ser no consciente de algunos sentimientos debido a dinámicas inconscientes o a la atención selectiva.
2. *Habilidad para discernir y comprender la emoción de los otros*, basada en claves situacionales que pueden tener diferentes grados de consenso cultural o de significado emocional. Este elemento incluye la capacidad de percibir y etiquetar.
3. *Habilidad para utilizar los términos del vocabulario común relacionado con la emoción en una cultura o subcultura* de manera correcta y suficientemente profunda como para adquirir los patrones culturales que vinculan la emoción con los roles sociales.
4. *Habilidad para la implicación simpática y empática* en la experiencia emocional de los otros.
5. *Gestión de la expresión emocional*, o la habilidad de darse cuenta de que el estado emocional interno no corresponde necesariamente con la expresión externa, tanto en sí mismo/a como en otros. En niveles más profundos, sería la habilidad para comprender que la expresión conductual de la emoción puede tener un impacto en otros. Ello ha de tenerse en cuenta en la presentación de las propias estrategias emocionales.
6. *Regulación efectiva y afrontamiento adaptativo*, o capacidad para afrontar adaptativamente las emociones aversivas o estresantes, utilizando estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad o la duración de ese estado emocional.
7. *Consciencia de la comunicación emocional en las relaciones*. Cada tipo de relación requiere un modo distinto de comunicar las emociones. Los niños reconocen y usan la experiencia emocional para diferenciar la organización de sus relaciones con los demás. Ello implica diferentes aspectos:
  - Las consecuencias interpersonales de su comunicación emocional en las relaciones para ellos mismos y para los demás;
  - Cómo mantienen la calidad –o el equilibrio- de la relación o la alteran; y

— Cómo ejercen poder o control en las relaciones.

8. *Capacidad para la autoeficacia emocional*. Las personas con autoeficacia saben cómo afrontar las emociones aversivas, regulando su duración, intensidad y frecuencia a través de acciones apropiadas y adaptativas. Esta creencia puede verse fortalecida por la convicción de que se está actuando de un modo moralmente correcto, pese a las dificultades que puedan presentarse.

Ello significa que juzgamos nuestros sentimientos como apropiados a las circunstancias. Y creemos que nuestras emociones están justificadas y que se expresan de una manera adaptativa (ya sean positivas o negativas).

En algunas ocasiones, la autora reduce estas herramientas a las seis primeras (Saarni, 2007; Saarni, 1999a, 1999b), considerando la autoeficacia una síntesis –o resultado- de todas ellas.

El modelo de Saarni ha sido referencia e inspiración para la creación de la mayor parte de los modelos posteriores en materia de Competencia emocional.

## 2.2. El modelo de CASEL (2003)

CASEL -*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*-, o Colaboración para el Aprendizaje Socio-emocional y Académico, es una institución de reconocimiento internacional fundada por Daniel Goleman en 1994. Aunque Goleman es el mismo autor que contribuye a popularizar el término Inteligencia emocional, al desarrollar este modelo utiliza el término competencia en lugar de inteligencia.

### *Clarificación conceptual*

La Educación emocional también posee distintas denominaciones en los distintos contextos geográficos. En Estados Unidos el término más utilizado es Aprendizaje socio-emocional -SEL, *Social and Emotional Learning*-, mientras que en Reino Unido se utiliza el término SEAL -*Social Emotional Aspects of Learning*-. En el ámbito hispanohablante, sin embargo, se utilizan los términos Competencia emocional o socio-emocional para hablar del ámbito educativo, mientras que en la formación de adultos suele utilizarse más la terminología Inteligencia emocional –incluso aunque el enfoque desarrollado sea más acorde a una perspectiva competencial-.

El Aprendizaje socio-emocional –*Social Emotional Learning*- como concepto es introducido formalmente por la institución CASEL y sustituye al utilizado en España y en otros países como Educación emocional. El Aprendizaje socio-emocional es definido como:

El proceso por el que niños y adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, actitudes y herramientas necesarias para comprender y regular sus emociones, establecer y conseguir metas positivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones de manera responsable (CASEL, 2012).

En la actualidad, el Aprendizaje socio-emocional es un modelo implantado en un amplio número de colegios de distintos distritos en Estados Unidos. Su propuesta pretende abarcar el

desarrollo de competencias sociales y emocionales desde las etapas preescolares hasta las de Educación Superior.

Su punto de partida es la comprensión de que el mejor aprendizaje se realiza en contextos de apoyo, convirtiéndose en un reto, en un proceso que cautiva y que tiene sentido para quien lo desarrolla. Este aprendizaje se desarrolla mejor mediante actividades fuera de la clase y contando con la implicación de la familia y la comunidad en el diseño, desarrollo y evaluación del programa (CASEL, 2003, 2012).

Su modelo ha ido evolucionando a lo largo de las últimas dos décadas y en la actualidad contempla un marco sistémico y comunitario, que comienza en las clases y se extiende a las instituciones educativas, la familia y la comunidad.

### *Componentes*

Su modelo teórico considera que el Aprendizaje socio-emocional se compone de cinco competencias cognitivas, afectivas y comportamentales (CASEL, 2003, 2012):

- *Autoconsciencia*: La capacidad de reconocer con exactitud los sentimientos y pensamientos propios, así como su influencia en los comportamientos. Ello implica la evaluación de las propias fortalezas y debilidades, además de un sentido sólido de confianza y optimismo.
- *Autorregulación*: La habilidad para regular los propios pensamientos, sentimientos y comportamientos en diferentes situaciones. Ello implica el manejo del estrés, el control de los impulsos, la auto-motivación, así como la orientación del trabajo desde la mejora progresiva y el logro de objetivos.
- *Consciencia social*: La habilidad para tomar perspectiva y empatizar con personas de distintos *backgrounds* culturales; la habilidad para comprender las normas éticas y sociales del comportamiento de otros y para reconocer los recursos y apoyos familiares, escolares y comunitarios.
- *Herramientas interpersonales*: La habilidad para establecer y mantener relaciones con diversos individuos y grupos de manera satisfactoria y sana. Ello incluye claridad en la comunicación, escucha activa, cooperación, resistencia a presiones sociales indebidas, negociación constructiva de conflictos y búsqueda y ofrecimiento de ayuda cuando esta es necesaria.
- *Toma de decisiones responsable*: La habilidad de hacer elecciones constructivas y respetuosas sobre la conducta personal y las interacciones sociales, basándose en estándares éticos, criterios de seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de las diferentes acciones, o el bienestar propio y de los otros.

Las competencias del modelo CASEL proceden del modelo de Daniel Goleman anteriormente citado sobre Inteligencia emocional, con la excepción del último componente -toma de decisiones responsable-.

CASEL considera su modelo como una propuesta comprehensiva que incluye, a su vez, lo que persiguen otros movimientos, entre los que destaca: *Whole Child Initiative*, *Character Education*, *Service-Learning* (Aprendizaje-Servicio), *Positive-Behaviour-Supports*, *Cooperative Learning* (Aprendizaje cooperativo), *Differentiated Instruction* (Instrucción Diferenciada), *Prevention* (Prevención), *Positive Youth Development* (Desarrollo positivo de la Juventud), *Restorative Justice* (Justicia Restaurativa) o *Community Schools* (Escuelas Comunitarias).

### 2.3. El modelo de ISBE (*Illinois State Board of Education*, 1994)

El ISBE -*Illinois State Board of Education*-, Consejo de Educación del Estado de Illinois, elabora en 2004 una propuesta de aprendizaje social y emocional para todo el Estado de Illinois, constituido por tres objetivos (ISBE, 2006):

1. Desarrollar habilidades de *autoconsciencia* y *auto-gestión* para lograr el éxito en la escuela y en la vida.
  - Identificar y regular las propias emociones y comportamientos;
  - Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos;
  - Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.
  
2. Utilizar la *conciencia social* y las *habilidades interpersonales* para establecer y mantener relaciones positivas.
  - Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas;
  - Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos;
  - Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás;
  - Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.
  
3. Demostrar habilidades de *toma de decisiones* y *comportamientos responsables* en contextos personales, escolares y comunitarios.
  - Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones;
  - Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas;
  - Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Si se compara la propuesta de CASEL con la de ISBE es fácil observar sus múltiples coincidencias, además de apreciar que este último es anterior a aquel. Los contenidos son casi idénticos, y ambos se apoyan en el Aprendizaje socio-emocional (o SEL). Solo cambia el modo de ordenar los factores -o competencias-. Sin embargo, el programa CASEL se ha extendido por multitud de Estados de Estados Unidos, además de hacerse presente en otras regiones del mundo, como es el caso de Europa.

## 2.4. El programa FOSOE: Formación en Competencias Socio-emocionales (Repetto, 2009)

### *Clarificación conceptual*

Elvira Repetto parte de un concepto de Competencias socio-emocionales entendidas como elementos o dimensiones de la Inteligencia emocional (Pena y Repetto, 2008; Repetto y Pena, 2010). En este sentido, ambos constructos se solaparían. Su propuesta se recoge en el proyecto POCOSE, más tarde conocido como FOSOE, un programa de Formación en Competencias socio-emocionales cuyo trabajo final se refleja en la elaboración de un manual de formación. Respecto a la definición de Bisquerra (2003) de Educación emocional, su propuesta se basa en un modelo de competencias ligeramente diferente, cuyos elementos son: *saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer* (Repetto, Pena y Lozano, 2007).

Por Competencias socio-emocionales la autora entiende: “el conjunto de conductas de contenido emocional y social transferibles a diversos contextos y situaciones laborales que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee” (Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006, p. 215).

### *Componentes*

La citada definición se concreta en siete dimensiones o competencias:

- *Autoconciencia (AC)*: Conocer y comprender mejor los propios sentimientos y emociones, identificando, distinguiendo y describiendo las emociones que experimentan en la vida cotidiana.
- *Regulación emocional*: Autorregulación (AR) y regulación interpersonal (RI). Se refiere a la capacidad de manejar las emociones propias o de los demás ante situaciones afectivas intensas, ya sean estas positivas o negativas.
- *Empatía (E)*: Aunque existen diversas corrientes a la hora de definir este constructo, en este caso se entiende “la capacidad de la persona de dar una respuesta adecuada a los demás a través de la comprensión profunda del mundo emocional y cognitivo, sin dejar de distinguir entre el propio yo y el yo de los demás” (Repetto, 2009, p. 446).
- *Motivación (M)*: Conjunto de procesos que inician, direccionan y mantienen una conducta, específicamente en el ámbito académico y profesional.
- *Trabajo en equipo (TE)*: Aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada persona en interacción con las demás, en una relación de interdependencia para la acción.
- *Resolución de conflictos (RC)*: Paso de un estado emotivo doloroso, producido por deseos o intereses opuestos y contradictorios, a un estado de bienestar por parte de todos los implicados en la situación conflictiva.

## 2.5. El modelo de Competencias emocionales de Bisquerra (2003, 2007)

### *Clarificación conceptual*

Como se comentó al inicio del capítulo, Rafael Bisquerra es uno de los autores más relevantes en el desarrollo de la Educación emocional y del concepto de Competencia emocional en España. Entiende que la Competencia emocional es requisito necesario para hacer posible la Educación emocional.

El autor y su equipo entienden por competencia “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 63). Su modelo concibe las Competencias emocionales –en plural- como “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).

### *Componentes*

Su propuesta se compone de cinco factores o competencias (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007):

1. La *consciencia emocional* hace referencia a la capacidad para ser consciente de las propias emociones, identificarlas -ponerles nombre- y comprender las emociones de los demás. En opinión de Bisquerra, la consciencia emocional es considerada la competencia básica para lograr todas las demás (Bisquerra, 2016).
  - La *toma de consciencia* de las propias emociones implica la capacidad de percibir e identificar los propios sentimientos y emociones con precisión. Es posible experimentar múltiples emociones, así como reconocer la incapacidad de identificar los propios sentimientos debido a falta de atención o a dinámicas inconscientes.
  - *Poner nombre* a las emociones implica ser eficaz en el uso de un vocabulario emocional adecuado y acorde a un contexto cultural determinado.
  - La *comprensión de las emociones de los demás* requiere un nuevo ejercicio de percepción precisa de lo que los demás experimentan. Para ello se ha de contar con un nivel de implicación empática, así como con el uso correcto de las claves contextuales y expresivas que permitan interpretar adecuadamente las expresiones de los demás.
2. La *regulación emocional* se entiende como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Ello supone, a su vez:
  - *Tomar consciencia* de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento y del modo de poder regularlos a través de la cognición.
  - *Expresión emocional*, entendida como capacidad para expresar las emociones de forma apropiada –en función de cada contexto-. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no siempre se corresponde con la expresión externa. En



niveles de mayor madurez emocional, implica comprender el impacto de la propia expresión emocional en los demás, así como la habilidad de tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo/a.

- *Regulación emocional*<sup>9</sup>, especialmente de aspectos como: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), la habilidad para perseverar en el logro de objetivos pese a las dificultades o para diferir en el tiempo las recompensas con el objetivo de lograr otras de orden superior<sup>10</sup>.
- *Habilidades de afrontamiento*<sup>11</sup> para regular las emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de estos estados emocionales.
- *Habilidad para generar emociones positivas en uno mismo/a* de manera voluntaria y consciente, así como la habilidad para manejar el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. La *autonomía emocional* se entiende ampliamente como conjunto de habilidades para la autogestión, lo que incluye, entre otras variables:

- *Autoestima*, entendida como la posesión de una autoimagen positiva<sup>12</sup>, el mantenimiento de buenas relaciones consigo mismo/a y la satisfacción consigo mismo/a.
- *Automotivación*, que se define como la capacidad de motivarse a sí mismo/a e implicarse emocionalmente en actividades de la vida personal, social, profesional o de ocio.
- *Actitud positiva ante la vida*. Según los autores, ello implica tener un sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y empoderado al afrontar los retos diarios, así como tener intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo<sup>13</sup>.
- *Responsabilidad*, como intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

---

<sup>9</sup> Sería menos confuso si este componente de la competencia regulación emocional se denominara de un modo distinto a la propia competencia, como, por ejemplo, regulación de los estados emocionales negativos.

<sup>10</sup> Lo mencionado tiene un claro marco contextual y cultural, pues dependiendo del contexto las prioridades o lo que se considera mejor puede cambiar. Ello remite directamente al papel de la cultura en la experiencia y la configuración de las emociones, así como en la identidad personal y social. Sobre este tema, merecen ser destacados los trabajos incluidos en el *Manual sobre Psicología Cultural*, editado por Kitayama y Cohen (2011), o el *Manual sobre Emociones en Psicología Social*, editado por Gerod Parrott (2001).

<sup>11</sup> Esta microcompetencia, como la denomina el autor, podría incluirse dentro de la anterior, autorregulación.

<sup>12</sup> Técnicamente la imagen de sí mismo/a se denomina autoconcepto, y la autoestima debería considerarse como valoración de sí, lo que comporta un aspecto afectivo que se añade al cognitivo del autoconcepto.

<sup>13</sup> Desde nuestra perspectiva, esta definición incluye aspectos que, aun teniendo relación con la variable que describe, van más allá de ella, como la intención de ser bueno, justo, que posee un carácter marcadamente moral, o el empoderamiento, que es un constructo más complejo que la actitud positiva.

- *Autoeficacia emocional*: entendida como aceptación de la propia experiencia emocional y coherencia con la propia teoría de las emociones, lo que a su vez estaría en consonancia con los propios valores morales.
  - *Análisis crítico* de normas sociales procedentes de los medios de comunicación, los relativos a comportamientos sociales e individuales.
  - *Resiliencia*, entendida como habilidad para afrontar las situaciones adversas. En versiones posteriores, el autor sustituye esta competencia por *Buscar ayuda y recursos* (Bisquerra, 2016).
4. La *competencia social*, denominada posteriormente *Inteligencia interpersonal* (Bisquerra, 2016), se define como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Implica habilidades como:
- Dominar las *habilidades sociales básicas*, entre las que destacan la escucha, normas básicas de agradecer y solicitar o pedir permiso, o mantener una actitud dialogante.
  - *Respeto por los demás*, como intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y de valorar los derechos de toda persona.
  - *Comunicación receptiva*, como capacidad para atender a los demás con precisión, tanto de manera verbal como no verbal.
  - *Comunicación expresiva*, como capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos y pensamientos con claridad y demostrar que los demás han sido comprendidos.
  - *Compartir emociones*, comprendiendo que ello viene condicionado por dos elementos: a) El grado de inmediatez emocional o de sinceridad; b) El grado de reciprocidad o simetría de la relación.
  - *Comportamiento pro-social y cooperación*, lo que puede expresarse en situaciones como aguardar turno, compartir en situaciones grupales, o mantener actitudes de amabilidad y respeto.
  - *Asertividad*, entendida como la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, haciendo frente a la presión de grupo.
  - *Prevención y solución* de conflictos.
  - Capacidad de *gestionar* situaciones emocionales.

Estas dos últimas dimensiones desaparecen en versiones más recientes (Bisquerra, 2016).

5. Las *competencias para la vida y el bienestar* se entienden como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, con el objetivo último de potenciar el bienestar personal y social. Sus componentes son:

- *Fijar objetivos adaptativos*, positivos y realistas.
- *Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares profesionales, sociales y de ocio, asumiendo la responsabilidad de las decisiones tomadas.
- *Buscar ayuda y recursos*, como capacidad para identificar la necesidad de apoyo y saber buscarlo.
- *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*.
- *Bienestar subjetivo*, como capacidad consciente para disfrutar del propio bienestar y transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
- *Fluir*, entendido como capacidad para generar experiencias óptimas en la vida personal, profesional y social.

En la última versión hasta la fecha, Bisquerra (2016) sustituye los elementos *Buscar ayuda y recursos*, así como *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*, por los que siguen:

- *Solución de conflictos*, como capacidad para afrontar conflictos sociales e interpersonales aportando soluciones positivas e informadas.
- *Negociación*, como capacidad para resolver conflictos de manera pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Buscar Recursos, sin embargo, aparece como elemento del componente Autonomía. Asimismo, se añade un componente nuevo a esta última competencia: *Identificación de problemas o situaciones que requieren una solución o decisión, evaluando riesgos, barreras y recursos*.

Como puede comprobarse, el modelo de Bisquerra es una propuesta inacabada y sujeta a una mejora constante, fruto de la investigación. Son muchos los elementos de convergencia entre la propuesta de Bisquerra y el modelo de Saarni, si bien el de Bisquerra tiende a ser aún más comprensivo.

De igual modo, existen diversas coincidencias entre el modelo de CASEL y la propuesta de Bisquerra. En ambos casos se habla de *consciencia emocional* y de *regulación emocional*, así como de *competencia social* (aunque el modelo de CASEL lo diferencia entre consciencia y herramientas para las relaciones). Si bien el modelo de CASEL añade la variable *toma de decisiones responsable*, el de Bisquerra da más relevancia a la *autonomía* –dentro de la cual estaría incluida la responsabilidad– e incluye las *competencias para la vida y el bienestar* como un concepto más amplio que transversaliza la influencia de las emociones en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Dentro de esta última dimensión contempla la toma de decisiones como variable o componente.

Como plantea el modelo, la Educación emocional y la formación en Competencia emocional han de contemplar un doble nivel: individual y social. De hecho, el autor diferencia problemas de *exteriorización* (vinculados con las herramientas interpersonales y la demostración de conductas agresivas o disruptivas) y problemas de *interiorización* (relacionado con las competencias intrapersonales y anímicas).

El presente modelo, compuesto por diferentes dimensiones y basado en diversos estudios que le aportan un respaldo cuantitativo y estadístico, se ubica, a la vez, en un marco más amplio y cualitativo sobre Educación emocional, muy cercano a la promoción del desarrollo integral de la persona y del bienestar subjetivo, como se ha visto anteriormente. Por otro lado, coincide en gran parte con el planteamiento de Carolyn Saarni, una de las autoras más relevantes en el desarrollo del concepto de Competencia Emocional y con un mayor peso teórico, además de compartir un enfoque similar al modelo de CASEL. Por todas estas razones, y a pesar de los comentarios realizados sobre algunos de sus componentes, la coherencia de este planteamiento con los postulados del presente trabajo justifica que se haya utilizado el modelo de Competencias Emocionales de Bisquerra en el presente trabajo.

### **3. Aplicaciones y beneficios de la Competencia emocional en el ámbito educativo**

La investigación empírica ha constatado que la Competencia emocional está implicada en múltiples resultados de éxito escolar y social. Como ejemplos, se observa que el alumnado con mayor éxito académico es el que posee, también, mayores niveles de competencias socio-emocionales (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Pena y Repetto, 2008; Repetto y Pena, 2010).

Además, estas competencias parecen estar relacionadas no solo con el éxito académico, sino también con la adaptación y la integración social. Dicha relación influye indirectamente en la disminución de multitud de factores de riesgo asociados (absentismo, abandono escolar, violencia, desempleo, nivel de formación, etc.). Sin embargo, el papel de la Competencia emocional en el logro académico depende de factores como: la forma en que se define y evalúa dicho logro; el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje (más o menos tradicionales o motivadoras); el grado en que los programas se contextualizan específicamente en función del centro educativo; o el grado en que se vincula el alumnado con sus iguales y sus figuras de referencia adultas. Finalmente, la Competencia emocional también se relaciona con el aprendizaje y con el éxito en la vida (Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004).

Un estudio significativo que avala la relevancia de las emociones en el aprendizaje es un meta-análisis realizado en 2005 por Durlak y Weissberg. Tras analizar casi 300 investigaciones confirman la estrecha relación que existe entre el Aprendizaje socio-emocional y el resultado académico. Otro estudio sobre Competencia emocional realizado en Gran Bretaña concluye que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no lo es enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. El estudio recomienda el desarrollo explícito de las competencias tanto sociales como emocionales, no solo en el ámbito escolar, sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (Weare y Gray, 2003).

Que las emociones afectan al nivel de bienestar subjetivo y, con ello, al rendimiento laboral y académico, es una conclusión sostenida empíricamente que no es posible cuestionar en la actualidad. Una revisión realizada por Mikolajczak (2009) sostiene que la salud, la calidad de las relaciones o la capacidad de aprendizaje tienen un fuerte vínculo, asimismo, con el mundo emocional de los individuos y con su regulación. Del mismo modo, se conoce que el profesorado en su mayoría experimenta más emociones negativas que positivas, y que este desajuste afecta al fomento de un aprendizaje integral en el alumnado. La experiencia de emociones positivas está estrechamente vinculada con la felicidad, la salud y el aprendizaje, mientras que las negativas lo hacen con la baja calidad de las relaciones, la falta de ajuste y de rendimiento, y el *burn-out*

(Palomera et al., 2008; Mikolajczak, 2009). El *burn-out*, por su parte, se considera consecuencia de una experiencia de estrés sostenida en el tiempo (Maslach y Jackson, 1981).

En relación a la prevención y mantenimiento de la salud emocional en el ámbito educativo, diversas investigaciones ponen de manifiesto la relación entre la capacidad de nombrar con precisión la experiencia emocional y los síntomas depresivos, especialmente en situaciones de alto nivel de estrés. La granularidad emocional –*emotional granularity*, así se denomina a la capacidad de expresar con precisión las emociones- sería un factor protector contra la depresión en contextos de estrés especialmente elevado (Demiralp et al., 2012).

Un estudio de Byron (2001) confirma que el entrenamiento en Competencia emocional del profesorado novel ha mostrado su efectividad, no solo en el aumento de su propia competencia, sino también en la predicción de una buena transición del rol de estudiante a la vida profesional. El desarrollo social y madurativo, la prevención de conductas adictivas y antisociales, entre otros factores de riesgo, así como la presencia de comportamientos saludables están, del mismo modo, estrechamente relacionadas con la adquisición de Inteligencia emocional y Competencia emocional (Bisquerra, 2003; Miñaca y Hervás, 2013).

#### **4. Aportaciones desde los estudios de Inteligencia emocional**

Como se comentó al inicio de este capítulo, para hablar de la influencia de las emociones en el ámbito de la educación formal, ha de remitirse, necesariamente, a la Inteligencia emocional. Aunque son muchos los puntos de conexión con la Competencia emocional, lo cierto es que su génesis se ubica en ámbitos distintos, con propósitos y enfoques originalmente diferentes. Pero, dado que el presente trabajo se apoya en una perspectiva de competencias -que contempla las dimensiones cognitiva, comportamental y, especialmente, emocional de la persona- es necesario reconocer las significativas aportaciones que el ámbito de la Inteligencia emocional ha supuesto en la investigación y el desarrollo de la Competencia emocional en el ámbito educativo.

##### **4.1. La Inteligencia emocional como antecedente de la Competencia emocional**

A partir de los años 90 del pasado siglo, el concepto de Inteligencia emocional emerge con gran interés tanto en el campo científico como en la investigación aplicada, poniendo en relación dos conceptos que hasta ahora caminaban por sendas bien distintas: la inteligencia y la emoción. La proliferación de artículos, tesis doctorales y estudios tanto teóricos como aplicados en esta materia a partir de esta fecha, es un buen indicador del modo en que el concepto de Inteligencia emocional dejó en la sombra otros más clásicos, aunque cercanos al mismo, como el de *personalidad* o el de *coeficiente intelectual* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

###### **4.1.1. Fases en el desarrollo de la Inteligencia emocional**

García-León y López-Zafra (2009) establecen cinco fases en el desarrollo del concepto.

###### *Primera etapa (1900-1969)*

La inteligencia -a través del constructo de *cognición*- y las emociones se estudian separadamente hasta los años 60, a excepción de algunos estudios en inteligencia social, la cual

se entiende, asimismo, como precursora de la Inteligencia emocional. La influencia del racionalismo, que considera el mundo emocional como desadaptativo y peligroso, antepone la actividad cognitiva y la razón por encima de aquella. Desde este paradigma se desarrolló el concepto de inteligencia, así como algunos instrumentos para su medición y evaluación (Mestre y Fernández Berrocal, 2007; Brody, 2000; Mayer et al., 2002).

La inteligencia ha sido tradicionalmente dividida en tres subtipos: verbal, espacial y abstracta-numérica. Con todo, Thorndike define en 1920 el término *inteligencia social*, haciendo referencia a la habilidad para percibir adecuadamente los estados internos, los motivos y conductas, tanto en uno mismo como en los otros. Más tarde, otros autores incluyeron subescalas para medir la inteligencia social dentro de la inteligencia cognitiva.

Respecto a las emociones, en una primera etapa la discusión se centró en torno a la secuencia de las mismas: si las emociones precedían o eran consecuencia de los procesos mentales y neurofisiológicos. Surgen, así, las teorías denominadas *centralistas* y *periféricas*, según apoyaran el lugar de las emociones como causa o consecuencia, respectivamente. En una segunda etapa, sin embargo, la investigación en torno a las emociones busca delimitar hasta qué punto son comunes a todos los seres humanos o existen diferencias culturales e individuales que hagan referencia a la adaptación de las respuestas emocionales a contextos específicos.

#### *Segunda etapa (1970-1989)*

A partir de los años 70 comienza el interés por la mutua influencia entre emoción y cognición, proponiéndose algunos términos cercanos a la Inteligencia emocional. La defensa de Ekman (1973, en Mayer et al., 2002) de la universalidad de las emociones, siguiendo postulados evolucionistas darwinianos, la investigación del modo en que las emociones influían en el pensamiento, la forma en que estas se generaban y afectaban a personas con trastornos psicológicos, o el reconocimiento de emociones a través de sistemas computarizados, son algunos de los ejemplos que lo manifiestan (Mayer et al., 2002). Mientras se intentaba definir y medir la inteligencia social, Peter Sifneos (1972) acuña el concepto de *alexitimia*, el cual hace referencia a la falta de habilidad para identificar, reconocer, comprender y comunicar con palabras las emociones propias y ajenas.

En el ámbito educativo, Howard Gardner lanza a principios de los 80 su teoría de las inteligencias múltiples, complementando, así, el reduccionismo de las pruebas correspondientes al cociente intelectual como único componente explicativo en el éxito individual. Gardner (1983, 2007) propone siete inteligencias diferenciadas: capacidad verbal, aptitud lógico-matemática (o inteligencia académica), capacidad espacial, talento cinestésico, dotes musicales, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Las dos últimas serían las precursoras de la Inteligencia emocional.

Gardner define la *inteligencia intrapersonal* como la habilidad para conocer nuestras propias emociones, comprenderse a uno mismo y utilizarlas para una regulación eficiente en la propia vida. La *inteligencia interpersonal* la define como la habilidad para comprender las emociones e intenciones de otras personas, utilizando esa información para actuar en la vida de modo eficaz (Mora Mérida y Martín Jorge, 2007). Su propósito de evaluar las inteligencias

personales se basaba en la convicción de que no podía evaluarse correctamente la inteligencia a través de las pruebas clásicas.

A finales de los años 80 comienza a utilizarse esporádicamente el término de *Inteligencia emocional*, pero más como un esbozo que como un concepto claro y sistematizado. De ahí que no se consolidara su uso hasta el desarrollo de modelos teóricos posteriores. Gardner o Payne utilizaron esta terminología, pero sin considerarla una inteligencia diferenciada.

Junto a ellos, Sternberg (1985), en su *teoría triárquica* destaca la importancia de la interrelación entre la dimensión inter- e intrapersonal y la influencia de la cultura en el concepto de inteligencia y en la activación de las teorías explícitas. La importancia del contexto y la experiencia pasan a un primer plano en su consideración de la inteligencia.

#### *Tercera etapa (1990-1994)*

A partir de la influencia de Gardner y sus formulaciones, se acepta la existencia de un concepto más amplio de inteligencia y, junto con otras formulaciones como *inteligencia exitosa*, *inteligencia práctica* u *optimismo inteligente*, se enuncia la Inteligencia emocional como constructo y objeto de estudio de la Psicología.

Peter Salovey y John Mayer formulan por primera vez el concepto de Inteligencia emocional en 1990. Realizan un exhaustivo trabajo de sistematización de la literatura científica desarrollada hasta el momento y proponen las bases teóricas para el desarrollo del constructo como concepto diferenciado de otras inteligencias. Además de su desarrollo teórico, se propuso una escala inicial de medición (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Mayer et al., 2002).

Asimismo, a partir de esa fecha realizan las primeras investigaciones empíricas. En el ámbito educativo, comprueban cómo el alumnado con un coeficiente intelectual más bajo que otros obtienen resultados académicos de excelencia y unas relaciones sociales de mayor calidad. Especialmente, hacen énfasis en la capacidad de procesamiento y gestión de las emociones, tanto propia como respecto a otros, como clave de la diferencia entre ambos grupos de estudiantes.

A partir de 1993, los propios autores de este trabajo inicial hacen un llamamiento al desarrollo de otros estudios que consoliden lo conocido hasta el momento sobre Inteligencia emocional y, con ello, comienza la proliferación de trabajos tanto teóricos como aplicados.

#### *Cuarta etapa (1995-1996)*

El concepto de Inteligencia emocional se populariza, saliendo del ámbito académico y llegando al lenguaje de la calle. Dos hechos contribuyen a tal efecto: la publicación de la *American Dialect Society* (Sociedad del Dialecto Americano) de la Inteligencia emocional como el término psicológico más útil desde el punto de vista práctico; y la difusión del concepto mismo a través de Daniel Goleman (1995) en su libro *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ* (Inteligencia emocional. Por qué puede interesar más que el CI). Su insistencia en el carácter aprendido de la Inteligencia emocional contribuye aún más a su difusión e interés.

No obstante, Goleman es fuertemente criticado por sus intereses comerciales, el poco apoyo científico con el que presenta su modelo y sus prometedoras afirmaciones de éxito sin base en una realidad empíricamente contrastada. De este modo, a la vez que ha contribuido a socializar la existencia del concepto, Goleman es considerado por muchos como uno de los autores que ha llevado en mayor medida a su confusión conceptual. Modificó el concepto de Inteligencia emocional hasta entonces utilizado en la literatura científica, ampliando las fronteras del mismo y asemejándolo más a un comportamiento socialmente exitoso. Con ello, comienza el solapamiento del concepto con otros con los que guarda una relación cercana, como pueden ser algunos rasgos de personalidad, la empatía, la asertividad, otras inteligencias o la misma competencia emocional.

#### *Quinta etapa (1997-actualidad)*

La amplia difusión produjo no pocos inconvenientes, entre los que destacan la generación de múltiples modelos sobre Inteligencia emocional, no siempre bien delimitados teóricamente ni apoyados empíricamente. Lo que, a su vez, contribuyó a la confusión y a la sobreutilización del concepto, asignándose en muchas ocasiones de manera imprecisa e incluso errónea. Los años siguientes han continuado la misma línea de crecimiento exponencial en número de trabajos publicados. A modo de ejemplo, en una búsqueda en Psycinfo en 2014 sobre Inteligencia emocional, y acotando desde el 2000 hasta la actualidad, aparecían 6.295 resultados, de los cuales, 4.437 eran artículos publicados en diversas revistas científicas, 999 libros y manuales y 859 tesis doctorales y tesinas. Además, las áreas de investigación de las que provienen estas publicaciones abarcan desde el ámbito de la salud, hasta la Educación, la Psicología organizacional y del deporte, la evaluación, el enfoque psicosocial y de personalidad, o la Psicología transcultural. Existen múltiples razones que lo explican. Entre ellas, destacan la importancia de la Inteligencia emocional en la consecución de las metas en el ámbito laboral y el desarrollo de técnicas exitosas en la organización del ámbito educativo y organizacional.

Actualmente no existe un consenso sobre un único modelo conceptual de Inteligencia emocional. No obstante, unos tienen mayor peso científico que otros. A continuación se desarrollarán brevemente los modelos más destacados y aceptados en la comunidad científica.

#### **4.1.2. Definiendo la Inteligencia emocional**

Sobre la definición del constructo Inteligencia emocional existen tres grandes líneas:

- El enfoque que formula la Inteligencia emocional como habilidad de procesamiento de la información emocional y, por tanto, sujeta a modificación a través del entrenamiento, la educación y la práctica. Los máximos representantes de esta línea teórica son Peter Salovey y John Mayer.
- El enfoque que concibe la Inteligencia emocional como característica (o rasgo) de personalidad junto a otros rasgos estables como la empatía, el humor, la asertividad o la impulsividad. De ahí se derivan los modelos *mixtos*, representados principalmente por Reuven Bar-On y Daniel Goleman.



- La línea que considera la Inteligencia emocional como característica o rasgo de personalidad. Los máximos representantes de este enfoque son K.V. Petrides y Adrian Furnham.

Estos tres enfoques difieren tanto en la definición del término, como en la explicación de su naturaleza y en los instrumentos de evaluación.

#### 4.1.2.1. El modelo basado en la habilidad (Mayer y Salovey, 1997)

El presente modelo representa, de los tres expuestos, la aproximación teórica con mayor apoyo empírico y mayor número de investigaciones publicadas en revistas con revisión cruzada de pares (*peer reviewed*). Su base teórica, sólida y justificada, junto con la disposición de un instrumento de medida, su sistemática evaluación y el apoyo empírico aplicado en diferentes campos, convierte a este modelo en uno de los más apoyados y utilizados en la comunidad científica. Aunque la delimitación conceptual fue progresiva, la última versión del concepto propuesto por los autores (Mayer y Salovey, 1997; Mayer et al., 2002) considera la Inteligencia emocional como una habilidad. Específicamente, proponen el modelo de cuatro ramas:

- *Percepción emocional*. La capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en los demás, así como en los objetos, el arte, las narraciones, la música y otros estímulos.
- *Facilitación emocional -o integración emocional-*. La capacidad para generar, utilizar y sentir las emociones de la forma necesaria para comunicar los sentimientos o utilizarlos en otros procesos cognitivos.
- *Comprensión emocional*. La capacidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo de las transiciones interpersonales y apreciar los significados emocionales.
- *Regulación o manejo emocional*. La capacidad de abrirse a los sentimientos y de modularlos en sí mismo/a y en los demás, así como de promover la comprensión personal y el crecimiento.

La dirección de estas cuatro habilidades es doble: hacia uno mismo y hacia los demás. Estas cuatro ramas están jerárquicamente organizadas, de modo que la percepción de las emociones es el nivel básico, mientras que la regulación emocional supondría el nivel más complejo.

#### 1. La *percepción emocional* se compone, a su vez, de tres tipos de habilidades:

- La percepción para atender, identificar y registrar mensajes emocionales propios y ajenos en distintos contextos, basándose en estados físicos, comportamientos, objetos, arquitectura, obras artísticas, expresiones y/o uso del lenguaje.
- La habilidad para expresar las emociones y sentimientos propios y ajenos, además de las necesidades asociadas a ellos, de modo adecuado a través del lenguaje verbal y no verbal.
- La habilidad para reconocer las verdaderas emociones en los demás y para distinguir entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.

2. La *facilitación emocional* es traducida en algunos autores como *integración emocional* (García-León y López-Zafra, 2009). Se refiere a la habilidad para generar sentimientos que faciliten otros procesos cognitivos, como son la memoria, la solución de problemas, la toma de decisiones o el pensamiento creativo. Todos ellos son funciones generalmente precedidas por un estado emocional que permite o dificulta la producción de tales procesos. Ejemplo de ello puede ser el modo en que un sentimiento de miedo o estrés prolongado dificulta el aprendizaje o la generación de soluciones creativas.

3. La *comprensión emocional* se compone, a su vez, de cuatro habilidades:

- Habilidad para comprender la naturaleza e implicación de las emociones: cómo unas conducen a otras, cómo cambian a lo largo del tiempo, cómo afectan a las relaciones, cuáles son las consecuencias a corto y largo plazo.
- Habilidad para etiquetar las emociones y conocer las relaciones entre ellas.
- Habilidad para comprender las emociones complejas y los sentimientos ambivalentes (p.ej., amor-odio).
- Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones (p. ej., transición de la ira a la vergüenza, o de la rabia a la tristeza).

4. La *regulación emocional*, finalmente, consiste en la percepción de los sentimientos tanto positivos como negativos y en la capacidad de manejarlos, tanto en uno mismo como en los demás, tratando de moderar los negativos y de maximizar los positivos.

Posteriormente, Mayer y Salovey completan y enriquecen su propuesta, dando mayor importancia a los elementos relacionados con la influencia de las emociones en el pensamiento y la inteligencia (Rivers, Brackett, Salovey y Mayer, 2007).

#### 4.1.2.2. El modelo de Inteligencia Socio-emocional o modelo mixto (Bar-On, 1997, 2000)

El modelo de Inteligencia emocional propuesto por Bar-On en 1997 es un modelo más amplio y comprehensivo que el anteriormente descrito. Como su nombre indica, Bar-On concibe el constructo como una inteligencia socio-emocional -ESI: *Emotional Social-Intelligence*-, poniendo el acento en factores no cognitivos, a diferencia de otros modelos. El objetivo que se propone el autor con esta definición es facilitar en los individuos un mayor bienestar psicológico (Bar-On, 2000; Fernández Berrocal y Extremera, 2006).

El modelo de Bar-On (1997, 2000) comprende, de este modo, una intersección entre factores emocionales y de personalidad que interactúan en el individuo para conseguir un mayor bienestar psicológico. Concretamente, su propuesta diferencia 5 factores que, a su vez, se dividen en otros 15 subfactores:

##### 1. Herramientas intrapersonales

- Mirada sobre sí mismo/a
- Consciencia de las propias emociones
- Asertividad
- Independencia

- Auto-actualización, o actualización de sí mismo/a
2. Herramientas interpersonales
    - Empatía
    - Responsabilidad social
    - Relaciones interpersonales
  3. Adaptabilidad (o apertura al cambio)
    - Evaluación de la realidad
    - Flexibilidad
    - Resolución de problemas
  4. Gestión del estrés
    - Tolerancia al estrés
    - Control de los impulsos
  5. Estado de ánimo general
    - Optimismo
    - Felicidad

Las *herramientas intrapersonales* se refieren a la habilidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas sobre sí mismo/a expresándolos adecuadamente. La *mirada sobre sí mismo/a* hace referencia a la habilidad para percibir, comprender y aceptarse. La *consciencia emocional* se refiere a la habilidad para conocer y comprender las propias emociones. La *asertividad* hace referencia a la habilidad para expresar los propios sentimientos, creencias y pensamientos de forma no agresiva. La *independencia* se relaciona con el modo en que nuestros pensamientos y emociones están libres de dependencias emocionales. Y, por último, la *auto-actualización* se refiere a la capacidad de percibirse a sí mismo/a en constante cambio y de ponerse en camino para desarrollar el propio potencial y conseguir las propias metas.

Las *herramientas interpersonales* se refieren a la habilidad de ser consciente y comprender emociones, sentimientos e ideas sobre los otros, estableciendo relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. La *empatía* es la habilidad para comprender las emociones de los demás y ponerse en el lugar del otro. La *responsabilidad social* es la habilidad de identificarse con el grupo social de pertenencia y cooperar para aportar constructivamente al mismo. Y las *relaciones interpersonales* hacen referencia a la capacidad para generar y mantener relaciones de amistad, utilizando mecanismos como la cercanía o la intimidad emocional.

La *adaptabilidad* hace referencia a la habilidad de estar abierto/a a cambiar los propios sentimientos en función del contexto o la situación. La *evaluación de la realidad* hace referencia a la habilidad para valorar la correspondencia entre la experiencia subjetiva y la realidad externa. La *flexibilidad* se relaciona con la habilidad para cambiar nuestros pensamientos y sentimientos en función de las situaciones. Finalmente, la *resolución de problemas* se refiere a la habilidad para identificar y resolver los problemas sociales e interpersonales de manera efectiva.

La *gestión del estrés* se refiere a la capacidad de manejar situaciones estresantes y controlar las emociones. La *tolerancia al estrés* se refiere al umbral de cada persona para manejar

adecuadamente situaciones adversas. Y el *control de los impulsos* implica la capacidad de controlar las propias reacciones, adecuando la expresión emocional a cada situación.

El *estado de ánimo general* o *dominio del humor* se define como la habilidad de sentir y expresar emociones positivas, de ser optimista y mantenerse auto-motivado. El *optimismo* se define como la capacidad de mirar el lado bueno de las cosas; y la *felicidad* se refiere a la habilidad para expresar sentimientos positivos, divertirse con otros y sentirse satisfecho/a con la vida. Pese a su valor predictivo en comportamientos como la salud física y mental, el bienestar psicológico, el éxito académico y laboral, es un modelo criticado por algunos autores al hacer referencia a un conjunto de características de personalidad (Mayer et al., 2002).

#### 4.1.2.3. El modelo de competencias en el lugar de trabajo (Goleman, 1995, 1998)

Como ya se ha mencionado más arriba, Daniel Goleman es el autor que traslada el concepto de Inteligencia emocional del ámbito académico al público general. Aunque en su primer libro da a conocer un modelo basado en cinco factores (Goleman, 1995), tres años más tarde lanza una nueva propuesta, enfocando la Inteligencia emocional desde el ámbito organizacional y con el objetivo de predecir la efectividad y el éxito en este contexto.

La nueva propuesta de Goleman (1998, 2000) se compone de cuatro factores y en ella el autor sustituye el término *habilidad* por el de *competencia*. Según el autor, cada una de las competencias (factores) nombradas en su modelo es la base para, a su vez, desarrollar otras, también necesarias para un buen desempeño en el ámbito organizacional. Para Goleman una competencia es una capacidad aprendida, basada en la Inteligencia emocional, que lleva a un comportamiento distinguido y exitoso en el trabajo (Goleman, 1998, 2000). Para Salovey y Mayer el énfasis también está en la ejecución, en la habilidad, pero no lo denominan competencias.

##### 1. Autoconsciencia

- Autoconsciencia emocional
- Autoevaluación ajustada
- Confianza en sí mismo/a

##### 2. Consciencia social

- Empatía
- Orientación al servicio
- Consciencia organizacional

##### 3. Autorregulación

- Auto-control
- Tendencia a la confianza en otros
- Consciencia
- Adaptabilidad
- Orientación al logro
- Iniciativa

##### 4. Manejo de las relaciones

- Desarrollo de los otros
- Influencia

- Comunicación
- Manejo del conflicto
- Liderazgo
- Facilitación del cambio
- Construcción de puentes
- Trabajo en equipo
- Colaboración

Dado que sus componentes se han explicado anteriormente al desarrollar el modelo CASEL de Competencias emocionales, se evita redundar en ello.

La aproximación de Goleman utiliza metodologías denominadas de 360 grados o, lo que es lo mismo, medidas basadas en evaluadores externos. Además de una mayor simplicidad en su aplicación, esta metodología garantiza una mayor replicabilidad, fiabilidad y validez, a través de la comparación entre la percepción del individuo sobre sí mismo y la evaluación de otros agentes externos sobre una misma conducta. No obstante, como ya se mencionó anteriormente, el presente modelo recibe inicialmente duras críticas por su falta de apoyo empírico.

#### 4.1.2.4. La Inteligencia emocional como rasgo de personalidad (Petrides y Furnham, 2001)

Si bien el modelo de Inteligencia emocional como habilidad desarrolló primeramente su marco teórico y después la investigación empírica, en el caso del presente modelo la secuencia fue inversa. Los autoinformes en Inteligencia emocional mostraban una alta correlación entre dicho constructo y los rasgos de personalidad, lo que llevó a autores como Petrides y Furnham (2001) a adoptar el término *rasgo de Inteligencia emocional*.

Desde esta perspectiva, la Inteligencia emocional es una constelación de disposiciones relacionadas con la emoción que lleva a las personas a comprender, regular y utilizar sus emociones y las de los otros de forma más adaptativa. Para estos autores, la Inteligencia emocional sería un grupo de rasgos situados en un orden inferior dentro de la personalidad (Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007; en Mikolajczak, 2009; Vernon, Petrides, Bratko y Schremer, 2008).

Desde este modelo, la Inteligencia emocional se evalúa utilizando instrumentos de medida de personalidad.

#### 4.1.3. Sugerencias para la investigación en Inteligencia emocional

Todo lo expuesto anteriormente constata la coexistencia de diversas formas de considerar y definir la Inteligencia emocional. Si durante los años 90 se asistió a una proliferación de modelos teóricos e instrumentos de medida de la Inteligencia emocional, el siglo XXI se caracteriza por la abundancia de la investigación aplicada en diferentes campos, dentro y fuera de lo académico, con el objetivo de verificar la contribución de las habilidades emocionales en la vida de las personas.

Uno de los mayores retos en este ámbito sigue siendo la consolidación de metodologías y medidas de evaluación que garanticen su validez. Pero la amplia proliferación de instrumentos de medida y modelos teóricos dificulta la comparación entre estudios y la formulación de conclusiones comprensivas. Junto a ello, el mayor desafío de la Inteligencia emocional es su potencial de aprendizaje, desarrollo y formación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Siguen quedando, no obstante, algunas cuestiones abiertas:

- Determinar claramente qué factores son susceptibles de desarrollarse a través de la formación, cuánto tiempo requiere, qué edades son las más adecuadas (Zins et al., 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).
- La necesidad de identificar en el ámbito educativo qué componentes de los programas de Aprendizaje socio-emocional (SEL, en inglés) son más importantes y efectivos (Salovey, 2004; en Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Uno de los horizontes apuntados es la necesidad de personalizar y contextualizar la formación a cada persona y cada contexto particular. De otro lado, se señala la importancia de desarrollar habilidades que, a su vez, permitan ser utilizadas en otros ámbitos de la vida como medios que faciliten el desarrollo de otras.
- La diferenciación entre los instrumentos de autoinforme y los basados en medición del comportamiento será una clave fundamental en el esclarecimiento de medidas que contengan mayores índices de validez, dado que, dependiendo de la metodología y el tipo de instrumento utilizado, aparecen diferencias significativas en mujeres sobre hombres, o viceversa, o existen diferencias, o no, entre diversos tipos de estudiantes.
- Determinar la validez transcultural de la Inteligencia emocional. Es sabido que las claves de expresión emocional en marcos culturales como el europeo y el asiático pueden variar sustancialmente, por lo que, de entrada, la adaptación de los instrumentos de medida habrán de ser necesariamente ajustados a cada contexto. Además, se hace necesario valorar en qué grado las variables culturales interactúan con las individuales en el ajuste social y emocional de las personas, así como determinar qué peso específico tienen cada uno de estos factores.

#### **4.1.4. Aplicabilidad y beneficios de la Inteligencia emocional**

La proliferación de la Inteligencia emocional en la teoría y en la práctica se debe, entre otras cosas, a la intuición, primeramente, y la confirmación, en un momento posterior, de la diversidad de campos en los que puede aplicarse, obteniendo beneficios, en muchos casos, muy superiores a otro tipo de intervenciones.

Uno de los campos en los que más se ha desarrollado la Inteligencia emocional es el ámbito laboral. De hecho, su promoción se ha convertido en un trabajo lucrativo. Según Talentsmart, en 2008 el 75% de las empresas que han generado mayor fortuna están ahora fomentando la Inteligencia emocional en sus empresas (Mikolajczak, 2009).

Los beneficios comprobados en el ámbito laboral son diversos: la relación de un alto nivel de Inteligencia emocional con una mayor efectividad en el lugar de trabajo (Kunannat, 2008; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver y Story, 2011); las posibilidades de promoción de las personas con mayor nivel de Inteligencia emocional (Kunannat, 2008); la utilidad en los profesionales de recursos humanos para detectar personas emocionalmente inteligentes (Kunannat, 2008); la capacidad de *coaching* (Ellis y Ryan, 2005) o de trabajar en equipo (Goleman, 1998; Kunannat, 2008); la capacidad de liderazgo (Smollan y Parry, 2001), o la apuesta de las empresas más

exitosas por estrategias basadas en el desarrollo de la Inteligencia emocional en el lugar de trabajo (Kunannat, 2008; Daus y Ashkanasy, 2005).

Por otra parte, la aplicabilidad de la Inteligencia emocional destaca en otros campos de la vida de las personas: influye en el bienestar emocional y en la salud mental (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2012; Mikolajczak, 2009; Carmeli, Yitzhak-Havey y Weissberg, 2009; Singh y Woods, 2008) y en la salud psicosomática (Mikolajczak, 2009).

En el ámbito educativo se ha vinculado en especial con la mejora del *burn-out* y el locus de control (Chan, 2006; Schmitza, Neumann y Oppermann., 2000); en el comportamiento académico y laboral (Mikolajczak, 2009; Gil-Olarte et al., 2006); o en la calidad de las relaciones sociales (Mikolajczak, 2009; Martínez, 1997; Kunannat, 2008; Daus y Ashkanasy, 2005).

Además de la salud y la educación, la gobernanza o la familia son otros campos en los que la Inteligencia emocional genera efectos beneficiosos (Kunannat, 2008; Hopkins, O'Neil y Williams, 2007; Zavala, Valdez y Vargas, 2008). Finalmente, la espiritualidad es otro campo en el que se comienza a analizar la correlación entre la Inteligencia emocional y sus efectos en el comportamiento laboral y personal (Tischler, Biberman y McKeage, 2002).

#### **4.2. Breve análisis comparativo entre Inteligencia emocional y Competencia emocional**

Lo analizado hasta ahora muestra que, aunque en su origen las concepciones sobre inteligencia y competencia fueron bastante distintas, en la actualidad se han ido acercando, especialmente en lo que se refiere a su dimensión emocional, a través de los constructos Inteligencia emocional y Competencia emocional.

Si bien los principales modelos de Inteligencia emocional se vincularon, al menos en sus inicios, al mundo laboral, mientras que los modelos de Competencia emocional cristalizan mayoritariamente desde una perspectiva de prevención y desarrollo humano en el ámbito educativo, es necesario considerar las repercusiones del cambio paradigmático producido en el campo de la Psicología, a propósito de la Inteligencia emocional, en la emergencia del concepto de Competencia emocional.

Atendiendo al momento en que surge este concepto, es previsible que las repercusiones de la Inteligencia emocional, junto al cambio de paradigma educativo a propósito del Informe Delors realizado por la UNESCO, confluyesen como antecedentes del actual concepto de Competencia emocional. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Agulló et al. (2010), reconocen la influencia del desarrollo de la Inteligencia emocional en el ámbito educativo, en general, y en el de la Competencia emocional, en particular. De hecho, en sus propuestas sobre formación en Competencia emocional, Bisquerra (2010) propone abordar la Inteligencia emocional como contenido específico. Y reconoce que la formación de adultos en este ámbito suele denominarse más en términos de inteligencia que de competencia, aunque los contenidos puedan ser los mismos.

Tanto en Estados Unidos como en España, la Inteligencia emocional pronto llegaría a la esfera educativa para proponer las primeras intervenciones vinculadas a la mejora del aprendizaje (Bisquerra, 2010; CASEL, 2003, 2012). De hecho, aún en la actualidad existe una coexistencia y, en ocasiones, solapamiento, en la oferta de propuestas formativas en el ámbito educativo sobre Inteligencia emocional y Competencia emocional. La influencia del modelo de Goleman en el ámbito

educativo así como en el laboral, y su ambigüedad en la utilización de los términos inteligencia y competencia, han contribuido a esta confluencia y confusión en la práctica.

A nivel de constructo, tras la revisión teórica de los principales modelos, en uno y otro caso se observa que ambos comparten dos componentes fundamentales: *consciencia* emocional y *regulación* emocional, ambas en un doble eje: intrapersonal e interpersonal. Estas dimensiones son consideradas nucleares en la promoción de la Competencia emocional, tanto por su capacidad de movilizar otras dimensiones de la competencia como por el efecto de los diversos programas de intervención sobre ellas, como se verá más adelante.

Sin embargo, a la vez que similitudes, también presentan diferencias relevantes. Mientras que la Inteligencia emocional, en su corriente más extendida y con mayor relevancia científico-empírica, ha ido acotando su constructo hasta considerarlo una habilidad, la Competencia emocional ha evolucionado de manera inversa, constituyéndose en un constructo más amplio e integrador que abarca la dimensión de habilidad a la vez que contempla las dimensiones actitudinal, cognitiva y comportamental, haciéndose eco del mandato del Informe Delors sobre los pilares de la educación y los distintos tipos de saberes.

Bisquerra (2012) recuerda que sobre la Inteligencia emocional como constructo existen aún muchas controversias y que, en todo caso es eso, un constructo. Más aún, algunos autores han cuestionado la existencia de la Inteligencia emocional como constructo (Abraham, 2004; Davies et al., 1998; Hedlund y Sternberg (2000); Saarni, 2000, en Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Del mismo modo, Abraham (2004) considera que la Inteligencia emocional es un potencial que no asegura la demostración de un determinado comportamiento requerido, mientras que la Competencia emocional sería el antecedente real y directo de la demostración de la conducta requerida. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), por su parte, reafirman esta visión, confirmando la importancia crucial de la adquisición de Competencia emocional en el ámbito educativo:

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elias y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia, confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto, tiene unas aplicaciones educativas inmediatas. El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica (...).

En resumen, la Inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo (pp. 74-75).

## **5. Aportaciones a la Competencia emocional desde Mindfulness**

### **5.1. Definiendo Mindfulness como constructo**

Muchas son las definiciones que podrían citarse sobre lo que se entiende por Mindfulness. Atención plena, Consciencia plena, estar presente..., son algunas de las traducciones más comunes



sobre el término. Dentro de las múltiples propuestas, se destacarán, por su relevancia, la de John Kabat-Zin y la de Daniel Siegel.

### 5.1.1. La propuesta de Kabat-Zinn (2003, 2009)

Uno de los mayores representantes en el desarrollo científico del Mindfulness es el Doctor Jon Kabat-Zinn, profesor emérito de Medicina en la Universidad de Massachusetts y fundador del Centro de Mindfulness de la misma Universidad en 1979. A partir de su experiencia personal, fue introduciendo prácticas procedentes de la tradición budista de la meditación, el zen y el yoga en programas de reducción de estrés y mejora del bienestar. Ello dio lugar a su conocido programa psicoeducativo MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*) o Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena (REBAP), cuyo objetivo más amplio es reducir el sufrimiento o el malestar psicológico.

En palabras del autor, Mindfulness podría definirse como “la consciencia que emerge cuando se presta atención a un propósito, en el momento presente, suspendiendo el juicio en el despliegue de la experiencia momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145). Más recientemente, añade algunos matices:

Mindfulness puede ser entendido como una consciencia sin juicio, momento a momento, que se cultiva prestando atención de una manera específica, esto es, en el momento presente y de manera no reactiva, sin juicio, con el corazón tan abierto como sea posible (Kabat-Zinn, 2015, p. 1.481).

Mindfulness podría entenderse como una meditación de *insight*, 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). Estrictamente hablando, la práctica de Mindfulness genera un aumento de consciencia. Y esta, a su vez, permite la autorregulación. No obstante, es frecuente que los términos Mindfulness y consciencia se utilicen como sinónimos.

La acepción que el autor utiliza del término proviene de la palabra *dharma* (en sánscrito), lo que significa “el modo en que las cosas son”<sup>14</sup> y coincide con el significado del término *Tao*. Históricamente fue llamado “el corazón de la meditación budista” (Kabat-Zinn, 2003). Para el autor, Mindfulness es un medio para educar la atención y conseguir la autorregulación. Por ello, supone una necesidad universal, lo que, a su vez, deja de vincular Mindfulness a una tradición o a un contexto cultural concreto.

El programa desarrollado por Kabat-Zinn podría considerarse la matriz a partir de la que han proliferado otras muchas propuestas. Entre ellas, destacan *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (Terapia Cognitiva basada en Mindfulness) y *Dialectical Behaviour Therapy* (Terapia de Conducta dialéctica). No obstante, Kabat-Zinn (2003) insiste en que no debe olvidarse que el núcleo de Mindfulness es una práctica meditativa, de modo que no puede entenderse solo como una técnica o un ejercicio a aplicar de manera descontextualizada y colocada en un paradigma puramente conductista o mecanicista.

---

<sup>14</sup> Aunque autores como Langer han propuesto otras definiciones de Mindfulness, la ofrecida por Kabat-Zinn es la que se introdujo en la práctica clínica hace más de treinta años. Por esta razón, se tomará como referencia tanto su definición como su obra.

#### 5.1.1.1. Un desplazamiento de paradigma en la concepción de la persona y la salud

La intervención MBSR o REBAP está reconocida por el Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos; concretamente, por el Instituto Nacional de Salud como parte de la Medicina Mente-Cuerpo (*Mind and Body Medicine*), en el Centro Nacional de Medicina Integrativa y Complementaria.

Kabat-Zinn parte de una visión integrada de la persona, de la salud y la enfermedad. Reconoce que la medicina, en particular, y la ciencia, en general, están en un proceso de transformación o desplazamiento de paradigma. Este, a su vez, se basa en dos principios fundamentales: integridad y vinculación.

La medicina se encuentra en el momento actual ampliando su propio modelo de trabajo de lo que es la salud y la enfermedad, y de cómo el estilo de vida, las pautas de pensar y sentir, las relaciones y los factores medioambientales interactúan para influir en la salud. El nuevo modelo rechaza de forma explícita el punto de vista de que mente y cuerpo son cosas fundamental e inexorablemente separadas. (...) La ciencia hoy busca modelos más amplios que se correspondan más con nuestra comprensión de la intervencionalidad de espacio y tiempo, de masa y energía, de mente y cuerpo, de hasta conciencia y universo (Kabat-Zinn, 2009, p. 197).

Lo que el autor denomina como integridad y vinculación coincide en buena parte con lo que Siegel denominará posteriormente “estado de integración”. Haciendo alusión al *círculo de compasión* mencionado por Einstein –del que se hablará posteriormente–, Kabat-Zinn enfatiza la necesidad de romper la ilusión óptica del “pequeño yo” para conectar con todas las criaturas vivientes, como parte del sistema integrado del que el ser humano forma parte. Einstein era consciente de lo fácil que es caer prisioneros de los propios pensamientos y representaciones del mundo, viviendo cegados por ellas y alejándonos de lo que realmente pretendemos vivir como personas y como grupo humano. Esta tarea, lejos de ser pensada, requiere de una práctica y unas actitudes para que pueda emerger la experiencia. Como se verá a continuación, se ha desarrollado una línea específica de Mindfulness relacionada con la capacidad de experimentar Compasión.

#### 5.1.1.2. Actitudes requeridas en la práctica de Mindfulness

En su obra principal, Kabat-Zinn (2009) afirma que “el cultivo del poder sanador de la atención plena requiere mucho más que seguir de forma mecánica una receta o un manual de instrucciones” (p. 65). Apunta como elemento fundamental al cuidado de la actitud; un elemento, por otra parte, fundamental en el enfoque de competencias:

La actitud con que emprendemos la práctica de prestar atención y de estar en el presente es crucial. Constituye la tierra en que cultivaremos nuestra capacidad de calmar nuestra mente y relajar nuestro cuerpo, de concentrarnos y de ver con más claridad. Si esa tierra es pobre, es decir, si nuestra energía y compromiso de practicar son bajos, será difícil generar una calma y un relajamiento de cierta consistencia (...).

Cultivar la conciencia meditativa requiere una forma completamente nueva de contemplar el proceso de aprendizaje. Dado que el pensamiento de saber lo que necesitamos y de adónde queremos llegar está tan enraizado en nuestra mente, podemos caer con gran facilidad en el error de intentar controlar las cosas para hacer que sean de “nuestro gusto”, que sean de la forma en que las queremos. Sin embargo,

esta actitud es antitética al trabajo de la conciencia y de la sanación. La conciencia requiere solamente que prestemos atención a las cosas y que las veamos tal como son. No requiere que cambiemos nada (p. 65).

Señala siete factores relacionados con la actitud básica en la práctica de Mindfulness (Kabat-Zinn, 2009):

- *No-juicio*. El no-juicio se relaciona con la capacidad de observar lo que sucede fuera y dentro de la persona misma, siendo testigos imparciales de la experiencia, evitando poner una etiqueta que restrinja el valor de la experiencia en términos de “bueno” o “malo”. En la medida en que puede tomarse distancia de esos juicios automáticos, la persona adquiere mayor capacidad para cuestionarlos y evitar, así, dejarse llevar por ellos y entrar en el ciclo del estrés. Más que sucesos buenos o malos, lo que habría serían interpretaciones positivas o negativas de lo que acontece dentro o fuera de la persona. Ello coincide con la consideración de la Psicología constructivista acerca de la no existencia, per se, de emociones positivas o negativas.
- *Paciencia*, para saber dar tiempo al propio cuerpo y la propia mente en el proceso de aprendizaje y reconocimiento de las condiciones que hacen posible vivir la experiencia de Mindfulness. La mayor parte de las veces el pensamiento automático e incesante desconecta a la persona de la experiencia del momento presente, entrando en lo que el autor denomina *piloto automático*, un modo de vivir en el que se funciona por inercia, sin plena consciencia de lo que se hace, estando mentalmente en otro lugar, pasado o futuro, mientras el presente acontece. Este proceso de toma de consciencia y autorregulación requiere un tiempo que, además, es único y particular en cada persona. Respetarlo forma parte del camino a transitar.
- *Mentalidad de principiante*, que se refiere a la capacidad de mirar la realidad cotidiana con ojos nuevos, sin dejarse llevar por las ideas preconcebidas o las opiniones a través de las que filtramos lo que ya conocemos: personas, lugares, actividades. La mente del principiante hace referencia a la actitud de dejarse sorprender, a la apertura a esa novedad que ofrecerá las posibilidades para recibir la experiencia de un modo diferente.
- *Confianza en sí mismo/a*. La práctica de Mindfulness requiere la actitud de descubrirse y apoyarse en quien la persona es de fondo. Lejos de imitaciones automatizadas, la práctica invita a una escucha interna y a un contacto con la propia dimensión de *ser*, una invitación que conecta con el cuarto aprendizaje del Informe Delors. Ello, a su vez, permite confiar con mayor facilidad en otras personas.
- *No esforzarse* (por conseguir nada). Lejos del utilitarismo y el pragmatismo en que vivimos como sociedad, puede resultar paradójico este componente, en tanto que consiste en un estar y permanecer, en un no-hacer. En último término, podría entenderse como un “hacer estando”. Lo más importante de la práctica consiste en dejar de desear estar de un modo diferente al que tenemos en cada momento. Esa diferencia entre lo real y lo ideal es fuente de malestar, tensión y estrés. “Con paciencia y una práctica regular, el movimiento hacia nuestros objetivos se producirá por sí mismo” (p. 72).

- *Aceptación*. Aceptar el modo en que la persona está, sin poner la atención en cambiarlo, y desde el convencimiento de que esa actitud le llevará a conectar con lo mejor de sí misma y a su potencial para cambiar. Cualquier cambio que dependa de la persona requiere la aceptación de lo que acontece en cada momento, la voluntad de ver las cosas como son, sea lo que sea. Resistirse a ello, negarlo, forzar que sean de otro modo cuando no es posible, le introduce en una dinámica de tensión, desconectando de sus propios recursos para avanzar hacia una situación más saludable.
- *Ceder*. Muy relacionada con lo anterior, supone dejar de resistirse a lo que sucede, sin pretender cambiarlo ni aferrarse a lo que se considera positivo, sin evitar o rechazar lo etiquetado como negativo. Implica dejar de luchar, permitir, soltar las ideas o ideales a los que solemos estar apegados.

En suma, el autor comenta (Kabat-Zinn, 2009):

Lo más probable es que seamos nosotros mismos quienes sepamos lo que haya que hacer y tengamos la convicción interna de actuar cuando contemos con una visión clara de lo que ocurre, en vez de cuando nuestra vista esté nublada por los juicios, deseos autoserviciales de nuestra mente o por sus temores y prejuicios. (...) Cultivamos la aceptación tomando cada momento como nos llega y estando de lleno con él como es. Intentamos no imponer nuestras ideas sobre lo que deberíamos sentir, o pensar, o ver en nuestra experiencia, sino sólo acordarnos de mostrarnos receptivos y abiertos a lo que sintamos, pensemos, o veamos, y de aceptarlo porque está aquí y ahora (p. 73).

#### 5.1.1.3. Otros elementos clave en la práctica de Mindfulness

Junto al cuidado de las actitudes, la *motivación* para mantener la autodisciplina y la *práctica* diaria, se encuentre sentido o no, como si se tratase del entrenamiento de un atleta, es considerada la condición para experimentar sus efectos.

Otro elemento clave es la *capacidad meta-cognitiva* de prestar atención a lo que acontece en un triple nivel: pensamientos, sentimientos o emociones, y sensaciones corporales. La observación descentrada a esos tres niveles se considera una función meta-cognitiva que posibilita reconocer la experiencia como un acontecimiento mental y no como parte de la identidad de la persona. A ello lo llama la *dimensión ortogonal*, haciendo referencia a una rotación, un cambio de estado de consciencia convencional a un estado de consciencia ampliado (Kabat-Zinn, 2005, 2009).

A su vez, la observación de los diferentes estados experienciales permitirá la autorregulación, pasando de la reacción automática que suele desencadenarse por inercia ante cualquier experiencia, a una respuesta consciente y descentrada, fruto de la práctica sostenida en el tiempo. Consciencia y regulación vuelven a ser, de nuevo, elementos clave en el entrenamiento en Mindfulness. Lo que a su vez hace referencia a los elementos nucleares de la Competencia emocional.

Finalmente, el autor propone la necesidad de construir una *visión* sobre lo que se aspira a conseguir de uno mismo, solo como elemento de referencia para mantener la motivación y la práctica en los momentos en que esta pueda desvanecer.

### 5.1.2. El modelo de Mindfulness de Siegel (1999, 2011)

La neurociencia ha contribuido a deconstruir esquemas muy arraigados en la comprensión de la naturaleza y funcionamiento de la mente, en general, y particularmente, de las emociones, siendo la disciplina que más está contribuyendo a crear un nuevo paradigma en torno a la teoría del cerebro y de la mente.

Podrían citarse en este apartado autores muy diversos, pero por las múltiples aplicaciones al ámbito de la educación, merece ser destacada la obra de Daniel Siegel. El autor es Doctor en Medicina por la Universidad de Harvard, Director del Mindsight Institute y Codirector del *Mindful Awareness Research Center* de la Universidad de California. Sus propuestas se han aplicado al ámbito educativo en diversos países.

Sus diversas investigaciones sobre el funcionamiento de la mente y el papel que otorga a la emoción en el cambio personal e interpersonal, arrojan valiosas pistas sobre qué es posible modificar -y, por tanto, aprender y educar-, y cómo.

#### 5.1.2.1. Mindsight y atención

Partiendo de la interrelación de los diversos niveles de funcionamiento neurobiológico, psicológico y social del ser humano, la esencia de su propuesta consiste en entrenar la capacidad de dirigir la atención. A esta capacidad de observar la propia mente el autor la denomina *Mindsight*: “Una de las lecciones prácticas más importantes de la neurociencia moderna es que el poder de dirigir la atención supone la capacidad de alterar las pautas de activación del cerebro e incluso la arquitectura del cerebro mismo” (Siegel, 2011, p. 73).

Con su aportación, Siegel quiere responder a preguntas como:

¿Cómo podemos desarrollar la capacidad de percibir un pensamiento, no solo tenerlo, y de reconocerlo como una actividad de la mente para que no nos domine? ¿Cómo podemos dirigir nuestros pensamientos y sentimientos en lugar de ser dirigidos por ellos? Y ¿cómo podemos conocer la mente de otros y realmente entender lo que les pasa por la cabeza para responder de una manera más eficaz y compasiva? (Siegel, 2011, p. 22).

Con el término *Mindsight*, Siegel (2011) se refiere a “la capacidad de poner atención en la propia mente para observar su funcionamiento interno” (p. 20). En su opinión, *Mindsight* es “lo que subyace a todo lo que supone la inteligencia emocional y social” (p. 20). Dicho de otro modo, la capacidad de atención u observación de la propia mente podría considerarse la base de todos los modelos de Inteligencia y Competencia emocional, aunque en la mayoría de ellos este concepto se limite al contenido de uno de sus componentes, generalmente denominado *autoconsciencia*. En algunos casos los modelos incluyen, asimismo, otro de sus elementos: la autorregulación. Pero, como se verá más adelante, el modo de entender lo que implica esta función será ligeramente diferente.

Siguiendo la argumentación de Siegel, y coincidiendo con la de Kabat-Zinn, la autoconsciencia sería la dimensión fundamental a entrenar en la denominada Competencia emocional. Ello coincide con la perspectiva anteriormente expuesta sobre Educación emocional, así como con la propuesta de la Psicología construccionista sobre el papel de la atención en la modificación de episodios

emocionales. “Con el Mindsight podemos equilibrar mejor nuestras emociones, y lograr una estabilidad interior que nos permita hacer frente a las tensiones pequeñas y grandes de la vida” (Siegel, 2011, p. 23). Ello remite al rol del Mindsight en la regulación emocional, así como en lo que más adelante se abordará acerca de la Resiliencia.

Pero antes de avanzar, es conveniente clarificar que para el autor la mente es corpórea y relacional (Siegel, 2011):

Cuando digo que la mente es corpórea quiero decir que la regulación del flujo de energía y de información se produce, en parte, en el cuerpo. Se produce donde imaginamos que tiene lugar la vida mental, en los circuitos y en las sinapsis del cerebro, dentro de la cavidad craneal. Pero también se produce en el resto del cuerpo, en el sistema nervioso que controla la energía y la información que fluye por el corazón y el intestino y que incluso determina la actividad del sistema inmunológico (p. 92).

Nuestra mente se crea en las relaciones, incluyendo la relación que tenemos con nosotros mismos (p. 93).

Por mente y cerebro considera, respectivamente:

Las redes neurales que se extienden por todo el cuerpo, incluyendo las que rodean órganos huecos, como el intestino y el corazón, envían datos sensoriales complejos al cerebro (p. 78).

Utilizo el término general cerebro para referirme a la maravillosa complejidad de la interacción entre el encéfalo, el cuerpo y todo este entorno químico. Se trata del cerebro que conforma nuestra mente y a la vez es conformado por ella. Concebir el cerebro de este modo, como un sistema que se extiende más allá de la cavidad ósea que le rodea, nos permitirá entender la danza íntima entre el cerebro, la mente y las relaciones con los demás (p. 79).

En su propuesta, Siegel (2011) establece cuatro pilares básicos:

- Mindsight no es una capacidad de todo o nada. Como técnica, se puede cultivar mediante pasos muy sencillos. El cambio fundamental que genera la práctica del Mindsight es pasar de una *mente pensante* a una *mente observada*. Esto es lo mismo que pasar de tener un funcionamiento automático a poner consciencia sobre el funcionamiento para hacerlo más consciente y susceptible de cambio.
- La práctica de Mindsight supone cambios en la estructura del cerebro. Concretamente, desarrolla los circuitos de la entereza, el bienestar y aquellos que subyacen a la empatía y la Compasión. Competencias, por otra parte, clave tanto en Educación emocional como en el ámbito intercultural.
- Se han constatado las *consecuencias del Mindsight en el bienestar general*, tanto interno como interpersonal, y en la consecución de unos niveles más elevados de éxito y eficacia en los estudios y en el trabajo (p.25).
- La base del bienestar aparece cuando se crean conexiones con la propia vida y se mantiene un *estado de integración*. Un estado que tiene semejanzas con lo descrito anteriormente sobre el concepto de integridad de Kabat-Zinn.

### 5.1.2.2. Mindsight, integración y bienestar emocional

El autor considera curioso que en muchas ocasiones se utiliza el término “emocional” para hacer referencia a estados mentales sanos: bienestar emocional, educación emocional; o para lo contrario: crisis emocional, alteración emocional. Pareciera que es en las emociones donde se expresa el cambio y la estabilidad, la salud o la falta de ella. En esta línea, Siegel (2011) considera que quizá los cambios emocionales reflejan el estado de integración, de modo que el término emoción pueda definirse como un cambio en ese estado.

El estado de integración parece ser el mecanismo base para el logro del bienestar. Por ello, la integración es el núcleo de lo que persigue el Mindsight como técnica. A nivel individual, el estado de integración conecta distintos aspectos del proceso mental, tales como pensamientos con sentimientos, sensaciones corporales con razonamiento, etc. A nivel relacional, permite que cada persona sea respetada en su autonomía, a la vez que se siente vinculada a los demás en una comunicación empática.

La integración, así, sería el mecanismo que permite conectar con los demás de una manera sana, reconociendo las diferencias, pero manteniendo totalmente abiertas las líneas de comunicación (Siegel, 2011). Desde su perspectiva, existe una tendencia del ser humano hacia la integración. Por ello, “la integración es el mecanismo fundamental que subyace en la ausencia de enfermedad y en la sensación de bienestar” (p. 103).

La integración es un patrón general de actividad armónico y flexible, caracterizado por cinco elementos que el autor denomina con el acrónimo FACES: Flexible (*Flexible*); Adaptativo (*Adaptive*); Coherente (*Coherent*); Enérgico (*Energyzed*); Estable (*Stable*). Dicho de otro modo, cuando la auto-organización de un sistema complejo optimiza sus posibilidades, su flujo de actividad es armónico y se caracteriza por estos cinco elementos. Fuera de este estado se puede caer en la rigidez, por una parte, o en el caos, por la otra. En el estado de integración:

Sentimos lo familiar sin quedarnos atrapados. Vivimos en el umbral de lo desconocido y tenemos el valor de aventurarnos en aguas nuevas e ignotas. Vivimos la vida como se despliega, momento a momento, en un viaje que fluye entre la rigidez y el caos (Siegel, 2011, p. 110-111).

La técnica de Mindsight es un medio para recuperar el estado de integración cuando se ha perdido, y para mantenerlo cuando se ha experimentado. En la medida en que somos capaces de liberar nuestros bloqueos en el proceso de integración, se despliega la capacidad de la mente para vivir en el estado de integración.

### 5.1.2.3. Integración, empatía y bienestar emocional

La investigación muestra que las personas con mayor capacidad para el Mindsight, es decir, para llegar a ese estado de integración, de armonía o de fluir, manifiestan más interés y empatía hacia los demás (Siegel, 2011). Sin embargo, lo contrario a este estado, la falta de estas conexiones, da lugar a una vida caótica o rígida, estancada, o explosiva e imprevisible. De hecho, para Siegel, el triángulo del bienestar y, por tanto, de la integración, se compone de tres elementos clave: la mente, el cerebro y las relaciones. Los otros y nuestro modo de percibirlos y relacionarnos con ellos están, por tanto, íntimamente relacionados con el propio bienestar.

La esencia del Mindsight es auto-observarse, mirar hacia dentro, conocer el mundo interior para poder ver con claridad el estado interno y la mente del otro. Porque –este es uno de los descubrimientos- cuanto mayor es la capacidad de conocerse a sí mismo/a, más receptiva es la persona hacia los demás. Dicho de otro modo, la empatía depende del grado en que una persona se conoce a sí misma y conecta con su mundo interior (Siegel, 2011, 2012a, 2012b).

Cuanto mayor es la capacidad de conocernos, más receptivos somos a los demás. Y cuando se entreteje un “nosotros” en las neuronas de dos cerebros que se reflejan, nuestro “yo” más profundo se ilumina con la luz de la conexión. La conciencia interior y la empatía, la mejora de uno mismo y la diferenciación, la unión y la conexión, llenan de armonía los circuitos de resonancia de nuestro cerebro social (Siegel, 2011, p. 302).

Cuando los circuitos de resonancia se activan, es posible percibir lo que siente otra persona. En cambio, cuando no ha habido experiencia previa de identificarse con otros en un proceso temprano, los circuitos de resonancia se apagan. En estos casos los demás son percibidos como objetos, más que como sujetos cercanos e interconectados con uno mismo. “Esta desactivación de los circuitos puede ser una explicación de nuestra violenta historia como especie” (p. 332).

Al no reconocer a los otros como sujetos pares, dignos de respeto, es posible sentirse amenazado por la diferencia percibida y proyectar los propios miedos imaginando que los otros nos harán daño. Esa percepción puede activar la respuesta de lucha como reacción automática a la percepción de amenaza, lo que llevará a querer apartar a estas personas de nuestra vida. Una consideración que se hace especialmente relevante en contextos de diversidad etno-geográfica - entre otros-, en los que de manera explícita se establece una convención social para considerar “otros” a algunas minorías de poder.

La sensación de amenaza, además, domina la percepción social del contexto nacional e internacional actual. Vivimos en un momento de sobreestimulación de información amenazante, tanto verbal como visual. Y cuando se muestran imágenes que sugieren peligro, el cerebro se pone en estado de alerta máxima (Harriri y otros, 2002; Jiang y He, 2006; en Siegel, 2011). En estos casos, vivimos guiados por la supervivencia y el sistema se predispone a protegerse del daño potencial. Por ello, se tiende a ser más amable con los considerados “iguales” y a acentuar más las reacciones negativas con los categorizados como “diferentes”. Se tiende a caer en conductas primitivas carentes de integración y flexibilidad, se olvida el razonamiento moral, lo que puede tener repercusiones tanto en la vida individual como social.

La humanidad corre peligro si no toma conciencia de los mecanismos de la mente que en momentos de amenaza clasifican a los demás en “nosotros” y “ellos”. (...) Carecer de mindsight para desactivar estas alarmas subcorticales puede tener unas consecuencias funestas (Siegel, 2011, p. 333).

La sensación de bienestar y de sentido aumentan cuando formamos parte de algo mayor que el propio yo personal. Del mismo modo que un organismo vivo conecta sus partes diferenciadas, dado que sin esa integración muere, cuando conectamos con los demás los seres humanos nos sentimos más plenos: “Hemos nacido para ser un ‘nosotros’” (Siegel, 2011, p. 334).



#### 5.1.2.4. Mindsight, relaciones y conexión

Según el autor, la mayoría de las personas nacemos con un cerebro preparado para desarrollar la capacidad de Mindsight, pero los circuitos neurales subyacentes necesitan experiencias, interacciones intersubjetivas cotidianas, para desarrollarla (Siegel, 2011):

En la mayoría de los niños, la capacidad de observar la mente se desarrolla mediante las interacciones cotidianas con los demás, sobre todo, mediante una comunicación consciente con los padres y otros cuidadores. Cuando los adultos están en sintonía con un niño, cuando le reflejan una imagen precisa de su mundo interior, el niño puede sentir su propia mente con claridad. Esta es la base del mindsight.

Hoy en día los neurocientíficos están identificando los circuitos del cerebro que intervienen en esta danza y estudian la medida en que el desarrollo de estos circuitos está en sintonía con su mundo interior. Pero si los padres se muestran indiferentes o distantes o sus respuestas son confusas, su falta de sintonía con el niño significa que no pueden reflejarle una imagen precisa de su mundo interior. La investigación indica que en estos casos la lente del mindsight puede enturbiarse o deformarse de forma que el niño entreverá el mar interior o solo verá una parte de él. Otra posibilidad es que el niño desarrolle una lente clara pero frágil, muy vulnerable al estrés y a las emociones intensas (p. 26-27).

Estas afirmaciones refuerzan aún más, si cabe, la necesidad de desarrollar en familias y educadores la competencia para empatizar y conectar con el mundo interior –emocional- de quienes les tienen como referentes. Desarrollar la capacidad de Mindsight en estos adultos referentes, será, por tanto, tarea principal en cualquier etapa educativa. Contra las presunciones que dictaminaban una resistencia al cambio a medida que se avanza en edad, la neurociencia constata que la neuroplasticidad –el mecanismo que permite el cambio y el aprendizaje- puede darse a lo largo de toda la vida –aunque existan periodos críticos de mayor apertura y facilidad-.

Pero, ¿cuál es el modo de conectar con el mundo interior de los otros? Parece que el modo de comunicarnos con los demás va mucho más allá de las meras señales verbales que podemos controlar. “Nos relacionamos con los demás mediante un intercambio de señales que nos unen desde dentro” (Siegel, 2011, p. 32).

Según diversos estudios neurocientíficos (Siegel, 2011, 2012a, 2012b), el cerebro crea un mapa mental del yo y del otro. Mediante estos “mapas” nos creamos una idea sobre quiénes somos y quiénes son los otros. Asimismo, creamos un mapa sobre cómo son nuestras relaciones. Todos ellos se desarrollan en la Corteza Prefrontal medial, donde tiene lugar, asimismo, la creación de representaciones de conceptos como el tiempo, la identidad personal y los juicios morales, además de donde se ubica la capacidad de conectar con el mundo social, con el mundo de los otros.

Es, también, en la Corteza Prefrontal medial donde sucede buena parte de la regulación emocional: estabiliza las capas emocionalmente reactivas del sistema límbico y del tronco del encéfalo. Cuando comúnmente se dice que “perdemos el control”, lo que sucede es que se activa directamente el trayecto que va del impulso límbico al habla y a la acción, sin pasar previamente por las áreas prefrontales, que permiten ser flexibles y receptivos, en lugar de inflexibles y reactivos. Así, ante las situaciones que desestabilizan a las personas emocionalmente, la Corteza Prefrontal medial es la región que actúa para devolver el estado de equilibrio. “Esta es la base cerebral de la

ecuanimidad, la capacidad de mantener la mente clara y centrada frente a las tormentas interiores o exteriores” (Siegel, 2011, p. 60).

De ahí la necesidad de encontrar el camino para volver a la calma, pues en la medida en que una persona se queda bloqueada en estas reacciones, limita no solo su potencial, sino el potencial de las relaciones con otros.

La experiencia y la práctica serían las dos claves del avance en capacidad de Mindsight, la que, a su vez, se considera la herramienta que posibilita cambiar una actuación involuntaria en voluntaria. La capacidad de observar la propia mente estaría por tanto, en la base de la integración y, con ello, de la autorregulación y de otras muchas competencias nombradas a lo largo de este trabajo como “emocionales” (conocimiento propio y de los otros, regulación emocional, autonomía, inteligencia social, *fluir*, etc.) o “interculturales” (optimismo, autorregulación, apertura mental, empatía, implicación en la acción, no-juicio).

La mente usa el cerebro para crearse a sí misma (...). Podemos adoptar una actitud deliberada para dar una dirección positiva al curso de la evolución cultural. Mediante el cultivo del *mindsight* en nosotros y en los demás podremos alimentar este saber interior en nuestros hijos y transformarlo en una manera de vivir en el mundo (Siegel, 2011, p. 336).

#### 5.1.2.5. Más allá de la empatía: Hacia un concepto del yo expandido

Cuando se abordan los diversos aspectos de la integración mediante la práctica en *Mindsight*, aparece una nueva dimensión de la interconexión que va más allá de un nivel de empatía superficial. El autor se refiere a la *respiración transversal* o *transpiración* como un modo de consciencia expandida, una manera de entenderse formando parte de un todo mayor, más allá de uno mismo y del entorno o las relaciones inmediatas. Son múltiples los estudios que indican que la felicidad surge como consecuencia de definir el yo de una manera interconectada y fuera de los límites de las definiciones restrictivas que generalmente contribuyen a su aislamiento.

Practicar *Mindsight* conduce a la integración y esta, a su vez, a una identidad más expandida. Desde esa identidad, surge un deseo de corresponder y cuidar a los demás, de expansión de los intereses vitales. Nos conecta con un círculo de la compasión ya mencionado, que va más allá de las personas queridas para incluir a todos los seres, y con la experiencia de que todo está interconectado y que nuestras acciones tienen una repercusión en la red de relaciones que compone el universo, más allá de lo inmediato a la propia realidad. La expresión *círculo de la compasión* fue utilizada por Einstein, en 1950, en una carta que dirigía a un rabino que había perdido a una hija en un accidente:

El ser humano es una parte de esa totalidad a la que llamamos “universo”, una parte limitada en el tiempo y en el espacio. Se percibe a sí mismo y percibe sus pensamientos y sentimientos como algo que está separado del resto, en una especie de ilusión de la consciencia. Una ilusión que es como una prisión y que nos limita a nuestros deseos personales y al afecto por las pocas personas más cercanas a nosotros. Nuestra tarea debe ser liberarnos de esa prisión ampliando nuestro círculo de compasión hasta abarcar a todos los seres vivos y a la naturaleza en todo su esplendor. Nadie lo logra por completo, pero esforzarse en conseguirlo es en sí mismo una parte de la liberación y una base para la seguridad interior (Einstein, 1950; en Siegel, 2011, p. 329).

### 5.1.2.6. Neurobiología interpersonal y Ecología profunda

A continuación se presentan brevemente dos campos emergentes en estrecha relación con Mindfulness y Mindsight.

#### *Neurobiología interpersonal*

La Neurobiología interpersonal es un campo que surgió como fruto del trabajo de un equipo de profesionales interesados en el funcionamiento de la mente y en la salud mental, a la vez que en la aplicación de los hallazgos encontrados en educación y prevención (Siegel, 1999). Este campo profesional se apoya en que la práctica de Mindsight permite dirigir el flujo de energía e información hacia el estado de integración, el cual, a su vez, se considera el fundamento de la experiencia de bienestar.

La Neurobiología interpersonal abarca la neurociencia, pero va más allá de ella. Es una visión *consiliente* que trata de conectar diversos campos profesionales que, a su vez, se dedican a investigar sobre el funcionamiento de la mente y los componentes necesarios para el bienestar y la salud ampliamente entendida, lo que incluye la investigación sobre la experiencia de Mindsight. Incluye campos tan diversos como la Antropología, Biología, la Ciencia cognitiva y computacional, la Neurociencia, Matemáticas, Física, Salud mental, Psicología (cognitiva, del desarrollo, evolucionista, experimental, social, teoría del apego, de la memoria), Psiquiatría, Sociología y Teoría de Sistemas. En definitiva, la Neurobiología interpersonal se concibe como un foro abierto a todas las formas de saber que contribuyen a profundizar en nuestra forma de entender la realidad, la mente humana y el bienestar.

Por *consiliencia* se entiende la capacidad de expandir el conocimiento más allá de las ramas habituales en las que se desarrolla, generalmente aisladas unas de otras en los ámbitos académicos, para describir la realidad de un modo más interconectado y complejo. Es un enfoque que persigue avanzar en la unidad del conocimiento y fue descrito, en primer lugar, por el biólogo Edward O. Wilson (1999). Lo *consiliente* llama, por tanto, a lo interdisciplinar como forma de conocimiento, como enfoque de investigación y acercamiento a la realidad.

Desde esta perspectiva, se apuesta por crear un marco de referencia que, poseyendo una base científica sólida, reconozca plenamente la subjetividad y la importancia del mundo interpersonal. Lo que parece cada vez menos cuestionable es que la propia experiencia y las relaciones son capaces de transformar los procesos que tienen lugar en la mente (Siegel, 2011, 2012; Kabat-Zinn, 2005).

Por medio del mindsight podemos percibir y conocer la regulación (mente), el compartir (las relaciones) y los mecanismos neurales mediadores (cerebro) que se hallan en el núcleo de nuestra vida. El mindsight trasciende los límites superficiales que nos separan y nos permite ver que todos somos parte de un fluir interconectado, de un todo más grande (Siegel, 2011, p. 99).

Pero Siegel también habla de Mindfulness y de Resiliencia. En un trabajo reciente, Siegel, Siegel y Parker (2016) afirman que la formación en Mindfulness es parte de la educación de base para adquirir las competencias sociales y emocionales. Esta, a su vez, apoyada en el fomento del Mindsight, fomentará la capacidad para crear relaciones sanas y mentes resilientes, tanto en adultos como en menores.

Podría decirse que, para los autores, Mindfulness sería un itinerario para vivir con consciencia plena y alcanzar el estado de integración; Mindsight, la herramienta o práctica principal, y la Resiliencia, una consecuencia directa de haber transitado este camino.

Para Siegel (2007), la consciencia plena es un modo de ajuste intrapersonal. Este ajuste intrapersonal permite la experiencia de integración y, con ella, la de *sentirse sentido* por otros, un estado crucial para que las personas puedan vibrar y se sientan vivas, comprendidas y en paz. La investigación ha demostrado, además, que esas relaciones promueven la Resiliencia y la longevidad.

### *Ecología profunda*

Muy próxima a la Neurobiología Interpersonal y en particular, a la propuesta de Siegel, se encuentra el enfoque de Ecología profunda, desarrollada por el físico austríaco y teórico de sistemas Frijtof Capra. Pese a que en la ciencia moderna la interdependencia fundamental de todos los fenómenos naturales ya se reconocía en la teoría cuántica de los años 60 del pasado siglo, las instituciones sociales, educativas, tecnológicas, y políticas siguen funcionando acorde a un paradigma probadamente en desuso por el que se asume la no-relación entre fenómenos diversos, la inagotabilidad del planeta y el crecimiento como un hecho lineal e ilimitado.

Así, la propuesta de Mindsight de Siegel sería afín a los planteamientos de Capra. El autor considera que, a pesar de los intentos interdisciplinarios de llegar a una visión holística sobre la realidad actual, este cometido no ha sido posible, ya que las ciencias actuales han estrechado demasiado su mirada y sus enfoques. En su lugar, propone una nueva ciencia que parta de legitimar y respetar la unidad de todas las formas de vida, reconozca la interdependencia entre todos los fenómenos de la existencia humana y nos conecte, de nuevo, con el sistema de todo lo vivo (Capra, 1998):

Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes (...). En última instancia estos problemas deben ser contemplados como distintas facetas de una misma crisis, que es en gran parte una crisis de percepción. Deriva del hecho de que la mayoría de nosotros, y especialmente nuestras grandes instituciones sociales, suscriben los conceptos de una visión desfasada del mundo, una percepción de la realidad inadecuada para tratar con nuestro superpoblado y globalmente interconectado mundo (...).

Hay soluciones para los principales problemas de nuestro tiempo, algunas muy sencillas, pero requieren un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores. Nos hallamos sin duda en el inicio de este cambio fundamental de visión en la ciencia y en la sociedad, un cambio de paradigmas tan radical como la revolución copernicana (Capra, 1998, p. 24).

En lo que el autor denomina *el nuevo paradigma*, acorde a las evidencias halladas en la biología y la física contemporáneas, las propiedades de las partes solo pueden entenderse desde las dinámicas del todo, conformando un conjunto intrínsecamente interconectado. Lo que se suele llamar *parte* no sería sino un patrón de funcionamiento en una inseparable matriz de relaciones. Este nuevo paradigma incluiría un cambio de mirada (Capra y Steindl-Rast, 1992):

- *De la parte a la totalidad.* En lo que el autor denomina “el viejo paradigma”, se creía que el todo podía comprenderse desde el estudio de las propiedades de las partes, sin más. De ahí se deriva el énfasis en la especialización del conocimiento y el aprendizaje de las distintas dimensiones del saber como compartimentos estanco, en lugar del fomento de los conocimientos integrados y los planteamientos inter- y transdisciplinares.
- *De la estructura al proceso.* En el viejo paradigma, se pensaba que lo fundamental eran las estructuras, y que, en segundo lugar, existían fuerzas y mecanismos a través de los que estas interactuaban, dando lugar a los procesos. En el nuevo paradigma, sin embargo, cada estructura es vista como la manifestación de un dinámico proceso subyacente.
- *De la construcción como metáfora del conocimiento a las redes.* La metáfora del conocimiento como construcción –leyes y principios fundamentales, componentes básicos- ha sido utilizada en las ciencias y la filosofía occidental durante miles de años. En este nuevo planteamiento, esta metáfora es reemplazada por la de la red. Así, del mismo modo que percibimos la realidad como una red de relaciones, nuestras descripciones, también, formarían una red interconectada que representaría el fenómeno descrito. No existiría un conocimiento aislado de su contexto ni de su marco socio-histórico-cultural. En este sentido, no existirían jerarquías ni fundamentos, entendidos como criterios absolutos y aislados.
- *De la ciencia objetiva a la ciencia epistemológica.* En el viejo paradigma, las descripciones científicas se consideraban objetivas, es decir, independientes de la observación humana y del proceso de conocimiento. En el nuevo paradigma, sin embargo, se considera que aunque existen procesos de investigación más rigurosos o sistemáticos que otros, es necesario explicitar la posición epistemológica de la persona investigadora -su comprensión del proceso de conocimiento- en la descripción del fenómeno, dado que esta va a condicionar inevitablemente el proceso investigador.
- *De la obtención de la verdad a la aproximación desde la descripción.* El viejo paradigma estaba basado en la creencia de que el conocimiento científico podía llegar a ser absoluto y cierto. En el nuevo paradigma, se reconoce que todos los conceptos, teoría y hallazgos, son limitados y aproximados. La ciencia nunca puede proveer una comprensión definitiva y completa de la realidad, del mismo modo que los científicos no pueden pretender relacionarse con la verdad, sino que la relación se establece con descripciones aproximadas y limitadas acerca de la verdad.

### **5.1.3. Otras definiciones sobre Mindfulness**

De las múltiples definiciones que existen sobre Mindfulness, más allá de la formulada por Kabat-Zinn y lo referido sobre Siegel, destacaremos tres por su relevancia para la aplicación al mundo educativo y su vinculación con la Competencia emocional.

#### **5.1.3.1. El modelo de Bishop et al. (2004)**

Bishop et al. (2004) consideran que no existe una definición operativa del término, especialmente destacan la ausencia de la descripción de los principales procesos psicológicos

implicados. Atendiendo a esta preocupación, proponen un modelo de Mindfulness compuesto por dos elementos principales.

- *Autorregulación de la atención.* Con ello se refieren a la capacidad de mantener la atención en la experiencia inmediata, permitiendo así un mayor reconocimiento de los procesos mentales que tienen lugar en el momento presente. La autorregulación, a su vez, implicaría: atención sostenida, cambio de atención e inhibición de procesos de elaboración mental automática (el denominado “piloto automático”).
- *Orientación hacia la experiencia del momento presente.* Esta orientación a la experiencia se caracterizaría por la curiosidad, la apertura y la aceptación de todo lo que acontece en el momento presente, sin otra finalidad que la de darse cuenta de lo que sucede. Para los autores, Mindfulness podría considerarse una herramienta metacognitiva.

En trabajos anteriores, Bishop (2002) subraya la pertinencia de abordar las intervenciones en Mindfulness desde un enfoque psicosocial, contemplando las particularidades de la persona desde una comprensión global que incluya su entorno físico y relacional. Ello será un factor relevante tanto en el entrenamiento inicial como en la integración en la vida cotidiana y su mantenimiento a lo largo del tiempo.

#### 5.1.3.2. El modelo de Shapiro y Carlson (2009)

Shapiro y Carlson (2009), basadas, a su vez, en la propuesta de Bishop et al. (2004), consideran que Mindfulness puede entenderse como “la consciencia que emerge al atender intencionadamente de un modo abierto, amable y lúcido” (p.4). Para las autoras existen tres componentes fundamentales:

- *Intención*, entendida como motivación y predisposición a la experiencia. Es la visión, la aspiración de fondo.
- *Atención* al momento presente, dejando fuera dinámicas que lleven a la mente al pasado o al futuro.
- *Actitud*, entendida como el modo en que se presta atención, si se hace con apertura de corazón, amabilidad y curiosidad.

#### 5.1.3.3. La propuesta de Young (2016)

Shinzen Young (2016), desde la denominada *educación contemplativa*, considera que Mindfulness puede definirse como una experiencia centrada en el presente, con una atención sin juicio. Para ello es necesario el desarrollo de herramientas atencionales como:

- *Poder de concentración*, haciendo referencia a un estado atencional muy similar al descrito por Csikszentmihalyi como *fluir*.
- *Claridad sensorial*, como capacidad de captar la realidad con calidad atencional y sin etiquetarla previamente.

- *Ecuanimidad*. Aunque comúnmente se confunde con conceptos como represión, apatía o expresividad, la ecuanimidad hace referencia a un estado emocional de des-apego y equilibrio, de toma de distancia de lo que sucede, estando implicado a la vez que sin identificarse con ello.

#### **5.1.4. La propuesta de Compasión y Autocompasión de Kristin Neff (2003a, 2003b)**

Dentro de las variantes de prácticas de Mindfulness, una de las más desarrolladas en los últimos años es el ámbito de la Compasión y la Autocompasión.

A diferencia de las connotaciones que presentan estas palabras en Occidente, asociadas generalmente al ámbito filosófico y cristiano, la Compasión, tal y como se entenderá en el presente trabajo, se deriva de una perspectiva oriental, vinculada en su origen, al igual que Mindfulness, al budismo. Desde este lugar, 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, emergería 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).

En base a ello, la misma autora (Neff, 2003a, 2003b) define la Autocompasión como compasión hacia sí mismo/a. Esta implicaría la capacidad de estar en contacto con el propio sufrimiento, sin evitarlo ni desconectar de lo que se está viviendo, y generando el deseo de aliviar el propio dolor con amabilidad. La Autocompasión también implica la comprensión sin juicio del propio dolor y los propios errores, participando, así, de la limitación humana.

Según Neff (2003a, 2003b) y Pommier (2010), la Compasión y la Autocompasión comparten los tres elementos que les constituyen. Lo que cambia en cada caso es la direccionalidad (inter- o intrapersonal).

1. *Amabilidad*. Es considerado el elemento nuclear. Se entiende como calidez y cuidado hacia otros. En el caso de la Compasión, sería opuesto a ser indiferente o hipercrítico. En la Autocompasión, se nombra como amabilidad hacia sí mismo/a, en lugar del auto-juicio y la hipercrítica hacia sí.
2. *Humanidad común*. Se refiere a la capacidad de percibir el sufrimiento de los otros -o el propio- como parte de una experiencia humana más amplia que nos hace sentirnos conectados con el resto de la especie. Lo contrario, en el caso de la Compasión, es la separación y la consecuente negación de esa humanidad compartida. En la Autocompasión, el opuesto a Humanidad común sería el aislamiento que se deriva de interpretar que la dificultad que se experimenta solo le sucede a uno/a mismo/a.
3. *Mindfulness*. Este es considerado el elemento que diferencia en mayor medida las tradiciones occidental y oriental respecto a Compasión. Implica desarrollar la capacidad de poner atención y permanecer en contacto con la experiencia de dificultad -propia, o de otros- 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. La primera de estas respuestas –evitación, desvinculación o

desconexión- se considera opuesta al elemento de Mindfulness en el caso de la Compasión, porque este tipo de respuestas se da en mayor medida en relación con los otros ante experiencias de sufrimiento. En Autocompasión, sin embargo, es la sobre-identificación la que se considera contraria a Mindfulness, dada la mayor frecuencia de esta respuesta en la relación con uno/a mismo/a ante este tipo de experiencias.

Aunque los tres elementos descritos se consideran distintos, el modelo de Neff (2003a, 2003b) afirma la interconexión entre ellos y destaca el papel conector del elemento Mindfulness como la base que posibilita la experiencia de amabilidad y humanidad común.

Diversos estudios consideran la Compasión como una tipología de Mindfulness (Gilbert y Tirsch, 2009; Gilbert, 2013; Neff, 2003a; Roeser y Eccles, 2015; Roeser y Pinela, 2014). Podría considerarse, así, una modalidad que pone el énfasis en el componente emocional. De ahí que se haya considerado pertinente incluirla en el presente estudio.

Gilbert (2005) considera que la Compasión es la antítesis de la crueldad, en tanto que esta se relaciona con la desconexión emocional de los otros. En opinión de Pommier (2010), la Compasión iría más allá de la empatía, dado que implicaría la capacidad de comprender y acoger, incluso, comportamientos no deseables o reprobables, al ser capaz de diferenciar el comportamiento, de la persona que lo ejecuta. Ello conlleva la capacidad de conectar con el sufrimiento que lleva a la persona a dañar a otros. Y podría facilitar la capacidad de resolver y mediar en conflictos, así como la relación de ayuda a personas que viven este tipo de comportamientos, ya sean quienes los provocan o las propias víctimas.

Glaser (2005), desde una perspectiva biopsicosocial, considera que la compasión se caracteriza por la calidez, y esta nace de manera natural de la ausencia de agresividad. Esta ausencia de agresividad se da, a su vez, como consecuencia de haber vivido en un ambiente de seguridad y calidez. La Compasión sería, así, una competencia a entrenar en los agentes educativos de los espacios formales e informales en tanto que proporciona una base necesaria sobre la que construir un desarrollo emocional sano y carente de agresividad.

Asimismo, la Compasión, a través de la humanidad común, permitiría experimentar el sentimiento de interconectividad entre todos los seres humanos, recordando a la “cadena de compasión” mencionada anteriormente. Reforzaría una identidad colectiva inclusiva. Sería un factor protector contra la identificación en base a endo- y exogrupos, así como contra el riesgo de etiquetar esos exogrupos con características que justifiquen su discriminación e incluso persecución (Pommier, 2010). En el contexto de estudio, ello justifica la conveniencia de abordar este constructo como forma de prevenir y combatir la xenofobia, empezando por los adultos referentes –en este caso, el profesorado-.

La Autocompasión, por su parte, sería una práctica especialmente indicada para situaciones en las que existe una situación vital especialmente estresante y vinculada con los propios errores o inadecuaciones, así como con experiencias inevitables especialmente dolorosas (Neff, 2003a).

La interrelación entre ambos constructos no hace fácil la elección de uno u otro para el presente estudio. Sin embargo, por ser el constructo matriz y dirigirse a los otros, se consideró más pertinente elegir el constructo Compasión, dados los beneficios que de él se derivan y las



importantes implicaciones reportadas para educadores y familias que se derivan de su propia definición y de la investigación aplicada, como se verá en el subapartado 5.4.2.

Acorde al modelo expuesto, Neff (2003b) desarrolla una escala de evaluación de Autocompasión sobre la que Pommier (2010), posteriormente, construye la Escala de Compasión que será la utilizada en esta investigación.

### **5.1.5. Mindfulness y Autorregulación**

Si bien la práctica de Mindfulness tiene un efecto positivo sobre la autorregulación emocional, el modo de concebir el proceso difiere del de autorregulación más clásica. James Gross, uno de los autores más relevantes en la investigación sobre este concepto, parte de la teoría del *appraisal*. Para el autor, la autorregulación se compone de cinco grupos de estrategias: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta (Gross, 1998). Siguiendo su propuesta, la autorregulación consiste en modificar el tono emocional de una situación desagradable a través de estrategias como la reestructuración cognitiva de la situación, de forma que el resultado sea una disminución del sufrimiento y una percepción menos aversiva de la misma (Gross, 2002, 2015).

Desde el paradigma de Mindfulness, en cambio, en lugar de evitar la situación negativa, se promueve la apertura y aceptación de la situación sin rechazo, sea esta agradable o desagradable. Esta exploración sin juicio es la que crea la oportunidad para darse cuenta de los propios hábitos e inercias mentales que llevan a la persona a emociones y sensaciones negativas. Es esta toma de consciencia y la aceptación de la experiencia la que posibilita que el estado emocional inicialmente negativo pueda modificarse. La autorregulación, en este caso, se produce a través de un medio diferente, además de no quedar limitado a las sensaciones desagradables, dado que el *insight* y la aceptación sin juicio es la herramienta básica utilizada para atender a todos los registros de la experiencia. Para Farb, Anderson, Irving y Segal (2014), el nivel de autorregulación que aporta la práctica de Mindfulness es más amplio que el considerado tradicionalmente y definido por Gross (2002).

## **5.2. Mindfulness y Competencias Socio-emocionales (Lawlor, 2016)**

Molly S. Lawlor (2016) profundiza en la relación entre Mindfulness y las Competencias socio-emocionales. Propone un modelo que integra ambas perspectivas, basándose en el modelo de competencias de CASEL, la definición de Mindfulness de Kabat-Zinn y la propuesta de Leslie Greenberg sobre regulación emocional. A su vez, parte de la práctica de Mindfulness como herramienta para conseguir la mejora en las diferentes competencias planteadas, partiendo, además, de que tanto el enfoque de Mindfulness como el de las Competencias socio-emocionales se centran en el desarrollo positivo del *self* en sus dimensiones emocional, social y moral.

Su modelo presenta evidencia empírica de investigación basada, sobre todo, en población adulta, por lo que se hace necesario consolidar la evidencia sobre el efecto positivo de la propuesta en población joven y estudiante.

Asimismo, intenta responder al emergente campo de la *educación contemplativa* en Occidente. Por educación contemplativa se entiende la educación focalizada en el desarrollo de la persona completa. Dicho de otro modo:

El conjunto de prácticas pedagógicas diseñadas para cultivar el potencial de la consciencia plena y la voluntad en contextos de relaciones éticas en los que los valores de crecimiento personal, aprendizaje, vida ética y cuidado hacia los otros son también fomentados (Roeser y Peck, 2009, p. 127).

Al hablar de educación contemplativa es imprescindible hablar de profesorado competente, lo que se consigue mediante la adquisición de:

Un conjunto de oportunidades de aprendizaje experiencial diseñado para ayudar a los estudiantes a desarrollar claridad, calma y consciencia de estados de concentración en un contexto de crecimiento personal y de valores como humildad, curiosidad, apertura mental, apertura de corazón y cuidado hacia otros (Roeser y Peck, 2009, p. 128).

En opinión de Lawlor, conjugar Mindfulness y Competencias socio-emocionales como base de la educación contemplativa, ofrece un modelo más sólido y profundo y responde a los retos que plantea este nuevo campo:

Priorizar el tiempo para la práctica regular contemplativa y el aprendizaje socio-emocional en las escuelas puede proporcionar las condiciones necesarias para fomentar una población joven sana, compasiva, competente, y contribuir así a la ciudadanía del mañana (Lawlor, 2016, p. 77).

Desde este planteamiento, Mindfulness se convertiría en un medio para fomentar la Competencia emocional.

### 5.3. Sugerencias para la investigación en Mindfulness

Aunque el efecto positivo de Mindfulness sobre la salud y la educación parece indudable, son muchos los autores y autoras que explicitan la necesidad de continuar la investigación en este campo, dado que, a pesar de las múltiples evidencias, desde una perspectiva histórica el desarrollo de la evidencia científica de Mindfulness está aún en su primera infancia. Entre las muchas sugerencias para la investigación futura, destacaremos, por su relevancia, las realizadas por Shapiro, Rechtschaffen y De Sousa (2016):

1. *Diferenciación entre los diversos tipos de mindfulness.* Dada la amplia variedad de modalidades, tanto formales como informales, resulta crucial explicitar qué tipo de práctica de Mindfulness se ha desarrollado en cada estudio y comprobar si todas sus prácticas tienen el mismo efecto.
2. *Temporalidad de sus efectos.* Se deben hacer explícitas la frecuencia y duración de las prácticas de Mindfulness para determinar si dichas variables conducen a efectos diferentes (p. ej., si una mayor frecuencia o duración produce un efecto mayor) y cómo es esa relación (si es lineal, curvilínea o si existe un patrón específico).
3. *Evaluación de seguimiento.* Los estudios realizados deben incluir tanto evaluaciones a corto como a largo plazo.
4. *Análisis de sus componentes.* Dado que la práctica de Mindfulness se reconoce como un proceso multifacético compuesto por diversos componentes -somáticos, posturales,

cognitivos, atencionales-, las investigaciones deben diferenciar los efectos e interacciones de sus diversos componentes.

5. *Variables mediadoras.* Es interesante desarrollar medidas objetivas y subjetivas de cara a evaluar la importancia de algunas variables mediadoras en la predicción del cambio.
6. *Datos cualitativos.* La sutileza y profundidad de las experiencias de Mindfulness no siempre son fáciles de cuantificar. Por ello, contar con medidas cualitativas de manera combinada con las cuantitativas puede ser esencial para comprender sus efectos, dado que estas ayudan especialmente a acceder a la experiencia subjetiva de quienes lo practican.
7. *El valor de la práctica.* Las autoras consideran que la comprensión de la práctica de Mindfulness pasa no solo por investigarlo, sino por experimentarlo. Por ello, recomiendan una práctica personal a quienes se dedican a investigar acerca de este fenómeno, dado que lo contrario puede llevarles a malentender algunas de sus facetas y efectos, así como a permanecer ciegos ante las facetas más profundas de esta práctica, que a veces resultan difíciles de medir y evaluar.

#### **5.4. Aplicaciones y beneficios de la intervención con Mindfulness**

La investigación sobre Mindfulness y sus efectos en el bienestar, la salud y la educación es realmente prolífica. Por ello, se destacarán solo algunos de los estudios más significativos dentro de las múltiples referencias científicas que pueden encontrarse al respecto.

##### **5.4.1. Beneficios de Mindfulness sobre el bienestar**

De manera general, son múltiples las referencias que existen entre el entrenamiento en Mindfulness y la mejora de los niveles de bienestar, tanto en población clínica como en no clínica (Carmody y Baer, 2008; Howell, Dopko, Passmore y Buro, 2010; Rybak, 2013; Sedaghat, Mohammadi, Alizadeh e Imani, 2011, entre otros).

Scott Bishop (2002) y Ruth Baer (2003) realizaron amplias revisiones a modo de meta-análisis en los que se confirmó el efecto positivo de la formación en Mindfulness en el nivel de bienestar dentro de la intervención clínica. En ambos casos señalan que existe una evidencia científica suficiente que garantiza el efecto positivo de la intervención sobre problemas de salud diversos, entre los que destacan: dolor crónico y fibromialgia, trastornos de ansiedad, obsesivo-compulsivos y depresión. En aquel momento, no obstante, la evidencia era solo preliminar, pero el paso de los años y la proliferación de investigaciones han confirmado sus efectos.

Un tercer meta-análisis realizado por Grossman, Niemann, Schmidt y Walach (2004) constata el efecto positivo del programa MBSR en el afrontamiento de problemas clínicos (dolor, cáncer, enfermedades cardíacas, depresión y ansiedad) y no clínicos, como es el caso de grupos que acuden al programa por razones de estrés (Dobkin, 2008).

Otros estudios confirman los efectos del programa en la reducción de los niveles de ansiedad y depresión (Toneatto y Kguyen, 2007; Gilbert y Christopher, 2010; Greeson y Brantley, 2012; Banhofer y Crane, 2012). En el caso de la fibromialgia, estudios como el de Grossman, Tiefenthaler-Gilmer, Raysz y Kesper (2007) confirman sus efectos tres años después del entrenamiento en MBSR.

En el caso de mujeres que han padecido cáncer de mama, el programa también mejora sus estrategias de afrontamiento de la enfermedad y de autocuidado, contribuyendo a lo que Shapiro, Carlson, Astin y Freedman (2006) denominan *re-percepción*, esto es, la adquisición de una nueva percepción de la vida, más manejable y con más sentido. En esta misma línea, otros estudios confirman el efecto de Mindfulness como intermediador en la mejora en casos de cáncer (Carlson, Labelle, Garland, Hutchins y Birnie, 2012).

Kabat-Zinn (2003) destaca los estudios que señalan el efecto positivo de la intervención en MBSR sobre problemas médicos como psoriasis, sistema inmunológico o la expresión de emociones positivas. En otra de sus obras (Kabat-Zinn, 2005) destaca los efectos positivos del programa MBSR sobre la reducción del estrés y los trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad.

El entrenamiento en Mindfulness con el programa MBSR, asimismo, mejora los índices de bienestar en profesionales de la salud al reducir los niveles de ansiedad y depresión, y mejora también los niveles de empatía (Miró et al., 2011; Shapiro, Schwartz y Bonner, 1998; Simón, 2012), así como los niveles de autorregulación y auto-cuidado (Richards, Campenni y Muse-Burke, 2010). A su vez, la empatía tendría un efecto de reducción de la hostilidad (Shapiro et al., 1998). La práctica de Mindfulness y el estado de flujo tendrían un efecto positivo sobre la alianza y el compromiso de los clientes en el caso de los psicoterapeutas (Aiken, 2006; Reid, 2011; Siegel, 2010; Wang, 2006).

Un meta-análisis realizado por Hofmann, Sawyer, Witt y Oh (2010) confirman el efecto positivo de la terapia basada en Mindfulness sobre los síntomas de ansiedad y la depresión, entre otros estados de ánimo negativos. El efecto positivo de Mindfulness sobre el dolor crónico se confirma en estudios como el de Gardner-Nix (2012). Sobre el efecto de la formación de Mindfulness en el dolor crónico, son especialmente relevantes las investigaciones realizadas en torno a la red internacional sostenida por la Universidad de Oxford, Respira-Vida Breathworks, como el estudio de Brown y Jones (2013).

Otros hallazgos confirman las consecuencias saludables de Mindfulness en trastornos como las conductas adictivas (Bien, 2012) o los trastornos de la alimentación (Wolever y Best, 2012), la psicosis (Pinto, 2012), el trastorno de personalidad Borderline (Rizvi, Shaw y Dimidjian, 2012), el estrés post-traumático (Follete y Vijay, 2012), o el trastorno obsesivo-compulsivo (Didonna, 2012).

Estos mismos hallazgos son sostenidos en la práctica clínica española por Miró y Simón (2012), Alonso (2012) y Cebolla i Martí (2012). Además, se confirma el efecto positivo de la práctica de Mindfulness sobre el trastorno obsesivo-compulsivo, los trastornos alimentarios y postraumáticos, el dolor crónico y los trastornos de personalidad (Miró y Pastor, 2012; Bayón y Bonan, 2012; Rodríguez Vega y Palao, 2012; García-Palacios y Navarro, 2012, respectivamente).

Otros programas, como la práctica de Hatha Yoga, se asocian positivamente con la reducción del estrés cuanto mayor es la experiencia en dicha técnica (Bristbon y Lowery, 2009). La práctica de yoga también se considera un modo de incrementar los niveles de Mindfulness -considerado, en este caso, como característica personal- en población no clínica, y potencialmente podría ser un método preventivo en el desarrollo de estados de ánimo negativo, en especial sobre la ansiedad y la depresión (Shelov, Suchday y Friedberg, 2009; Young, 2011). En esta misma línea, Mindfulness considerado como rasgo o característica de personalidad se asocia a una menor reactividad ante situaciones estresantes, tanto en población clínica como en población no clínica. Ello señalaría el

papel moderador de Mindfulness en la experiencia de estrés (Arch y Craske, 2010). El nivel de experiencia en meditadores también mejora el nivel de bienestar, especialmente lo que se refiere a la actitud de aceptación (Falkenström, 2009).

Asimismo, la práctica de Mindfulness, al focalizarse sobre la práctica de la autoconsciencia, mejora los efectos negativos producidos por la rumiación, un proceso desadaptativo de la atención que favorece el estrés -contrariamente a la autoconsciencia, que se asocia a la toma de perspectiva y a la empatía-. En este sentido, la autoconsciencia y la rumiación podrían considerarse dos formas de auto-atención, siendo la primera de ellas funcional y la segunda disfuncional para la salud y las relaciones (Joireman, Parrott y Hammersela, 2002).

#### **5.4.2. Beneficios de la Compasión y la Autocompasión**

La Compasión se ha considerado en la investigación aplicada un factor protector contra emociones negativas como miedo, enfado, envidia o venganza (Goleman, 2003). Asimismo, se relaciona con la mejora de las relaciones sociales y los vínculos interpersonales (Crocker y Canevello, 2008). Se asocia también a aumento de la felicidad (Mongrain, Chin y Shapira, 2011; Pommier, 2010), aumento de la autoestima y del bienestar (Mongrain, Chin y Shapira, 2011).

La Compasión posee un papel especialmente relevante en el campo de la psicoterapia. Concretamente, se observa que una actitud compasiva por parte del terapeuta de *counseling* facilita el cambio de relación del cliente consigo mismo (Gilbert e Irons, 2005). Dicho de otro modo: la práctica compasiva facilita la emergencia de relaciones autocompasivas en quienes reciben esa Compasión, mediante un proceso de internalización que permite la transferencia del modelo recibido en la relación interpersonal al ámbito intrapersonal (Pommier, 2010). La misma transferencia se observa entre pacientes en grupos terapéuticos (Bates, 2005). Estos hallazgos tienen importantes implicaciones para educadores/as y familias en el fomento de relaciones compasivas y autocompasivas en niños/as y adolescentes.

Sin embargo, el estudio empírico de Pommier (2010) no presenta una correlación significativa entre ambos constructos. Se encontró que aquellos con bajo nivel de Autocompasión presentaban una alta puntuación en Compasión. Y aquellos con altos niveles de Autocompasión presentaban niveles muy similares de Compasión. Una investigación posterior de Neff y Pommier (2013) presenta, asimismo, correlaciones no significativas entre Compasión y Autocompasión en estudiantes universitarios. En una muestra de adultos y meditadores practicantes, esta correlación se dio, aunque de manera débil.

Respecto a las diferencias de género, Pommier (2010) halla diferencias significativas en su estudio, siendo mayor el nivel de Compasión en mujeres que en hombres. Este mayor nivel de Compasión en mujeres ha sido encontrado, asimismo, en otras investigaciones en estudiantes de Medicina (Tavakol, Denick y Tavakol, 2011; Berg, Madjan, Berg, Veloski y Hojat, 2011). Por su parte, el estudio de Neff y Pommier (2013) revela que la diferencia entre Compasión y Autocompasión en mujeres y hombres atiende a patrones distintos. Concretamente, muestran que las mujeres tienen un mayor nivel de preocupación hacia los demás que los hombres, pero no presentan mayores niveles de Autocompasión. Ello sugiere que la diferencia entre la Compasión vivida hacia sí mismas y hacia los demás presenta más diferencias en las mujeres que en los hombres. Estos hallazgos fueron confirmados por otros estudios posteriores (Beresford, 2016; Ramos, 2015).

Hofman, Grossman y Hinton (2011), en una revisión de la literatura, confirman la asociación entre las prácticas de Compasión y amabilidad con un aumento del afecto positivo y una disminución del negativo. Algunos estudios neuroendocrinos preliminares afirman que la práctica de Compasión podría reducir el *distrés* y sus consecuentes respuestas inmunes. En combinación con otras estrategias psicoterapéuticas, consideran que esta práctica es efectiva para tratar problemas de ansiedad social, depresión, conflictos de pareja, fobias y el desgaste emocional propio de las personas cuidadoras.

En esta línea, Beaumont y Hollins (2016a, 2016b) afirman que la formación en Compasión es beneficiosa en población clínica con personas que reportan síntomas de trauma, bajos niveles de Autocompasión y altos niveles de autocrítica. Asimismo, concluyen la conveniencia de formar a los/as estudiantes de psicoterapia y obstetricia para ser más sensibles a las situaciones emocionales que viven sus pacientes.

Un ámbito menos estudiado y sobre el que se requiere mayor nivel de investigación es la denominada *fatiga por compasión*. Este síndrome, que reduce las posibilidades de sentir Compasión hacia las personas atendidas, está estrechamente relacionado con el agotamiento emocional y el síndrome del *burn-out* en profesionales de la salud expuestos a situaciones crónicas o de trauma (Craig y Sprang, 2010; Maytum, Heiman y Garwick, 2004; Potter et al., 2010). Parece que la principal confusión estriba en la adopción del propio término “fatiga por compasión”, ya que, desde el punto de vista desde el que Neff define el constructo, el componente de Mindfulness evitaría, precisamente, caer en el agotamiento señalado (Pommier, 2010).

En el ámbito educativo propiamente, se ha propuesto la conveniencia de integrar prácticas compasivas como estrategias de afrontamiento emocional, junto con las propias de Aprendizaje Socio-emocional (SEL) (Goleman, 2003; Pommier, 2010). No obstante, se reconoce la necesidad de una mayor investigación en este aspecto para conocer los efectos concretos de tal propuesta.

La Autocompasión, por su parte, es considerada un factor protector contra las consecuencias negativas del auto-juicio, la sobre-identificación y el aislamiento, como sucede en la depresión (Germer y Neff, 2013; Germer y Simón, 2011). Neff (2003a) refiere que la práctica de Autocompasión lleva a ampliar la capacidad de Compasión y valoración hacia los otros.

Son también numerosos los beneficios que reporta en el nivel general de bienestar psicológico (Neff, 2004; Beaumont, Durkin, Hollins y Carson, 2016; Bluth y Blanton, 2014; Imtiaz y Kamal, 2016; Zessin, Dichhäuser y Garbade, 2015). La Autocompasión se relaciona con la mejora de numerosas afecciones como los trastornos de estrés post-traumático en veteranos de guerra de Irak y Afganistán (Dahm, Meyer, Neff, Kimbrel, Bird y Morissette, 2015), depresión (Chung, 2016; Psychogiou et al., 2016), estrés (Binie, Speca y Carlson, 2010; Neff y Pommier, 2013) o *burn-out* (Amrani, 2010).

En relación a las diferencias de género, un meta-análisis revela que los efectos de la práctica de Autocompasión son más altos en hombres que en mujeres, una diferencia que se incrementa al incluir colectivos de minorías étnicas (Yarnell et al., 2015).

El contraste en los hallazgos presentados en la relación entre Compasión y Autocompasión parece requerir una mayor investigación para esclarecer el tipo de relación que existe entre ambas y las condiciones en las que la Compasión puede fomentar la emergencia de la Autocompasión.

#### 5.4.3. Aplicaciones de Mindfulness en educación

Fuera del ámbito clínico, y añadiendo a lo ya mencionado en apartados previos, la práctica de Mindfulness en personas adultas, adolescentes y en población infantil está asociada a mejoras en la regulación emocional (Bishop et al., 2004; Farb et al., 2014; Hayes y Feldman, 2004; Zelazo y Lyons, 2011). Investigaciones como la de Goodman y Greenland (2012) ponen de manifiesto el efecto positivo de la práctica de Mindfulness en niños/as en la gestión de emociones negativas. Burke (2009), tras una amplia revisión bibliográfica, reconoce el impacto positivo de las intervenciones basadas en Mindfulness en niños/as y adolescentes, pero señala la necesidad de contar con metodologías más estandarizadas para consolidar esta evidencia empírica. Estas mismas conclusiones son reafirmadas por Zoogman et al. (2014; en Lawlor, 2016) en otro meta-análisis basado en 20 revistas de artículos revisados por pares (*peer-reviewed*).

Asimismo, la práctica de Mindfulness se asocia con la flexibilidad cognitiva (Moore y Malinowski, 2009) y, más ampliamente, con la capacidad de aprender (Hyland, 2011), la mejora de la atención y la disminución de la ansiedad en niños (Semple, Lee, Rosa y Miller, 2010). A su vez, se asocia a la capacidad de la mente de cambiar de perspectiva y llegar a observarse a sí misma (Claxton, 2005). Este cambio de perspectiva parece tener un origen en la capacidad de comprender la mente del otro. De este modo, tal y como se afirmaba más arriba a propósito de los estudios de Daniel Siegel y su equipo, la capacidad de Mindsight está intrínsecamente relacionada con la capacidad de empatía, algo que confirman otros estudios (Lawlor, 2016).

Dicho de otro modo, la competencia intra- e interpersonal podría estar apuntando hacia un origen común. Tal y como Claxton (2005) afirma, “nuestro propio *self* no es un constructo unitario; somos una comunidad de identidades” (p. 314). Estos hallazgos son coherentes con lo reportado por Kabat-Zinn (2005) acerca del efecto positivo del programa MBSR sobre el estado de atención fragmentada en el que entramos en lo cotidiano en el modo “multitarea”, y el nivel de experiencia de conexión consigo mismo/a, con los demás y con la naturaleza. En esta misma línea, son numerosos los estudios que relacionan positivamente la práctica de Mindfulness con la mejora en las relaciones familiares y de pareja (Hastings y Singh, 2010; Barnes, Warren, Krusemark, Campbell y Rogge, 2007).

El programa MBSR tendría un efecto positivo sobre el razonamiento moral y la toma de decisiones ética (Shapiro, Jazaireri y Goldin, 2012), lo que apunta a una de las dimensiones de la Competencia emocional –según el modelo de CASEL-. Su potencial en el ámbito educativo es incuestionable. Finalmente, estudios como el de Deborah Orr (2002) sugieren que Mindfulness puede utilizarse como medio para desarrollar una pedagogía anti-opresión.

Otros estudios recientes confirman el importante papel de la educación en la prevención, especialmente en lo relacionado con la promoción de Competencia emocional (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Greenberg, 2003; Humphrey, 2013; CASEL, 2012; Zins et al., 2004; Lawlor, 2016). Cada vez más estas iniciativas están incorporando prácticas basadas en Mindfulness para promover la atención, la Resiliencia y el bienestar (Greenberg y Harris, 2012;

Roeser y Peck, 2009), dada la asociación positiva entre Mindfulness y Competencia emocional (Lawlor, 2016; Senyuva, Kaya, Isik y Bodur, 2014). Otros estudios confirman la relación entre el entrenamiento en Mindfulness y el control cognitivo, un factor importante en la atención y la autorregulación emocional (Lawlor, 2016; Ramos, Hernández y Blanca, 2009).

## 6. Aportaciones a la Competencia emocional desde la Resiliencia

### 6.1. Definiendo la Resiliencia como constructo

La Resiliencia es un concepto que comienza a desarrollarse en los años 60 del pasado siglo. Michael Rutter (1993), uno de los autores más relevantes en este campo, señala que el desarrollo de este ámbito de investigación procede, a su vez, de tres áreas: los estudios del apego, los estudios de riesgo, y los estudios centrados en el control.

Sería John Bowlby, autor de la teoría del apego, quien trasladara el término, inicialmente utilizado en la física, al ámbito de la Psicología. Originalmente, lo resiliente se refería a aquellos materiales que vuelven a su estado natural tras sufrir altas presiones deformadoras. Bowlby (1992) considera la Resiliencia aplicada al ámbito humano como aquella cualidad que lleva a la persona a no dejarse abatir por la adversidad.

Rutter (1993) entiende por Resiliencia el conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, aun viviendo en un medio insano. Para Cyrulnik (2002) es la capacidad que tiene el ser humano de reponerse de un trauma, sin quedar marcado de por vida, y pudiendo ser feliz. Grotberg (2001), por su parte, define la Resiliencia como la capacidad que tiene una persona para enfrentarse, sobreponerse, ser fortalecida y transformada tras experimentar experiencias adversas.

Aunque inicialmente las definiciones sobre Resiliencia enfatizan más la dimensión de capacidad del individuo, poco a poco se van abriendo paso perspectivas más interaccionistas que otorgan al contexto un papel, asimismo, relevante. Según esta perspectiva, las personas no nacen resilientes, sino que la Resiliencia se crea en la relación del individuo con un ambiente dado. Son determinadas características individuales, en combinación con factores ambientales presentes en diferentes dominios de la vida de la persona, las que determinan el grado de Resiliencia.

En esta línea, Suárez-Ojeda y Melillo (2002) y Suárez-Ojeda y Munist (2001), desde un modelo ecológico y evolutivo, consideran que la Resiliencia se construye en interacción con el medio y se puede desarrollar a lo largo de la vida. Para Luthar (2006), la Resiliencia se da con independencia de la edad, el sexo o el nivel socioeconómico. No hay un determinismo evolutivo o social, sino que depende en mayor medida de las *oportunidades* que le proporcionan los contextos de desarrollo.

Desde una perspectiva ecológica y sistémica, de hecho, se diferencian tres tipos de Resiliencia: la Resiliencia del propio individuo, la Resiliencia familiar y la Resiliencia comunitaria (en este nivel se incluiría la Resiliencia escolar).

Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996) hablan de *factores protectores*, y los diferencian en los tres niveles mencionados: factores *personales* (temperamento, aspectos cognitivos y afectivos); *familiares* (ambiente familiar positivo, madres y padres estimuladores, estructura familiar sin disfuncionalidades principales); y *socioculturales* (características del sistema educativo que



favorecen el proceso de escolarización y enseñanza-aprendizaje en los menores). Las autoras observan que las personas resilientes muestran una aproximación activa hacia la resolución de problemas, siendo capaces de interactuar de forma efectiva con experiencias emocionales de riesgo, además de procurarse el apoyo de otros. Así, aunque las características intrínsecas del individuo puedan favorecerla, el desarrollo de la persona en su contexto familiar y la influencia de otros entornos significativos son factores determinantes en la emergencia de la Resiliencia.

Rutter (1990), por su parte, considera que una misma variable puede actuar como factor de riesgo o como factor protector. En la misma línea, Radke-Yarrow y Sherman (1990) plantean que un determinado suceso puede considerarse de riesgo o protector en función de cómo la persona -y el sistema en que este se desarrolla- perciba ese acontecimiento. Por ello, los factores de protección y de riesgo no podrían considerarse conceptos universales, sino dependientes de contextos y circunstancias individuales, familiares, socio-culturales, etc. En relación a ello, Reichters y Weintraub (1990) consideran factores protectores tanto a los recursos presentes en el ambiente como a los mecanismos que utilizan las personas para adaptarse.

Finalmente, Connor y Davidson (2003) remiten a la amplia literatura que apunta, además del contexto, otros factores relevantes en la Resiliencia como la edad, el género o la identidad cultural.

### *Resiliencia y autopoiesis*

La Resiliencia tiene una estrecha relación con el concepto de *autopoiesis*. Según Humberto Maturana y Francisco Varela (1991), la autopoiesis es un proceso de autogeneración de los sistemas vivos. Como también sostuviera Bertalanffy (1976) en su teoría general de sistemas, un organismo vivo es un sistema abierto que se mantiene a sí mismo de manera estable, aun en un estado lejos del equilibrio. Pese a la falta de equilibrio, la estructura se mantiene, en lugar de mutar o generar un nuevo flujo. Cuanto más lejos está una estructura del equilibrio, mayor es su complejidad. Ahora bien, cuando la complejidad aumenta, el sistema puede encontrar un punto de inestabilidad en el que se genere un nuevo estado, con nuevas estructuras y un nuevo orden emergente. Del mismo modo que las células en un sistema dado, los sistemas vivos se crean y recrean constantemente, transformándose o reemplazando sus componentes. En este sentido, generan cambios estructurales mientras que preservan sus patrones de organización subyacentes.

En la dinámica del desarrollo, el aprendizaje o la evolución, la creación de nuevos recursos ante momentos de crisis o inestabilidad es una propiedad clave de los sistemas vivos. La autopoiesis sería, desde esta perspectiva, la capacidad de re-crearse a sí mismo/a cuando se producen situaciones que desestabilizan el sistema vivo (en este caso, la persona), manteniendo lo esencial de ella misma pero enriqueciendo al propio sistema con nuevas formas de funcionamiento y comprensión de la realidad.

## **6.2. Sugerencias para la investigación en Resiliencia**

Tras la revisión de la literatura disponible sobre Resiliencia en profesorado, diversos autores afirman la necesidad de continuar la investigación sobre las variables que pueden tener un mayor impacto en la formación dirigida a este fin (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Mansfield, Beltman, Broadley y Weatherby-Fell, 2016).

Asimismo, se necesita conocer con mayor detalle en qué medida los resultados se mantienen en el tiempo o de qué manera dichas variables pueden ser diferentes en las distintas etapas formativas. Para ello se requiere, entre otras cosas, un mayor número de estudios longitudinales.

Por otra parte, es necesario que la investigación considere no solo los factores individuales, dado que ignorar la importancia del contexto como factor moldeador de Resiliencia supone caer en la sobre-atribución de los factores individuales e impide abordar intervenciones que contemplen los diversos niveles de actuación necesarios en cada caso.

### **6.3. Aplicaciones y beneficios de la Resiliencia en el ámbito educativo**

#### **6.3.1. Resiliencia, emociones y educación**

La investigación en Resiliencia se vincula pronto al ámbito de la Psicología positiva y lo relacionado con las fortalezas humanas, contribuyendo, de este modo, al cambio de foco en la intervención psicoeducativa y de la salud. El énfasis deja de estar centrado en la patología para centrarse en las potencialidades y posibilidades de la persona. Desde un lenguaje interaccionista, como se ha visto anteriormente, ello supondría fomentar los factores protectores tanto de la persona como de su contexto. De este modo se ha evolucionado desde la perspectiva psicoterapéutica y preventiva a una perspectiva psicoeducativa y de promoción. Por ello, el enfoque de la Resiliencia podría considerarse inserto en el enfoque de competencias en educación (Lamata, 2011).

La investigación ha puesto en evidencia el claro efecto de las emociones positivas sobre la Resiliencia y la satisfacción con la vida (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels y Conway, 2009). Asimismo, los autores concluyen que la Resiliencia se asocia con la felicidad, en tanto que esta se considera una composición de satisfacción con la vida, estrategias de afrontamiento y emociones positivas. Los cambios en la Resiliencia sugieren que las personas felices no están más satisfechas solo porque se sienten mejor, sino porque desarrollan recursos para vivir bien. De este modo, experimentar emociones positivas incrementa la satisfacción con la vida a través del fomento de la Resiliencia. Dicho de otro modo, la Resiliencia es un medio para vivir la vida de manera más feliz.

La Resiliencia se relaciona, asimismo, con la regulación emocional. Y aunque la promoción de la Resiliencia implica más aspectos que la regulación emocional, no cabe duda de que esta es un elemento clave. Por ello, comprender las estrategias de regulación emocional puede ser crucial para su promoción, especialmente en lo que se refiere al ámbito educativo y de la formación del profesorado.

La escuela, junto con la familia, es un contexto especialmente relevante para la construcción de la Resiliencia. Especialmente en contextos sociales complejos o adversos, la escuela tiene la posibilidad de construir Resiliencia en sus contextos y en su alumnado, pudiendo vivir como oportunidad las aparentes amenazas que proporciona el ambiente (Papházy, 2009).

Ello apunta a las personas adultas referentes –madres, padres y profesorado- como principales agentes clave en su promoción. Como sucedía en las variables analizadas en capítulos previos, para fomentar la Resiliencia a nivel educativo se requieren educadores/as resilientes, capaces de mantener su satisfacción con la vida y de transmitir estas competencias al alumnado (Uriarte, 2006).

Tras una revisión de los principales factores destacados en los trabajos de Werner y Smith (1982), Radke-Yarrow y Brown (1993), Rutter (1993) y Jessor (1993), y Fullana (2004), Uriarte (2006) afirma que existe un amplio consenso en considerar que la educación y la escuela son grandes factores protectores en el desarrollo integral del alumnado, en especial en aquel que se encuentra en situación de riesgo familiar o social. Entre ellos, la confianza en sí mismos/as, las relaciones positivas con compañeros, las expectativas positivas del profesorado, la relación significativa con alguna persona adulta y la comunicación familia-escuela, son algunos de los más relevantes.

### **6.3.2. Resiliencia e inmigración en contextos educativos**

Mucho ha sido investigado sobre la Resiliencia de la población inmigrada, ante el riesgo de considerarla un grupo más dentro de las clásicas poblaciones vulnerables. Contrariamente a lo que pudiera pensarse, esta se caracteriza por unos niveles de Resiliencia especialmente elevados. En el ámbito educativo, los indicadores de motivación, expectativas de logro o implicación en la comunidad educativa, no se corresponden con los grupos tradicionalmente considerados vulnerables (Melero y Díe, 2010; Melero y González-Sala, 2014). Ello ha obligado a modificar el lenguaje utilizado en la intervención psicosocial, pasando de considerar la inmigración como población vulnerable asociada a una característica intrínseca, a visibilizar su Resiliencia ante condiciones adversas. Desde esta óptica, la vulnerabilidad residiría en las condiciones a las que se ve expuesta la población inmigrada. Su modo de vivir estas condiciones se corresponde, en la gran mayoría de los casos, con una respuesta resiliente (Elsass, 1992; Pereda y Pereira, 2009; Romero, 2011).

A pesar de ser la Resiliencia individual una característica propia de la población inmigrada en general, como se señalaba anteriormente, el contexto es un factor muy relevante. Por ello, los procesos de vulnerabilización y discriminación social e institucional hacen necesario su refuerzo, especialmente en lo que respecta a los contextos educativos y a las mal denominadas *generación 1.5* o *segundas generaciones* (respectivamente, personas inmigradas que han llegado al país siendo menores de edad, o hijas e hijos de población inmigrada que han nacido en España). Los procesos de aculturación de los niños, niñas y jóvenes que llegan a España, así como la socialización de quienes ya nacen en territorio español, requieren un abordaje diferente, dado que el impacto del contexto en ellos/as será distinto al de sus familias de referencia.

Massot, Del Campo, Sandín y Sánchez Martí (2013) sostienen que la perspectiva de la Resiliencia es fundamental para incidir en la continuidad del alumnado de procedencia extranjera en el sistema educativo, tras la educación obligatoria. Especialmente relevante consideran el énfasis en las trayectorias de éxito *versus* el acento en los resultados de manera descontextualizada. En otro estudio (Del Campo, Massot, Sandín y Sánchez Martí, 2013), sostienen que existe una correlación entre la continuidad académica y la Resiliencia. Una de las recomendaciones que realizan para fortalecer la Resiliencia en el alumnado es la formación del profesorado en esta misma materia y la capacidad de reconocer y apoyar a estudiantes con autopercepción académica baja, dado que esta se asocia con bajo nivel de Resiliencia y mayor riesgo de abandono.

## **7. A modo de conclusión**

La Competencia emocional en el ámbito educativo surge en el marco de la Educación emocional. Esta, a su vez, emerge como consecuencia del enfoque por competencias a nivel

europeo. Concretamente, intenta responder a los dos últimos aprendizajes mencionados en el Informe Delors: aprender a estar y aprender a ser. En este contexto, cada vez son más los autores que afirman la necesidad de incluir la Competencia emocional como competencia básica y motor de cambio. La Educación emocional surge, así, como forma de hacer posible estos fines en la escuela y establece como uno de sus objetivos fomentar la Competencia emocional como vía de su propio desarrollo.

Pero la Competencia emocional, al igual que otros analizados con anterioridad, es un constructo multidimensional y no existe un consenso sobre su definición. Dentro de las propuestas teóricas más relevantes sobre Competencia emocional, se encuentra el modelo de Carolyn Saarni, por ser la primera que utiliza el término y emprende una definición sostenida en una vasta investigación teórica y empírica. Para la autora, la Competencia emocional está estrechamente vinculada con el autoconcepto (o *self*), la autoeficacia y la Resiliencia. Desde un posicionamiento constructivista del desarrollo, para Saarni la Competencia emocional no es estable, sino dinámica, depende de los contextos y del modo en que el contexto se relaciona con la propia historia y con el propio *self* – sujetos, a su vez, a modificación a lo largo de la vida del individuo-. Como consecuencias de la Competencia emocional, se derivaría una mayor capacidad de gestionar las propias emociones, un mayor nivel de bienestar subjetivo y un mayor nivel de Resiliencia.

Apoyado en este modelo, así como en el de CASEL, Bisquerra diseña su modelo de Competencia emocional basado, a su vez, en su trabajo sobre Educación emocional. Su propuesta se compone de cinco competencias o dimensiones: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. El autor considera que, de todas ellas, la competencia nuclear sería la primera: la consciencia emocional, intra- e interpersonal.

El modelo posee un respaldo empírico que le aporta una solidez cuantitativa importante. A su vez, se sitúa en un marco más amplio y cualitativo sobre Educación emocional, muy cercano a la promoción del desarrollo integral de la persona y del bienestar subjetivo. Además, coincide en gran parte con el planteamiento de Carolyn Saarni, una de las autoras más relevantes en el desarrollo del concepto de Competencia Emocional. Por todas estas razones y por la coherencia de este planteamiento con los postulados del presente trabajo, se justifica que este haya sido el modelo seleccionado.

Los beneficios del fomento de la Competencia emocional en el ámbito educativo son múltiples. Está implicada en el éxito escolar del alumnado, en su adaptación y la integración social, en el aprendizaje y en el éxito en la vida. La Competencia emocional se relacionaría con un mejor nivel de salud, calidad de las relaciones, rendimiento académico y laboral. Además, se asocia a una buena transición del estudiante a la vida profesional y es considerada un elemento preventivo de factores de riesgo y promotor de factores protectores. Respecto al profesorado, existe evidencia que constata la necesidad de poseer un determinado nivel de Competencia emocional para poder transmitirlo, del mismo modo que la calidad de la educación se relaciona con el bienestar docente, una variable que mejora notablemente con el trabajo en Competencia emocional. Asimismo, se establece una relación entre el entrenamiento en Competencia emocional del profesorado novel y su efectividad.

Como constructo multidimensional, existen otros conceptos afines con los que la Competencia emocional comparte algunos enfoques e incluso dimensiones. En especial se ha detallado, como

claro precedente, la Inteligencia emocional. La influencia del modelo de Goleman en el ámbito educativo así como en el laboral, y su ambigüedad en la utilización de los términos inteligencia y competencia, contribuyeron a la confluencia y, en muchos casos, a la confusión entre ambos términos. Una confluencia y confusión que se permanecen en la actualidad.

Tras la revisión teórica de los principales modelos de ambos constructos se observa que comparten dos componentes fundamentales: consciencia emocional y regulación emocional, ambos en un doble eje: intrapersonal e interpersonal. Estas dimensiones son consideradas nucleares en la promoción de la Competencia emocional, tanto por su capacidad de movilizar otras dimensiones de la competencia como por el efecto de los diversos programas de intervención sobre ellas, como se constatará posteriormente.

Sin embargo, a la vez que similitudes, también presentan diferencias relevantes. Mientras que la Inteligencia emocional, en su corriente más extendida y con mayor relevancia científica, ha ido acotando su constructo hasta considerarlo una habilidad, la Competencia emocional ha evolucionado de manera inversa, constituyéndose en un constructo más amplio e integrador que abarca la dimensión de habilidad, a la vez que contempla las dimensiones actitudinal, cognitiva y comportamental.

Además de la Inteligencia emocional, se han destacado las contribuciones de otros tres constructos, por la relación entre estos y la mejora de la Competencia emocional. Es el caso de Mindfulness, Compasión y Resiliencia. Los tres suponen una aportación novedosa en el modo de comprender y abordar el fomento de la Competencia emocional.

Adoptando la definición de Kabat-Zinn, Mindfulness se entendería como una consciencia sin juicio, cultivada momento a momento, prestando atención de una forma específica, esto es, en el momento presente y de manera no reactiva, con el corazón tan abierto como sea posible. El autor insiste especialmente en el cuidado de las actitudes –los previos- en la práctica de Mindfulness. La paciencia, la “mentalidad del principiante”, entendida como apertura a la novedad, la confianza en la dimensión de *ser* de la persona, el saber permanecer, y la aceptación de todo lo que sucede sin juicios preestablecidos, son algunas de ellas.

En la misma línea, destaca el trabajo de Daniel Siegel sobre lo que él denomina Mindgisht, haciendo referencia a la capacidad de la mente de observarse a sí misma. Apoyado en el trabajo de Kabat-Zinn, desarrolla un campo interdisciplinar con un gran peso neurocientífico. En opinión del autor, la atención es el mecanismo central en el cambio de una mente automática a una mente observada. Ello, a su vez, será el requisito del bienestar y la salud, lo que se consigue a través de un modo de estar que se acompaña de un correlato neurofisiológico y que denomina “estado de integración”.

La práctica de Mindsight está asociada a la mejora del bienestar, de la empatía y de las relaciones, de la capacidad de conectar con los considerados otros. A su vez, para activar esta capacidad en niños y niñas se requiere una determinada capacidad de conexión que se desarrolla mediante la práctica de Mindsight. Pero, más allá de la empatía, el autor afirma que esta práctica sostenida en el tiempo da lugar a una consciencia expandida del yo, a través de la que es posible acceder a sentirse parte de una realidad más amplia, desplegándose lo que Einstein denominaría “círculo de compasión”.

Dentro de las variantes de Mindfulness se encuentran las prácticas de Compasión y Autocompasión. Ambas coinciden en sus componentes, aunque no en su direccionalidad distintas (inter- o intra-, respectivamente). La Compasión, matriz de este enfoque, implica dejarse tocar por el sufrimiento de otros, abriendo la consciencia al dolor ajeno sin evitar ni desconectar de ello. La Autocompasión se refiere a la relación compasiva consigo mismo/a. La Compasión se considera factor protector contra emociones negativas, se asocia al aumento de la felicidad, la autoestima, el bienestar. Ambas se consideran estrategias de afrontamiento emocional, lo que las vincula a la Resiliencia. Por la complejidad de los contextos analizados en el presente trabajo, se ha considerado pertinente incluir la compasión en el estudio realizado.

La investigación sobre Mindfulness y sus efectos en el bienestar, la salud y la educación, es realmente prolífica. De manera general, son múltiples las referencias que existen entre el entrenamiento en Mindfulness y la mejora de los niveles de bienestar, tanto en población clínica como en no clínica. Su práctica se relaciona de manera especial con la reducción de niveles de estrés, ansiedad, depresión y *burn-out*. En el ámbito educativo se relaciona con la mejora de la regulación emocional en alumnado y profesorado, con flexibilidad cognitiva, mejora de la atención, reducción de la ansiedad y con la capacidad de aprender. Asimismo, la práctica de Mindfulness se relaciona con la mejora de la empatía, las relaciones familiares, la toma de decisiones ética y la pedagogía anti-opresión. Finalmente, existen estudios que vinculan directamente la práctica de Mindfulness con la prevención educativa y con la mejora de los niveles de Competencia emocional y la Resiliencia.

Por todo lo expuesto anteriormente, se considera que Mindfulness puede ser una herramienta fundamental en el diseño de programas dirigidos a mejorar la Competencia emocional del profesorado, además de mejorar la Competencia intercultural, ya que se dirige específicamente a mejorar las dimensiones constitutivas de la Sensibilidad intercultural señaladas por Chen y Starosta. En este sentido, resulta relevante la propuesta que hace Lawlor al considerar Mindfulness como medio para mejorar las Competencia emocional.

En opinión de Kabat-Zinn, las múltiples aportaciones al cambio en la concepción de la salud, el bienestar y el aprendizaje de las investigaciones sobre Mindfulness implican un desplazamiento de paradigma en la ciencia, un paso hacia modelos más amplios, que se corresponden en mayor medida con la comprensión actual del mundo y con las evidencias aportadas por la neurociencia. Ello mismo se pone de manifiesto en la obra de Siegel, en el campo de la Neurobiología interpersonal y en la Ecología Profunda, un campo cercano a este, desarrollado por Capra desde la perspectiva de la física cuántica. Todo ello apunta hacia la necesidad de adoptar un nuevo enfoque en la ciencia que ponga el acento en la totalidad y la capacidad de integración de los diferentes saberes, en los procesos, en la aproximación al conocimiento desde una ciencia epistemológica *versus* la obtención de la verdad desde un paradigma pretendidamente neutro. El conocimiento habría de entenderse, desde esta perspectiva, desde una red permanentemente interconectada y en crecimiento dinámico.

La Resiliencia, por su parte, también posee numerosas definiciones y puede considerarse desde diferentes perspectivas teóricas. Rutter entiende por Resiliencia el conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, aun viviendo en un medio insano. Aunque inicialmente las definiciones sobre Resiliencia enfatizan más la dimensión de capacidad del individuo, poco a poco se van abriendo paso perspectivas más interaccionistas que otorgan al

contexto un papel, asimismo, relevante. Según esta perspectiva, las personas no nacen resilientes, sino que la Resiliencia se crea en la relación del individuo con un ambiente dado. Desde un modelo ecológico y evolutivo, consideran que la Resiliencia se construye en interacción con el medio y se puede desarrollar a lo largo de la vida.

Rutter considera que una misma variable puede actuar como factor de riesgo o como factor protector, de modo que un determinado suceso puede considerarse de riesgo o protector en función de cómo la persona -y su sistema - perciba ese acontecimiento. La dimensión intersubjetiva de percepción se convertiría, asimismo, junto con la variable individual y de contexto, en un factor fundamental.

La Resiliencia estaría íntimamente ligada al concepto de autopoiesis, lo que se entiende como la capacidad de re-crearse a sí mismo/a cuando se producen situaciones que desestabilizan a la persona, manteniendo lo esencial de ella misma pero enriqueciéndose con nuevas formas de funcionamiento y comprensión de la realidad.

La Resiliencia ha sido aplicada, asimismo, en numerosas ocasiones en el sistema educativo. Concretamente, se ha comprobado que la promoción de las emociones positivas mejora la Resiliencia. A su vez, esta se asocia con la felicidad al desarrollar recursos para sentirse bien y vivir con mayor calidad. La Resiliencia se relaciona también con la regulación emocional como componente de la misma. Los contextos de escuela y familia se consideran de especial relevancia para la construcción de la Resiliencia, especialmente en contextos adversos. Ello apunta a las personas adultas referentes –madres, padres y profesorado- como principales agentes clave en su promoción, lo que a su vez requiere que estos hayan trabajado previamente su propia dimensión resiliente. La confianza en sí mismos/as, las relaciones positivas con compañeros, las expectativas positivas del profesorado, la relación significativa con alguna persona adulta y la comunicación familia-escuela, son otros factores relevantes en su consecución.

La investigación sobre Resiliencia se ha asociado de manera especial a la llegada de la población inmigrada al contexto español. Aunque la investigación ha puesto de manifiesto que la población inmigrada tiende a ser especialmente resiliente, no es menos cierto que los factores contextuales de desventaja psicosocial llevan a poner una atención especial a la población inmigrada o de origen inmigrado en el contexto educativo. En este sentido, se comprueba la estrecha relación que existe entre la promoción de la Resiliencia en menores de estas características con sus trayectorias de éxito académico y con la continuidad del alumnado tras la etapa obligatoria.

Si bien la Resiliencia parece tener una clara relación con la Competencia emocional y con Mindfulness, todo lo expuesto parece constatar que, más que un medio para, debería ser considerada una consecuencia del entrenamiento en estas últimas. En cualquier caso, se entiende que la labor educativa y, de manera especial, del profesorado en contextos sociales particularmente complejos requiere abordar esta variable como dimensión relevante en la formación del profesorado.

#### **IV. La Formación del profesorado en Competencia emocional**

En el capítulo anterior quedó clara la necesidad de abordar la Competencia emocional en el contexto educativo formal como clave para responder a los retos enunciados en el enfoque de

competencias, por una parte, y en los contextos multiculturales, por la otra, entendiendo por contextos multiculturales aquellos en los que se pone de manifiesto la diversidad de una sociedad. Una diversidad que, aunque reconoce la aportación de la población venida de otras latitudes, no se queda en ella, sino que intenta abordar las múltiples diversidades presentes en cualquier sociedad occidental contemporánea.

Se apuntó también a la formación del profesorado en Competencia emocional, dada la relación de esta con el propio bienestar emocional y con la mejora del bienestar, desarrollo y logro académico del alumnado.

Asimismo, se mostraron las múltiples aportaciones que Mindfulness como técnica puede aportar a la formación dirigida a mejorar la Competencia emocional. Finalmente, se puso en evidencia la estrecha relación de la Resiliencia con la Competencia emocional y con Mindfulness. La Resiliencia, más que un medio para mejorar la Competencia emocional, parece plantearse como una variable asociada a aquella, y en todo caso, podría considerarse una consecuencia del fomento de la Competencia emocional y de Mindfulness, tal y como se confirmará a continuación.

El presente apartado abordará de manera más precisa la importancia de la Competencia emocional en el profesorado y su relación con los trabajos de Mindfulness y Resiliencia aplicados a este colectivo de manera específica. Se describirán, asimismo, algunos de los programas más significativos de Competencia emocional, Mindfulness y Resiliencia dirigidos a este colectivo, con la finalidad de enriquecer la perspectiva desde la que se diseña su formación actual sobre Competencia emocional.

## **1. La Competencia emocional en el profesorado**

### **1.1. La necesidad de formación del profesorado en Competencia emocional**

Todo lo desarrollado hasta el momento parece poner en evidencia que si el medio para lograr una Educación emocional es la formación en Competencia emocional, los primeros que habrían de ser formados en este ámbito son los diversos agentes que conforman la comunidad educativa.

#### **1.1.1. Competencia emocional y agentes educativos**

Tal y como refiere Bisquerra (2010), la Educación emocional va destinada no solo al alumnado, o a menores y jóvenes, sino también, y de manera especial, al profesorado y a las familias, quienes habrán de ser principales promotores. Sin embargo, no siempre se presta a ello toda la atención que merece. En muchas ocasiones, la Educación emocional se trabaja más como un conjunto de herramientas a aplicar en el aula, que como un objetivo amplio que requiere la adquisición previa de competencias por parte del profesorado y de quienes han de fomentarlas en los diversos contextos de desarrollo de niños, niñas y jóvenes. Se da por hecho que el profesorado y las familias han de saber, que poseen las competencias necesarias, como si se tratase de un hecho automático.

Dado que son los microsistemas los espacios más significativos para la educación de estas competencias, la familia y la escuela se convierten en agentes fundamentales:

La responsabilidad educativa es compartida. La escuela ha de facilitar que las familias conozcan qué es la educación emocional y cómo trabajarla y por qué integrarla en su rol educativo (Bisquerra, 2012, p. 2).



Denham, Bassett y Zinsler (2012) parten de la clara relación entre la Competencia emocional del alumnado de preescolar y su éxito académico. La investigación sugiere que la socialización que hacen los referentes adultos –familias y educadores/as- puede promover u obstaculizar el desarrollo de tales competencias en niños y niñas. Señalan la importancia del profesorado como socializador de la emoción desde la primera infancia, junto a las familias, en el desarrollo de la Competencia emocional de niños y jóvenes, especialmente lo que se refiere a la regulación emocional de su expresión y experiencia, y al conocimiento sobre las emociones que se experimentan, tanto las propias como las de los demás.

El profesorado, por su influencia en la movilización de recursos en el conjunto de la comunidad educativa, podría considerarse el agente clave en este cambio.

### **1.1.2. Doble necesidad de Competencia emocional en el profesorado**

Elvira Repetto y Mario Pena (2010) consideran la necesidad de trabajar la Competencia emocional con el personal docente como primer paso para su propio bienestar y como condición para fomentarlas en el alumnado:

La competencia emocional de los docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general, y del desarrollo socio-emocional en los alumnos, en particular (p. 440).

De este modo, la necesidad de adquirir Competencia emocional por parte del profesorado es doble: además de una necesidad, en tanto que transmisores de estas competencias al alumnado y dinamizadores de procesos de crecimiento en ellos, es un recurso para el propio bienestar, para prevenir niveles de estrés disfuncionales y para fomentar el afrontamiento constructivo de las experiencias adversas –Resiliencia-.

En la medida que el profesorado adquiere mayores recursos personales y aumenta sus expectativas de regulación, disminuye su nivel de estrés laboral y se incrementan sus estrategias de afrontamiento y su nivel de bienestar subjetivo (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Bisquerra, 2009, 2011). Ello, a su vez, es la condición para generar un contexto educativo de calidad y unas relaciones intersubjetivas que transmitan el deseo de aprender, relacionarse y ser (Bisquerra, 2000, 2009; Marchesi, 2007; Palomero, 2009).

En el nuevo enfoque educativo por competencias, la figura docente se perfila como el eje central de la comunidad educativa, como articuladora de la red de relaciones interpersonales y de procesos de aprendizaje. Para ello, combatir los elevados índices de *burn-out* docente y mejorar sus niveles de bienestar se convierte en un objetivo nuclear. El entrenamiento en Competencia emocional o socio-emocional, como denominan algunos autores, es una herramienta de reconocimiento mundial y cada vez más imprescindible en la sociedad del conocimiento, pero particularmente en el ámbito educativo (Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda et al., 2013).

Una revisión realizada sobre 94 estudios en colegios –y fuera de los colegios- de Reino Unido, muestra que los programas efectivos de Educación emocional se caracterizan por tener objetivos bien definidos, un foco específico en enseñar herramientas sociales y emocionales, una metodología secuenciada, el uso de métodos interactivos y, en especial, la formación y preparación del

profesorado. Además, los programas de Educación emocional analizados, implementados con niños, niñas y jóvenes en riesgo, tienen resultados positivos en el bienestar emocional, social y en la salud. Asimismo, estos programas se mostraron efectivos para la prevención de la violencia, el abuso de sustancias y la prevención del *bullying*. En tercer lugar, se confirman las consecuencias positivas de los programas implementados en las Competencias emocionales y sociales del alumnado, así como en el logro de sus objetivos académicos (Clarke, Morreale, Field, Hussein y Barry, 2015).

Bisquerra, entre otros muchos autores, considera que la formación del profesorado es clave para hacer posible la Educación emocional en la escuela. Y, si bien reconoce que el profesorado de Educación Infantil y Primaria tiene mejor predisposición que el de ESO, la multitud de estudios parece concluir que todos necesitan una formación consistente y que sea realmente competencial, es decir, que trabaje sobre conocimientos, habilidades y actitudes, y no solo se quede en dotar de herramientas para poner en práctica actividades con el alumnado (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-Escoda et al., 2013).

### **1.1.3. Competencia emocional, modelaje y vínculo**

Existe cada vez un mayor consenso acerca de que el objetivo de la educación no debe ser enseñar contenidos específicos -un *qué*-, sino dotar de competencias que ayuden a gestionar el saber y los medios de cada momento y de cada contexto -un *cómo*, un *desde dónde* y un *para qué*-. Sin embargo, la formación de educadores/as y familias sigue poniendo el énfasis en los instrumentos y las estrategias, en lugar de centrar la atención en los agentes que utilizan dichos medios, a pesar de los múltiples argumentos científicos y empíricos que, a lo largo de esta justificación teórica, dan cuenta de la importancia de la relación intersubjetiva como clave de los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal.

Abordar la Competencia emocional desde la propuesta del presente trabajo implica, necesariamente, una dedicación en tiempo real para que su adquisición a través de la formación sea realmente efectiva y deje de ser una mera transmisión de conocimientos teóricos o una experiencia gratificante que poco o nada modifica la competencia de las personas. Sin embargo, en ocasiones resulta difícil hacer ver al profesorado o a las familias que la posesión de Competencia emocional no es algo que han de tener *per se* -aunque los factores personales y la experiencia profesional puedan, en algunos casos, potenciarlas-, sino que requiere formación y trabajo personal.

Como se vio en el capítulo anterior, a diferencia del constructo de Inteligencia emocional, más vinculado a la adquisición de habilidades o herramientas, la formación en Competencia emocional apunta no solo a los conocimientos teóricos, sino a las habilidades y actitudes, o, dicho de otro modo, no solo al saber, sino al saber hacer, estar y ser. En ocasiones, la obsesión con la eficiencia y el curso natural de las transformaciones de las personas entran en conflicto, lo que da lugar al marketing sobre Educación emocional y a la “venta” de recursos, sin abordar previamente el cambio de posición interna que requiere el éxito del enfoque educativo por competencias.

Son diversas las aproximaciones teóricas y los hallazgos empíricos que sostienen, incluso desde la Neuropsicología, la importancia del modelaje y la necesidad de vivir aquello en lo que se quiere educar, para que sea verdaderamente transmitido. Cuando los discursos no se corresponden con lo que se siente, se piensa o se vive, se transmite disonancia y falta de coherencia. Ello obstaculiza la vinculación, que a su vez, es la base para que se generen aprendizajes significativos y espacios

intersubjetivos creadores de nuevos significados (Schonert-Reichl y Roeser, 2016; Siegel, 2011; Siegel, Siegel y Parker, 2016).

Greenberg (2003), en esta línea, plantea que el desarrollo exitoso de los programas de Educación emocional está estrechamente vinculado con el grado de desarrollo emocional del propio profesorado. El establecimiento del vínculo positivo entre profesor y alumnado es un factor clave para el éxito de la puesta en práctica de programas de Educación emocional y para el aprendizaje significativo, en general. De otro modo, como sucede en multitud de casos, el alumnado se limitará a reproducir actividades, sin que ello vaya asociado a un cambio competencial (Pianta, 2003; Pianta, Harme y Stuhlman, 2003).

Asimismo, Jennings y Greenberg (2009) afirman la relación que existe entre el nivel de Competencias socio-emocionales del profesorado y la reforma educativa. La esperanza en la comunidad educativa es un recurso clave para mejorar las escuelas. Como conclusiones de sus estudios, afirman que los y las estudiantes aprenden mejor cuando son felices, respetados y se sienten cuidados, vinculados a su escuela y cuando confían en sus personas de referencia.

#### **1.1.4. Competencia emocional y consciencia emocional**

Algunos autores critican los programas educativos para el profesorado por focalizarse demasiado en el desarrollo de conocimientos y no suficientemente en la reflexión personal de sí mismo y en el propósito más amplio acerca de cómo buscar una vida con sentido.

La neurociencia, la teoría del aprendizaje y la experiencia de enseñanza todas ilustran que las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje no son solo intrínsecamente vinculadas al éxito académico, sino que está en su base misma (Weaver y Wilding, 2013, p. 1).

En la medida en que el profesorado sea más consciente de sus propios sentimientos y adquiera herramientas para regular su mundo emocional, se verán favorecidos tanto su propio bienestar, como los procesos de aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Todo ello repercutirá, a su vez, en la competitividad y la potencialidad de la misma comunidad educativa.

Ello remite directamente a la necesidad de abordar la relación del profesorado tanto consigo mismo como con su entorno. Un entorno, el de la educación formal, caracterizado por la heterogeneidad de actores y niveles de relación: el alumnado crecientemente diverso y sus familias, el profesorado o grupo de iguales, la comunidad educativa en su conjunto, la institución educativa, el entorno social y comunitario donde se inserta el centro... Un complejo entramado de relaciones que han de saber gestionar en medio de un contexto socio-cultural, político y económico no siempre favorecedor. Sin duda, un reto que no puede quedar, como hasta el momento, en manos de las habilidades naturales de unos pocos, o del interés coyuntural o personal de otros tantos.

En esta línea, Ignat, Clipa y Paraschiva (2011) en un estudio sobre la evaluación de necesidades del profesorado en Competencia emocional en Rumanía, afirman que el profesorado, además de percibir necesidades profesionales, consideran que para que un proyecto educativo funcione en la promoción de Competencias emocionales no basta con un programa de intervención, sino que se requeriría que el conjunto de los centros educativos adoptase el *ethos* y el compromiso con esta

perspectiva. Ello amplía a la comunidad educativa la responsabilidad de crear entornos educativos saludables y emocionalmente competentes.

## **1.2. Aplicaciones de la Competencia emocional en la formación del profesorado**

### **1.2.1. Competencia emocional en la formación inicial**

Weare y Gray (2003) realizaron un meta-análisis sobre las mejores metodologías para implementar programas de desarrollo de las Competencias socio-emocionales. Sus estudios concluyen que es preciso incorporar el desarrollo de las Competencias socio-emocionales en la formación inicial del profesorado para que este, luego, pueda enseñar y transmitir dichas competencias al alumnado.

Waajida, Garner y Owen (2013) sostienen que la formación en Aprendizaje socio-emocional previo al ejercicio de la enseñanza, es decir, la integración en el curriculum de estudios universitarios, tiene una repercusión significativa sobre el uso de dichas competencias durante la profesión en diversos sentidos:

- Fomenta por parte del profesorado un rol más activo y respetuoso hacia el alumnado en su proceso de aprendizaje;
- Crea una visión más integrada del aprendizaje en la que las emociones son una parte fundamental del proceso;
- Ven en el programa formativo una buena herramienta para desarrollar dimensiones socio-emocionales del alumnado en sus procesos de aprendizaje.

Suberviola (2012) analiza la autopercepción del profesorado de varios centros de ESO de Navarra sobre su formación en Educación emocional. El perfil del profesorado emocionalmente competente se ve necesario en todos los niveles formativos, pero en especial en los itinerarios no ordinarios (PCPI). La formación recibida en materia de Educación emocional se limita en la mayor parte de los casos al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), estimándose este insuficiente y poco útil para el ejercicio docente. La inexistencia de una formación socioeducativa previa dificulta el desarrollo de programas educativos que incluyan la Educación emocional. Por otra parte, estiman que la formación socio-pedagógica recibida –en el caso de los colectivos de pedagogos y orientadores- tiene carencias y vacíos importantes, en especial, herramientas para la resolución de conflictos o para la promoción de la convivencia. Confirman la necesidad de formación en Educación emocional con carácter previo al ejercicio de la profesión, así como durante la misma. Concretamente, para la formación inicial proponen la inclusión de la Educación emocional como un módulo básico de los grados de Magisterio de Infantil y Primaria, dado su carácter preventivo en esas edades. Junto a ello, proponen la posibilidad de especialización en el ámbito de la Educación emocional, la inclusión como línea de *Practicum* y una línea de especialización en el Máster universitario de Educación Secundaria. Sobre la formación continua del profesorado, se valora positivamente los encuentros e intercambios entre agentes educativos, así como la creación de equipos de profesorado que trabajen conjuntamente sobre este tema.

### 1.2.2. Mindfulness como medio para la formación de Competencia emocional en el profesorado

Como ya fue mencionado en el capítulo anterior, en el ámbito educativo Mindfulness ha cobrado una significativa importancia sobre el nivel de bienestar en el profesorado (Dorman, 2015; Jennings y Greenberg, 2009; Lawlor, 2016; Weaver y Wilding, 2013; Woods, 2012).

Elizabeth Dorman (2015), a través de un estudio longitudinal que integra prácticas de Mindfulness en cursos de formación al profesorado, afirma que la Competencia socio-emocional puede trabajarse a través de Mindfulness, por una parte, y por otra, sugiere que esta formación puede mejorar la efectividad y el bienestar del profesorado, equipándolo con las herramientas necesarias para gestionar los estresores propios de la profesión. Si bien hay diversos modos de trabajar el fomento de las Competencias socio-emocionales, Mindfulness se entendería, en opinión de Dorman, como un medio para conseguir de manera eficaz una mejora en estas competencias.

Los métodos de enseñanza y trabajo con estudiantes que están fundados en técnicas contemplativas tales como Mindfulness, “proporcionan la oportunidad a los y las estudiantes de desarrollar la creatividad y el *insight*, mejorar sus herramientas de concentración e investigar con profundidad en lo que significa cada una de ellas” (Dorman, 2015, p. 105).

La investigación concluye que la integración del silencio y el ejercicio de centramiento de la atención en la formación del profesorado, ayudan en el futuro y en el presente a desarrollar diferentes aspectos de la Competencia socio-emocional; aspectos que ayudarán al profesorado a gestionar mejor los estresores y retos de la profesión en el siglo XXI.

De acuerdo al modelo de dimensiones de CASEL, desarrollado con anterioridad, este tipo de formación mejora particularmente tres de sus cinco dimensiones: autoconsciencia (o consciencia emocional intrapersonal), auto-gestión emocional, y herramientas para una mayor consciencia de las relaciones sociales (o consciencia emocional interpersonal).

Respecto a las cinco dimensiones de la Educación comprometida (*Engaged Teaching*) que proponen Weaver y Wilding (2013), esta formación incide en la mejora de tres de ellas, en especial: estar presente, auto-observación y desarrollo de un corazón abierto. Junto con las dimensiones mencionadas, los autores refieren otras dos que completan su modelo de las Cinco dimensiones del Profesorado Comprometido: desarrollo de su capacidad emocional; y establecimiento de límites respetuosos.

En una revisión de Shapiro y Carlson (2009), se concluye que cultivar herramientas de Mindfulness en el profesorado es esencial para el ejercicio de la enseñanza. En la medida en que Mindfulness cultiva una relación positiva consigo mismo/a y con otros, la relación profesorado-alumnado también mejora (Shapiro et al., 2016). Las autoras proponen abordar el fomento de Mindfulness en el profesorado basándose en los tres componentes del modelo de Shapiro y Carlson (2009): intención, atención y actitud. A lo que añaden la práctica de la Autocompasión como elemento significativo en el cultivo de la empatía, algo que sostienen otros estudios (Birnie, Speca y Carlson, 2010; Davidson, 2011; Neff y Pommier, 2013; Wei, Liao, Ku y Shaffer, 2011). La Autocompasión, el bienestar y la empatía parecen ser realidades asociadas a través de la capacidad de sintonización emocional (consigo mismo/a y con los otros). Finalmente, las autoras proponen la

creación de climas afines a Mindfulness tanto en clases como en escuelas, creando espacios, momentos y construyendo formas de comunicación desde la observación, el no-juicio y la atención momento a momento.

### **1.2.3. Competencia emocional y Mindfulness como medios para mejorar la Resiliencia en el profesorado**

#### *Competencia emocional y Resiliencia*

Por profesorado resiliente podría entenderse, siguiendo a Howard y Johnson (2004), aquel que tiene la capacidad de prosperar en circunstancias adversas, es capaz de empatizar con estudiantes con dificultades, de frenar sus emociones negativas y centrarse en las positivas, de experimentar un sentido de orgullo y satisfacción e incrementar su compromiso hacia la escuela y la profesión. Algunos estudios, como el realizado por Day (2008) en Reino Unido, señalan que el profesorado resiliente y comprometido se asocia en mayor medida con estudiantes que obtienen niveles iguales o superiores a los requeridos por los programas educativos nacionales, y que las características del profesorado tienen mayor influencia en el progreso del alumnado que las características de los centros educativos (Sammons et al., 2007).

Uno de los objetivos de la formación universitaria es fomentar profesionales de la educación con una formación de buena calidad, alta satisfacción y disfrute en su trabajo, así como que puedan mantener su motivación, compromiso y entusiasmo durante muchos años. Sin embargo, el alto nivel de malestar entre los profesionales de la educación es una realidad que preocupa a las instituciones de muchos países. En este sentido, destacan los estudios que se han centrado en explorar por qué el profesorado experimenta esos altos niveles de estrés y burn-out (Kyriacou, 2011; Schlichtle, Yssel y Merbler, 2005; Demetriou, Wilson y Winterbottom, 2009). No obstante, e ellos se sumaron los estudios centrados en los motivos por los que el profesorado permanece en su profesión, en línea con el enfoque de la Psicología Positiva.

Mansfield et al. (2016) realizan una revisión de la literatura científica sobre los factores que deben ser potenciados en la educación del futuro profesorado para fomentar su Resiliencia. Tras el análisis de trabajos específicos sobre Resiliencia en el profesorado en Australia, Europa o Sudáfrica, los autores afirman que existe un consenso en considerar los factores que permiten desplegar la Resiliencia. Entre ellos destacan los recursos personales, en especial, la motivación y las Competencias socio-emocionales, así como las estrategias de afrontamiento. De este modo, las Competencias socio-emocionales serían un medio de fomento y mejora de la Resiliencia.

Dada la multidimensionalidad del concepto de Resiliencia, los autores, si bien reconocen que existen numerosos artículos que sugieren líneas de actuación para su fomento, consideran que se necesita una propuesta más sistemática para trabajar la Resiliencia en el profesorado. Con este fin proponen un marco teórico basado, a su vez, en la revisión anteriormente mencionada, con el fin de construir Resiliencia en la formación del futuro profesorado. A este respecto, existe un amplio consenso en que dicha formación ha de comenzar en la fase previa al ejercicio docente. Entre las propuestas con mayor apoyo, destacan: mayor contacto con la realidad educativa desde el periodo académico, utilizar casos de estudio, así como herramientas de autoevaluación y reflexión sobre las propias competencias de afrontamiento, o promover el desarrollo de redes de apoyo.

Los autores parten de una triple dimensión de la Resiliencia en el profesorado, considerándola, a la vez, capacidad, proceso y meta. Capacidad para navegar a través de los retos y dificultades, proceso dinámico en el que interactuar y permitir conseguir la meta del crecimiento profesional y el compromiso, lo que va asociado a la satisfacción y al bienestar.

### *Mindfulness y Resiliencia*

En un trabajo reciente se pone de manifiesto la relación clara entre la práctica de Mindfulness y la Resiliencia en el ámbito de la educación formal, tanto en el alumnado como en el profesorado, entendiéndolo como herramienta de afrontamiento de la adversidad (Neff, 2003a; Siegel, Siegel y Parker, 2016; Skinner y Beers, 2016). La Resiliencia sería, de este modo, una consecuencia del estado de integración, lo que a su vez es compatible con decir que se deriva de la capacidad de sintonizar y conectar con los demás y consigo mismo/a. Las conclusiones de los autores sobre la educación son contundentes (Siegel, Siegel y Parker, 2016):

En lugar de enseñar herramientas importantes pero limitadas (como lectura o matemáticas, etc.) y conjuntos de conocimientos fácticos, las escuelas podrían ofrecer un camino para centrarse directamente en el desarrollo de la mente en sí misma. Construir tales herramientas de *mindsight* puede hacerse de manera sistemática (ver Siegel, 2013). Podemos construir una mente más fuerte, que a su vez construya resiliencia a través de la reflexión y las relaciones. Estas herramientas profundas permitirán a la siguiente generación de graduados sentirse preparados para aproximarse al cambiante mundo en que vivimos, creando mentes fuertes y relaciones que ayuden a nuestra comunidad global a prosperar (p. 61).

La formación en Mindfulness del profesorado, así, ayuda a incrementar la Resiliencia, reduciendo y previniendo el desgaste, el *burn-out* y otros problemas de salud física y mental prevalentes en los educadores/as de la actualidad, así como ofreciendo el clima emocional necesario para activar la motivación por el aprendizaje en el alumnado (Skinner y Beers, 2016).

## **2. Programas de Competencia emocional para el profesorado**

### **2.1. El modelo de Competencia Socio-emocional Docente (Jennings y Greenberg, 2009)**

Patricia Jennings y Mark Greenberg (2009) hablan específicamente de la Competencia emocional Docente y consideran que esta es diferente de la Competencia emocional en otras profesiones, dado que el riesgo de *burn-out* y la sobre-exposición emocional a la que está expuesta su figura requiere unos mayores niveles de Competencia emocional.

Su propuesta de Competencia Socio-emocional Docente se basa, a su vez, en el modelo de CASEL, desarrollado anteriormente. Establecen, así, que un profesorado emocionalmente competente se caracteriza por:

- *Alto nivel de autoconsciencia.* Reconocen sus emociones, patrones emocionales y tendencias, y saben cómo generar y utilizar estados emocionales para motivar el aprendizaje en ellos y en otros. Tienen una comprensión realista sobre sus capacidades y reconocen sus debilidades y fortalezas.
- *Alto nivel de consciencia social.* Saben que sus expresiones emocionales afectan a sus interacciones con otros, a la vez que reconocen y comprenden las emociones de otros.

Son capaces de construir relaciones de apoyo a través del mutuo entendimiento y la cooperación y saben cómo negociar ante situaciones de conflicto. Asimismo, son culturalmente sensibles, entienden que otros pueden tener perspectivas distintas a ellos y lo tienen en cuenta en las relaciones con estudiantes, familias y compañeros.

- *Habilidad para gestionar sus emociones y las de otros.* Pueden gestionar su comportamiento incluso en situaciones complejas. Saben regular sus emociones de forma saludable, proponiéndose metas positivas en clase sin comprometer su salud. Ponen límites de manera respetuosa pero firme. Se sienten cómodos con ciertos niveles de ambigüedad e incertidumbre, que se derivan de invitar al alumnado a que investigue e indague como parte de su proceso de aprendizaje.
- *Manifiestan valores prosociales y toma de decisiones responsable.* Para ello, se basan en la evaluación de los diversos factores implicados en una situación, incluyendo cómo sus decisiones pueden afectarles a sí mismos y a otros. Respetan a los demás y se hacen responsables de sus decisiones y acciones.

Los autores establecen una relación directa entre Competencia socio-emocional y bienestar, a la vez que afirman que dicha competencia es dependiente del contexto. Ello quiere decir que una persona puede funcionar de manera muy competente en un contexto, pero puede necesitar apoyo y formación para hacerlo en otro. Por ejemplo, puede ser emocionalmente competente en su ámbito personal, pero no serlo donde desarrolla su labor profesional. Asimismo, el nivel de Competencia emocional puede ser funcional en un determinado contexto educativo (por ejemplo, caracterizado por un alto nivel de cohesión del claustro), pero dejar de serlo en un contexto donde cambien estas u otras características. Dadas las altas demandas de Competencia emocional que se requiere en el profesorado para realizar un trabajo efectivo y eficiente, los autores consideran, cuanto menos, extraña la falta de énfasis que hasta la fecha se ha venido haciendo en una dimensión tan fundamental para su desempeño profesional.

De manera más global, los autores apuestan por un modelo de *clase prosocial* que, como resultado del fomento de las Competencias socio-emocionales del profesorado, la prevención del *burn-out* y la promoción de su bienestar, promueva el desarrollo y mantenimiento de las relaciones de apoyo profesorado-estudiantes, la gestión efectiva de la clase y la implementación exitosa de programas de aprendizaje socio-emocional con el alumnado.

En su programa de entrenamiento proponen trabajar sobre cuatro ámbitos: a. Fomento de Competencias socio-emocionales; b. Intervenciones basadas en Mindfulness; c. Fortalecimiento del compromiso con la enseñanza; y d. Formación sobre el desarrollo socio-emocional del alumnado.

La importancia de Mindfulness como medio en la mejora de las Competencias socio-emocionales docentes ha llevado a Jennings (2015) a desarrollar un programa específico sobre Mindfulness para docentes, como se verá a continuación.



## 2.2. Otras propuestas de Competencia emocional aplicados a la formación con profesorado

### 2.2.1. Programas basados en el modelo de CASEL (2016)

El ya mencionado modelo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, en inglés) ha desarrollado su programa de formación para el profesorado dentro y fuera de EEUU. Concretamente, en Europa se ha desarrollado en países como Reino Unido, Alemania, Portugal o Suiza, mostrando, asimismo, su efectividad en la mejora de las Competencias socio-emocionales del profesorado, así como en las del alumnado –niños, niñas y jóvenes- (Kimber, Skoog y Sandell, 2013).

Si bien los programas de formación para el alumnado de Educación Básica y Secundaria están disponibles incluso online, no existe demasiada información sobre la formación propuesta al profesorado. Lo que sí explicitan es su abordaje de la formación al profesorado dentro de un esquema comunitario en el que este es un elemento más del conjunto de la comunidad educativa. Su propuesta se basa en la constatación científica de que el desarrollo socio-emocional se puede mejorar a través de la formación en Competencia emocional –y de sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental- y de las estrategias de Aprendizaje Socio-emocional (SEL). En concreto, diferencia tres niveles (CASEL, 2016):

#### *Enfoques de SEL*

- ) Formación en las dimensiones del modelo CASEL;
- ) Prácticas formativas para el profesorado en las competencias del modelo CASEL;
- ) Integración con las áreas curriculares; y
- ) Estrategias organizacionales, culturales y de clima institucional.

#### *Metas a corto plazo*

- ) Adquisición de habilidades de Aprendizaje socio-emocional (Competencia emocional);
- ) Mejora de actitudes: hacia uno mismo, hacia otros y hacia la escuela; y
- ) Clima de motivación e implicación en el aprendizaje: apoyo, vinculación y participación en la escuela.

#### *Metas académicas / comportamentales*

- ) Comportamiento social positivo;
- ) Menos problemas de conducta;
- ) Menos estrés emocional; y
- ) Mejora de resultados académicos.

Su enfoque se caracteriza, además, por otras cuatro estrategias que abordan bajo el acrónimo SAFE (seguro, en inglés):

- *Secuenciado*. Las actividades desarrolladas han de estar conectadas y coordinadas entre sí.
- *Activo*. Se potencian formas de aprendizaje activo con la finalidad de fomentar un cambio real en actitudes y habilidades en el alumnado.
- *Focalizado* en los componentes que enfatizan las habilidades sociales y personales.
- *Explícito* y dirigido específicamente hacia las habilidades sociales y emocionales.

Como puede comprobarse, la formación del profesorado se integra en el modelo global cuya meta última es la mejora de las competencias emocionales del alumnado y la formación de comunidades educativas SEL (emocionalmente competentes). La propuesta abarca el nivel de clase y alumnado, colegio, familias y distritos o barrios.

### **2.2.2. Programa basado en el modelo de ISBE (2016)**

De manera similar a lo desarrollado acerca del programa de CASEL, el Instituto de Educación del Estado de Illinois, basado en su modelo teórico de Competencia emocional expuesto en el apartado III, también desarrolla programas formativos dirigidos al profesorado. Además, su formación se dirige a alumnado, familias y comunidades educativas. En este caso, no obstante, la formación al profesorado parece tener un lugar más autónomo respecto de su intervención en la mejora de las competencias de alumnado y comunidad educativa.

Posee programas diversos para estudiantes de todas las edades y especialidades, incluyendo alumnado de Educación especial y jóvenes universitarios.

La formación está inserta en los planes de estudio de las diferentes especialidades del profesorado y está dirigida a saber cómo desarrollar las Competencias socio-emocionales en niños, niñas y jóvenes de cada etapa educativa y en las diferentes asignaturas o contenidos temáticos. Además de estar insertos en la formación inicial, esta puede adquirirse a posteriori a través de sistemas de acreditación (ISBE, 2016).

### **2.2.3. Programa basado en el modelo FOSOE (2007)**

Repetto, Pena y Lozano (2007) diseñan un programa de formación en Competencias socio-emocionales basado en su modelo teórico y destinado a insertarlo en los itinerarios curriculares de la Educación Superior. Concretamente, el denominado Programa de Orientación en Competencias Socio-emocionales (POCOSE) se propuso con el objetivo de insertarse en el marco del *Practicum* universitario y de las prácticas en empresa –en especial, las de ciclos formativos-. En opinión de los autores, la formación propuesta mejoraría las probabilidades de inserción laboral de estudiantes y titulados.

El programa se compone de siete módulos que se corresponden con las siete competencias establecidas en su modelo teórico y vistas con anterioridad en el apartado III: Autoconocimiento, empatía, regulación emocional, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad y motivación. Cada módulo se desarrolla en 10 horas, en un formato de cinco sesiones de dos horas cada uno. El programa suma un total de 70 horas. Posee dos libros de referencia, para profesorado y alumnado, respectivamente. Y cuenta con un cuestionario para aplicar como pre y post test, el ICOSE (Inventario de Competencias socio-emocionales).

### **2.2.4. Programas basados en el modelo de Bisquerra (2005)**

En el ámbito nacional, Bisquerra (2005) propone posibles contenidos y metodología para integrar la formación de Competencia emocional en la formación inicial y permanente del profesorado.

#### 2.2.4.1. Formación inicial del profesorado

Respecto a la formación inicial, el autor propone la formación en el formato de asignatura. Esta, en su opinión, sería válida para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y ESO. Como características esenciales del programa, destacan las siguientes:

##### *Objetivos*

1. Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
2. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.
3. Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular, en la dinámica de clase.
4. Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales.
5. Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
6. Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de Educación emocional.
7. Formular objetivos de un programa de Educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
8. Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
9. Diseñar un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10. Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11. Aplicar el programa a un grupo-clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial).
12. Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente.

##### *Contenidos*

1. *Marco conceptual de las emociones.* Concepto de emoción. Los fenómenos afectivos. Las emociones en la investigación científica. Las emociones en la educación.
2. *Tipología de las emociones.* Clasificación de las emociones. Emociones básicas. Intensidad, especificidad y polaridad. Las emociones agudas: ira, ansiedad, tristeza, miedo, alegría, emociones ambiguas, emociones estéticas.
3. *Una práctica fundamentada:* Teorías de la emoción. La tradición filosófica. La tradición literaria. Charles Darwin: el enfoque biológico. William James: el énfasis en el cuerpo. La teoría de Cannon-Bard: el SNC. El cerebro emocional. La emoción en los paradigmas científicos. Teorías cognitivas de la emoción.
4. *El cerebro emocional.* Las aportaciones de la neurociencia. El sistema límbico. La función de la amígdala en la respuesta emocional. Conexiones entre sistema límbico y corteza cerebral. La respuesta psicofisiológica.
5. *Las emociones y la salud.* Cómo la respuesta fisiológica de las emociones afecta a la salud. La medicina psicosomática. Aportaciones de la psiconeuroinmunología.

6. *Aportaciones de la terapia emocional*. La terapia emocional en los enfoques psicoterapéuticos. Carl Rogers y la psicología humanista. La logoterapia de V. Frankl. Enfoques cognitivos. Implicaciones de la terapia para la educación emocional.
7. *La teoría de las inteligencias múltiples*. Los estudios de Howard Gardner. Las inteligencias múltiples: cinética, musical, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal. La inteligencia intrapersonal e interpersonal como fundamento de la inteligencia emocional.
8. *La Inteligencia emocional*. Fundamentos teóricos. La propuesta de Salovey y Mayer. La difusión de Goleman. Naturaleza de la inteligencia emocional. Autoconciencia. Autorregulación. Autoestima, Automotivación. Empatía. Habilidades sociales. La inteligencia emocional en el aula. El desarrollo de la inteligencia emocional en las organizaciones.
9. *Características de la Educación emocional*. Justificación de la Educación emocional. Objetivos. Contenidos. Metodología. Materiales curriculares. Evaluación.
10. *Conciencia emocional*. Autoobservación y reconocimiento de las emociones. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Evaluación de la intensidad de las emociones. El lenguaje y la expresión de las emociones. Reconocer las emociones de los demás.
11. *Regulación emocional*. Manejar las emociones. Tolerancia a la frustración. Autocontrol de la impulsividad. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo. Retrasar gratificaciones. Adoptar una actitud positiva ante la vida. Resiliencia. Estrategias de control emocional.
12. *Emoción y bienestar subjetivo*. El constructo “bienestar subjetivo”. Lo afectivo y lo cognitivo. Factores de bienestar subjetivo. Aportaciones de la neurofisiología. Bienestar subjetivo y calidad de vida. Felicidad y compromiso social. La respuesta educativa.
13. *Fluir (flow)*. La experiencia óptima en Csikszentmihalyi. Las condiciones del flujo. El cuerpo en flujo. El flujo del pensamiento. El trabajo como flujo. Relaciones sociales. Las tragedias transformadas. La personalidad autotélica. Aprender a fluir.
14. *Aplicaciones de la Educación emocional*. La educación emocional en la educación infantil y primaria. Indisciplina y secuestro amigdalario. Control emocional en los exámenes. Las emociones en situaciones de la vida: las conductas de riesgo, conflictos, violencia, etc. Desarrollo emocional y desarrollo humano.

### *Metodología*

La metodología propuesta es eminentemente práctica, fundamentalmente basada en dinámicas de grupo y de trabajo continuado por cada participante fuera de las sesiones. Las exposiciones magistrales, aunque breves, también se consideran necesarias.

#### 2.2.4.2. Formación permanente del profesorado

Basado en la experiencia del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, el autor destaca las siguientes características de la formación continua:

### *Objetivos*

1. Difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales entre la comunidad educativa;

2. Traducir el conocimiento científico en prácticas educativas mediante el diseño de programas de Educación emocional;
3. Promocionar la implantación de la Educación emocional en los centros educativos; e
4. Identificar centros en los cuales se den unas condiciones apropiadas para proceder a innovaciones educativas controladas.

### *Contenidos*

Para cada nivel se han diseñado cinco bloques, correspondientes con cada una de las competencias del modelo: consciencia, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionales, habilidades de vida y bienestar subjetivo.

### *Metodología*

Aunque no existe un formato cerrado para poder ser adaptado a las diferentes realidades de cada contexto, la oferta realizada generalmente es de 30 horas. Al igual que en el caso anterior, se trata de una metodología eminentemente práctica en las sesiones, con trabajo individual entre sesiones y materiales teóricos de apoyo.

### *Resultado de algunas investigaciones basadas en esta propuesta*

Investigaciones del GROU como la de Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) ponen de manifiesto que el profesorado de Primaria mejora su Competencia emocional de manera significativa tras un programa de formación basado en el modelo de Bisquerra. Pese a la brevedad de la formación (30h) en relación con la dificultad de modificar patrones emocionales, de pensamiento y actitudinales, muestran una mejora significativa, sobre todo, en consciencia emocional, estrategias de regulación y respuestas asertivas –lo que se vincula con las habilidades sociales-. Además, se constató una disminución de la sensación de estrés y una mejora del clima institucional. Las autoras de este estudio reclaman la inclusión de programas de formación en Competencia emocional no solo en el profesorado en ejercicio, sino como parte del curriculum del alumnado universitario que se prepara para el ejercicio de la educación, lo que coincide con la postura de otros muchos autores (Bisquerra, 2005; CASEL, 2003, 2012; Palomera et al., 2008; Vaello, 2009, entre otros).

## **3. Programas basados en Mindfulness para profesorado**

Dada la gran influencia de Mindfulness sobre la mejora de la Competencia emocional y de la relación que existe entre la práctica de Mindfulness y la Resiliencia, se considera pertinente destacar algunos de los programas más significativos de intervención con Mindfulness que se aplican en el ámbito educativo a la formación del profesorado.

### **3.1. El programa de Mindsight (Siegel, 2011)**

Partiendo de la propuesta de Siegel, desarrollada anteriormente, el Instituto de Mindsight de la Universidad de California ofrece formación a diversos agentes educativos: profesorado, familias, *coaches*, profesionales de la salud, profesionales de la enfermería y de los cuidados, etc. La formación ofrecida tiene formatos online y presenciales.

La formación se estructura en torno a lo que él denomina los ocho ámbitos de la integración (Siegel, 2011):

1. *Integración de la consciencia*, o formas de centrar la atención mediante la creación de un “centro o eje” para fomentar cambios integradores en el cerebro.
2. *Integración horizontal*, referida a la necesidad de conectar los hemisferios derecho e izquierdo cuando existe un bloqueo en su comunicación. En caso de bloqueo debido a experiencias emocionales negativas, uno de los dos hemisferios domina el funcionamiento de la persona, anulando u obstruyendo la potencialidad que ofrece un funcionamiento armónico entre ambos.
3. *Integración vertical*, referida a la integración de los distintos niveles del sistema nervioso que permiten escuchar las sensaciones corporales y descifrar su significado, integrando al cuerpo como una parte más del saber de la persona.
4. *Integración de los recuerdos*. Todo proceso de coherencia personal e integración emocional pasa por llevar la memoria implícita que hemos adquirido mayoritariamente a lo largo de los primeros años de vida a la consciencia, haciendo explícitas las asociaciones entonces establecidas y el modo en que aquello marcó y sigue marcando nuestro modo de entender el mundo.
5. *Integración narrativa*. El modo de narrar la propia historia conectando la capacidad de verbalizarla con lo realmente experimentado, está en estrecha relación con la capacidad de apego de los hijos e hijas hacia sus progenitores. En esta capacidad se encuentra también la posibilidad de romper con pautas intergeneracionales que se perpetúan en caso de no ser trabajada.
6. *Integración de estados*. El bienestar también tiene relación con la necesidad de acoger las distintas necesidades y estados emocionales que vivimos en lugar de negarlos, queriendo vivir solo una parte de ellos. Conforman nuestros múltiples yoés y su aceptación es el principio de la regulación y la salud.
7. *Integración interpersonal*. Referida al *nosotros* del bienestar, consiste en desbloquear los miedos y patrones de bloqueo emocional que impiden conectar y resonar con el mundo interior de la otra persona y reducen la capacidad de volcarse en la relación sin perder identidad y libertad.
8. *Integración temporal*. Relacionado con la integración de la corteza prefrontal, la integración de la temporalidad ayuda a la persona a manejar con más serenidad los niveles de incertidumbre inevitables.

### **3.2. Programa de Reducción de Estrés Basado en Atención Plena (Kabat-Zinn, 2003, 2009)**

La importancia del estrés en la vida de las y los profesionales de la educación hace especialmente pertinente rescatar el programa ya mencionado sobre Reducción de Estrés Basado en Mindfulness o Consciencia Plena (MBSR o REBAP, en castellano).

Dicho programa consiste en un itinerario intensivo y vivencial de dos horas y media de formación presencial durante ocho semanas, a lo que se añade un retiro de un día completo y una práctica diaria intensiva. Los resultados y el impacto del programa en la vida cotidiana de las personas han sido puestos de manifiesto en los apartados anteriores.

### 3.3. Programa de Mindfulness y Autocompasión (Germer y Neff, 2013)

A partir de su desarrollo teórico, Germer y Neff (2013) diseñaron un programa de Mindfulness basado en Autocompasión. Siguiendo un formato similar al MBSR descrito anteriormente, se constituye de ocho módulos de dos horas y media cada uno, con una periodicidad semanal. El programa de Autocompasión incluye una variedad de meditaciones, entre las que se encuentran la meditación de la amabilidad, la respiración afectiva, y prácticas informales para ejercitar en la vida cotidiana.

### 3.4. Programas de Mindfulness y Competencia socio-emocional (Lawlor, 2016)

En el capítulo anterior se presentó la propuesta teórica de Molly S. Lawlor (2016) para desarrollar y consolidar las Competencias socio-emocionales a través de la práctica de Mindfulness dentro del marco de la *educación contemplativa*. Su aproximación teórico-práctica hace igualmente necesario rescatarlo como programa aplicado, mayoritariamente, a población adulta. La vinculación entre las competencias a desarrollar y las diferentes prácticas sugeridas de Mindfulness, hacen de esta una matriz muy sencilla para replicar con el profesorado.

En su propuesta cada una de las competencias del modelo de CASEL va acompañada de unos objetivos vinculados al incremento de la consciencia *mindful*. A su vez, para alcanzar los objetivos formulados se proponen diferentes tipos de prácticas de Mindfulness. Si bien algunas de ellas no son exclusivas de este campo, como es el caso de actividades como escritura reflexiva, literatura, arte dramático o aprendizaje-servicio, la clave del programa estaría en utilizar estas herramientas de manera *mindful*, esto es, como medios para la práctica de Mindfulness.

Dentro de las prácticas propias de Mindfulness, la autora destaca las centradas en la respiración, la apertura de la consciencia, la atención a las sensaciones corporales y la meditación caminando (Lawlor, 2016, p. 69):

#### *Autoconsciencia*

Consciencia Mindful:

- ) Comprender la naturaleza de la mente
- ) Consciencia emocional

Prácticas de Mindfulness:

- ) Focalización en la respiración con consciencia plena
- ) Escritura reflexiva

#### *Autorregulación*

Consciencia Mindful:

- ) Regulación emocional
- ) Control inhibitorio (canalización)

- ) Despliegue de la atención
- Prácticas de Mindfulness:
- ) Focalización en la respiración con consciencia plena
  - ) Movimiento (Yoga, tai-chi)

#### *Consciencia social*

- Consciencia Mindful:
- ) Mostrar empatía y compasión por otros
- Prácticas de Mindfulness:
- ) Literatura
  - ) Arte dramático
  - ) Meditación compasiva, Autocompasión

#### *Herramientas para las relaciones*

- Consciencia Mindful:
- ) Escucha con consciencia plena (*mindful listening*)
  - ) Diálogo reflexivo
  - ) Gestión de conflictos
- Prácticas de Mindfulness:
- ) Actividades de escucha activa
  - ) Actividades cooperativas

#### *Toma de decisiones responsable*

- Consciencia Mindful:
- ) Describir la realidad sin juicio
  - ) Realizar elecciones éticas basadas en consciencia y cuidado.
- Prácticas de Mindfulness:
- ) Aprendizaje-servicio comunitario
  - ) Presencia activa

En otro trabajo compartido (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl y Whitehead, 2016), las autoras proponen el programa *MindUP* para mejorar las Competencias socio-emocionales en la educación formal basándose en la práctica de Mindfulness e integrándolo a nivel de curriculum. El programa, a su vez, se basa en fundamentos teóricos de Neurociencia cognitiva del desarrollo, educación contemplativa y Psicología positiva, además de Competencias socio-emocionales y Mindfulness como elementos principales. Cada sesión incorpora prácticas y elementos que ayudan a los y las estudiantes a aprender sobre el funcionamiento de su mente, comprender cómo sus pensamientos y sentimientos afectan a sus acciones y aprender estrategias para convertirse en una persona bondadosa y altruista. Algunas de las conclusiones de la evaluación del programa refuerzan que la combinación de prácticas de Mindfulness y Competencias socio-emocionales (basadas en el modelo de CASEL) pueden liderar una mejora significativa en las relaciones sociales (Maloney et al., 2016, p. 20). Aunque, en un primer momento, este segundo programa está desarrollado para estudiantes, habría que valorar en qué medida es posible utilizar la matriz para la formación con el profesorado.



### 3.5. El Programa *The Mindful Teacher* (Shirley y McDonald, 2009, 2016)

Dennis Shirley y Elizabeth McDonald comienzan a trabajar en Boston, en 2009, una propuesta de trabajo de Mindfulness con el profesorado ante la necesidad de cambiar la sensación de una buena parte de este colectivo ante los altos niveles de estrés y la alienación que experimentaban al tener que someter su modo de ejercer la profesión a unos criterios cada vez más rígidos y estandarizados, más cuantitativos, menos creativos y flexibles, fruto de la ya mencionada Ley *No Child Behind* (Que ningún niño/a se quede atrás), sin haberlos elegido y sin identificarse con ellos.

Desde un enfoque participativo y afín a las Comunidades de aprendizaje, estructuran el programa en lo que ellos denominan las Siete Sinergias de la Enseñanza *Mindful* (Shirley y McDonald, 2016):

1. Apertura mental, para acoger otros modos nuevos de percibir la realidad;
2. Cuidado y afecto, como condición para una enseñanza efectiva;
3. Pararse en diversos momentos del día, más allá de la meditación formal;
4. Profesionalismo, entendido como actualización y competencia en la materia;
5. Alineación entre lo que se enseña y el modo propio de entender la educación;
6. Integración y armonización. Las prácticas de Mindfulness permiten conciliar las prácticas exitosas anteriores con nuevos modos de hacer y de estar; y
7. Responsabilidad colectiva y ciudadana a transmitir al alumnado y a otros niveles de la sociedad, trascendiendo el hacer profesional dentro del aula.

Su propuesta, más allá de su ciudad original, se ha extendido a otros lugares en Estados Unidos y se ha dado a conocer en Alemania y otros países de Europa.

### 3.6. El programa *Care for teachers* (Jennings, 2015)

Tal y como se comentó anteriormente, Patricia Jennings y Mark Greenberg (2009) propusieron un modelo de Competencia Socio-emocional Docente. Uno de los cuatro ámbitos del programa consiste en intervenciones basadas en Mindfulness, además del fomento de Competencias socio-emocionales, el fortalecimiento del compromiso con la enseñanza y la formación sobre el desarrollo socio-emocional del alumnado.

Del mismo modo que Lawlor, Mindfulness es considerado por los autores una vía efectiva para la mejora de las Competencias socio-emocionales docentes. Esta línea de investigación llevó a Jennings (2015) a desarrollar un programa específico sobre Mindfulness para profesorado. El programa parte de la consideración de Mindfulness como un medio efectivo para avanzar en la creación de ambientes educativos centrados en la persona y su desarrollo integral.

Tras cuarenta años como practicante de Mindfulness y como maestra, su propuesta se basa en actividades específicas para el profesorado, basada en la toma de consciencia sobre las propias emociones y en la práctica de ejercicios de atención plena organizados en siete ámbitos:

1. *Mindfulness intra- e interpersonal*. Basada en la propuesta de Siegel, Jennings considera que la práctica de la Atención plena (o *Mindfulness*) ha de entrenarse en una doble dirección: hacia sí mismo/a y hacia el mundo de los otros.
2. *Educación como una práctica emocional*. El tono emocional en que se desarrolle el tiempo de clase afectará al mismo proceso de aprendizaje del alumnado.
3. *Comprensión de las emociones negativas y el modo de observarlas* para romper con la cadena de reacciones automáticas y entrenar la capacidad de responder con consciencia.
4. *El poder de la positividad*. En este punto se fomenta la experiencia de emociones positivas y el modo en que estas ayudan a construir un clima de comunidades de aprendices que se respetan y apoyan entre sí.
5. *El corazón de la enseñanza*. Referido a la capacidad de cuidado del propio profesorado hacia sí mismo, como condición para cuidar a otros y generar ambientes de cuidado mutuo en el aula.
6. *Orquestando las dinámicas de clase*. Es posible la gestión de las relaciones en el aula y la comunidad educativa desde una perspectiva comunitaria basada en la experiencia de *Mindfulness*.
7. *Mindfulness y transformación de las escuelas*. La autora propone la práctica de *Mindfulness* como forma colectiva de promover la creatividad y la innovación al servicio de la necesaria transformación educativa. *Mindfulness* sería, en este sentido, un catalizador para concretar los pasos hacia un cambio real.

Posteriormente, Jennings (2016) denomina a su programa *CARE for teachers*, haciendo referencia a la dimensión de cuidado (*care* en inglés) y al cultivo de la consciencia y la Resiliencia en educadores (*Cultivating Awareness and Resilience in educators*). De este modo, el equipo que diseña el programa concibe que la Resiliencia se relaciona estrechamente con la promoción de la consciencia y el bienestar, a través de las prácticas de *Mindfulness* y del entrenamiento en Competencia emocional.

### **3.7. Algunos programas sobre Mindfulness para el profesorado en España**

En España se han desarrollado desde hace unos años diferentes programas destinados mayoritariamente a practicar *Mindfulness* en el aula. Menos han sido los que han puesto el acento en la formación del profesorado o quienes, desde un enfoque más sistémico, han propuesto una intervención o formación multinivel. No obstante, existe una consciencia creciente sobre la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. Entre los programas que han acentuado la formación del profesorado, se destacan los siguientes:

#### **3.7.1. Programas de la Asociación Aemind**

La Asociación Española de *Mindfulness* *Aemind* ha puesto en marcha en los últimos años diversos programas, uno de ellos dirigido al conjunto de la comunidad educativa y otros más centrados en el profesorado.

El primero de ellos, *Mindfulness y Educación: Escuelas Conscientes* (MEEC) (Aemind, 2016) es un programa multinivel dirigido a profesorado, familia y alumnado basado en el programa MBSR de Kabat-Zinn. El programa se basa en cuatro pasos: Enfoque-Calma-Compasión-Conexión.

El MEEC se orienta hacia las aplicaciones en el trabajo, para que el profesorado disponga de herramientas que les faciliten abordar sus responsabilidades profesionales con una actitud *mindful*. Se centra en el fomento de la práctica de Mindfulness en todas las sesiones, con un método de enseñanza que fomenta la experiencia directa. Entre los ejercicios que se proponen, se encuentran los dirigidos a mejorar la Atención plena y a favorecer la aceptación de la realidad tal cual es; pasando por la gestión del miedo, la identificación, el apego y el funcionamiento en “piloto automático”.

En el programa se conjugan meditaciones formales, ejercicios en subgrupos, ejercicios reflexivos, prácticas informales, prácticas en movimiento y breves explicaciones teóricas. Al acabar el curso, se desarrollan programas de seguimiento y mantenimiento de la práctica, así como retiros de profundización.

El programa MEECC ha sido adaptado a los requisitos de estándares Mindfulness, elaborado en el marco europeo de asociaciones de Mindfulness.

Además de ello, Aemind ofrece tres tipos de formación específicamente dirigida al profesorado:

- Formación sustentada en el programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness, de Kabat-Zinn;
- Programa basado en la propuesta Mindfulness y Autocompasión, de Germer y Neff; y
- Programa basado en la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness.

### **3.7.2. Programa Aulas Felices**

Como su propio nombre indica, el presente programa nace con el objetivo de crear una propuesta de trabajo en el aula. Basado en la Atención plena y en la Psicología positiva, se estructura en torno a las 24 fortalezas descritas por Peterson y Seligman (2004).

Pese a que el origen de la intervención estuvo en el desarrollo en el aula, las autoras diseñan una propuesta en diferentes niveles de intervención, partiendo del aula, pero incluyendo al profesorado, al centro educativo y a la comunidad educativa más allá de los límites de la escuela, especialmente a las familias (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

Está adaptado para trabajar con alumnado de Educación Infantil, Primaria y ESO. El programa se integra dentro de la acción tutorial, la educación en valores y las denominadas competencias básicas (autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y aprender a aprender).

### **3.7.3. Programa Treva**

El Programa Treva (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula) es una propuesta que quiere llevar al aula la práctica de la relajación y la meditación con una doble finalidad: responder a la necesidad de calma e interioridad del alumnado, y utilizarlo como recurso de innovación pedagógica para el aprendizaje y desarrollo personal de alumnado, profesorado y familias.

Tras una amplia revisión bibliográfica sobre 40 métodos de relajación, concluyeron que existen nueve recursos psicofísicos básicos que se utilizan en función del objetivo que se persiga en cada caso (concentrarse, serenarse o energizarse): 1. Atención; 2. Respiración; 3. Visualización; 4. Voz-Habla; 5. Relajación; 6. Consciencia sensorial; 7. Postura; 8. Energía corporal; y 9. Movimiento (Treva, 2016).

El programa se estructura en 12 unidades didácticas que, a su vez, están compuestas por diversos ejercicios entre los que destacan técnicas de *Focusing*, centramiento o silencio mental.

### **3.7.4. Programa RespiraVida Refworks**

RespiraVida Refworks es una red internacional apoyada por la Universidad de Oxford, presente en España y en diversos países. Posee un programa propio de formación basado en Mindfulness e inspirado en el ya mencionado MBSR de Kabat-Zinn, denominado Gestión del Dolor basado en Mindfulness (*Mindfulness Based Pain Management*), o MBPM (RespiraVida, 2016a). Recientemente ha ampliado su ámbito de aplicación a la educación formal y tiene en marcha varios proyectos en aula y con profesorado (RespiraVida, 2016b).

### **3.8. Otros programas sobre Mindfulness para profesorado y comunidades educativas**

Junto a las propuestas presentadas, merecen ser mencionados algunos programas más centrados en la formación del profesorado y otros que lo hacen desde un enfoque más sistémico, dirigido al conjunto de la comunidad educativa:

- *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness* (Enseñar con Atención Plena y enseñar Mindfulness), de Deborah Schoeberlein (2009) y *Mindful Teacher, Mindful School* (Profesorado consciente, escuela consciente), de Kevin Hawkins (2017).
- *Intervención basada en Mindfulness* (Roeser, 2016) a la luz de la educación contemplativa, y *Educación contemplativa para profesores* (Brown, Simone y Worley, 2016).
- Promoción del cuidado: *Formación contemplativa basada en Mindfulness y Compasión* (Lavelle, 2016) y *Liderazgo de Escuelas Mindful para la organización del éxito escolar* (Gates y Gilbert, 2016).

## **4. Algunos modelos de Resiliencia aplicados al ámbito educativo**

Aunque, como ya ha quedado de manifiesto, la Resiliencia sería más una consecuencia que un medio en la adquisición de Competencias-socioemocionales, puede ser clarificador analizar los elementos clave de algunos programas que abordan directamente la formación de la Resiliencia y que lo hacen a través de intervenciones con Mindfulness o de la educación contemplativa. A ellos habría que añadir el ya comentado *CARE for teachers* (Jennings, 2016).

#### 4.1. Programas basados en Resiliencia para profesorado

##### 4.1.1. La propuesta BRiTE de Resiliencia en el profesorado (Mansfield et al., 2016)

Mansfield et al. (2016) proponen el término BRiTE para hacer referencia a la expresión *Building Resilience in Teacher Education* (Construyendo Resiliencia en la formación del profesorado). La propuesta, centrada en la formación inicial del profesorado, se compone de cinco grandes dimensiones: comprensión de la Resiliencia, relaciones, bienestar, motivación y emociones.

1. *Comprensión de la Resiliencia.* El futuro profesorado debería desarrollar una fuerte comprensión conceptual de lo que implica la Resiliencia, en especial, su naturaleza dinámica y multidimensional. Comprender el proceso de Resiliencia es también la base para adquirir la capacidad de focalizarse en actuar, en lugar de centrarse en las propias limitaciones en tiempos difíciles. Más que comprender la Resiliencia en términos de rasgo o característica personal, el futuro profesorado debería comprenderla como un proceso complejo que implica factores personales y contextuales.
2. *Relaciones.* En la literatura reciente aparece con mucha frecuencia el término *Resiliencia relacional* para hacer referencia a la importancia de las relaciones en su desarrollo. Esta, a su vez, se potencia a través de la *competencia social*, desde la capacidad de establecer relaciones saludables y asertivas en contextos nuevos.
3. *Bienestar.* El bienestar, entendido como un nivel de salud psicológico, emocional y físico, se vincula a la consciencia de las emociones y las motivaciones, esto es, a la Competencia emocional. Este componente esencial de la Resiliencia requiere la utilización de estrategias, como aprender a poner límites y metas de manera reflexiva, mantener un equilibrio en el ritmo de vida, gestionando los propios tiempos y buscando espacios para el descanso y el ocio. En los contextos laborales, se reconoce la importancia de promocionar ambientes de apoyo mutuo donde ofrecerse mutuamente un clima de bienestar relacional.
4. *Motivación.* La motivación es un factor importante en el mantenimiento del compromiso, la satisfacción con el propio trabajo, la eficacia y a autoeficacia. A su vez, está íntimamente relacionado con la capacidad de establecer relaciones saludables. De ahí su vinculación con los elementos anteriores, especialmente con la competencia social e interpersonal.
5. *Emociones.* Las emociones destacan de manera especial en la literatura sobre Resiliencia en el profesorado (Kirk y Wall, 2010; Mansfield, Beltman y Price, 2012; Steward, 2014). La Competencia emocional, así como la Inteligencia emocional, se consideran recursos personales fundamentales en la adquisición de la Resiliencia. Destacan, también, el optimismo, la esperanza, la empatía y el coraje, como variables significativas.

Los autores proponen formatos taller –o *workshops*- cara a cara o seminarios, como los modos más afines de implementar su propuesta. Este modo de trabajo permite la reflexión personal, a la vez que impulsa la resolución de problemas y la discusión relacionada con el mundo real y los retos de la educación formal en cada contexto concreto. A su vez, las plataformas online pueden ofrecer un soporte complementario muy adecuado para afianzar los aprendizajes adquiridos en el formato anterior. En Australia, el AITSL, *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (Instituto

Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo educativo) ha desarrollado un recurso afín a esta propuesta en formato online (AITSL, 2016).

#### **4.1.2. El Programa Resiliencia interior (Lantieri et al., 2016)**

El programa de Lantieri, Nambiar, Harnett y Kyse (2016) propone construir la *Resiliencia interior* en un proceso de dentro a fuera, a través de prácticas de Mindfulness y Competencia emocional. Dado el alto nivel de estrés cotidiano al que se ve sometido el profesorado y el poco apoyo que recibe para afrontar los retos del día a día, el denominado síndrome de *burn-out*, cuyos síntomas principales son agotamiento emocional, despersonalización y bajo sentido de la realización personal (Maslach y Jackson, 1981), es lo más esperable.

A partir de un estudio cuantitativo y cualitativo, comprueban que su propuesta, basada en lo que se denominó anteriormente como educación contemplativa (Mindfulness y Competencia emocional), es un conjunto de prácticas que congrega ejercicios de Mindfulness, meditación y yoga. Estas prácticas se refuerzan con las propuestas realizadas por Lantieri (2008), en su trabajo sobre Inteligencia emocional y cultivo de la fortaleza interior. La propuesta global incluye a las familias y al alumnado.

El formato del programa se estructura en retiros residenciales en los que se inician las prácticas que posteriormente las personas participantes habrán de llevar a su vida cotidiana, tanto en casa como en el ámbito de trabajo. Junto a ello, se ofrecen posteriormente:

- Talleres vivenciales para profesorado, basados en temas como técnicas de manejo del estrés y el autocuidado, educar con el corazón, o reducción del estrés a través del movimiento creativo.
- Veinte sesiones de reducción de estrés basadas en trabajo corporal para el profesorado.
- Diez horas de apoyo a la implementación del programa en el aula.
- Sesiones individuales y grupales para familias sobre Mindfulness y Competencias socio-emocionales.

La finalidad de estas propuestas es seguir consolidando los aprendizajes y mejorar las competencias de las y los profesionales, a la vez que ofrecer tiempos concretos para la práctica y la auto-reflexión.

#### **4.1.3. La propuesta de Mindfulness como estrategia de afrontamiento resiliente (Skinner y Beers, 2016)**

Ellen Skinner y Jeffry Beers (2016) consideran que Mindfulness es un medio para potenciar la Resiliencia, una vía para transformar las experiencias estresantes en oportunidades de aprendizaje y crecimiento para el profesorado, lo que a su vez fomenta el desarrollo de recursos personales en la vida cotidiana. Dicho de otro modo, entienden que existe un modo *mindful* de afrontamiento de la realidad que construye Resiliencia en el profesorado, lo que, a su vez, llevará al alumnado a su propia implicación y motivación, así como a un desarrollo saludable.

Sin ser un programa cerrado como tal, proponen formas concretas en las que Mindfulness puede reducir respuestas desadaptativas y promover procesos adaptativos ante situaciones estresantes, en lugar de dejar que las reacciones automáticas y generalmente disfuncionales inunden la vida cotidiana ante las diversas experiencias de estrés. Entre sus propuestas, destaca el abordaje de los siguientes ámbitos (Skinner y Beers, 2016):

1. Reactividad y valoraciones de acontecimientos estresantes;
2. Tendencias a actuar ante una situación que se valora como amenazante;
3. Regulación de la acción ante fuertes tendencias a la acción/impulso;
4. Duración de las interacciones de afrontamiento;
5. Evaluación de acontecimientos estresantes a posteriori; y
6. Aprendizaje, crecimiento y desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas.

Para ello, parten de un modelo de procesos y de familias de estrategias de afrontamiento, las cuales sintetizan en tres grupos: 1. Coordinación de acciones y contingencias procedentes del entorno; 2. Coordinación de los recursos disponibles y fomento de la confianza; y 3. Coordinación de las preferencias y de las opciones posibles.

#### **4.2. Otros programas basados en Resiliencia en el ámbito educativo**

Existen multitud de modelos sobre la concepción y la promoción de la Resiliencia en el ámbito educativo. Tras una revisión de las diversas propuestas, destacamos tres por su relevancia y aplicación en el mundo educativo y por considerar que, pese a estar diseñados para la intervención con el alumnado, podrían ser aplicables a la formación del profesorado. Finalmente, se mencionarán otras dos propuestas realizadas por la APA y el Banco Mundial, respectivamente, por considerarlas, asimismo, aplicables al profesorado.

##### **4.2.1. El modelo de las verbalizaciones (Grotberg, 2003)**

La propuesta de Grotberg (2003) se basa en cuatro dimensiones que, a su vez, se acompañan de cuatro verbalizaciones a través de las que fomentar una narrativa que potencie la Resiliencia en la persona. Las dimensiones y formulaciones asociadas se concretan en:

- Apoyo y recursos (*Yo tengo*);
- Fuerza interior (*Yo soy*);
- Habilidades y destrezas (*Yo puedo*); y
- Responsabilidad y compromiso (*Yo decido*).

##### **4.2.2. La rueda de la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2003)**

La propuesta de Henderson y Milstein (2003), denominada La rueda de la Resiliencia, se compone de seis dimensiones, tres de ellas enfocadas a disminuir los factores de riesgo y otras tres encaminadas a promover los factores de protección/de Resiliencia:

- Enriquecer los vínculos prosociales;
- Fijar límites claros y firmes;
- Enseñar habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana;
- Ofrecer apoyo y afecto;

- Tener expectativas positivas de éxito sobre el alumnado; y
- Ofrecer oportunidades de participación significativa.

#### **4.2.3. La Casita de la Resiliencia (Vanistendael y Lecomte, 2002)**

Vanistendael y Lecomte (2002) hacen su propuesta de la Resiliencia a través del dibujo de una casa. El modo de fomentarla partiría desde la base hacia el techo. En cierto modo, sigue los subsistemas del modelo ecológico. El primer paso sería responder a las necesidades básicas -lo que para ellos sería el suelo sobre el que cimentar-. Los cimientos se componen de la aceptación de la persona y de las redes de contactos -familia, amigos y vecinos-. La planta baja vendría conformada por la capacidad de descubrir un sentido. El primer piso estaría compuesto por tres elementos: autoestima, aptitudes y competencias y estrategias de adaptación. Y finalmente, el ático serían las experiencias.

#### **4.2.4. El Mandala de la Resiliencia (Wolin y Wolin, 1993)**

Wolin y Wolin (1993) sistematizan una propuesta para fomentar la Resiliencia, basada en la experiencia de jóvenes que han experimentado situaciones adversas. Su modelo se sustenta en el fomento de siete dimensiones:

- Capacidad de introspección (autoconsciencia);
- Independencia;
- Capacidad de establecer relaciones sociales (competencia social);
- Sentido del humor;
- Creatividad;
- Moralidad o sentido ético; e
- Iniciativa.

#### **4.2.5. La propuesta de la APA sobre formación en Resiliencia**

La APA, *American Psychological Association* (Asociación Americana de Psicología) (2016) reconoce la promoción de la Resiliencia como medio de ayuda para el desarrollo de la persona dentro del fomento de un estilo de vida saludable. En su propuesta “El camino a la Resiliencia”, sugiere diez estrategias para desarrollarla:

1. *Establecer relaciones* con familiares cercanos, amistades y otras personas importantes. Aceptar ayuda y apoyo de personas que nos quieren y escuchan, fortalece la Resiliencia. Algunas personas encuentran que estar activas en grupos de la comunidad, organizaciones basadas en la fe, y otros grupos locales, les proveen sostén social y les ayudan a tener esperanza. Ayudar a otros puede ser beneficioso.
2. *Evitar ver las crisis como obstáculos insuperables.* Aunque no se puede evitar que ocurran eventos que producen tensión, se puede cambiar la manera en que se interpretan y la reacción ante ellos.
3. *Aceptar que el cambio es parte de la vida.* Es posible que como resultado de una situación adversa no sea posible alcanzar ciertas metas. Aceptar las circunstancias que no se pueden cambiar ayuda a enfocarse en las circunstancias que sí se pueden alterar.



4. *Moverse hacia las propias metas.* Desarrollar metas realistas y hacer algo regularmente que permita a la persona moverse hacia las propias metas, en lugar de enfocarse en tareas que no pueda lograr.
5. *Llevar a cabo acciones decisivas.* En situaciones adversas, ayuda tomar decisiones, en lugar de ignorar los problemas y las tensiones.
6. *Buscar oportunidades para descubrirse a sí mismo/a.* Muchas veces, como resultado de la lucha contra la adversidad, las personas pueden aprender algo sobre sí mismas y sentir que han crecido de alguna forma a nivel personal. Muchas personas que han experimentado tragedias y situaciones difíciles, han expresado tener mejoría en el manejo de sus relaciones personales, un incremento en la fuerza personal aun cuando se sienten vulnerables, la sensación de que su autoestima ha mejorado, una espiritualidad más desarrollada y una mayor apreciación de la vida.
7. *Cultivar una visión positiva de sí mismo/a.* Desarrollar la confianza en la propia capacidad para resolver problemas y confiar en los propios instintos.
8. *Mantener las cosas en perspectiva.* Aun cuando hay que afrontar eventos dolorosos, tratar de considerar la situación que causa tensión en un contexto más amplio y mantener una perspectiva a largo plazo.
9. *No perder la esperanza.* Una visión optimista permite esperar que ocurran cosas buenas en su vida. Visualizar lo que se desea, en lugar de preocuparse por lo que se teme.
10. *Cuidar de sí mismo/a.* Cuidar de sí ayuda a mantener la mente y el cuerpo preparados para enfrentarse a situaciones que requieren Resiliencia.

Finalmente, la APA recomienda la meditación y las prácticas espirituales como estrategias que ayudan a algunas personas a establecer relaciones y restaurar la esperanza. La clave es identificar actividades que podrían ayudar a construir en cada caso una estrategia personal para desarrollar la Resiliencia.

#### **4.2.6. La propuesta ERA (*Education Research Approach*) (Reyes, 2013)**

En el marco del Programa de Educación en Resiliencia del Banco Mundial (ERA, *Education Resilience Approaches*), Reyes (2013) señala la abundancia de literatura científica que avala el modo en que estudiantes procedentes de condiciones económicas y sociales adversas tienen resultados de éxito académico. Como resultado de una revisión bibliográfica, el autor señala algunos de los factores principales señalados como más importantes en la determinación de la Resiliencia del alumnado con estas características:

- *Encontrar sentido y propósito a lo que se experimenta -implicación cognitiva-.*
- *Buscar identidad y bienestar -implicación emocional-.* La experiencia de adversidad puede ser una oportunidad para aprender a regular las propias emociones, así como para desarrollar un sentido de la identidad más sólido, a través de la autoconsciencia y la autoconfianza.

- *Desarrollar control y competencia -implicación proactiva-*. La adversidad requiere que las personas desarrollen nuevas herramientas y competencias, con el objetivo de gestionar la nueva situación.
- *Conectar con otros -implicación relacional-*. Las personas buscan apoyo de otros en tiempos de adversidad. Este apoyo ayuda a encontrar protección, así como a reforzar la propia identidad.
- *Compromiso y responsabilidad -implicación participativa-*. La adversidad puede crear condiciones para mirar más allá de sí, con responsabilidad hacia sí mismo/a y hacia otros.

El programa considera que, además de promover la Resiliencia en estudiantes, es necesario hacerlo en la propia institución y en los diversos agentes educativos; particularmente, en el profesorado.

Su propuesta de Resiliencia educativa consta de cuatro componentes: 1. Educación en la adversidad; 2. Implicación activa; 3. Apoyo a la comunidad y a la escuela; y 4. Apoyo al sistema de educación.

La propuesta presentada contempla tanto los factores individuales como los contextuales (contexto educativo, social y político). A su vez, aborda la minimización de los riesgos, así como la promoción de las fortalezas individuales. Finalmente, considera crucial el apoyo institucional y la coherencia interna en la construcción de la Resiliencia personal y comunitaria.

## **5. A modo de conclusión**

El presente capítulo comienza argumentando la necesidad de formación en Competencia emocional del profesorado, como parte de la comunidad educativa y agente clave de la misma. La Competencia emocional sería importante por un doble motivo: como herramienta para el propio bienestar, necesario para una educación de calidad, y como requisito para transmitirla al alumnado, creando ambientes educativos emocionalmente competentes. Se ha constatado la importante relación que existe entre la formación en Competencia emocional del profesorado y su capacidad de vinculación con el alumnado, lo que a su vez es un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, desarrollo y logro educativo.

En el campo aplicado, la investigación destaca de manera especial la importancia de incluir la formación en Competencia emocional en los itinerarios curriculares y la formación inicial del profesorado.

Una de las novedades principales es la creciente evidencia de propuestas y programas basados en la consideración de Mindfulness como medio para la formación en Competencia emocional del profesorado. Sus resultados exitosos refuerzan la pertinencia de profundizar en esta línea de trabajo. Asimismo, se muestra la efectividad de Mindfulness en la mejora de la Resiliencia. La Resiliencia en el profesorado se confirma como una variable que mejora con intervenciones basadas en Mindfulness y en Competencia emocional. Habría de considerarse una consecuencia de estas intervenciones, aunque también es cierto que existen algunos programas específicamente dirigidos a fomentarla.

Sobre programas de formación de Competencia emocional en el profesorado, resulta especialmente relevante la propuesta de Jennings y Greenberg sobre Competencia emocional Docente. Consideran que la Competencia emocional de este colectivo tiene unas características particulares, unos niveles de *burn-out* especialmente elevados y una sobre-exposición emocional más intensa que otras profesiones. Ello se incrementa en contextos de especial complejidad social, como pueden ser los contextos de alta diversidad asociada a la población inmigrada en España. Por esta razón, se sostiene en este trabajo la necesidad de abordar la Resiliencia como una variable especialmente significativa a fomentar en la formación del profesorado, junto a la Competencia emocional, en este trabajo.

Por otra parte los autores son los primeros, tras Carolyn Saarni, en considerar la necesidad de atender al contexto cultural como parte de la Competencia emocional. Concretamente, hablan de la necesidad de ser culturalmente sensibles, entendiendo que otros pueden tener perspectivas distintas a ellos y lo tienen en cuenta en las relaciones con estudiantes, familias y compañeros.

Se mencionan otros programas formativos aplicados al profesorado y basados en los modelos anteriormente descritos sobre Competencia emocional, y se hace énfasis en la presentación de algunos de los programas más significativos basados en Mindfulness, como medio eficaz para mejorar la Competencia emocional y la Resiliencia en el conjunto de la comunidad educativa.

Se priorizan aquellos especialmente dirigidos a la formación del profesorado, ya sea exclusivamente o en un formato más amplio que contempla a la par la formación en el aula, en las familias, o en el conjunto de la comunidad educativa. Entre los programas citados, algunos combinan prácticas de Mindfulness con Competencias socio-emocionales, como modo de promover un desarrollo integral en el alumnado y en cada una de las personas que componen la comunidad educativa. Estas propuestas se enmarcan en la denominada educación contemplativa. Asimismo, se citan algunos modelos que abordan directamente la formación de la Resiliencia en el profesorado, ya sea a través de la Competencia emocional o a través de Mindfulness. Finalmente, se citan otros modelos de fomento de la Resiliencia aplicados al ámbito educativo y susceptibles de ser adaptados al profesorado.

## **V. A modo de conclusión final**

Desde una perspectiva más amplia, y partiendo de todo lo revisado, podría decirse que el primer apartado de este marco teórico pretende clarificar el contexto macrosocial en que se plantea la presente investigación.

En el apartado II se pone de manifiesto la necesidad de abordar la dimensión emocional de la Competencia intercultural con un doble fin: garantizar un cambio real en los retos que la multiculturalidad conlleva y dar respuesta al actual marco europeo de educación en competencias. Dicho marco enfatiza de manera especial las dinámicas relaciones y el desarrollo humano como objetivos de la educación del siglo XXI, lo que vincula, de este modo, el éxito educativo a estas nuevas variables.

El apartado III viene a sugerir la perspectiva complementaria: la Educación emocional y, más concretamente, la Competencia emocional, ha de contemplar, asimismo, el escenario social en el que estas se desarrollan, dado que el elemento contextual deviene fundamental en la conformación

de la experiencia emocional y, con ello, en los procesos de conformación de las relaciones y la identidad individual y colectiva. Ambos planos –la consideración de la experiencia emocional y del contexto en que esta tiene lugar- parecen estar intrínsecamente unidos y, por tanto, ambos habrán de ser contemplados en una perspectiva que persiga el desarrollo humano desde un enfoque integral y efectivo.

Se pone así de manifiesto la necesidad de conectar lo emocional con lo intercultural, y viceversa, lo que lleva a la necesidad de abordar de manera conjunta perspectivas que hasta el momento parecieran haber caminado por separado a nivel de constructo. No así en el plano de la realidad cotidiana, donde las interacciones interculturales, en particular las asociadas a la migración y especialmente en el contexto educativo, han puesto de manifiesto, desde hace tiempo, la necesidad de abordar la interculturalidad desde su dimensión relacional-emocional.

En el plano de la Educación emocional, sin embargo, esta relación no es tan evidente, ni en el campo teórico ni en el aplicado. Pocas son las referencias de la Educación emocional que contemplan la dimensión intercultural como elemento relevante. Junto a la propuesta realizada por Saarni en su momento y la más reciente de Jennings y Greenberg, el ámbito de la Resiliencia podría considerarse uno de los pocos que han puesto de relieve esta relación, al vincular la necesidad de abordar la dimensión emocional en la población inmigrada como forma de reforzar el logro educativo y la transición hacia el ámbito socio-laboral. Pero incluso en este último caso, el centro no deja de ser el fomento de habilidades emocionales en el ámbito de la multiculturalidad asociada a la migración, más que la necesidad de contemplar la dimensión de diversidad en todo trabajo que se pretenda emocional.

Queda camino, por tanto, en la adopción de una perspectiva conjunta como fórmula que dé respuesta a los diversos retos de este nuevo momento histórico-cultural. En cualquier caso, y tras todo lo argumentado, parece incuestionable que el primer paso, los cimientos de todo cambio, pasa por abordar la dimensión emocional, la capacidad de consciencia y conexión que permita acercarse al denominado “estado de integración”, como vía para recuperar y optimizar, de algún modo, la humanidad potencial que, como especie, llevamos dentro.

Desde estos postulados, se afirma la necesidad de abordar la respuesta a la multiculturalidad desde su dimensión emocional. En el ámbito de educativo, como primer eslabón de todo cambio estructural, y dentro de él, en la formación del profesorado como punta de lanza de un cambio de perspectiva que, como decía Capra, podría llegar a ser copernicana.

Dentro de las diversas posibilidades de intervención, Mindfulness se presenta como un medio que facilita respuestas prácticas y novedosas ante los retos que presentan distintas realidades educativas en el contexto internacional actual. Dentro de este ámbito, la Compasión también se plantea como práctica con diversos beneficios relacionados con el tema abordado. Pero, además de una práctica, Mindfulness se sostiene en un modo nuevo de acercamiento a la realidad personal e interpersonal, anclada en la experiencia, y acorde a los nuevos paradigmas que parecen consolidarse en torno a la ciencia, la educación y la comprensión de la realidad de este nuevo tiempo. Dada la evidencia científica sobre sus aportaciones a la mejora de la Competencia emocional y de la Resiliencia, la formación en Competencia emocional, por tanto, habrá de apoyarse en esta herramienta como medio en el que apoyar o complementar sus intervenciones.

## CAPÍTULO II. OBJETIVOS, CONTEXTO Y DISEÑO GENERAL

### 1. Pregunta y objetivos de investigación

#### 1.1. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación de la que parte el presente estudio es la siguiente: ¿Cuál es la importancia de la dimensión emocional en el profesorado que trabaja en contextos de diversidad asociada a la migración?

#### 1.2. Objetivos de investigación

A partir de la pregunta de investigación se formularon los siguientes objetivos:

1. Conocer el grado de Competencia emocional percibida del profesorado de Primaria y Secundaria en la ciudad de Sevilla y su relación con variables asociadas.
  - 1.1. Analizar la relación entre la Competencia emocional percibida del profesorado y otros constructos psicológicos asociados: Sensibilidad intercultural, Mindfulness (o Atención plena), Compasión y Resiliencia.
  - 1.2. Describir la relación entre la Competencia emocional percibida del profesorado y otras variables asociadas: sexo, edad, nivel educativo, antigüedad en el centro, tipo de centro educativo, tipo de contexto, etc.
  - 1.3. Analizar posibles perfiles del profesorado en base a las dimensiones mencionadas.
2. Identificar discursos del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración en base a los siguientes elementos: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia.
3. Detectar necesidades percibidas sobre Competencia emocional en profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
  - 3.1. Valorar la relación que establecen entre la Competencia emocional, la relación con el alumnado y la diversidad cultural presente en el centro.
  - 3.2. Describir las necesidades percibidas de formación específica para el profesorado.
4. Identificar claves de intervención para incrementar la Competencia emocional del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
  - 4.1. Identificar programas de intervención para mejorar la Competencia emocional en la investigación empírica disponible.
  - 4.2. Recabar propuestas para una intervención contextualizada mediante la participación del propio profesorado.

### 2. Posicionamiento epistemológico

El posicionamiento epistemológico de la investigadora del presente trabajo parte de la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Si bien existe un conocido debate en torno a las diferencias, incluso incompatibilidad de origen entre ambas posiciones (Bachelard, 1989;

Kuhn, 1989; Parra, 2005), no es menos cierto que en las últimas décadas dicho desencuentro parece haberse atenuado en pro de un mayor apoyo de la comunidad científica a los estudios mixtos. La proliferación de estos estudios ha puesto de manifiesto las ventajas de la utilización conjunta de ambos enfoques, destacando la aportación de una imagen más completa de la realidad de la que ofrecería cualquiera de ellos por separado (Creswell y Plano Clark, 2011).

Por ello, el estudio que aquí se presenta asume lo que Creswell (2003) denomina un *posicionamiento pragmático*. Si bien existen muchas visiones dentro del pragmatismo, el autor, basado en otros trabajos previos, afirma que el enfoque pragmático se caracteriza por la integración de diferentes posiciones epistemológicas con el objetivo de conseguir una mayor comprensión del problema analizado. Existe, por tanto, una mayor preocupación por incidir en la realidad –a través de la resolución de un problema o de la aplicabilidad de la investigación- que por el método en sí mismo. Para ello, las claves principales son el qué y el cómo, más que una posición previa concreta, propia de los estudios cuantitativos o cualitativos. De ello se deriva una alta flexibilidad para elegir los métodos, técnicas y procedimientos, dado que estos deben estar al servicio de las necesidades y propósitos del estudio. Asimismo, esta posición considera que la investigación siempre ocurre en un marco socio-histórico y político determinado, y contempla los diversos niveles del contexto donde el estudio tiene lugar. De este modo, adopta una visión postmoderna, reflexiva y comprometida con la realidad y la justicia social.

En coherencia con lo anterior, el presente estudio asume una perspectiva ecológica, dado que los sistemas de referencia para la población de interés –el profesorado- son diversos: el contexto en el que trabajan, el contexto del que proceden, el marco de la Administración educativa, el marco socio-político del momento, o los propios factores individuales. Todos estos niveles están influyendo en su modo de estar, hacer y ser. En este sentido, se parte del paradigma de la persona en contexto (Trickett, Watts y Birman, 1994) y la consecuente perspectiva de empoderamiento -o *empowerment*- (Rappaport, 1994). Pero, más allá del contexto físico, se asume la influencia del contexto relacional, dando especial importancia a los procesos de intersubjetividad en la construcción de la realidad individual y grupal, y atendiendo de manera particular a los fundamentos del enfoque constructivista -como ya se puso de manifiesto en el Marco teórico-.

En el análisis cualitativo, en particular, se parte de una perspectiva contextualista, entendiendo por ella una posición intermedia entre el esencialismo y el construccionismo, contemplando la influencia de la experiencia en el individuo, a la vez que reconociendo la influencia de la sociedad en él (Braun y Clarke, 2006, 2013).

Finalmente, esta investigación adopta un posicionamiento coherente con el enfoque teórico-crítico, considerando la importancia del marco socio-histórico en que tiene lugar la investigación, así como la influencia de los colectivos mayoritarios y minoritarios en el discurso social y en la construcción de la realidad. Ello se vincula estrechamente con la visibilización de las minorías y el cambio de foco en torno a las mismas, en coherencia con lo que Santos (2009) define de otro modo como *Epistemologías del Sur*. Por esta razón, se cuidará de manera especial la no reproducción de patrones de desigualdad en el proceso de análisis y construcción de los temas abordados.

En relación a ello, el lenguaje utilizado a lo largo del trabajo cuidará de manera especial el uso de palabras neutras, además de referirse explícitamente a hombres y mujeres en momentos de

especial relevancia. No obstante, en el resto de los casos y en pro de una mayor legibilidad, se utilizará el masculino plural como genérico que incluye a ambos.

### **3. Diseño general de la investigación**

Para dar respuesta a la pregunta y objetivos planteados, se optó por un diseño de método mixto. Concretamente, la presente investigación responde a lo que Creswell (2003, 2012) denomina *diseño convergente paralelo*. Este consiste en la realización de dos estudios de manera separada, tanto en la recogida de información como en el análisis. Los Estudios 1 y 2 -cuantitativo y cualitativo- son realizados simultáneamente. Una vez analizados los resultados de cada uno de ellos, se ponen en relación con el objetivo de ayudar a comprender el problema de investigación planteado a partir de la información que ofrecen de manera conjunta.

Dado que uno de los objetivos es conocer el perfil competencial del profesorado de Primaria y Secundaria en la ciudad de Sevilla, se consideró relevante obtener una visión de conjunto del grupo objeto de estudio. Esta es, precisamente, una de las ventajas del estudio cuantitativo: proporcionar una primera imagen sobre la que seguir ampliando el foco en función de los intereses particulares de quien investiga. No obstante, su aplicación deja un nivel de incertidumbre importante en torno a lo que se esconde detrás de los datos recogidos.

El análisis cualitativo ofrece el aterrizaje en un contexto particular para conocer, precisamente, las razones de los datos observados y los elementos contextuales de los que carece el enfoque anterior. En el estudio cualitativo se pone rostro a las cifras, se profundiza en la percepción de la realidad de las personas participantes, en la comprensión de las razones y los medios que utilizan para desenvolverse en su vida cotidiana. Todo ello ofrece elementos complementarios para comprender los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo, profundizando en las claves que un contexto particular puede sugerir acerca de los datos obtenidos y más allá de ellos.

Por todo ello, tras el análisis del contexto se presentarán los dos estudios por separado, incluidos sus objetivos y discusiones. En un momento posterior, se plantea una discusión general donde se ponen en relación los hallazgos y contribuciones principales de cada uno.

### **4. Análisis del contexto**

En el presente apartado se expondrán los datos principales sobre la población de origen extranjero empadronada en la ciudad de Sevilla disponibles a fecha de febrero de 2015, a partir del análisis del Padrón municipal de habitantes a 01/01/2014. Seguidamente, esta información será contextualizada con las aportaciones de algunos estudios realizados con anterioridad en relación a la lógica de asentamiento de la población de origen extranjero en los diferentes barrios de la ciudad. En una tercera parte, se describirá la realidad del alumnado de origen extranjero escolarizado en Primaria y ESO en Sevilla, las características de los centros educativos y de su profesorado.

#### **4.1. La población de origen extranjero en la ciudad de Sevilla**

Desde hace unos años la ciudad de Sevilla cuenta con una presencia notable de población de origen extranjero, pese a no ser una de las ciudades andaluzas con mayor tradición de asentamiento inmigrante. Según los datos de Padrón a 01/01/2014, el colectivo de origen extranjero alcanza las

53.061 personas, un 7,5% del total de la población. Asimismo, se confirma que el 14,5% de la población extranjera es menor de 18 años.

Pese al reflejo que proporcionan las cifras, la cristalizada imagen de Sevilla como una ciudad tradicional y homogénea en la que la inmigración pareciera reducirse a un hecho puntual, podría dificultar la toma de consciencia sobre los retos presentes y futuros que la multiculturalidad asociada al origen geográfico plantea al conjunto de la sociedad, en especial a las instituciones públicas y, muy en particular, a las educativas.

#### **4.1.1. Población de origen extranjero en Sevilla ciudad y otras localidades de la provincia**

La diversidad cultural en Andalucía es una realidad estructural. Según los datos de Padrón a 01/01/2014, el 12,7% de la población nacida en el extranjero y residente en el Estado español se sitúa en esta Comunidad Autónoma. Por edades, el 11,6% de la población nacida en el extranjero y residente en Andalucía es menor de 20 años, a lo que habría que sumar la población nacida en España de familias extranjeras, tanto los que han adquirido la nacionalidad española como quienes conservan la nacionalidad extranjera.

Sevilla es la localidad de toda la provincia con un mayor número de personas empadronadas de nacionalidad extranjera. Siguiendo los mismos datos de Padrón, esta población asciende a 38.691 personas, un 5,5% del total de la población empadronada en la ciudad. Le siguen, con mucha distancia, localidades como Dos Hermanas (3.238), Alcalá de Guadaíra (1.722), San Juan de Aznalfarache (1.695) y Mairena del Aljarafe (1.669). Sin embargo, existen varias localidades que la superan en porcentaje. Es el caso de Villamanrique de la Condesa (10,2%), Cantillana (8,2%), San Juan de Aznalfarache (7,9%), Pilas (7,2%), Aznalcázar (7,1%), Aguadulce (6,9%) y Brenes (6,4%). La información disponible a nivel de provincia solo revela datos de nacionalidad, excluyendo así la cifra de personas de origen extranjero que se han naturalizado españolas.

#### **4.1.2. Distribución por edad**

Aunque el 83% de la población de nacionalidad extranjera residente en la ciudad de Sevilla se sitúa entre los 19 y los 65 años, es relevante el 12,7% menor de 16 años (4.923), y el 14,5% menor de 18 (5.591), un dato relevante respecto al actual y potencial alumnado extranjero que reside en la ciudad cursando enseñanzas no universitarias. Si se acotan las edades de 3 a 18 años para ajustar un poco más el número de personas escolarizadas en la actualidad, esta cifra se reduce al 11,4% (Datos de Padrón, a 01/01/2014).

#### **4.1.3. Nacionalidad extranjera versus país de origen**

Si se atiende a la población nacida en el extranjero, el total de personas se eleva a 53.061 personas, lo que supondría un 7,5% del total de la población residente en la ciudad. Esta cifra se obtiene restando al total de la población el número de personas nacidas en España.

La diferencia entre la cifra de personas de origen extranjero y las de nacionalidad extranjera es de 14.370, un desfase que podría hacer referencia a personas nacidas en el extranjero que no tienen nacionalidad extranjera, o, lo que es lo mismo, podría estar apuntando a las personas extranjeras que se han naturalizado españolas, un 2% del total de la población total y un 27% del total de la población nacida en el extranjero. Este 27% se muestra un claro indicador de la inadecuación de



utilizar las cifras de nacionalidad al dar cuenta de la diversidad asociada al origen geográfico presente en un determinado territorio, dado que más de una cuarta parte de la población de origen quedaría oculta.

Por país de nacionalidad, destaca, por este orden, la población de Marruecos, China, Rumanía, Bolivia y Colombia. Estas cinco nacionalidades suponen el 38,7% del total de la población extranjera empadronada en la ciudad. En un segundo grupo se encuentra la población de nacionalidad italiana, francesa, paraguaya, ecuatoriana y peruana. A estas le siguen nacionalidades como Nigeria y Rusia, ambas por encima de las 1.000 personas (Tabla 1).

Tabla 1. *Principales nacionalidades de la población extranjera empadronada en la ciudad de Sevilla*

	Nacionalidad	Total		Nacionalidad	Total
1	Marruecos	4.392	16	Alemania	847
2	China	3.404	17	Brasil	808
3	Rumanía	2.756	18	Portugal	807
4	Bolivia	2.677	19	Senegal	700
5	Colombia	1.738	20	EEUU	646
6	Italia	1.687	21	Argentina	549
7	Francia	1.482	22	Venezuela	511
8	Paraguay	1.383	23	Argelia	424
9	Ecuador	1.232	24	Rep. Dominicana	420
10	Perú	1.207	25	Cuba	402
11	Nigeria	1.077	26	México	331
12	Rusia	1.066	27	Polonia	290
13	Reino Unido	968	28	Bulgaria	272
14	Nicaragua	889	29	Armenia	220
15	Ucrania	871	30	Filipinas	214

Si se comparan las principales nacionalidades con los principales países de origen es posible comprobar que estos no coinciden completamente (tablas 1 y 2). Cambia el orden de los países principales, siendo, en este caso, y por este orden, Marruecos, Bolivia, Colombia, Ecuador y China (Tabla 2). Perú, Rumanía, Francia, Alemania o Argentina son los países de origen que les siguen en importancia.

Tabla 2. Principales países extranjeros de origen de la población empadronada en la ciudad de Sevilla

	País de origen	Total		País de origen	Total
1	Marruecos	6.113	16	Brasil	1.176
2	Bolivia	3.521	17	Portugal	1.061
3	Colombia	3.384	18	Venezuela	1.015
4	Ecuador	3.195	19	R.D. Congo	983
5	China	3.095	20	Ucrania	947
6	Perú	2.697	21	Nigeria	933
7	Rumanía	2.685	22	Nicaragua	912
8	Francia	2.253	23	EEUU	900
9	Alemania	2.062	24	Cuba	879
10	Argentina	1.530	25	Senegal	750
11	Italia	1.484	26	Rep. Dominicana	750
12	Paraguay	1.481	27	México	645
13	Rusia	1.341	28	Armenia	633
14	Reino Unido	1.244	29	P. Andorra	564
15	Austria	1.222	30	Suiza	559

El desfase entre un registro y otro podría estar apuntando a aquellas personas cuyo origen ha dejado de aparecer en las estadísticas de población extranjera por nacionalidad al haberse naturalizado españolas. En este sentido, y por este orden, destacan las 1.963 personas de origen ecuatoriano que no aparecen con esta nacionalidad, o las diferencias en los casos de Marruecos (1.721), Colombia (1.646), Perú (1490) y Bolivia (844). No obstante, no dejan de ser cifras tentativas, dado que los desfases de padrón podrían estar falseando también la foto que ofrecen las cifras observadas.

Lo expuesto anteriormente justifica que la población de origen extranjero sea un indicador más preciso que la nacionalidad, de cara a conocer la diversidad en razón de origen geográfico presente en un determinado territorio. Ello se hace especialmente relevante en el caso de menores de 18 años, dado que su naturalización se va a dar en unos casos más que en otros en función de las facilidades que existan para adquirir la nacionalidad, tanto si han nacido en el extranjero como si lo han hecho en territorio español. Esta circunstancia explica que las fuentes oficiales generen en muchos casos sesgos de representación, como es el caso de las cifras de alumnado extranjero. En ellas estarán infra-representados algunos de los países de origen de los que procede el alumnado, especialmente los países de América Latina con los que existen convenios bilaterales y mayores facilidades en la adquisición de la nacionalidad por vínculos históricos. Por ende, existirán otras nacionalidades sobre-representadas, dadas las menores facilidades, tanto si nacen en el extranjero como si lo hacen en España.

Esta situación plantea conflictos de identidad importantes, especialmente entre quienes nacen en España y proceden de familias extranjeras. Las relaciones diplomáticas y su traducción en posibilidades jurídicas llevan a que unos disfruten por completo de los beneficios de la nacionalidad, mientras que otros, aunque se identifiquen como españoles/as, no puedan vivir como ciudadanos *de facto* nacionales, al referirles sus documentos oficiales como personas extranjeras. Este es un

elemento que tiene repercusiones relevantes en los procesos de identificación multi- e intercultural, desarrollados en el Marco teórico.

#### 4.1.4. Distribución por sexo

El 54,4% de la población nacida en el extranjero son mujeres, aunque por regiones contrasta el 60,3% de mujeres procedentes del continente americano, sobre el 41,7% de las mujeres de África, las regiones de origen más feminizada y masculinizada, respectivamente. En la población procedente de Asia o Europa esta diferencia es menos pronunciada (Padrón de habitantes, a 01/01/14).

En la mayor parte de los países de origen, no obstante, se observa un patrón migratorio feminizado. Especial relevancia muestran las mujeres en los casos de Nicaragua, Rusia, Ucrania, Paraguay, República Dominicana, Bolivia, Brasil y Colombia, todas por encima del 60% y superando el 80% en el caso de Nicaragua (Tabla 3).

Entre las excepciones al patrón mencionado, destacan quienes proceden de Senegal y Nigeria, donde se observa una mayoría de hombres muy pronunciada (mayor del 70%), y seguidos de Marruecos, Italia, Reino Unido y Portugal, con porcentajes menos acusados.

Tabla 3. *Porcentaje de mujeres de los principales países extranjeros de origen de la población empadronada en la ciudad de Sevilla*

	País de origen	Total	Mujeres (%)		País de origen	Total	Mujeres (%)
1	Marruecos	6.113	47,6	16	Brasil	1.176	63,4
2	Bolivia	3.521	63,6	17	Portugal	1.061	47,2
3	Colombia	3.384	61,3	18	Venezuela	1.015	54,6
4	Ecuador	3.195	56,6	19	R.D. Congo	983	55,1
5	China	3.095	51,3	20	Ucrania	947	68,4
6	Perú	2.697	57,4	21	Nigeria	933	35,7
7	Rumanía	2.685	51,5	22	Nicaragua	912	81,7
8	Francia	2.253	53,8	23	EEUU	900	57,4
9	Alemania	2.062	52,6	24	Cuba	879	56,3
10	Argentina	1.530	49,9	25	Senegal	750	21,6
11	Italia	1.484	47,5	26	Rep. Dominicana	750	64,5
12	Paraguay	1.481	66,1	27	México	645	58,0
13	Rusia	1.341	73,0	28	Armenia	633	50,9
14	Reino Unido	1.244	47,2	29	P. Andorra	564	59,0
15	Austria	1.222	56,1	30	Suiza	559	49,9

#### 4.1.5. Distribución territorial de la población de origen extranjero en la ciudad

##### 4.1.5.1. Análisis por distritos

Al observar la distribución territorial de la población de origen extranjero en la ciudad, se observa cómo la población extranjera se distribuye en los diferentes distritos, aunque no de una forma homogénea. El distrito con mayor número de personas de origen extranjero es el de Macarena, seguido del Distrito Amate, Casco Antiguo, Este y Distrito Sur. En un segundo grupo, por

orden de representación, se encuentran el Distrito Triana, Norte, San Pablo-Santa Justa, Nervión, Bellavista-La Palmera y Los Remedios (Tabla 4).

Atendiendo a la explicación anterior acerca de la diferencia entre la población de nacionalidad extranjera y la de origen extranjero, en el presente estudio se tomarán en lo posible los registros de país de origen.

El distrito con una mayor presencia relativa de población de origen extranjero es el Distrito Macarena, con un 13,8%; le sigue el Casco Antiguo (10,9%), Cerro-Amate (9,1%), Triana (7,7%) y Los Remedios (6,1%). En un segundo grupo se encontraría Bellavista (6,6%), Distrito Sur (6,1%), San Pablo y Nervión (5,6%), Este (5,1%) y Norte (4,8%). En número de población de origen extranjero el primer distrito sigue siendo Macarena. Sin embargo, el segundo en este caso no sería el Casco Antiguo, sino Amate. Los distritos Este y Sur se posicionarían con muy poca diferencia entre sí en cuarto y quinto lugar, tras el de Casco Antiguo.

Tabla 4. *Población extranjera por nacionalidad, país de origen y distrito empadronada en la ciudad de Sevilla*

	Nacionalidad	País de origen	Nacionalidad (%)	País de origen (%)
Macarena	7.691	10.469	10,1	13,8
Amate	6.651	8.211	7,4	9,1
Casco Antiguo	5.230	6.502	8,8	10,9
Este	3.582	5.259	3,5	5,1
Sur	3.257	4.423	4,5	6,1
Triana	2.713	3.838	5,5	7,7
Norte	2.353	3.594	3,2	4,8
San Pablo-Sta Justa	2.242	3.436	3,6	5,6
Nervión	1.968	2.846	3,8	5,6
Bellavista-La Palmera	1.908	2.698	4,7	6,6
Los Remedios	1.096	1.785	4,4	7,1

Pero, más allá de las cifras totales, también ha de tenerse en cuenta las peculiaridades de cada distrito y, en un segundo momento, de cada barrio. Tal podría ser el caso del Distrito Sur, en el que la alta concentración de población gitana local adquiere una relevancia particular para el presente objeto de estudio.

La diferencia entre las cifras de país de origen y nacionalidad podría estar apuntando también a un mayor tiempo de asentamiento, así como a fases de aculturación presumiblemente más avanzadas. Los países de origen también son indicadores relevantes, dado que, como ejemplo, en el Distrito Casco Antiguo es probable que se asiente población extranjera procedente mayoritariamente de la UE-15, en detrimento de la población denominada sociológicamente población inmigrada.

#### 4.1.5.2. Análisis por barrios

Un análisis por barrios permite profundizar en el modo en que se distribuye la población de origen extranjero en el territorio sevillano.

En primer lugar, en el distrito Macarena destacan los barrios de El Cerezo y Hermandades-La Carrasca en número de personas de origen extranjero (1.102 y 1.072, respectivamente). Sin embargo, mientras que en El Cerezo esta población supone el 42,9% del total de su vecindario, en Hermandades-La Carrasca este porcentaje es tan solo del 17,6%. En número de personas, les siguen, por este orden, Begoña-Santa Catalina, Polígono Norte, El Rocío, Villegas, Las Avenidas y León XIII, todos ellos por debajo de las 800 personas. Por presencia relativa, sin embargo, destacan en este orden y tras El Cerezo, El Rocío (35,2%), La Palmilla-Doctor Marañón (32,8%), Begoña-Santa Catalina (23%), El Torrejón (22%) y las Avenidas (21,6%). Como puede constatar, en todos ellos la población de origen extranjero supone más del 20% del total de su vecindario (Apéndice A, Tabla 1).

En el Distrito Cerro-Amate destacan los barrios de La Plata (1.957), Los Pájaros (1.949) y Santa Aurelia (1.014). Muy cerca en número se encuentran Palmete y El Cerro, ambos algo por debajo de las 1.000 personas. Le siguen con mayor distancia Rochelambert, Juan XXIII y Amate. En este caso los tres barrios más importantes en número también lo son en porcentaje: 14,3%, 13,7% y 9%, respectivamente. Le sigue El Cerro, con un 8,3%. Los demás se sitúan en torno al 5%.

En el Distrito del Caso Antiguo destacan números moderados pero porcentajes altos, lo que revela la alta densidad poblacional de esta área territorial. Así, en el barrio de Feria se muestran 8.434 personas de origen extranjero, al que le sigue en importancia el barrio de San Gil (757) y San Bartolomé (648). El resto de barrios registra una cifra de 500 personas o menos. Porcentualmente, sin embargo, destaca el 15,6% del barrio de San Bartolomé, el 14,4% del barrio de Santa Cruz, el 12% del barrio de Feria o Encarnación, y el 11% de los barrios de Santa Catalina y San Gil. Es necesario recordar, no obstante, que en este distrito la mayor parte de la población de origen extranjero que reside procede de países de la UE-15.

El Distrito Este destaca por el alto número de personas de origen extranjero en todos sus barrios, especialmente en los tres primeros: Colores-Entreparkes (1.851), Alcosa (1.384), Palacio de Congresos (1.281). Torreblanca registra una cifra algo inferior (783). Porcentualmente destaca el barrio de Palacio de Congresos, con un 7,6% y Alcosa, con un 5,8%. Los otros dos barrios se sitúan en torno al 4%.

El Distrito Sur llama la atención por tener un número menor de personas de nacionalidad extranjera, pero no por ello unos porcentajes más bajos. Polígono Sur es el barrio con mayor número de personas extranjeras (825), al que le siguen con distancia El Juncal-Híspalis, La Oliva o Bami, todos ellos cercanos a las 400 personas. Porcentualmente, sin embargo, destaca el 11,6% que implica la presencia de población de origen extranjero en Bami, el 9% en El Juncal, el 8,3% en La Oliva o el 7,7% en la Avenida de La Paz.

En el Distrito Triana hay mucha diferencia según de qué barrio se trate. Así, los barrios con mayor población de origen extranjero son Triana Este (1.248), Oeste (1.015) y Triana Casco Antiguo (802), mientras que en El Tardón y Barrio León este número desciende notablemente. Porcentualmente, destaca el 10,9% de Triana Casco Antiguo, Triana Este (7,6%) y El Tardón (7,6%).

En el Distrito Norte destaca fundamentalmente el barrio de Pino Montano (1.381) y San Jerónimo (788). Especialmente el primero de ellos destaca por su alto porcentaje de población de origen extranjero, un 22,2%, mientras que en San Jerónimo supone un 6,8%, una cifra que

también alcanza el barrio de Valdezorras, pese a que la cifra de personas pueda considerarse poco significativa (198).

En el Distrito de San Pablo los barrios con presencias más significativas de población de origen extranjero están en torno a las 600 personas. Es el caso de San Pablo A y B, San José Obrero, Huerta de Santa Teresa y San Pablo D y E. Destaca el primero de ellos en presencia relativa (8,7%), junto con Huerta de Santa Teresa (8%) y San Pablo D y E (5,9%). El resto de barrios muestran cifras por debajo de las 400 personas y porcentajes del 5% o inferiores.

En Nervión destaca el barrio que lleva el mismo nombre, con 896 personas de origen extranjero, y La Buhaira, con 601 personas. Porcentualmente, sin embargo, casi todos muestran porcentajes bajos, a excepción del barrio de San Roque, que supone un 7,9%. En Nervión y Ciudad Jardín la presencia de población extranjera supone un 6%, y los demás muestran porcentajes inferiores.

El Distrito de Bellavista muestra una presencia significativa de población de origen extranjero en el barrio con este mismo nombre (1.240 personas), al que le sigue Elcano-Bermejales, con 597. Los demás se sitúan por debajo de las 500 personas. Porcentualmente destaca, por delante de Bellavista, el barrio de Pedro Salvador, con un 8,8%. En segundo lugar, se situarían Bellavista (7,9%) y Reina Mercedes (7,8%).

El barrio de Los Remedios muestra una presencia de 1.699 personas de origen extranjero, un 7,3% del total de su población.

#### *Procedencias por barrios más significativos*

En un análisis por países de origen puede observarse con claridad cómo en el *Distrito Casco Antiguo* se repite un mismo patrón en todos sus barrios: más de la mitad de la población de origen extranjero es nacida en Europa, principalmente en Francia, Italia, Reino Unido y Alemania. El resto de continentes está presente con muy poca significatividad, siendo grupos muy pequeños por países de origen que, en general, no superan las 20-30 personas. Presumiblemente, buena parte de esta población nacida en países no europeos esté vinculada en esta zona al sector servicios, dada su alta actividad comercial y turística.

Respecto al *Distrito Macarena*, el barrio de El Cerezo es el más relevante en número y porcentaje de personas de origen extranjero, y también uno de los primeros barrios de asentamiento de población extranjera en la ciudad (Fernández Salina et al., 2008).

En El Cerezo, el 74% de la población de origen extranjero procede del continente americano. Fundamentalmente de Bolivia y Ecuador y, en menor medida, de Perú, Colombia, Paraguay, Nicaragua y República Dominicana. El 10,9% procede de África, fundamentalmente de Marruecos, aunque hay presencia minoritaria de países como Nigeria o Senegal, que no alcanzan las 20 personas. El 9,8% procede de Europa, presentando una gran dispersión de países de origen: Rusia, Ucrania y Rumanía son algunos de ellos, pero apuntan a cifras inferiores a 20 personas por país.

El barrio de Hermandades-La Carrasca presenta una situación similar. El 60,3% de la población de origen extranjero procede de América. Principalmente de Bolivia y Ecuador, aunque también, y en menor medida, de Colombia, Perú, Paraguay y Nicaragua, entre otros. El 18,3% procede de África,

fundamentalmente de Marruecos, como ocurría en el caso de El Cerezo. Otras procedencias, como Nigeria, Senegal o Argelia, no superan las 25 personas. Quienes proceden de Europa suponen el 15,1%, principalmente y por este orden, de Ucrania, Rumanía, Armenia, Rusia, Portugal o Austria.

El barrio de Begoña-Santa Catalina es el tercero en número de población de origen extranjero. El 62% procede de América, fundamentalmente de Ecuador y Bolivia. En otro orden de importancia, destacan quienes proceden de Perú, Colombia y Paraguay, o en un nivel aún menos representativo, de Venezuela, Nicaragua y Argentina. El segundo colectivo más numeroso es el procedente de África (18,3%). La mayoría proviene de Marruecos, Senegal y Nigeria. El colectivo europeo supone solo un 16,4% en este caso. Proceden, en este orden, de Rumanía, Ucrania, Alemania, Rusia y Portugal, entre otros. Finalmente, el colectivo asiático representa un 2,8% y procede fundamentalmente de China.

El barrio de El Rocío también muestra un patrón similar a los anteriormente mencionados. Así, el principal grupo de procedencia es el de América, suponiendo un 61,4% del total. Los países de procedencia principales siguen siendo, por este orden, Bolivia, Ecuador, Perú, y en menor medida, Paraguay, Nicaragua y Colombia. Quienes proceden de África suponen el 16,7% y son fundamentalmente nacidos en Marruecos y, a mucha distancia, en Argelia. El 14,5% procede de Europa, y aunque existe una gran dispersión de procedencias, las principales son Rumanía y Bulgaria. Finalmente, el 7,4% procede de Asia, principalmente de China.

En el *Distrito Este* se analizarán los tres principales barrios en número y porcentaje de población de origen extranjero: Colores-Entreparkes, Parque Alcosa y Palacio de Congresos.

En Colores-Entreparkes, uno de los barrios con mayor número de población de origen extranjero en la ciudad, junto con La Plata y Los Pájaros en el Distrito Cerro-Amate, destaca con un 42,8% la población procedente de América. El principal país del que proceden es Colombia, seguido de Argentina, Brasil, Perú o Venezuela, entre otros. El colectivo procedente de Europa supone un porcentaje mayor que en los barrios analizados en el Distrito Macarena, un 34,6%, y sus principales países también cambian. En este caso, destacan Francia, Alemania, Italia, Austria, Portugal, Bélgica y Rumanía. El 15% procede de África y, del mismo modo que en los anteriores, provienen fundamentalmente de Marruecos y, con mucha distancia, de República Democrática del Congo, Argelia o Nigeria. Quienes proceden de Asia suponen solo el 6,8% y lo hacen fundamentalmente de China y, a mucha distancia, de India.

En el Parque Alcosa el colectivo más representado es el procedente de América, con un 43,1%. Al igual que en el barrio anterior, el país de origen con mayor número de residentes es Colombia. Le siguen, con mucha distancia, República Dominicana, Bolivia, Venezuela, Perú, Ecuador y Brasil. La población procedente de Europa supone un 33,4%, un porcentaje muy similar al observado en Colores-Entreparkes. Los colectivos más numerosos son los procedentes de Alemania, Francia y Austria, a los que siguen otros como Rumanía, Suiza, Italia o Portugal. El 13,2% procede de África, principalmente de Marruecos, y a mucha distancia de él, provienen de Nigeria, República Democrática del Congo, Argelia y Senegal. Quienes proceden de Asia suponen el 9,5% del total de la población de origen extranjero y son fundamentalmente originarios de China.

En el barrio de Palacio de Congresos el grupo más numeroso es el procedente de Asia, representando un 31,9% del total de la población extranjera. Fundamentalmente, son nacidas en China. El 23,3% procede de América, principalmente de Colombia, Argentina, Brasil y Perú, entre

otros. El 22,9% viene de África, mayoritariamente de Marruecos, pero con presencias algo más significativas en otros casos procedentes de Malí, Camerún, Costa de Marfil, República Democrática del Congo o Guinea Ecuatorial.

En el *Distrito Cerro-Amate*, los tres barrios más significativos en presencia de población de origen extranjero, tanto en números absolutos como relativos, son La Plata, Los Pájaros y Santa Aurelia.

En el barrio de La Plata, el 35,2% de la población de origen extranjero procede de Europa, la gran mayoría, de Rumanía. A bastante distancia, destacan quienes proceden de Rusia, Alemania, Austria, Francia, Polonia o Andorra. El segundo colectivo más numeroso es el procedente de África (29%), fundamentalmente de Marruecos. A bastante distancia destacan quienes proceden de Senegal, Argelia, o Nigeria. El 26,7% proviene de América. Los países de origen más numerosos en este caso, son Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Cuba. En otro orden de importancia, Brasil, Nicaragua y Paraguay. El colectivo asiático, en su práctica totalidad procedente de China, supone un 8,8%.

En el barrio de Los Pájaros el 49,2% procede de América. Los principales países de origen, por encima de las 100 personas, son Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú y Paraguay. A mucha distancia (por debajo de las 50 personas) se sitúan quienes proceden de República Dominicana, Brasil, Nicaragua y Venezuela. Quienes proceden de África representan el 31,1%. El grupo mayoritario es el procedente de Marruecos, si bien el colectivo senegalés también tiene una presencia importante (más de 100 personas). Le siguen quienes proceden de Nigeria, Argelia y República Democrática del Congo (estos dos últimos por debajo de las 50 personas). El colectivo de origen europeo representa el 15,8%, y el país más numeroso es Rumanía (por encima de las 100 personas). A mucha distancia le sigue quienes provienen de Ucrania, Rusia, Andorra y Francia (por debajo de las 50 personas). El colectivo asiático representa el 3,7% y procede principalmente de China, aunque en este caso hay otros dos países con un poco más de representación: Pakistán y Filipinas. Con todo, ninguno de ellos supera las 20 personas.

En Santa Aurelia el colectivo más numeroso es el procedente de América (35,6%). El principal país de origen es Colombia (que no llega a las 100 personas), seguido con bastante distancia de Perú, Brasil, Argentina, Ecuador, Paraguay, Cuba y Bolivia, todos ellos por debajo de las 50 personas. El segundo colectivo más representado es el procedente de Europa (27,7%). Los principales países de origen son, en este orden, Rumanía, Rusia, Austria, Francia, Alemania, Ucrania y Portugal. De todos ellos, tan solo Rumanía supera las 50 personas. El 15,2% procede de África, fundamentalmente de Marruecos, que supera las 100 personas. A mucha distancia se señalan República Democrática del Congo y Argelia (sin llegar a alcanzar las 15 personas). El colectivo asiático tiene una representación más importante que en otros barrios, suponiendo un 21,3%. La práctica totalidad procede de China.

Respecto al *Distrito Sur*, se describirán tres de los barrios con mayor presencia de población de origen extranjero: Polígono Sur, La Oliva y El Juncal-Híspalis. Además, por ser un barrio intermedio entre La Oliva y Polígono Sur, se describirá el barrio de Las Letanías.

En el barrio de Polígono Sur el 42,3% procede de África, principalmente de Nigeria y Marruecos, en este orden. A bastante distancia, y por debajo de las 50 personas, se encuentran quienes proceden de República Democrática del Congo, Senegal y Argelia. El segundo colectivo más



representado es el que procede de América, suponiendo un 31,2% del total. Los principales países de origen son Colombia, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay y Perú, todos ellos por debajo de las 50 personas. Quienes provienen de Europa representan un 22,9% y los países más destacados son Portugal, Rumanía, Alemania y Francia, todos ellos por debajo de las 50 personas. El 3% procede de Asia, fundamentalmente de China.

En el barrio de La Oliva, el 43% procede de América Latina. Aunque todos los grupos de procedencia están por debajo de las 50 personas, destacan quienes son originarios de Ecuador, Perú, Paraguay y Colombia. Le sigue en importancia el colectivo procedente de Europa (25,5%), en el que destacan quienes provienen de Ucrania, Rusia y Rumanía, si bien, al igual que en el caso anterior, son grupos muy minoritarios, de menos de 40 personas. Los que proceden de África suponen el 21,5% y, por países, destacan Marruecos y, a bastante distancia, por debajo de las 200 personas, Senegal. El colectivo asiático supone el 10% del total, mayoritariamente proceden de China.

En El Juncal el 52% procede de América, principalmente de Colombia, Ecuador, Paraguay, Bolivia, Nicaragua y Perú. El 20% proviene de Europa, de donde se registran 35 países diferentes, pese a que ninguno de ellos supera las 25 personas. Los más numerosos son Rumanía, Andorra, Francia, Austria y Rusia. El 16,7% procede de África, fundamentalmente de Marruecos, aunque existen, del mismo modo, personas originarias de 17 países distintos. El colectivo asiático supone el 11,1% y proviene fundamentalmente de China. No obstante, todos los grupos mencionados, al igual que en los barrios anteriores, están por debajo de las 50 personas.

En Las Letanías resulta significativo que el 67% de la población de origen extranjero procede de África. Aunque es un número pequeño de personas (132), proceden de Mali y Marruecos, fundamentalmente. Le sigue en importancia el colectivo latinoamericano y el europeo, ambos con presencias muy poco significativas (menores de 10 personas por país de origen).

Resulta llamativo que, especialmente en el caso del Distrito Sur, destaca el importante número de países registrados representados por pocas personas en cada caso: en La Oliva, por ejemplo, se registran personas de 21 países africanos distintos, de 35 países europeos, de 18 países americanos y de 4 países asiáticos. De modo que en un solo barrio coexisten personas de 78 países diferentes, pese a que cada grupo de origen sea inferior a 50 personas.

En el *Distrito Triana* se describirán los barrios de Triana Este, Triana Oeste y Triana Casco Antiguo.

En el barrio de Triana Este, el 50,1% de la población de origen extranjero procede de América, fundamentalmente de Bolivia, Colombia, Perú, Argentina y Paraguay. Por debajo de las 50 personas se encuentran Ecuador, República Dominicana, Estados Unidos, Nicaragua o México. En segundo lugar destaca el 27,6% que procede de Europa, principalmente de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. Por debajo de las 35 personas se encuentran Rumanía, Ucrania, Rusia y Bulgaria, entre otros 28 países de la región que están representados en este barrio. En el caso de África (11,5%), destaca con mucha diferencia Marruecos, aunque del mismo modo residen personas de otros 28 países africanos, entre los que se encuentran Argelia y R.D.Congo. El asiático supone el 8,7%, y destaca, con mucha distancia respecto de otros países, China.

En Triana Oeste el grupo mayoritario procede de América (46,1%), principalmente, de Argentina, Bolivia, Ecuador y Perú. Por debajo de las 50 personas destacan, en este orden, Colombia, Paraguay, Brasil, Estados Unidos, República Dominicana y Venezuela. El 10% procede de África, fundamentalmente de Marruecos y a mucha distancia, de República Democrática del Congo. Por debajo de las 10, destacan personas procedentes de otros 27 países. El colectivo asiático representa el 7,7% y proviene principalmente de China y Japón, además de otros 13 países.

En el caso de Casco Antiguo de Triana, destaca el 45,3% que procede de Europa, principalmente de la UE-15, como sucedía en el Distrito Casco Antiguo de la ciudad: Francia, Italia, Reino Unido y Alemania. En menor medida, y con grupos menores de 25 personas, se muestran Rusia y Rumanía, así como una larga lista de hasta 43 países distintos. El colectivo americano supone un 33,8% y proceden de Bolivia, Estados Unidos, Brasil, Venezuela y Argentina. El africano supone tan solo un 7,1% y son originarios de Marruecos en su mayoría. En el caso de Asia, el 11,6%, proceden mayoritariamente de China, pero también de Filipinas, Japón y una lista de 8 países más con presencias muy poco significativas.

En el *Distrito Norte* destacan los barrios de Pino Montano y San Jerónimo.

El barrio de Pino Montano muestra un 44,4% de presencia de población procedente de América, principalmente de Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, Argentina y Cuba. El 32,9% procede de Europa, principalmente de Rumanía, Alemania y Francia. En menor medida, destacan quienes proceden de Rusia, Portugal y Bélgica. El 17,1% procede de África, principalmente de Marruecos, pero también de otros 25 países entre los que se encuentran República Democrática del Congo, Nigeria, Argelia y Senegal. El 4,9% procede de Asia, fundamentalmente de China.

En San Jerónimo, a diferencia de la mayoría de barrios analizados, el colectivo más representado es el que procede de África (43,4%). Destacan quienes provienen de Marruecos y Senegal. A mucha distancia, y en grupos menores de 20, se observan personas procedentes de otros 22 países. En segundo lugar se sitúan quienes proceden de América (35,2%), principalmente de Ecuador y Colombia, y por debajo de las 50 personas se sitúan Bolivia, República Dominicana, Brasil y Paraguay, entre otros. En tercer lugar se sitúan quienes provienen de Europa. Destacan países como Alemania, seguidos a distancia y en grupos reducidos –menos de 20 personas- de Francia, Letonia, Portugal, Italia o Rumanía. De nuevo, el colectivo asiático –procedente fundamentalmente de China- supone el 3,7%.

En el *Distrito San Pablo-Santa Justa* se analizarán los barrios de San Pablo A y B, San José Obrero y Huerta de Santa Teresa.

En primer lugar, el barrio de San Pablo A y B tiene una mayor presencia de población procedente de América (60%). Destacan quienes proceden de Ecuador, Perú y Colombia. Por debajo de las 50 personas se sitúan Bolivia, Paraguay y Cuba, entre otros. El 24,7% procede de Europa, mayoritariamente de Rumanía y en menor medida, por debajo de las 20 personas, de Ucrania, Rusia, Alemania y Francia. El colectivo africano supone el 14,7% y destacan quienes provienen de Marruecos, seguidos a mucha distancia de otros países con presencias muy poco significativas. El asiático supone tan solo un 2,7% y, como en otras ocasiones, procede fundamentalmente de China.

En el barrio de San José Obrero la representatividad por países es similar: el 40,3% procede de América, principalmente de Colombia, Bolivia y Perú, aunque en este caso todos los grupos son menores de 50 personas. El 36,9% proviene de Europa, y llama la atención el alto número de países representados, 41 exactamente, entre los que destacan Armenia, Rumanía, Francia, Rusia, Reino Unido y otros países de la UE-15. En tercer lugar, el colectivo africano (15,3%) procede mayoritariamente de Marruecos y con mucha distancia de R.D.Congo, entre otros. El colectivo asiático, principalmente originario de China, supone el 7,3%.

Finalmente, en el barrio Huerta Santa Teresa se repite un patrón semejante: el 50,8% procede de América, concretamente de Colombia, Brasil, Perú, Paraguay y Bolivia, entre otros y hasta un total de 21 países. Le sigue en importancia el colectivo europeo, que supone un 29,8% y procede de Austria, Francia, Reino Unido, Alemania y Rumanía. El colectivo africano, que supone un 12,3%, proviene fundamentalmente de Marruecos; y el asiático (6,9%), fundamentalmente, de China. Todos los grupos mencionados son menores de 50 personas, a excepción del marroquí.

En el *Distrito Nervión* destacan los barrios de Nervión y La Buhaira.

El barrio de Nervión destaca por el elevado porcentaje de población americana, un 50%. Proceden principalmente de Colombia, Paraguay, Bolivia, Brasil y Argentina. En segundo lugar se sitúa una larga lista de países procedentes de Europa, que suponen el 28,5%. Destacan quienes son originarios de Austria, Alemania, Ucrania, Francia y Reino Unido, aunque solo el primero de ellos supera las 50 personas. El 11,3% procede de África, principalmente de Marruecos, y en menor medida de R.D.Congo, Burkina Faso y Argelia. El asiático supone un 9,7% y proviene principalmente de China.

En La Buhaira se observa una situación similar: el 50,2% procede de América, principalmente de Perú, Brasil, Colombia, Venezuela y Estados Unidos. El 30,8% está representado por el colectivo europeo, en el que destacan Francia, Rusia, Italia, Austria y Portugal. Con un 13,5%, quienes proceden de África son fundamentalmente de Marruecos, y a distancia de este, provienen de R.D.Congo, Burkina Faso y Argelia. El colectivo asiático supone un 5% y procede de China, entre otros países. No obstante, al igual que en los casos anteriores, ningún país de procedencia supera las 50 personas.

El *Distrito Bellavista-La Palmera* concentra su mayor porcentaje de población de origen extranjero en el barrio de Bellavista. En él, quienes proceden de América suponen un 44,7% y son originarios de Bolivia, Venezuela, Colombia, Ecuador y Nicaragua, entre otros. En segundo lugar destaca el colectivo africano (26,5), procedente principalmente de Marruecos, y con mucha distancia, de Senegal. Al igual que en casos anteriores, existe una amplia diversidad en las procedencias europeas (25,5%), entre quienes destacan los que son originarios de Rumanía, Ucrania, Alemania, Rusia y Portugal, hasta un total de 42 países.

Finalmente, en el *Distrito de Los Remedios*, conformado por el barrio que lleva el mismo nombre, destaca el 55,8% de la población originaria de América. Principalmente proceden de Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Argentina. En segundo lugar, se sitúan quienes provienen de Europa (24,4%), principalmente de Rusia, Francia, Italia, Reino Unido y Rumanía. El 12,5% es originaria de África, en su mayoría de Marruecos y, en menor medida, de R.D.Congo, Burkina Faso y Argelia.

Finalmente, el colectivo asiático supone un 6,7% y procede en su mayoría de China, aunque también de India y Filipinas, entre otros países.

#### 4.1.5.3. A modo de síntesis

Tras un análisis detallado de los principales barrios que confirman cada distrito, pueden establecerse las siguientes conclusiones:

- Una mayor presencia relativa de población procedente de América Latina en el Distrito Macarena, seguido del distrito Este. En este último, sin embargo, el colectivo procedente de Europa tiene mayor representatividad que en el Distrito Macarena. Este mismo patrón se presenta en el caso del distrito Cerro-Amate. En ambos distritos (Este y Cerro-Amate) también se concentra un mayor porcentaje de población asiática: en Palacio de Congresos y Santa Aurelia, respectivamente. En el primer caso, es el principal grupo de origen, suponiendo un 32% del total de población de origen extranjero. En el caso de Santa Aurelia el porcentaje desciende hasta el 23%, aunque no deja de ser significativo, dado que en el resto de distritos y barrios la población asiática no suele superar el 5%.
- Una diferencia significativa en Cerro-Amate respecto al distrito Este es el mayor porcentaje de población procedente de África. En barrios como La Plata o Los Pájaros supone el segundo grupo más representado, con porcentajes que se aproximan al 30%.
- Una mayor presencia relativa de la población originaria de África se encuentra en el Distrito Sur. Concretamente, en los barrios de Las Letanías y Polígono Sur suponen, respectivamente, el 67% y el 43%, cifras muy significativas. Pese a ello, destaca la amplia variedad de procedencias y el reducido número de personas de cada una de ellas. No obstante, en el Distrito Sur existen otras zonas, como La Oliva, que presentan un patrón más similar a los descritos en los casos del distrito Este y Cerro-Amate. Lo mismo sucede en el Distrito Norte: existen barrios con un patrón más similar al descrito para el Distrito Este y Cerro-Amate -donde el grupo principal procede de América Latina y en segundo lugar de Europa (UE-28)- mientras que otros –como el barrio de San Jerónimo- destaca por su alto porcentaje de población de origen africano –principalmente de Marruecos y Senegal-.
- En el Distrito de Triana el colectivo europeo y, especialmente, el que procede de la UE-15, tiene una mayor representatividad que en otros distritos, al igual que sucede en el Distrito Casco Antiguo. En este caso, destaca el centro del Distrito Triana. En segundo lugar, se encuentra la población procedente de América Latina y la población africana, a mucha distancia, es originaria de Marruecos en su mayoría.
- En los distritos de Nervión, Los Remedios y San Pablo-Santa Justa se repite un mismo patrón: un primer grupo numeroso originario de América Latina, seguido del colectivo europeo, con una amplia presencia de países de la UE-15, entre otros, y en tercer lugar, la población procedente de África, fundamentalmente de Marruecos. En el Distrito La Palmera, no obstante, el colectivo africano supone el segundo grupo, por delante del europeo, aunque a poca distancia respecto de él.

Pese a las cifras de grupos mayoritarios de un mismo origen, se constata una amplia variedad de personas procedentes de orígenes muy diversos en todos los distritos y barrios. En la mayoría de ellos residen personas procedentes de más de 50 países distintos, llegando en algunos casos a acercarse a la centena.

Además de los países descritos, existen otros muchos no mencionados por la poca representación numérica, pero su presencia enriquece la diversidad de orígenes presente en la ciudad. En este sentido, se registra más de una veintena de países (de América, Europa o África y Asia, en algunos casos), un escenario que podría abrir puertas a un futuro cada vez más diverso en la ciudad.

El análisis del Padrón de Sevilla capital pone de manifiesto que la multiculturalidad en razón de origen geográfico presente en la ciudad no queda relegada a determinadas zonas. Concretamente, el Padrón confirma la importante diversidad de orígenes geográficos que puebla sus calles: personas procedentes de 184 países residen en ella. Asimismo, se constata una amplia variedad de países de origen en todos los distritos y barrios. En la mayoría de ellos residen personas procedentes de más de 50 orígenes distintos, si bien algunas zonas presentan mayores porcentajes que otras y algunas procedencias están más representadas en unas zonas que en otras (datos de Padrón, a 01/01/14).

En todo ello ha de tenerse en cuenta que el análisis se ha realizado sobre población empadronada. Por ello, no se han tenido en cuenta personas no empadronadas o en situación irregular que hayan evitado empadronarse.

#### **4.2. Lógicas de asentamiento de la población de origen extranjero en la ciudad de Sevilla**

El patrón de asentamiento territorial de la población de origen extranjero en una zona determinada se relaciona en muchas ciudades españolas con motivos económicos, dado que se buscan viviendas más rentables ubicadas en zonas económicamente más deprimidas y/o socialmente más vulnerables. Este hecho lleva a asociar el fenómeno de la inmigración a contextos de vulnerabilidad social y falta de oportunidades, lo que contribuye a la generación de barreras para la integración, así como a la creación de rechazo social y a la proliferación de estereotipos y prejuicios de parte de la población de mayor arraigo.

El estudio de la distribución geográfica como factor de segregación urbana e indicador de la desigualdad social y económica es un enfoque iniciado por la Escuela de Chicago en los años veinte del pasado siglo. Al igual que sucedía en dicha ciudad a través de sus conocidos *barrios mosaico* (China Town, Little Italy, etc.), el estudio de la segregación urbana desde la perspectiva migratoria es un aspecto estratégico en el diseño de políticas públicas de integración que se viene teniendo en cuenta en Europa y en España desde los años 90. Un asunto que ha cobrado especial relevancia a raíz del aumento de la llegada de inmigración. De hecho, una de las características más representativas de las ciudades postmodernas es la tendencia a reproducir los desequilibrios globales y las dinámicas de desigualdad global al interior de las ciudades, siguiendo la idea ya mencionada sobre la *ciudad informacional* (Castells, 1995) o la denominada *ciudad fractal*, en términos de la Escuela de Los Ángeles. Las propias políticas de inmigración y control de fronteras, a las que se asiste en la actualidad ante la denominada crisis de refugiados y la connotación de estatus social que hay detrás del fomento o rechazo de determinados perfiles de población extranjera en

Europa, son ejemplos de la forma en que este modelo cristaliza en las políticas internacionales, nacionales y locales (Soja, 2008).

Como afirma Torres (2011), la población inmigrada por motivos económicos procedente de países periféricos tiende a ocupar, asimismo, zonas periféricas de la ciudad en las que los edificios son más asequibles, dada su antigüedad y falta de infraestructura vecinal.

En la ciudad de Sevilla se han realizado estudios relacionados con la desigualdad, pero ciertamente no existen demasiados análisis sobre el modo en que se ha ido articulando la multiculturalidad no asociada al colectivo de etnia gitana local. Destacan no obstante, en esta línea, algunas investigaciones relevantes (Fernández Salina et al. 2008; Huete y Muñoz, 2011; Huete, 2013; Torres, 2011) que dan cuenta del interés y la preocupación que ha ido generando el proceso de asentamiento de población inmigrada, sobre todo, desde un punto de vista socio-territorial.

En la ciudad de Sevilla la inmigración extranjera se hizo visible a mediados de los años 90. Es interesante destacar que esta población llega a una ciudad socioeconómicamente estratificada, en la que existían zonas de rentas bajas y poco interés inmobiliario. Va a ser en ellas, zonas de menor interés para la población autóctona con recursos y económicamente más asequibles, donde se asienta en primer lugar la población extranjera. Aunque la burbuja inmobiliaria aumentó los precios de las viviendas en toda la ciudad, estas áreas siguieron siendo más económicas. Además, por aquel momento ya se había asentado en ellas una buena parte de la población extranjera, lo que actuó también como catalizador para que otros grupos de población inmigrada que llegaron más tarde eligieran estas mismas zonas.

El estudio realizado por el Grupo de investigación sobre población inmigrante en el Distrito Macarena (Fernández Salina et al., 2008) muestra el mapa de la distribución territorial de la población extranjera en la ciudad en el año 2008. En él, el Distrito Macarena es el que acoge a estos colectivos en mayor medida, tanto en términos absolutos como relativos. Con características similares, destacan ciertos barrios del Distrito Cerro-Amate como La Plata y Tres Barrios, donde existía una densidad alta de población extranjera. Posteriormente, Los Pájaros o Palmete, ambos pertenecientes al mismo Distrito (Cerro-Amate), son algunos otros barrios en los que la población de origen extranjero pasó a asentarse ante la alta concentración de colectivos en el Distrito Macarena.

Es importante, además, reconocer que la asequibilidad de zonas como las mencionadas no es un asunto solo coyuntural y vinculado al momento económico, sino que responde a razones históricas y estructurales. Todas ellas han conformado la antigua periferia y ha estado constituida por barrios obreros, albergada por inmigrantes de la provincia sevillana o de otras áreas de la geografía española -en el caso del Distrito Macarena-. Estos distritos han sido desarrollados con una planificación e infraestructuras deficientes. Al perder población progresivamente, se vieron compensados gracias a la llegada de nuevos conciudadanos procedentes de otros países. En contraste con estos dos distritos y dentro de las zonas iniciales de asentamiento de población de origen extranjero, destaca el Distrito Casco Antiguo. Como se ha apuntado más arriba, el perfil que configura esta zona es claramente diferente de las anteriores. En general, responde a un sector de población extranjera con mayor nivel adquisitivo y de procedencias europeas, especialmente de la UE-15.

En el Distrito Macarena, destacan especialmente -por la proporción de población extranjera- los barrios contiguos de El Cerezo, Doctor Marañón, La Palmilla y El Rocío, todos ellos en el interior del mismo. Sus características contextuales han favorecido el asentamiento de origen inmigrado: cierto estigma histórico, dada su proximidad al Polígono Norte; precios bajos de vivienda y disponibilidad de alquileres baratos, una tradición de alquiler a estudiantes nacionales y extranjeros de la Facultad de Medicina; buenas conexiones metropolitanas, etc. Su patrón de asentamiento es muy similar al de otras ciudades españolas y europeas: asentamiento en las zonas centrales, multiétnico, superpuesto a estructuras vecinales y socioeconómicas previas, y cercano a espacios de interés urbano (Fernández Salina et al., 2008).

Algunas de las consecuencias destacadas de la presencia de población inmigrada en este tipo de zonas son: el incremento del valor de la vivienda, dada la mayor ocupación del territorio y, con ello, la mayor demanda. Asimismo, ha dinamizado la economía del barrio fomentando un comercio fundamentalmente etnificado. No obstante, sigue siendo una zona con una histórica falta de infraestructuras urbanas y de servicios públicos, lo que parece generar cierto recelo en la población autóctona de la zona -fundamentalmente población envejecida- respecto a la población de menor arraigo. Pese a ello, los autores del estudio consideran que son hechos puntuales y consustanciales a cualquier transformación rápida y visible del escenario social.

Por su parte, Torres (2011) analiza el modo en que se distribuyen en las diferentes zonas de la ciudad los colectivos procedentes de diferentes regiones y, pese a ser un estudio de 2008, las características coinciden a grandes rasgos con las descritas en el presente estudio -realizado sobre datos de Padrón de 2014-.

Pero si hubiera que establecer factores que den razón del modo en que se ha ido asentando la población de origen extranjero en la ciudad de Sevilla, cabría destacar, junto al económico, el cultural-identitario. Mientras la inicial Escuela de Chicago establecía la competencia por los espacios urbanos más valorados o estratégicos y, por tanto, la lógica económica como razón de la distribución territorial de los diversos colectivos en una ciudad, estudios más recientes, como los de la conocida Nueva Escuela de Chicago, muestran la importancia de otros factores, entre los que destacan: el sentimiento de pertenencia, la proximidad cultural, el cuidado de personas allegadas o, en definitiva, el deseo de mantener una proximidad física con personas que comparten experiencias vitales similares. Ello explicaría la lógica de la concentración de un colectivo de población originario de una misma zona geográfica, incluso, la concentración de población de origen extranjero en las mismas zonas urbanas, aunque sus orígenes no sean culturalmente próximos.

A pesar de la constatación de que existe población de origen extranjero en todas y cada una de las áreas territoriales descritas anteriormente -distritos y barrios-, no es menos cierto que ambas razones -económica e identitaria- darían cuenta de la existencia de zonas de alta densidad de población inmigrada en la ciudad.

El trabajo de Huete y Muñoz (2011), cuyos datos son de 2006, se centra en un estudio comparativo con otras dos ciudades -Barcelona y Valencia-. Pese al desfase temporal, es uno de los pocos trabajos que analiza esta realidad en la ciudad de Sevilla y puede ser un punto de referencia para el presente trabajo.

En dicho estudio se establecen cuatro modelos de barrio: barrios con alta segregación; barrios multiculturales, barrios en auge y barrios autóctonos. Esta clasificación se basa en la original realizada por Massey y Denton (1988), quienes establecen la segregación residencial de grupos minoritarios por nacionalidad en función de cinco dimensiones: igualdad, exposición, concentración, centralización y agrupamiento. En el estudio citado, sin embargo, toman solo las dos primeras dimensiones: igualdad (respecto a la distribución residencial de población mayoritaria) y exposición a otros grupos.

En aquel momento, el porcentaje de población extranjera en la ciudad de Sevilla era del 4%. Si bien la ciudad muestra una proporción menor de población de origen extranjero que las demás ciudades estudiadas, las procedencias suelen guardar una similitud.

Para conocer la distribución territorial se trabajó con barrios y secciones censales. Del cruce de los indicadores intensidad y heterogeneidad surgieron cuatro modelos de barrio:

- *Segregado*. Barrios con alta presencia inmigrante pero baja heterogeneidad de nacionalidades. En este caso no se ubicó ningún barrio.
- *Multicultural*. Barrios con alta presencia inmigrante y alta heterogeneidad. Reflejarían situaciones de multi o interculturalidad. En este modelo se ubicaban barrios con bajos niveles de segregación, como El Rocío, y otros con alta segregación como El Cerezo, y La Palmilla, todos ellos pertenecientes al Distrito Macarena.
- *Autóctono*. Barrios con baja presencia de población inmigrante y poca heterogeneidad. Con alta segregación destacaba Torreblanca (Este), y con baja segregación, La Barzola (Macarena) y Barrio León (Triana).
- *Barrios en auge*, caracterizados por una baja presencia de población inmigrada a la vez que una alta heterogeneidad. Era el caso de La Plata (Cerro-Amate) y Begoña (Macarena), con alto niveles de segregación, y San Lorenzo, Santa Cruz, y Santa Catalina (Macarena), con bajos niveles de segregación.

El análisis realizado muestra que una buena parte de los barrios de Sevilla se localizaban dentro de la tipología de autóctonos, aunque ya existían diversos barrios en auge, y solo cuatro se consideraban claramente multiculturales.

El mismo estudio analiza las lógicas residenciales de la población inmigrada en la ciudad. Para ello se utilizó la encuesta administrada a la población inmigrada residente en la ciudad en el año 2009. Los resultados apuntan a tres tipos de razones: necesidades materiales (servicios y equipamientos públicos y privados en relación a sus necesidades), razones socioculturales (mayor proximidad a las redes y vínculos familiares o de amistad, así como compartir visiones y pertenencia), y necesidades logísticas (cercanía al trabajo). La razón de mayor importancia para establecer la residencia pareció ser la proximidad con personas cercanas o familiares. En segundo lugar, se situaron las razones materiales —equipamientos y servicios adaptados a sus necesidades— y finalmente, la cercanía al trabajo. Las dos primeras razones se dieron en mayor medida en barrios multiculturales o con alta densidad de población inmigrada, mientras que la tercera estuvo más presente en barrios denominados en auge o autóctonos, donde hay baja segregación y no existe aún una alta densidad de población inmigrada. En este último caso, la población de origen extranjero



procedía mayoritariamente de países europeos (UE-15), coincidía con población universitaria y se ubicaba en zonas céntricas de la ciudad.

Los datos ofrecidos parecen confirmar que, respecto a la fecha del estudio, en la actualidad ha aumentado de manera significativa el número de barrios con presencia significativa de población de origen inmigrado. Además, la mayoría de los barrios con estas características responde a barrios con alta heterogeneidad de orígenes. La dinámica de expansión de la presencia de población de origen extranjero en la ciudad sugiere que, con mucha probabilidad, muchos de los barrios en aquel momento denominados en auge puedan ser considerados actualmente como multiculturales, y que una parte de los considerados autóctonos haya podido transformarse en barrios en auge.

En futuros estudios sería interesante comparar en qué media los barrios clasificados en 2006 han modificado su perfil poblacional, sus características segregacionales, las relaciones entre vecinos y las lógicas de distribución de quienes lo habitan.

#### 4.3. El alumnado de origen extranjero en la ciudad de Sevilla

Las cifras mostradas en los apartados 4.3., 4.4. y 4.5. han sido proporcionadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Delegación de Educación de Sevilla.

En el curso 2014/2015 en la ciudad de Sevilla se observa un total de 2.997 alumnos y alumnas de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias. De ellos, el 70,3% está matriculado en Primaria y ESO. Concretamente, el 35,3% en Primaria y el 34,9% en ESO. El 85,4% del alumnado de origen extranjero está matriculado en centros de titularidad pública, mientras que tan solo el 14,6% lo hace en centros privados o concertados (Tabla 5).

Tabla 5. Alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en la ciudad de Sevilla, por titularidad de centro (curso 2014/2015)

Nivel	Titularidad (Abs.)		Total	Titularidad (%)		Total (%)	Total niveles (%)
	Público	Privado		Público	Privado		
Infantil	406	55	461	88,1	11,9	100,0	15,4
Primaria	922	137	1.059	87,1	12,9	100,0	35,3
ESO	863	184	1.047	82,4	17,6	100,0	34,9
Bachillerato	260	12	272	95,6	4,4	100,0	9,1
F.P.	109	49	158	69,0	31,0	100,0	5,3
Total Primaria y ESO	1.785	321	2.106	84,8	15,2	100,0	70,3
Total	2.560	437	2.997	85,4	14,6	100,0	100,0

En todas las enseñanzas se observa un mayor porcentaje de hombres que de mujeres. Concretamente, para el total de niveles, el 51,6% del alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias son hombres y el 48,4% mujeres. La diferencia se incrementa especialmente en Formación Profesional, donde el 57% son hombres versus el 43% de mujeres. En Primaria esta diferencia también está por encima de la media, siendo el 52% hombres y el 48% mujeres. En ESO, sin embargo, la diferencia es de apenas un 0,6% (Tabla 6).

Tabla 6. Alumnado de origen extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en la ciudad de Sevilla, por sexo (curso 2014/2015)

Nivel	Sexo (Abs.)		Total	Sexo (%)		Total (%)	Total niveles (%)
	Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres		
Infantil	237	224	461	51,4	48,6	100,0	15,4
Primaria	551	508	1.059	52,0	48,0	100,0	35,3
ESO	530	517	1.047	50,6	49,4	100,0	34,9
Bachillerato	139	133	272	51,1	48,9	100,0	9,1
F.P.	90	68	158	57,0	43,0	100,0	5,3
Total Primaria y ESO	1.082	1.024	2.106	51,4	48,6	100,0	70,3
Total	1.547	1.450	2.997	51,6	48,4	100,0	100,0

Respecto al alumnado total, el de origen extranjero matriculado en la ciudad de Sevilla en la enseñanza obligatoria (Primaria y ESO) representa un 4,6%. Por titularidad de centros, no obstante, este porcentaje cambia, suponiendo un 10,8% del total del alumnado matriculado en centros públicos y tan solo un 1,1% de los matriculados en centros de titularidad privada. En Primaria, concretamente, el alumnado de origen extranjero representa un 3,5% del total del alumnado, mientras que en ESO supone un 6,7%. Dentro de la Primaria, el alumnado de origen extranjero supone un 7% del total de alumnado matriculado en centros públicos, versus el 0,8% que representa dentro de los centros de titularidad privada. En ESO, el porcentaje del alumnado de origen extranjero matriculado asciende al 25,8% en los centros públicos, mientras que en los privados representa tan solo el 1,5% del total (Tabla 7).

Tabla 7. Alumnado de origen extranjero y alumnado total matriculado en Primaria y ESO en la ciudad de Sevilla (curso 2014/2015)

	Nivel	Titularidad		Total
		Público	Privado	
Alumnado origen extranjero	Primaria	922	137	1.059
	ESO	863	184	1.047
	Total Primaria y ESO	1.785	321	2.106
Alumnado total	Primaria	13.161	17.461	30.622
	ESO	3.344	12.265	15.609
	Total Primaria y ESO	16.505	29.726	46.231
Alumnado origen extranjero (%)	Primaria	7,0	0,8	3,5
	ESO	25,8	1,5	6,7
	Total Primaria y ESO	10,8	1,1	4,6

El alumnado de origen extranjero matriculado en Primaria en la ciudad de Sevilla en el curso 2014/2015 procede de 71 países. Por orden de importancia, el alumnado mayoritario procede de China, Marruecos y Rumanía. Le siguen en importancia quienes proceden de Bolivia, Nigeria, Colombia, Paraguay y Perú. Por debajo de las 30 personas, se sitúan quienes provienen de Ecuador,

Ucrania, Nicaragua, República Dominicana o Argelia. Buena parte de los países de los que procede el resto del alumnado de origen extranjero está representada por grupos muy pequeños, y en muchos casos la presencia de ellos remite a tres, dos o una sola persona (Apéndice A, Tabla 2).

La distribución por sexo en Primaria muestra una mayor representatividad de hombres que de mujeres, el 52,6% versus el 47,4%. Se observan diferencias especialmente significativas en quienes proceden de Marruecos, Bolivia, Nigeria, Paraguay, Perú, Ecuador, Rusia, Venezuela, Senegal y Portugal, donde los hombres están más presentes que las mujeres, con diferencias de cinco puntos porcentuales o más. En algunos casos, esta diferencia supera los 20 puntos porcentuales, como es el caso de Venezuela o Senegal. Por el contrario, quienes proceden de Colombia, Ucrania, Estados Unidos y Brasil son mayoritariamente mujeres, con diferencias de entre cinco y 25 puntos porcentuales respecto a la presencia de hombres. Aunque son cifras pequeñas, destaca el caso de Ucrania, con una presencia de mujeres del 75%.

El alumnado de origen extranjero matriculado en ESO procede de 64 países. Por este orden, destaca el alumnado procedente de China, Bolivia, Marruecos, Rumanía, Ecuador y Colombia. Por debajo de las 50 personas destacan Paraguay, Perú y Brasil. Y por debajo de las 30, se sitúan procedencias como Argentina, República Dominicana, Rusia, Nicaragua y Ucrania. Como sucedía en Primaria, también en este caso la mayor parte de las procedencias presentes en ESO están representadas por grupos muy pequeños de procedencias diversas, de menos de 10, y en bastantes casos, de tres personas o menos (Apéndice A, Tabla 3).

El análisis por sexo en ESO muestra una distribución muy equitativa en términos generales (50,1% de hombres versus 49,9% de mujeres). Sin embargo, en el análisis por países se observan diferencias significativas en procedencias como China, Rumanía, Colombia, Nicaragua, Ucrania, Venezuela, Estados Unidos y Senegal, donde el porcentaje de hombres se distancia del de mujeres entre cinco y 15 puntos. En el caso de Marruecos, Perú, Brasil, Argentina, República Dominicana, Rusia, Argelia, Portugal, Nigeria y Cuba las mujeres están representadas en mayor parte que los hombres con diferencias de entre cinco y 23 puntos porcentuales. Este último es el caso del alumnado procedente de Argelia, en el que las mujeres suponen un 73,3% versus el 26,7% de hombres. Cerca de este caso se encuentra el alumnado de origen cubano, con un porcentaje de mujeres del 70% versus el 30% de hombres.

Por *titularidad de centros*, el total de alumnado matriculado en Primaria se ajusta a la media para el total de alumnado de origen extranjero: un 85% se matricula en centros públicos mientras que un 15% lo hace en centros privados o concertados. Sin embargo, al descender al análisis por países es posible observar que quienes proceden de Marruecos, Rumanía, Bolivia, Nigeria, República Dominicana, Senegal, Pakistán y Brasil están representados en mayor medida en centros públicos de lo que señalan los valores medios, con porcentajes por encima del 90% y, en los casos de Senegal o Brasil, del 100%. Contrariamente, quienes proceden de Paraguay, Perú, Argelia, Estados Unidos y Argentina están por encima de la media en el número de matrículas en centros privados o concertados. Este porcentaje oscila entre el 23% de alumnado de origen paraguayo hasta el 95% de origen argelino (Apéndice A, Tabla 4).

En el alumnado de origen extranjero matriculado en ESO sucede algo similar. Las cifras para el total coinciden con la media de alumnado de origen extranjero matriculado en *enseñanzas públicas y privadas*. No obstante, al descender por país de origen se observan diferencias significativas en el

alumnado que procede de Marruecos, Rumanía, Colombia, Nicaragua, Argelia, Portugal, Senegal y Cuba, mostrando porcentajes de matriculación en centros públicos por encima del 90% y llegando al 100% en casos como es el del alumnado que procede de Portugal o Senegal. En el caso de Bolivia, Ecuador, Paraguay, Brasil, Argentina, República Dominicana, Rusia, Estados Unidos y Nigeria, los porcentajes de alumnado matriculado en centros privados se sitúan por encima del 20% (Apéndice A, Tabla 5).

#### 4.4. Centros educativos en la ciudad de Sevilla

Los datos para el curso académico 2014/2015 informan de un total de 208 centros educativos de Primaria y ESO. Al no disponer de los datos desglosados por niveles sino por tipo de centro, se describirán bajo este criterio. Porcentualmente, destacan los centros de Primaria e Infantil, que suponen el 47,6%, seguidos de los centros de Primaria y ESO, que representan el 25,5%, y los centros de ESO, que suponen el 24,5%. Del total de centros, el 69,7% son de titularidad pública y el 30,3% de titularidad privada (Tabla 8). En el Apéndice A (Tabla 6) puede observarse el listado detallado de centros analizados.

Tabla 8. Centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y titularidad (curso 2014/2015)

	Público	Privado	Total	Total (%)
Primaria	2	0	2	1,0
Primaria e Infantil	92	7	99	47,6
Primaria y Educación Especial	0	1	1	0,5
Primaria, ESO e Infantil	0	2	2	1,0
Primaria y ESO	0	53	53	25,5
ESO	51	0	51	24,5
Total	145	63	208	100,0
Total (%)	69,7	30,3	100,0	

#### 4.5. Profesorado en centros educativos

El profesorado en los centros educativos de la ciudad de Sevilla que imparte enseñanzas de Primaria y ESO asciende a un total de 8.387. De ellos, el 35,5% es profesorado de centros de ESO, el 31,7% se concentra en centros que imparten Primaria y ESO (fundamentalmente de titularidad privada), y el 31,4% se concentra en centros de Primaria e Infantil (conocidos como C.E.I.P.). Con mucha distancia, el profesorado de centros exclusivos de Primaria, de Primaria y Educación Especial, y de Primaria, ESO e Infantil, no llegan a suponer conjuntamente un 2% del total (Tabla 9).

Al comparar el porcentaje de profesorado por tipo de centros con el número de centros, se observa un mayor porcentaje de profesorado en ESO respecto al porcentaje que suponen los centros dentro del total (35,5% *versus* 24,5%). Lo mismo sucede en casos de centros de Primaria y ESO, en los que el profesorado representa un 31,7% del total mientras que los centros de estas características solo representan el 25,5% del total de centros. El caso contrario podría ser el profesorado de los centros de Primaria e Infantil, con un porcentaje del 31,4% del total del profesorado *versus* un 47,6% de centros. Ello apunta a la ratio alumnado/profesorado, tal y como se verá a continuación.

Del total del profesorado, el 66,1% pertenece a centros de titularidad pública mientras que el 33,9% es de titularidad privada. En este caso también existe una pequeña diferencia de tres puntos porcentuales entre el porcentaje de profesorado y el porcentaje de centros, lo que apuntaría a una mayor ratio de profesorado por alumnado en centros de titularidad privada que en centros públicos.

Tabla 9. *Profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y titularidad (curso 2014/2015)*

	Titularidad-Profesorado				Titularidad-Centros			
	Público	Privado	Total	Total (%)	Público	Privado	Total	Total (%)
Primaria	34	0	34	0,41	2	0	2	1,0
Primaria e infantil	2.535	97	2.632	31,4	92	7	99	47,6
Primaria y E. Especial	0	10	10	0,1	0	1	1	0,5
Primaria, ESO e Infantil	0	70	70	0,8	0	2	2	1,0
Primaria y ESO	0	2.660	2.660	31,7	0	53	53	25,5
ESO	2.979	2	2.981	35,5	51	0	51	24,5
Total	5.548	2.839	8.387	100,0	145	63	208	100,0
Total (%)	66,1	33,9	100,0		69,7	30,3	100,0	

La distribución por sexo muestra que el 67,2% del profesorado son mujeres *versus* el 32,8% de hombres. Por tipo de centros, destacan las mujeres en los centros de Primaria y de Primaria e Infantil, con porcentajes muy elevados (76,5% y 80,5%, respectivamente). Aunque por debajo de la media, también son mayoría las mujeres en los centros de Primaria y Educación Especial así como en los de Primaria, ESO e Infantil. Sin embargo, en los centros de Primaria y ESO y en los exclusivos de ESO predominan los hombres, con un 58,6% y un 69,2%, respectivamente (Tabla 10).

Tabla 10. *Profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo y sexo (curso 2014/2015)*

Nivel	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total (%)
Primaria	26	8	34	76,5	23,5	0,4
Primaria e infantil	2.120	512	2.632	80,5	19,5	31,4
Primaria y Educación Especial	6	4	10	60,0	40,0	0,1
Primaria, ESO e Infantil	48	22	70	54,2	45,8	0,8
Primaria y ESO	1.677	983	2.660	41,4	58,6	31,7
ESO	1.762	1.219	2.981	30,8	69,2	35,5
Total	5.639	2.748	8.387	67,2	32,8	100,0
Total (%)	67,2	32,8	100,0			

Como se comentaba anteriormente, la ratio alumnado/profesorado muestra una media total de 14,3 alumnos por profesor/a, siendo esta cifra algo más baja en los centros públicos que en los privados (13,2 versus 14,5). Por tipo de centros, destaca la ratio de 12 en centros de ESO y de 13,7 en centros de Primaria, ambos por debajo de la media. El dato de ESO puede atribuirse al mayor

número de asignaturas y, por tanto, a un mayor número de profesorado por alumnado en relación a los centros de Primaria. Los centros de Primaria y ESO, correspondientes a centros de titularidad privada, muestran una ratio por encima de la media en casi dos puntos. Los centros de Primaria y Educación Especial, y los de Primaria, ESO e Infantil, también de titularidad privada, superan, asimismo, la media en 0,7 puntos (Tabla 11). En el Apéndice A (Tabla 7) se muestra el listado detallado de número de profesores y profesoras por centro.

Tabla 11. *Ratio alumnado/profesorado en centros educativos de la ciudad de Sevilla, por nivel educativo (curso 2014/2015)*

Nivel	Público	Privado	Total
Primaria	13,7	-	13,7
Primaria e infantil	14	14	14
Primaria y Educación Especial	-	15	15
Primaria, infantil y ESO	-	15	15
Primaria y ESO	-	16	16
ESO	12	12,5	12
Media total	13,2	14,5	14,3

## CAPÍTULO III. ESTUDIO 1

### 1. Objetivos

Los objetivos del Estudio 1 se corresponden con el primer objetivo de la investigación general:

1. Conocer el grado de Competencia emocional percibida del profesorado de Primaria y Secundaria en la ciudad de Sevilla y su relación con variables asociadas.

1.1. Analizar la relación entre la Competencia emocional percibida del profesorado y otros constructos psicológicos asociados: Sensibilidad intercultural, Mindfulness (o Atención Plena), Compasión y Resiliencia.

1.2. Describir la relación entre la Competencia emocional percibida del profesorado y otras variables asociadas: edad, sexo, nivel educativo, antigüedad en el centro, tipo de centro educativo, tipo de contexto, etc.

1.3. Analizar posibles perfiles del profesorado en base a las dimensiones mencionadas.

### 2. Método

#### 2.1. Diseño del estudio

El Estudio 1 se diseñó a partir de un muestreo aleatorio por cuotas, con la finalidad de garantizar una mejor representación de la población objeto de estudio, acorde a criterios considerados de especial interés. El carácter aleatorio del modelo tuvo que ser matizado por el nivel de respuesta de los centros seleccionados al azar.

##### 2.1.1. Criterios de inclusión y exclusión de la muestra

Como punto de partida se tomó el listado de centros de Primaria y ESO de la ciudad de Sevilla, proporcionado por la Delegación de Educación. A partir de este listado se elaboró una selección de centros de manera aleatoria y conforme a criterios de representatividad del universo (profesorado de Primaria y ESO en la ciudad de Sevilla).

Para ello se establecieron cuotas de centros atendiendo a tres criterios:

- Nivel educativo: Primaria y ESO.
- Titularidad del centro: Público y privado.
- Zona territorial:
  - a. Alta presencia de población de origen extranjero
  - b. Baja presencia de población de origen extranjero
  - c. Coexistencia de población gitana local y población de origen extranjero

Por *zona territorial* se entenderá la catalogación de aquellos distritos en función de la alta, media y baja presencia de población de origen extranjero. Por *coexistencia* se entenderá la coincidencia de alta presencia de población de etnia gitana local y presencia de población de origen extranjero en un mismo distrito.

La presencia de población de origen extranjero fue definida a partir del análisis del Padrón municipal, a 01/01/2014. Tal y como se comentaba en el análisis del contexto (capítulo II), la población de origen extranjero es solo un indicador parcial de la diversidad vinculada al origen geográfico que puede existir en una zona territorial. Existe un creciente número de personas nacidas en España de familias originarias de otros lugares geográficos que no puede contabilizarse. Conscientes de esta limitación, habrá que entender esta variable como indicador parcial de una diversidad asociada al origen geográfico, aunque, a su vez, es más inclusivo que el indicador de población de nacionalidad extranjera.

La razón de introducir una zona denominada *coexistencia* reside en el interés de analizar en qué medida el profesorado habituado a trabajar mayoritariamente con población de etnia gitana local posee ciertos recursos vinculados a la competencia intercultural y/o emocional que podrían facilitar el trabajo con población de otras procedencias culturales en razón de origen migratorio.

A pesar de que en la literatura se refiere más el criterio de densidad como variable significativa que el de presencia -haciendo referencia a la importancia del porcentaje sobre los números absolutos-, en el caso del presente estudio se decidió utilizar este último, dado que el desigual tamaño de los distritos de la ciudad podría falsear la alta presencia de población de origen extranjero en zonas como el Distrito Este, uno de los más destacados por la población de origen extranjero residente y que porcentualmente queda en último lugar, por debajo de Los Remedios, como fue señalado en el apartado de contexto (Tabla 4).

En un primer momento, se establecieron tres zonas principales de análisis (Tabla 12). En la primera zona se seleccionó como tercer distrito el Distrito Este, en lugar de Casco Antiguo, aunque este iría en tercer lugar en número de habitantes de origen extranjero. La razón de esta decisión se fundamenta en el análisis del contexto realizado: este mostró que la zona Casco Antiguo está altamente poblada por personas de origen extranjero procedente de países de la UE-15. Dada la edad avanzada de buena parte de la población residente que procede de estos países, ello no ofrecía seguridades para encontrar centros con una presencia significativa de alumnado de origen extranjero.

La tercera zona, de *coexistencia* de población de origen extranjero y población local de etnia gitana, está conformada por un solo distrito. Dado que por razones de confidencialidad y política anti-discriminación no existen datos públicos sobre la ubicación de la población de etnia gitana en la ciudad, el distrito incluido en esta zona fue seleccionado tras una entrevista con algunos informantes clave de la Consejería de Educación. En este caso, solo el Distrito Sur fue señalado como zona que cumplía las características requeridas. En el trabajo de campo se confirmó que la zona de coexistencia correspondía a un distrito de muy alta densidad de población gitana autóctona, en la que existe una presencia de población de origen extranjero mayor que en las zonas denominadas “de presencia intermedia” (Tabla 4).

Finalmente, se estableció una cuarta zona, de presencia intermedia de población de origen extranjero. Ante la falta de disponibilidad de los centros de las zonas de alta y baja presencia, se decidió añadir esta otra como forma de poder alcanzar el tamaño muestral. Además de esta razón, sus características se consideraron de interés, dado que la literatura da cuenta del carácter normalizador que supone una presencia moderada de población de origen extranjero en una zona territorial determinada. La introducción de esta zona supuso la reconfiguración del diseño inicial,



aunque no formó parte de la distribución por cuotas, dado que su incorporación se hizo en una fase posterior.

Tabla 12. *Correspondencia entre distritos y zonas diseñadas para la selección muestral (de mayor a menor población)*

Zonas	Distritos
a. Zonas de alta presencia de población de origen extranjero	Macarena Cerro-Amate Este
b. Zonas de baja presencia de población de origen extranjero	Nervión Bellavista-La Palmera Los Remedios
c. Zonas de coexistencia de población de origen inmigrado y población gitana	Sur
d. Zonas de presencia intermedia de población de origen extranjero	Triana Norte San Pablo-Santa Justa

### 2.1.2. Criterios de asignación de cuotas de centros

La unidad de análisis del presente estudio es el profesorado, pero la unidad de selección de la muestra fue el centro educativo. A partir de los datos de profesorado en la ciudad de Sevilla presentados en el apartado de contexto, y para un nivel de confianza del 90%, se establece que el tamaño de la muestra será de 248 participantes. Dado que se tomó el criterio de selección de 10 docentes por centro, esto proporciona un número de 25 centros a incluir en el estudio.

La asignación de cuotas de centros se realizó en base a criterios de representatividad, respondiendo a las características del mapa de centros y de profesorado de la ciudad de Sevilla. Como puede observarse en la Tabla 13, ello supuso un total de 15 centros de Primaria (para llegar a 150 profesores/as) y 10 de ESO (para llegar a 100 profesores/as). Dentro de cada nivel, la distribución se realizó siguiendo los criterios de proporcionalidad respecto a la distribución de centros en la población. De este modo, el profesorado asignado a centros públicos de Primaria fue de 100 y el de privados, 50. En ESO, el profesorado de centros públicos asignado fue de 70 y de centros privados, 30.

El número de centros de Primaria y ESO públicos y privados se dividió en tres con el objetivo de distribuirlos de manera equitativa en cada una de las zonas territoriales determinadas inicialmente. Este criterio, por tanto, no responde a la representatividad de la muestra, sino a la necesidad de disponer de datos suficientes para poder hacer el análisis de cada zona. En los centros públicos de Primaria ello suponía asignar un total de 33 participantes por tipo de zona y el criterio inicial fue considerar 10 profesores/as por centro, por lo que se decidió añadir un centro más en la zona de alta densidad, dada la especial dificultad para acceder a la muestra en los mismos, según informantes clave. Los centros de Primaria de titularidad privada fueron asignados, asimismo, de manera proporcional en las tres zonas territoriales. Como la media de centros sería de 1,7 por zona, se decidió añadir un centro más (un total de seis), de modo que se seleccionasen dos centros por cada

zona territorial, asegurando así el número de participantes ante posibles imprevistos en la participación.

En el caso de ESO, para llegar a los 100 profesores/as, se asignaron 70 a centros públicos y 30 a centros privados conforme a los criterios anteriormente mencionados. Los siete centros públicos a los que correspondería el profesorado fueron distribuidos como sigue: tres de zonas de alta densidad, dos de baja densidad y dos de coexistencia. La razón de seleccionar un centro más de alta densidad fue, una vez más, la posible dificultad de participación de centros en este tipo de zonas y el especial interés de la investigación en ellas. Los tres centros restantes de titularidad privada fueron asignados en cada una de las tres zonas territoriales diseñadas.

El ajuste de la distribución del profesorado en las tres zonas territoriales llevó a ampliar la muestra calculada inicialmente (Tabla 13). El centro añadido a la muestra de los centros privados de Primaria llevó a seleccionar 26 centros en lugar de 25 centros, y en lugar de 250 profesores/as, 260 (Tabla 14).

Tabla 13. *Distribución inicial de la muestra de profesorado, por nivel educativo y titularidad en la fase de diseño*

	Públicos		Privados		Total	
	Profesorado	Centros	Profesorado	Centros	Profesorado	Centros
Primaria	100	10	50	5	150	15
ESO	70	7	30	3	100	10
Total	170	17	80	8	250	25

Tabla 14. *Distribución de la muestra de profesorado en base a las cuotas (nivel educativo, titularidad y zona territorial) en la fase de diseño*

	Público		Privado		Total	
	Profesorado	Centros	Profesorado	Centros	Profesorado	Centros
<b>Alta</b>						
Primaria	40	4	20	2	60	6
ESO	30	3	10	1	40	4
Total	70	7	30	3	100	10
<b>Baja</b>						
Primaria	30	3	20	2	50	5
ESO	20	2	10	1	30	3
Total	50	5	30	3	80	8
<b>Coexistencia</b>						
Primaria	30	3	20	2	50	5
ESO	20	2	10	1	30	3
Total	50	5	30	3	80	8
TOTAL	170	17	90	9	260	26

### **2.1.3. Criterios de asignación aleatoria de la muestra**

Una vez establecidas las cuotas de centros, se tomó el orden alfabético invertido (de Z a A) como criterio principal de asignación aleatoria dentro de cada zona. En los casos en los que los centros seleccionados no cumplían con las características requeridas en el grupo de asignación (p.ej., no existen centros privados en la zona de coexistencia), se priorizó la zona territorial versus la titularidad, pasando, en este caso, a un centro de titularidad pública.

En los casos en los que los centros no quisieron colaborar, se seleccionó otro centro de características similares, utilizando los centros que estaban en el listado como suplentes. Cuando este listado se agotó, por falta de disponibilidad de los centros, se solicitaron nuevos centros a la Delegación. En este momento se solicitó un segundo listado de centros suplentes cuidando el criterio aleatorio establecido.

Agotado este segundo listado de centros de alta y baja presencia de población de origen extranjero, se consideró la alternativa de añadir un nuevo grupo, de presencia intermedia, para cubrir el total de la muestra requerida, como ha sido mencionado anteriormente. Para ello, se solicitó el permiso a la Delegación y se siguió el mismo criterio de aleatoriedad en una primera fase.

Ante la falta de respuesta suficiente, se solicitaron referencias a la Delegación para completar el listado de centros de algunas de las zonas seleccionadas, en este caso, de centros que tuviesen disposición para colaborar, dado que los márgenes de tiempo que se tenían en aquel punto eran muy estrechos. En este momento el diseño del estudio dejó de ser aleatorio, como circunstancia sobrevenida y ante la necesidad de responder a la recogida de datos dentro del mismo curso académico.

El permiso para solicitar la colaboración de todos los centros se obtuvo a través de la Delegación de Educación. En todos los casos, el contacto directo se iniciaba con una entrevista de la investigadora con el equipo directivo, para presentar el proyecto de investigación, y plantear las demandas concretas que se pedían al centro y al profesorado (Apéndice D.6). En la aceptación grabada del equipo directivo a participar en la investigación se asume, de hecho, el consentimiento informado.

### **2.1.4. Criterios de selección del profesorado en cada centro**

Dentro de cada centro educativo, el diseño de investigación preveía la participación de 10 profesores/as, como se ha mencionado anteriormente. Para ello, el profesorado fue seleccionado en función de las siguientes variables:

- Sexo. Se solicitó buscar la paridad de género, dentro de las posibilidades. Sin embargo, en algunos centros -de Primaria, especialmente- no fue posible seguir este criterio, dado que la gran mayoría del profesorado eran mujeres.
- Ciclos. Se pidió, en lo posible, la presencia de profesorado de los diferentes ciclos de Primaria y ESO.
- Antigüedad. Se solicitó, asimismo, que el profesorado seleccionado tuviese diferente grado de antigüedad en el centro. Para ello, se establecieron dos valores: quienes

trabajaban en él desde hacía tres cursos o más, y quienes llevaban un tiempo menor a tres cursos.

- Aleatoriedad. En todos los centros se realizó la petición de contar con una muestra de profesorado aleatoria. No obstante, si bien en algunos centros el seguimiento de este criterio fue riguroso, en otros el profesorado fue seleccionado en base a su disponibilidad horaria y a la posibilidad de asistir el día acordado con el Equipo directivo para la visita al centro.

## **2.2. Descripción de dimensiones y variables**

### **2.2.1. Dimensiones**

Cinco son las dimensiones incluidas en este estudio: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia. Todas ellas fueron previamente definidas en el Marco teórico y serán posteriormente comentadas en el apartado de instrumentos.

### **2.2.2. Variables del profesorado**

Las variables del profesorado consideradas en este estudio fueron las siguientes:

1. Sexo: Mujer u hombre.
2. Edad (rangos): < 35 años; 36-43 años; 44-51 años; y  $\geq 52$  años.
3. Hijos/as: Sí; No.
4. Número de hijos/as (pregunta abierta).
5. Nivel de estudios del profesorado: Grado o Diplomatura; Licenciatura, Máster o DEA; y Doctorado.
6. Formación en Desarrollo emocional o temas afines: Sí; No.
7. Temas de formación realizada sobre Desarrollo emocional (pregunta abierta).
8. Tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional (pregunta abierta).
9. Nivel educativo en el que imparte clases: Primaria; ESO.
10. Ciclo educativo de Primaria en el que imparte clases: Primero; segundo; tercero.
11. Ciclo educativo de ESO en el que imparte clases: Primero; segundo.
12. Antigüedad en el centro: Menos de tres cursos; Tres cursos o más.
13. Titularidad del centro: Público; Privado. Por privado se consideró cualquier tipo de centro que no poseyera titularidad pública. En el estudio, todos los centros privados son de carácter concertado.
14. Nivel educativo del centro: Primaria y/o ESO. Ante la falta de datos desglosados por niveles, en ocasiones se analizan los datos globales de centros que contemplan, junto con Primaria,

los niveles de Educación Infantil o Educación Especial. Asimismo, existen centros cuyos datos disponibles corresponden al total de Primaria y ESO. Ello podrá observarse con mayor detalle en la descripción de la muestra.

15. Barrio donde se ubica el centro: 21 barrios de la ciudad de Sevilla.
16. Presencia de alumnado de origen extranjero en centros. Esta variable se definió a partir de la frecuencia del alumnado de estas características en cada centro acorde al siguiente criterio: Baja (0-20); Intermedia (21-60); Alta (61-100).

Como sucedía en la variable *zona territorial*, el alumnado de origen extranjero es solo un indicador parcial de la diversidad vinculada al origen geográfico que puede existir en un centro determinado. En muchos de los centros de la ciudad de Sevilla existe un número creciente de alumnado nacido en España de familias extranjeras, pero ello no aparece en los datos de registro de los centros. Por este motivo habrá de tomarse como tal, un indicador disponible, aunque parcial, que ofrece una referencia sobre este tipo de diversidad.

17. Presencia de alumnado de origen extranjero en centros (desagregado grupo Polígono Sur). Los centros ubicados en Polígono Sur poseen en su mayoría una amplia trayectoria de trabajo con población de etnia gitana, y por tanto, una larga experiencia de trabajo en contextos de diversidad etno-cultural. No obstante, hay que decir que el contexto de exclusión social de Polígono Sur hace muy particular el tratamiento con la diversidad en este sentido, precisamente, por la importancia que ejercen las condiciones de exclusión en la población residente.

Conscientes de estas condiciones, ha de reconocerse que el asentamiento de la población extranjera en esta zona, al igual que en otras de la ciudad, ha añadido a esta diversidad en riesgo de exclusión la convivencia en los centros educativos con alumnado de origen extranjero. Ello lleva a pensar que el profesorado que trabaja en estos centros pueda tener un comportamiento particular y, de no ser desagregado, quedaría oculto dentro del grupo "baja presencia de alumnado de origen extranjero". Así, los valores de esta variable son: alta, intermedia y baja, en base a los mismos criterios que la variable anterior. A ello se suma un cuarto valor, "Polígono Sur", para los centros ubicados en este Distrito.

18. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros. Al no disponer de datos de registro sobre la presencia de población de etnia gitana, el criterio para establecer los valores de esta variable fue la presencia percibida por los equipos directivos de cada uno de los centros. De este modo, se diferenciaron cuatro niveles: Bajo, intermedio, alto y muy alto.

La decisión de incluir esta variable se relaciona con la presunción de que el profesorado habituado a trabajar con población de otro origen étnico podría poseer un nivel de competencias diferente a aquel que no se ha expuesto a estas condiciones. Asimismo, se consideró de interés analizar no solo la presencia percibida versus la ausencia, sino el grado de presencia percibida. El grupo de muy alta presencia percibida de población de etnia gitana coincide con el grupo desagregado de la variable anterior (ubicado en Polígono Sur).

19. Facilidades y dificultades percibidas para relacionarse con personas de otras procedencias culturales. Formuladas como preguntas abiertas, se consideró relevante analizar en qué

medida se asocia la procedencia cultural con origen geográfico o con otros niveles de diversidad (procedencia étnica, socioeconómica, de género, de orientación sexual, ideológica, etc.). Asimismo, se consideró de interés sondear los principales grupos a los que se atribuyen las mayores facilidades y/o dificultades para relacionarse y los motivos de las mismas.

### 2.3. Características de la muestra

#### 2.3.1. Características de la muestra de centros

La muestra final de centros asciende a un total de 25. Atendiendo a la representatividad de la población de centros de Sevilla, el 80% es de titularidad pública y el 20% privada. Del mismo modo, el 52% son centros de Primaria, el 32% de ESO, y el 16% de Primaria y ESO. Los centros que poseen ambos niveles de enseñanza son, en todos los casos, de titularidad privada (Tabla 15).

Tabla 15. Centros por titularidad y nivel educativo

	Nivel			Total	Total (%)
	Primaria	ESO	Ambos		
Público	12	8	0	20	80,0
Privado	1	0	4	5	20,0
Total	13	8	4	25	100,0
Total (%)	52,0	32,0	16,0	100,0	

Al analizar los centros por zona territorial y nivel educativo, se observa una distribución bastante proporcionada de acuerdo con el criterio de equivalencia que se había establecido para esta variable en el diseño de la muestra: el 24% se ubica en zonas de alta presencia de población de origen extranjero; el 24% en zonas de presencia intermedia; el 28% en zonas de baja presencia, y el 24% en zonas de coexistencia. En los centros de Primaria, son cuatro los centros alta presencia y de coexistencia, mientras que existen solo dos de presencia intermedia. De los centros de ESO, sin embargo, el mayor número se encuentra en zonas de baja presencia, mientras que solo se observa uno en la zona de alta presencia. De los centros que poseen ambos niveles, dos se ubican en zonas de presencia intermedia y uno en zonas de baja y alta presencia. En este caso, no existen centros que pertenezcan a la zona de coexistencia (Tabla 16).

Tabla 16. Centros por zona territorial y nivel educativo

	Nivel			Total	Total (%)
	Primaria	ESO	Ambos		
Alta	4	1	1	6	24,0
Intermedia	2	2	2	6	24,0
Baja	3	3	1	7	28,0
Coexistencia	4	2	0	6	24,0
Total	13	8	4	25	100,0

En el análisis de centros por distrito llama la atención que el 24% de los centros se concentra en el Distrito Sur. Ello se debe a que, como ya ha sido mencionado, la tercera zona (de coexistencia), se ubicó exclusivamente en este distrito, mientras que en las demás zonas se incluyó más de uno. Contrasta con ello el 4% que se ubica en el Distrito Este y el mismo porcentaje ubicado en el Distrito de Triana. En el Distrito Este se encontraron diversas dificultades para conseguir la colaboración de los centros. El Distrito Triana fue uno de los añadidos posteriormente dentro de la zona de presencia intermedia y, aunque inicialmente se contactó con dos centros, finalmente solo fue posible contar con uno de ellos (Tabla 17).

Tabla 17. Centros por distrito, zona territorial y nivel educativo

Distrito	Zona territorial	Nivel			Total	Total (%)
		Primaria	ESO	Ambos		
Macarena	Alta	1	1	0	2	8,0
Cerro-Amate	Alta	2	0	1	3	12,0
Este	Alta	1	0	0	1	4,0
Sur	Coexistencia	4	2	0	6	24,0
Triana	Intermedia	1	0	0	1	4,0
Norte	Intermedia	1	1	1	3	12,0
San Pablo-Santa Justa	Intermedia	0	1	1	2	8,0
Nervión	Baja	2	1	0	3	12,0
Bellavista-La Palmera	Baja	1	1	0	2	8,0
Los Remedios	Baja	0	1	1	2	8,0
Total		13	8	4	25	100,0

Al analizar la variable *presencia de alumnado de origen extranjero* en centros por titularidad destacan los 16 centros de baja presencia frente a los seis de presencia intermedia y los tres de alta presencia. Como se comentaba anteriormente, este hecho se debe a que, dentro de las zonas territoriales, existen centros cuya distribución de alumnado no coincide con el nivel de presencia de la zona territorial a la que pertenecen. Una segunda razón de ello es que todos los centros ubicados en zona territorial de coexistencia se caracterizan por ser centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero. Esta posible descompensación fue asumida al considerar que los centros de esta zona podrían añadir elementos clave en el análisis, tal y como ha sido mencionado anteriormente. De los centros públicos, en la misma línea, destacan los 13 de baja presencia frente a los cuatro y tres centros de presencia alta e intermedia. De los cinco centros privados, no hay ninguno de alta presencia (Tabla 18).

Tabla 18. Centros por titularidad y presencia de alumnado de origen extranjero

	Presencia alumnado origen extranjero en centros			Total	Total (%)
	Alta	Intermedia	Baja		
Público	3	4	13	20	80,0
Privado	0	2	3	5	20,0
Total	3	6	16	25	100,0
Total (%)	12,0	24,0	64,0	100,0	

La distribución de centros en función de las variables *presencia de alumnado de origen extranjero* y *presencia percibida de alumnado de etnia gitana* permite observar que, de los 16 centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero, seis son centros cuya presencia percibida de alumnado de etnia gitana es muy alta. Se trata de los centros ubicados en la zona territorial de coexistencia. De los centros de presencia intermedia de alumnado de origen extranjero, cinco son centros de presencia de alumnado de etnia gitana intermedia y solo uno de alta presencia. De los tres centros de alta presencia de alumnado de origen extranjero, dos son de presencia intermedia de alumnado de etnia gitana y uno de alta presencia (Tabla 19).

Tabla 19. Centros por presencia percibida de alumnado de etnia gitana y presencia de alumnado de origen extranjero

	Presencia percibida de alumnado de etnia gitana					Total (%)
	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta	Total	
Presencia de alumnado de origen extranjero						
Baja	5	2	3	6	16	64,0
Intermedia	0	5	1	0	6	24,0
Alta	0	2	1	0	3	12,0
Total	5	9	5	6	25	100,0
Total (%)	20,0	36,0	20,0	24,0	100,0	

En una mirada más detallada de cada uno de los centros sobre la *presencia de alumnado de origen extranjero* y *presencia de alumnado de etnia gitana*, junto al número de países de origen, zona territorial, distrito y barrio, es posible observar que en los centros ubicados en la zona territorial de coexistencia, el número de alumnado de origen extranjero oscila entre 0 y 20, siendo el centro A060426/27 el que alberga un mayor número. El número de países de origen oscila entre 4 y 11, y el centro S160443 es el que presenta la cifra más alta.

De los otros centros considerados de baja presencia de alumnado de origen extranjero, la mayoría se corresponde con zonas territoriales de baja presencia de población de origen extranjero. Sin embargo, en el caso del centro P160404, a pesar de ser una zona territorial de alta presencia, el número de alumnado de origen extranjero es bajo. Sucede lo mismo que en el caso del centro P160417: existe alumnado de familias extranjeras ya nacido en España. A su vez, en el centro P160404 la presencia percibida de alumnado de etnia gitana es alta. En el centro P160420 y en el S160440 sucede algo similar: mientras que la presencia de alumnado de origen extranjero es baja, la zona territorial de referencia es de presencia intermedia y la presencia percibida de alumnado de etnia gitana es alta. Existen dos centros con baja presencia de población de origen extranjero y presencia intermedia de alumnado de etnia gitana: P160408 y P160409. Ambos, no obstante, se ubican en zonas territoriales de baja presencia de población de origen extranjero. Otros dos centros coinciden en presencia baja de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana, aunque la zona territorial es intermedia. Es el caso de los centros P160415 y A060426/27. Los centros ubicados en zonas territoriales de baja presencia que coinciden en presencia baja de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana son los centros P160428, S160438 y A160418/19.



De los centros de presencia intermedia de alumnado de origen extranjero, destaca el centro 160430/31, por situarse en una zona territorial de valor alto y percibirse como centro con presencia alta de alumnado de etnia gitana. Los centros P160403 y P160402 también se caracterizan por ser centros de presencia de valor intermedio, tanto de alumnado de origen extranjero como de alumnado de etnia gitana, pero ubicados en zonas territoriales de alta presencia de población de origen extranjero. Contrariamente, el centro S160437, pese a poseer valores intermedios también, se ubica en una zona catalogada como de baja presencia de población de origen extranjero. Los centros que poseen valores intermedios en las tres variables mencionadas son A160410/11 y S160442. El número de alumnado de origen extranjero en estos centros oscila entre los 24 y los 42, siendo el centro P160402 el que posee un mayor número. Los países de origen del alumnado oscilan entre 7 y 16, siendo el centro S160437 el que posee la cifra más alta.

Los centros con alta presencia de alumnado de origen extranjero son tres. De ellos, dos se ubican en zonas de alta presencia, S160434 y P160401, y uno de ellos en zonas de baja presencia: S160439. El caso del centro S160439 se explica por el hecho de ser cercano a zonas territoriales de alta presencia de población de origen extranjero y por considerarse el límite entre una zona de nivel socioeconómico medio-alto, lo que lleva a las familias de aquellas zonas a solicitar este centro como modo de proporcionar un salto cualitativo a sus hijos e hijas. Junto con el centro S160434, ambos se caracterizan por una presencia intermedia de alumnado de etnia gitana. Finalmente, el centro P160401 es el único que, teniendo presencia alta de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana, se localiza, asimismo, en una zona territorial de alta presencia de población de origen extranjero. El alumnado de origen extranjero en estos casos oscila entre los 65 y los 94, siendo el centro P160401 el que posee un número mayor. El número de países de origen oscilan entre 18 y 23, siendo el centro S160434 el que posee la cifra más alta (Tabla 20).

Tabla 20. Centros por número de alumnado de origen extranjero, presencia de alumnado de origen extranjero, número de países de origen, presencia percibida de alumnado de etnia gitana, distrito, zona territorial y barrio

Código centro	Alumnado origen extranjero	Presencia alumnado origen extranjero	Países de origen	Presencia percibida alumnado et. gitana	Distrito	Zona territorial	Barrio
P160417	0	Baja	0	Muy alta	Sur	Coexistencia	Pol. Sur
P160428	1	Baja	1	Baja	Nervión	Baja	La Buhaira
S160438	3	Baja	3	Baja	Remedios	Baja	Tablada
P160404	4	Baja	3	Alta	Este	Alta	Colores- Entreparq.
S160441	4	Baja	4	Muy alta	Sur	Coexistencia	Pol. Sur
P160420	7	Baja	7	Alta	Norte	Intermedia	San Jerónimo
P160412	8	Baja	4	Muy alta	Sur	Coexistencia	La Oliva
P160408	11	Baja	4	Intermedia	Bellavista- La Palmera	Baja	La Palmera
P160416	17	Baja	5	Muy alta	Sur	Coexistencia	La Oliva
P160414	17	Baja	8	Muy alta	Sur	Coexistencia	La Oliva
A160418 /19	18	Baja	7	Baja	Los Remedios	Baja	Los Remedios
P160409	18	Baja	8	Intermedia	Nervión	Baja	Nervión
P160415	18	Baja	10	Baja	Triana	Intermedia	Triana Este
S160443	18	Baja	11	Muy alta	Sur	Coexistencia	Pol. Sur
S160440	19	Baja	15	Alta	Norte	Intermedia	Las Almenas
A160426 /27	20	Baja	13	Baja	San Pablo- Santa Justa	Intermedia	M <sup>a</sup> Auxil.- Fontanal
A160410	24	Intermedia	7	Intermedia	Norte	Intermedia	Valdezorra
S160442	24	Intermedia	13	Intermedia	San Pablo- Santa Justa	Intermedia	S. Pablo C
P160403	30	Intermedia	9	Intermedia	Cerro- Amate	Alta	Los Pájaros
S160437	32	Intermedia	16	Intermedia	Bellavista- La Palmera	Baja	Bellavista
A160430 /31	36	Intermedia	10	Alta	Cerro- Amate	Alta	Los Pájaros
P160402	42	Intermedia	7	Intermedia	Cerro- Amate	Alta	La Plata
S160439	65	Alta	18	Intermedia	Nervión	Baja	Ciudad Jardín
S160434	76	Alta	23	Intermedia	Macarena	Alta	León XIII- L.Naranjos
P160401	94	Alta	21	Alta	Macarena	Alta	Herm.-La Carrasca

### 2.3.2. Características de la muestra de profesorado

La muestra de profesorado está conformada por un total de 268 participantes. En cada caso ha participado una media de 10 profesores/as por centro y nivel, lo que ha resultado en un mínimo de 6 y un máximo de 20, dependiendo de la disponibilidad de los centros y de si este ofrecía Primaria y ESO o solo uno de los dos. Los centros en los que se observan de 18 a 20 participantes son centros concertados con ambos niveles. La excepción es el centro 160428, que, pese a tener dos líneas, fue considerado solo de Primaria al no haber podido obtener participantes de ESO. En total se observan ocho centros con ocho-nueve participantes y un centro con seis; 10 centros con 10 participantes y tres centros con entre 11 y 12 participantes de un solo nivel, Primaria. Finalmente, tres son los centros en los que se duplicó la muestra al poseer ambos niveles de Primaria y ESO, sumando un total de entre 18 y 20 profesores/as por centro (Tabla 21).

Tabla 21. Centros por número de profesores/as participantes, titularidad, nivel educativo, distrito, zona territorial y barrio

Código centro	Prof. por centro	Titularidad	Nivel	Distrito	Zona territorial	Barrio
P160428	6	Concertado	Primaria	Nervión	Baja	La Buhaira
S160443	8	Público	ESO	Sur	Coexistencia	Polígono Sur
P160402	8	Público	Primaria	Cerro-Amate	Alta	La Plata
A160430/3	9	Concertado	Ambos	Cerro-Amate	Alta	Los Pájaros
S160438	9	Público	ESO	Los Remedios	Baja	Tablada
S160440	9	Público	ESO	Norte	Intermedia	Las Almenas
S160442	9	Público	ESO	S. Pablo-Sta. Justa	Intermedia	San Pablo C
P160408	9	Público	Primaria	Bellavista-Palmera	Baja	La Palmera
P160409	9	Público	Primaria	Nervión	Baja	Nervión
S160437	10	Público	ESO	Bellavista-Palmera	Baja	Bellavista
S160434	10	Público	ESO	Macarena	Alta	Macarena
S160439	10	Público	ESO	Nervión	Baja	Ciudad Jardín
S160441	10	Público	ESO	Sur	Coexistencia	Las Letanías
P160404	10	Público	Primaria	Este	Alta	Colores-Entre.
P160412	10	Público	Primaria	Sur	Coexistencia	La Oliva
P160414	10	Público	Primaria	Sur	Coexistencia	La Oliva
P160416	10	Público	Primaria	Sur	Coexistencia	La Oliva
P160417	10	Público	Primaria	Sur	Coexistencia	Polígono Sur
P160415	10	Público	Primaria	Triana	Intermedia	Triana Este
P160401	11	Público	Primaria	Macarena	Alta	Hdades. - La Carrasca
P160403	12	Público	Primaria	Cerro-Amate	Alta	Los Pájaros
P160420	12	Público	Primaria	Norte	Intermedia	San Jerónimo
A160426/ 27	18	Concertado	Ambos	S. Pablo-Sta. Justa	Intermedia	M <sup>a</sup> Auxiliad.- Fontanal
A160410/1	19	Concertado	Ambos	Norte	Intermedia	Valdezorras
A160418/1	20	Concertado	Ambos	Los Remedios	Baja	Los Remedios
Total	268					

La distribución del profesorado seleccionado por *nivel educativo* muestra que, de acuerdo con las cuotas establecidas para el diseño de la muestra, hay un total de 160 participantes en 17 centros de Primaria y 108 en 12 centros de ESO, lo que representa un 60% y un 40%, respectivamente. Por *titularidad*, el 73% pertenece a centros públicos y el 27% a centros privados (Tabla 22).

Por *zona territorial*, se observa que el profesorado seleccionado en cada una de las zonas territoriales representa entre el 22 y el 29%, siendo la zona de coexistencia la que alberga el porcentaje más bajo. Por *distrito*, el número de participantes oscila entre los 58 del Distrito Sur y los 10 del Distrito Este y el Distrito Triana. Del resto de distritos participa un número de profesorado entre 19 y 40.

Tabla 22. *Muestra de profesorado por nivel educativo del centro, titularidad, zona territorial y distrito*

Variable	Frecuencia centros	Frecuencia profesorado	Porcentaje profesorado	Porcentaje válido
<b>1. Nivel educativo del centro</b>				
Primaria	13	160	59,7	59,7
ESO	8	108	40,3	40,3
Ambos	4			
Total	25	268	100,0	100,0
<b>2. Titularidad del centro</b>				
Público		196	73,1	73,1
Privado		72	26,9	26,9
Total		268	100,0	100,0
<b>3. Zona territorial del centro</b>				
Baja	7	73	27,2	27,2
Intermedia	6	77	28,7	28,7
Alta	6	60	22,4	22,4
Coexistencia	6	58	21,6	21,6
Total	268	268	100,0	100,0
<b>4. Distrito donde se ubica el centro</b>				
Este	1	10	3,7	3,7
Triana	1	10	3,7	3,7
Bellavista-La Palmera	2	19	7,1	7,1
Macarena	2	21	7,8	7,8
Nervión	3	25	9,3	9,3
San Pablo-Sta. Justa	2	27	10,1	10,1
Los Remedios	2	29	10,8	10,8
Cerro-Amate	3	29	10,8	10,8
Norte	3	40	14,9	14,9
Sur	6	58	21,6	21,6
Total	25	268	100,0	100,0

Del total del profesorado participante, el 64% son mujeres y el 36% hombres. La media de *edad* del profesorado participante es de 43,74 años, aunque se registran valores de entre 26 y 64 años, lo que supone una desviación típica de 9,5. El 59,2% tiene *hijos/as*, mientras que el 40,8% no tiene (Tabla 23).

El *nivel de estudios* del profesorado participante en un 44,2% de los casos es de Grado, diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios. El 55% posee una Licenciatura, Máster o DEA, y tan solo un 0,8% posee un Doctorado.

Del total de profesorado participante, el 58,6% no ha *participado en ninguna formación relacionada con Desarrollo emocional*, mientras que un 41,4% sí ha tenido alguna experiencia formativa en torno a este tema. Los valores perdidos suponen un 24,3% del total de participantes.

Los *temas sobre Desarrollo emocional* en los que han participado han sido en un 30,9% de los casos sobre Educación emocional, en un 20,6% sobre Desarrollo emocional y en un 19,1% sobre Inteligencia emocional. Crecimiento personal, gestión de conflictos y trabajo grupal son otros temas señalados en menor importancia, así como el manejo de estrés y las técnicas de relajación, las inteligencias múltiples, la ecología emocional y la Competencia emocional. Aunque el total de valores perdidos supone el 74,6% de los datos, en realidad han de contabilizarse solo aquellos que, habiendo señalado que han realizado formación, no han indicado el tema (16 de un total de 84, un 19%) (Tabla 24).

Respecto al *tipo de formación realizada*, un total de 229 son valores perdidos, aunque, como sucedía en el caso anterior, han de tenerse en cuenta solo aquellos que no indicaron formato de la formación respecto del total que indicó haber realizado formación en Desarrollo emocional. Ello supone un 56% de valores perdidos. De los valores válidos (39 participantes), 14 de ellos asistieron a formaciones ofrecidas por el CEP (Centro de Formación del Profesorado) en el propio centro educativo y siete asistieron a cursos o jornadas no ofrecidas por el CEP. Como puede observarse, las formaciones ofrecidas por el propio centro (concertados en todos los casos) y los grupos de trabajo en el centro educativo fueron muy escasos. Tres personas han realizado un Máster o posgrado en la materia, y otros tres, un curso o jornada formativa organizada por el CEP (Tabla 25).

Del total de datos válidos acerca del profesorado participante, el 59,6% *imparte clases* en Primaria y el 40,4% en ESO. De los que imparten clase en Primaria, el 31,9% lo hace en primer ciclo, el 22,5% en 2º ciclo, el 23,8% en Tercer ciclo, el 20,6% en varios ciclos y el 1,3% en todos los ciclos. El 40,3% de los datos perdidos del sistema hacen referencia a los 108 profesores/as que pertenecen a ESO. De quienes imparten clase en ESO, el 16,7% lo hace en primer ciclo, el 33,3% en segundo ciclo y el 50% en ambos. En este caso, el 59,7% son valores perdidos y está referido al profesorado que imparte clases en Primaria (Tabla 23).

La distribución del profesorado participante por *antigüedad en el centro* muestra que el 28,5% tiene una permanencia de menos de tres cursos académicos, mientras que el 71,5% trabaja en el centro desde hace tres cursos o más.

Tabla 23. Características de la muestra por variables del profesorado

Variable	Frecuencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>1. Sexo</b>				
Mujeres		171	63,8	64,0
Hombres		96	35,8	36,0
Total		267	99,6	100,0
<b>2. Edad (media)</b>				
Mínimo	26			
Máximo	64			
Media	43,74			
Desviación estándar	9,47			
Total	268	257	95,9	100,0
<b>3. Hijos/as</b>				
Sí		142	53,0	59,2
No		98	36,6	40,8
Total		240	89,6	100,0
<b>4. Nivel de estudios (profesorado)</b>				
Grado o Diplomatura		114	42,5	44,2
Licenciatura, Máster o DEA		142	53,0	55,0
Doctorado		2	0,7	0,8
Total		258	96,3	100,0
<b>5. Formación en Desarrollo emocional</b>				
Sí		84	31,3	41,4
No		119	44,4	58,6
Total		203	75,7	100,0
<b>6. Nivel educativo en el que imparte clases</b>				
Primaria		159	59,3	59,6
ESO		108	40,3	40,4
Total		267	99,6	100,0
<b>7. Ciclo de Primaria en que imparte clases</b>				
Primer ciclo		51	19,0	31,9
Segundo ciclo		36	13,4	22,5
Tercer ciclo		38	14,2	23,8
Varios		33	12,3	20,6
Todos		2	0,7	1,3
Total		160	59,7	100,0
<b>8. Ciclo de ESO en que imparte clases</b>				
Primer ciclo		18	6,7	16,7
Segundo ciclo		36	13,4	33,3
Todos		54	20,1	50,0
Total		108	40,3	100,0
<b>9. Antigüedad en el centro</b>				
< Tres cursos		75	28,0	28,5
≥ Tres cursos		188	70,1	71,5
Total		263	98,1	100,0

Tabla 24. *Temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Inteligencia emocional	13	4,9	19,1
	Desarrollo emocional	14	5,2	20,6
	Educación emocional	21	7,8	30,9
	Manejo estrés y técnicas relajación	1	0,4	1,5
	Inteligencias múltiples	1	0,4	1,5
	Gestión de conflictos y trabajo grupal	4	1,5	5,9
	Crecimiento personal	5	1,9	7,4
	Ecología emocional	1	0,4	1,5
	Educación en valores	2	0,7	2,9
	Otros	5	1,9	7,4
	Competencia emocional	1	0,4	1,5
	Total	68	25,4	100,0
Perdidos	Sistema	200	74,6	
Total		268	100,0	

Tabla 25. *Tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Curso o jornada organizada por el CEP	3	1,1	7,7
	Curso o jornada no organizada por el CEP	7	2,6	17,9
	Formación ofrecida por el CEP en el centro	14	5,2	35,9
	Grupo de trabajo en centro	4	1,5	10,3
	Máster o postgrado	3	1,1	7,7
	Lecturas	1	0,4	2,6
	Formación ofrecida por el propio centro	4	1,5	10,3
	Otros	3	1,1	7,7
	Total	39	14,6	100,0
Perdidos	Sistema	229	85,4	
Total		268	100,0	

Del profesorado participante que trabaja en los centros públicos, el 64,3% se ubica en centros de baja *presencia de población de origen extranjero*, frente al 19,9% y al 15,8% que lo hace en centros de presencia intermedia y alta, respectivamente. Como se explicó con anterioridad, este alto porcentaje se debe, en parte, al número de centros de la zona de coexistencia que se añaden a la zona de baja presencia. El 100% del profesorado de centros de alta presencia de alumnado de origen extranjero se encuentra en centros de titularidad pública. En menor medida, el profesorado de los centros de baja presencia se ubica en centros públicos en un 74,1% de los casos. La situación

más paritaria aparece en los centros de presencia intermedia de alumnado de origen extranjero, donde la titularidad de los centros es pública en el 58,2% de los casos (Tabla 26).

Tabla 26. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y titularidad del centro

	Público	Privado	Total
<b>Baja</b>			
Recuento	126	44	170
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	74,1	25,9	100,0
% dentro de Titularidad del centro	64,3	61,1	63,4
% del total	47,0	16,4	63,4
<b>Intermedia</b>			
Recuento	39	28	67
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	58,2	41,8	100,0
% dentro de Titularidad del centro	19,9	38,9	25,0
% del total	14,6	10,4	25,0
<b>Alta</b>			
Recuento	31	0	31
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	100,0	0,0	100,0
% dentro de Titularidad del centro	15,8	0,0	11,6
% del total	11,6	0,0	11,6
<b>Total</b>			
Recuento	196	72	268
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	73,1	26,9	100,0
% dentro de Titularidad del centro	100,0	100,0	100,0
% del total	73,1	26,9	100,0

Aunque en el porcentaje total del profesorado participante por nivel existe una mayoría ubicado en centros públicos, al descender a un análisis por *nivel educativo* es posible apreciar diferencias relevantes. En Primaria, un alto porcentaje (el 71,9%) se ubica en centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero, frente al 21,3% y al 6,9% que trabajan en centros con presencia intermedia y alta, respectivamente. En ESO esta desproporción es menos acusada: el 50,9% trabaja en centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero, el 30,6% en centros de presencia intermedia y el 18,5% en centros de baja presencia. La proporción en el profesorado de Primaria y ESO es muy distinta en cada uno de los tres tipos de centros. Mientras que en los centros de baja presencia, la mayoría del profesorado se ubica en centros de Primaria, en zonas de alta presencia ocurre lo contrario. En los centros de zona intermedia la presencia del profesorado en ambos niveles está mucho más equilibrada (Tabla 27).

La mayor parte del profesorado participante (el 71,5%) tiene una *antigüedad* en los centros superior a tres años, una proporción que se mantiene de manera similar en los centros con diferente nivel de presencia de alumnado de origen extranjero. Aquellos ubicados en zonas de baja presencia



son los que albergan una proporción algo mayor de profesorado novel (un 31,5% versus el 22,7% y el 24,1%) (Tabla 28).

Tabla 27. *Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y nivel educativo del centro*

	Primaria	ESO	Total
<b>Baja</b>			
Recuento	115	55	170
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	67,6	32,4	100,0
% dentro de Nivel educativo del centro	71,9	50,9	63,4
% del total	42,9	20,5	63,4
<b>Intermedia</b>			
Recuento	34	33	67
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	50,7	49,3	100,0
% dentro de Nivel educativo del centro	21,3	30,6	25,0
% del total	12,7	12,3	25,0
<b>Alta</b>			
Recuento	11	20	31
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	35,5	64,5	100,0
% dentro de Nivel educativo del centro	6,9	18,5	11,6
% del total	4,1	7,5	11,6
<b>Total</b>			
Recuento	160	108	268
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	59,7	40,3	100,0
% dentro de Nivel educativo del centro	100,0	100,0	100,0
% del total	59,7	40,3	100,0

Tabla 28. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y antigüedad en el centro

	< Tres cursos	≥ Tres cursos	Total
<b>Baja</b>			
Recuento	53	115	168
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	31,5	68,5	100,0
% dentro de Antigüedad en el centro	70,7	61,2	63,9
% del total	20,2	43,7	63,9
<b>Intermedia</b>			
Recuento	15	51	66
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	22,7	77,3	100,0
% dentro de Antigüedad en el centro	20,0	27,1	25,1
% del total	5,7	19,4	25,1
<b>Alta</b>			
Recuento	7	22	29
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	24,1	75,9	100,0
% dentro de Antigüedad en el centro	9,3	11,7	11,0
% del total	2,7	8,4	11,0
<b>Total</b>			
Recuento	75	188	263
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	28,5	71,5	100,0
% dentro de Antigüedad en el centro	100,0	100,0	100,0
% del total	28,5	71,5	100,0

La distribución del profesorado seleccionado en función de la presencia de *alumnado de etnia gitana en los centros* donde trabaja, ofrece una proporción muy similar. Sin embargo, al descender a los diferentes tipos de centro por presencia de alumnado de origen extranjero se aprecian diferencias notables. El 100% de los centros cuya presencia percibida de alumnado de etnia gitana es muy alta se encuentra en centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero. Estos se corresponden con aquellos centros mencionados ubicados en la zona territorial de coexistencia. Aquellos que perciben una presencia alta de alumnado de etnia gitana en sus centros se reparten de manera muy proporcionada en centros de presencia de alumnado extranjero baja e intermedia, siendo minoritario el porcentaje de centros de alta presencia de alumnado de origen extranjero (un 15,5%). Aquellos centros que se perciben con baja presencia de alumnado de etnia gitana son todos centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero. La gran mayoría de centros que perciben una presencia intermedia de alumnado de etnia gitana son centros, a su vez, con una presencia de alumnado de origen extranjero intermedia (56,7%), siendo tan solo un 13,4% los centros de alta presencia de origen extranjero (Tabla 29).

Tabla 29. *Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero y presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro*

	Presencia percibida alumnado etnia gitana				Total
	Baja	Intermedia	Alta	Muy alta	
<b>Baja</b>					
Recuento	72	9	31	58	170
% dentro de Presencia de alumnado o. extranjero	42,4	5,3	18,2	34,1	100,0
% dentro de Presencia percibida alumnado et.gitana	100,0	13,4	43,7	100,0	63,4
% del total	26,9	3,4	11,6	21,6	63,4
<b>Intermedia</b>					
Recuento	0	38	29	0	67
% dentro de Presencia de alumnado o. extranjero	0,0	56,7	43,3	0,0	100,0
% dentro de Presencia percibida alumnado et. gitana	0,0	56,7	40,8	0,0	25,0
% del total	0,0	14,2	10,8	0,0	25,0
<b>Alta</b>					
Recuento	0	20	11	0	31
% dentro de Presencia de alumnado o. extranjero	0,0	64,5	35,5	0,0	100,0
% dentro de Presencia percibida alumnado et. gitana	0,0	29,9	15,5	0,0	11,6
% del total	0,0	7,5	4,1	0,0	11,6
<b>Total</b>					
Recuento	72	67	71	58	268
% dentro de Presencia de alumnado o. extranjero	26,9	25,0	26,5	21,6	100,0
% dentro de Presencia percibida alumnado et. gitana	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% del total	26,9	25,0	26,5	21,6	100,0

En los centros de presencia de alumnado de origen extranjero baja e intermedia, la mayoría del profesorado participante son mujeres. Sin embargo, en el conjunto del profesorado de las zonas de alta presencia de alumnado de origen extranjero, la mayoría son hombres (Tabla 30).

Tabla 30. Profesorado por presencia de alumnado de origen extranjero en el centro y sexo

	Mujeres	Hombres	Total
<b>Baja</b>			
Recuento	115	55	170
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	67,6	32,4	100,0
% dentro de Sexo	67,3	57,3	63,7
% del total	43,1	20,6	63,7
<b>Intermedia</b>			
Recuento	42	24	66
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	63,6	36,4	100,0
% dentro de Sexo	24,6	25,0	24,7
% del total	15,7	9,0	24,7
<b>Alta</b>			
Recuento	14	17	31
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	45,2	54,8	100,0
% dentro de Sexo	8,2	17,7	11,6
% del total	5,2	6,4	11,6
<b>Total</b>			
Recuento	171	96	267
% dentro de Presencia de alumnado de origen extranjero	64,0	36,0	100,0
% dentro de Sexo	100,0	100,0	100,0
% del total	64,0	36,0	100,0

## 2.4. Instrumentos

### 2.4.1. Presentación de los instrumentos utilizados

De acuerdo con el marco teórico desarrollado y los objetivos del estudio, en la investigación se identifican cinco dimensiones clave: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia.

Para poder trabajar sobre estas cinco dimensiones desde una metodología cuantitativa, se han seleccionado cinco instrumentos que permiten una aproximación a su medida. Se trata en todos los casos de instrumentos de autoinforme, en los que el profesorado se posiciona respecto a cada una de las variables a través de escalas Likert. No se han elaborado instrumentos *ex profeso* para esta investigación, sino que se ha optado por elegir, entre los disponibles (en su versión original, y en su versión adaptada al castellano y/o al contexto español cuando ha sido posible), aquellos que por diseño del constructo y por garantías métricas se adecuaban a los objetivos de investigación.

Entre los criterios de elección, se ha priorizado la validez, dado que la revisión teórica remite a la relevancia de la dimensión emocional en contextos multiculturales.

1. Cuestionario de Competencia emocional: *CDE-A. Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos* (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

El Cuestionario de Competencia Emocional en Adultos (Apéndice D.1) evalúa un conjunto de competencias relacionadas con la consciencia de las emociones propias y de los demás, así como con la posibilidad de regularlas. Se trata de un cuestionario integrado en la línea de investigación del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona. Está diseñado como instrumento online, pero ante las dificultades que presentó su pilotaje en este formato, finalmente fue aplicado en papel.

El cuestionario consta de 48 ítems, medidos mediante escala Likert de 11 puntos y con valores que oscilan entre 0 y 10. Los valores mínimos y máximos de la escala son 0 y 480, respectivamente. El valor medio teórico, calculado sobre la media y no sobre el total de puntuaciones, se sitúa en 5, y el rango teórico, entre 0 y 10.

Se organiza en cinco factores:

- F1. Consciencia emocional
- F2. Regulación emocional
- F3. Autonomía emocional
- F4. Competencia social
- F5. Competencias para la vida y el bienestar

El análisis del instrumento ofrecido por el propio grupo de investigación (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010) muestra un nivel de fiabilidad de la escala total de 0,92 medida por el  $\alpha$  de Cronbach, y los siguientes valores para los factores:

- F1. Conciencia emocional: 0,70
- F2. Regulación emocional: 0,80
- F3. Autonomía emocional: 0,72
- F4. Competencia social: 0,71
- F5. Competencias para la vida y el bienestar: 0,73

El análisis de la validez de constructo se aborda nuevamente mediante un análisis factorial, permitiendo identificar 10 factores que explican el 54,9% de la varianza total. En un análisis factorial de segundo orden se identifican cinco factores que explican el 50% de la varianza total y cuyo contenido coincide con el presentado en la estructura teórica del cuestionario. Ambos análisis se presentan como evidencia suficiente de validez de constructo (Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

2. Escala de Sensibilidad intercultural: *Intercultural Sensivity Scale* (Chen y Starosta, 2000, adaptada y validada por Ruiz, 2012).

La Escala de Sensibilidad Intercultural (Apéndice D.2) evalúa la habilidad de comprender y valorar las diferencias entre procedencias culturales diversas, así como la capacidad de experimentar las interacciones interculturales de manera positiva. Se trata de una escala compuesta por 24 ítems, medidos con una escala tipo Likert de 6 puntos cuyos valores oscilan entre 1 y 6. Los valores mínimos y máximos son 24 y 144, y el valor medio teórico, 84.

Se organiza en seis factores:

- F1. Sentimientos de frustración en las relaciones con personas de otras culturas. Postura etnocéntrica
- F2. Sentimientos positivos hacia la relación e interacción con personas de otras culturas
- F3. Pautas para la interacción adulta y respetuosa
- F4. Percepciones y comportamientos que manifiestan la Sensibilidad intercultural positiva y negativa
- F5. Autoconfianza
- F6. Atención durante la interacción

El estudio de adaptación y validación de la escala en el contexto español, realizado por Ruiz en 2012, ofrece un nivel de fiabilidad de la escala total de 0,767, calculado por el  $\alpha$  de Cronbach (Ruiz, 2012). Este valor se aproxima a la escala original, que posee una fiabilidad de 0,88 (Chen y Starosta, 2000). El análisis de validación se aborda a través de un análisis factorial. Se asume que el análisis aporta evidencia de validez de constructo, dado que en el estudio factorial aparecen las seis dimensiones de la escala como factores explican el 51,46% de la varianza (Ruiz, 2012).

3. Escala de Atención plena o Mindfulness: *MAAS, Mindfulness Attention Awareness Scale* (Brown y Ryan, 2003, adaptada y validada por Soler et al., 2012).

La *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) (Apéndice D.3) es una escala que evalúa, de forma global, la capacidad disposicional de un individuo de estar atento y consciente de la experiencia en el momento presente en su vida cotidiana. En este caso, el constructo Mindfulness se centra en la variable atención/consciencia. El instrumento puede ser aplicado a participantes con o sin experiencia en meditación y es ampliamente utilizado en investigación.

Se trata de un cuestionario de 15 ítems medidos mediante escala Likert de 6 puntos y valores entre 1 y 6. Los valores mínimos y máximos de la escala son, por tanto, 15 y 90, y el valor medio teórico, 52,5. Se presenta como escala unidimensional. Dado que era el único instrumento, de los cinco utilizados, que utilizaba una escala decreciente, se decidió invertir el sentido de la escala, para evitar errores en las valoraciones de los/as participantes.

El estudio de adaptación y validación de la escala al contexto español mostró un nivel de fiabilidad de la escala total de 0,89, calculado mediante el  $\alpha$  de Cronbach, y superior incluso al 0,865 del análisis de la versión original.

La validez de constructo se analiza con un estudio factorial. El análisis muestra que se replica la estructura unifactorial original, con un único factor que integra los 15 ítems (con diferentes pesos) y explica el 42,8% de la varianza total.

El estudio de validez se completa desde la validez convergente y divergente.

El instrumento presentó una buena validez convergente con el Cuestionario de las Cinco Facetas de Mindfulness (*Five Facets Mindfulness Questionnaire*, FFMQ), que mide dicho constructo a través de cinco subescalas: observación, descripción, acción y consciencia, no-juicio y no-reactividad a la propia experiencia. Se observó una correlación positiva y significativa en cuatro de las cinco subescalas, con valores entre 0,310 y 0,808.

Para el estudio de validez divergente se utilizó la escala de autoaplicación para la detección de la depresión, *CES-Depression*. La correlación negativa encontrada entre ambas (-0.558), significativa al 0,001, se aporta como evidencia de validación del MAAS (Soler et al., 2012).

#### 4. Escala de Compasión de Pommier: *Pommier Compassion Scale* (Pommier, 2010)

La Escala de Compasión utilizada (Apéndice D.4) es un instrumento de autoinforme que evalúa la capacidad de dejarse afectar por el sufrimiento de otros, sentir amabilidad y cercanía hacia ellos con una actitud de no-juicio.

Se trata de un instrumento de 24 ítems, medidos con una escala Likert de 5 puntos cuyos valores oscilan entre 1 y 5. Los valores mínimos y máximos de la escala son 24 y 120. El valor medio teórico, calculado mediante las puntuaciones medias, es de 3.

La escala se organiza en 6 subescalas o factores:

- F1. Amabilidad
- F2. Indiferencia
- F3. Humanidad común
- F4. Separación
- F5: Mindfulness
- F6. Desvinculación

Al no disponer de versión validada y adaptada al castellano, la escala fue traducida por un experto. La traducción fue confirmada por revisión interjueces y pilotada posteriormente.

En el estudio de validación, Pommier (2010) presenta dos niveles de análisis que aportan evidencias de calidad métrica respecto al instrumento. La fiabilidad global de la escala (calculado mediante  $\alpha$  de Cronbach) es de 0,90 para la muestra de validación inicial y de 0,87 para la muestra de validación cruzada. Las subescalas en este último estudio reportan una fiabilidad entre 0,68 y 0,83.

En cuanto a la validez, el análisis factorial realizado confirma la estructura de 6 factores, y la asignación de ítems a factores.

La validez convergente es estudiada a través de varios instrumentos: la Escala de Compasión amorosa (*Loving Compassion Scale*), la Escala de conectividad social (*Social Connectedness Scale*), la Escala de sabiduría tridimensional (*3-Dimensional Wisdom Scale*) y dos medidas de empatía: la subescala de preocupación empática del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (*The Empathic Concern Subscale of the Davis Interpersonal Reactivity Index*) y la subescala de toma de perspectiva del Cuestionario de Tendencia Empática de Mehrabian (Mehrabian's Questionnaire Measure of Empathic Tendency). Los análisis de correlación realizados (a través de la  $r$  de Pearson) muestran correlaciones positivas y significativas con todas ellas, con valores que oscilan entre 0,65 y 0,27. La única escala que contradice las predicciones es el Cuestionario de Mindfulness de Southampton, que muestra una ligera correlación negativa no significativa ( $r=0,12$ ).

En cuanto a la validez divergente, el análisis de correlación no mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p>0,05$ ) entre las puntuaciones obtenidas en la Escala de Compasión

y las de la Escala de Amor compasivo (*Compassionate Love Scale*) en un primer estudio en el que se preguntaba por la relación con personas cercanas. Sin embargo, en el segundo estudio (en el que se preguntaba por la relación con personas desconocidas) se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en la Escala de Compasión y las de la Escala de Conectividad social ( $p < 0,01$ ), así como entre las puntuaciones en la Escala de Compasión y las de las tres subescalas de la Escala de Sabiduría (afectiva, cognitiva y reflexiva) ( $p < 0,01$ ).

5. Escala de Resiliencia: *Connor-Davidson Resilience Scale* (Connor y Davidson, 2003), adaptada y validada por Cruz (2015).

La Escala de Resiliencia utilizada (Apéndice D.5) evalúa la capacidad de prosperar ante la adversidad. Se trata de un instrumento de 25 ítems, medidos con una escala Likert de 5 puntos cuyos valores oscilan entre 0 y 4. Los valores mínimos y máximos son 0 y 96, respectivamente, y el valor medio teórico se sitúa en 50.

La escala se organiza en 5 factores:

- F1. Competencia personal, altos estándares y tenacidad
- F2. Confianza en los propios instintos, tolerancia ante el afecto negativo y efectos fortalecedores del estrés
- F3. Aceptación positiva del cambio y relaciones seguras
- F4. Control
- F5. Influencias espirituales

El estudio de fiabilidad realizado por Cruz (2015) se centra en el análisis de consistencia interna mediante el  $\alpha$  de Cronbach. Para la escala total se obtiene un  $\alpha$  de 0,763, por debajo del 0,89 del estudio original, pero considerado suficiente. En las subescalas, los valores de consistencia interna oscilan entre 0,766 (factor 2, Confianza) y 0,772 (factor 5, Influencias espirituales).

El estudio de validez se centra en la validez de criterio, y para ello se utilizan tres escalas. El análisis indica que se encuentran correlaciones positivas ( $r$  de Pearson) entre la Escala adaptada de Resiliencia y la Escala de Afrontamiento (Sinclair) ( $r=0,446$ ), la Escala de Bienestar subjetivo (Ryff) ( $r=0,395$ ) y la Escala Breve de Afrontamiento Resiliente (*Brief Resilient Coping Scale*) ( $r=0,255$ ).

#### **2.4.2. Análisis métrico de los instrumentos**

Aunque se parte de una selección de instrumentos cuya calidad métrica ya ha sido demostrada en estudios previos, dentro del estudio cuantitativo se aportan datos sobre los niveles de fiabilidad de las diferentes escalas en su uso con el grupo de profesorado estudiado. La fiabilidad se ha calculado a través del nivel de consistencia interna, medido mediante el  $\alpha$  de Cronbach, y calculando también el nivel de fiabilidad compuesta cuando la estructura factorial lo requería.

En todos los casos se aportan datos de fiabilidad satisfactorios para variables no cognitivas, con valores que oscilan entre 0,77 y 0,87. Excepto en la Escala de Sensibilidad intercultural, son puntuaciones inferiores a las que obtuvieron sus autores de referencia en los estudios métricos consultados. Ello es previsible, no obstante, por la finalidad y orientación de dichos estudios. Aunque en algún caso algún ítem puntúa negativamente en el nivel global de fiabilidad, el incremento de la



consistencia con su eliminación no compensa el problema de validez que podría generar la modificación del instrumento.

Por tanto, los datos de fiabilidad en todos los casos informan de la calidad métrica suficiente de los instrumentos en su funcionamiento con el grupo estudiado (Tabla 31).

Tabla 31. *Fiabilidad de las escalas utilizadas*

	Niveles de fiabilidad, como consistencia interna	Ítems que disminuyen la fiabilidad de la escala	Nivel de fiabilidad en el instrumento original o adaptado
CDEA. Cuestionario de Competencia emocional	$\alpha = 0,874$		$\alpha = 0,92$
ISS. Escala de Sensibilidad intercultural	$\alpha = 0,771$	14, 20	$\alpha = 0,767$
MAAS. Escala de Atención	$\alpha = 0,818$		$\alpha = 0,89$
CS. Escala de Compasión	$\alpha = 0,804$	17, 21	$\alpha = 0,93$
RS. Escala de Resiliencia	$\alpha = 0,841$		$\alpha = 0,89$

## 2.5. Procedimiento

### 2.5.1. Procedimiento de recogida de información

Tras abordar en la revisión teórica la literatura más relevante relacionada con los constructos analizados en la investigación, se plantea la selección de la muestra y el Estudio 1.

Antes de la aplicación de los cuestionarios, como fase preliminar, se desarrolló en cada centro una entrevista semiestructurada con un miembro del equipo directivo. Junto a la presentación del estudio, la finalidad fue conocer el contexto del centro y las percepciones generales en torno al tema de interés. Para ello, se elaboró una propuesta de guión de entrevista que fue confirmada mediante evaluación interjueces.

Los principales temas sondeados fueron: el contexto socioeconómico y cultural del centro y la zona territorial donde este se inserta, la percepción sobre los principales retos, oportunidades y dificultades en la comunidad educativa, el modo de gestionar la diversidad presente en el centro, y la pertinencia de mejorar las competencias emocionales e interculturales en la figura del profesorado (Apéndice D.6).

Esta primera entrevista fue, asimismo, el primer paso para el diseño de la fase de estudio cualitativo. Su duración media fue de unos 60 minutos.

Los cuestionarios se aplicaron a una media de 10 profesores/as por centro de forma individual, en una misma sala y en presencia de la investigadora. En cada uno de los casos se leyeron las instrucciones generales, se explicó el modo de cumplimentar cada uno de los cuestionarios y hubo lugar para plantear dudas y comentarios. La duración de la aplicación total osciló entre los 35 y los 45 minutos.

En dos centros, sin embargo, la aplicación no se hizo en presencia de la investigadora. En uno de ellos, la explicación sobre la aplicación se realizó a la persona que iba a ser la interlocutora con el profesorado. En el otro, la investigadora tuvo posibilidad de explicar el modo de aplicación directamente al profesorado, aunque cada uno lo completó de forma individual en su tiempo libre. En ambos casos se ofreció la posibilidad de contactar por teléfono o correo electrónico ante cualquier duda o dificultad.

#### *Pilotaje sobre el formato y la información a completar en los cuestionarios*

Ante la posibilidad de aplicar los cuestionarios online o en papel, se sondearon las posibilidades en los diferentes centros. La mayoría prefería que se realizara en papel, porque ello aseguraba una mayor probabilidad de ser cumplimentados correctamente y entregados en fecha en los casos que no se hicieron en presencia de la investigadora. Además, se evitaban posibles imprevistos con los equipos informáticos que, en diversos casos, no funcionaban demasiado bien. A pesar de ello, se decidió pilotar el cuestionario online CDE-A en un par de centros. Tras constatar las múltiples dificultades que generaba en un mismo grupo la correcta descarga de la pantalla ante distintos navegadores y versiones del explorador, se decidió proceder a la aplicación en papel, junto con los otros cuatro instrumentos, priorizando, de este modo, el aprovechamiento del tiempo disponible de los/as participantes y la garantía de los resultados. Además de ello, en este pilotaje se preguntó por dificultades y dudas que hubieran surgido a los/as participantes durante la cumplimentación de los cinco cuestionarios.

Fruto de ello, se detectó que la pregunta sobre la participación en alguna actividad formativa relacionada con Desarrollo emocional (curso, taller, conferencia) aparecía en el cuestionario CDE-A, aplicado en último lugar. Ello provocaba que esta pregunta no fuese respondida en algunos casos. Dada su importancia para el estudio, se decidió incluirla en el encabezado del primer cuestionario, junto a otros datos personales a completar.

Para ayudar a evitar sesgos derivados de la deseabilidad social, se solicitó a los equipos directivos que no estuvieran presentes durante la aplicación. Asimismo, se eliminaron los nombres reales de los cuestionarios, numerándolos como: Cuestionario 1, Cuestionario 2, etc.

Ante la necesidad de garantizar la identificación de los/as participantes en los diferentes cuestionarios, se planteó el uso de algún código. Inicialmente el criterio de identificación personal sugerido fue el Documento Nacional de Identidad, siempre y cuando ello no produjese condicionamiento en la cumplimentación de la prueba. En algunos casos se percibió cierta resistencia o incomodidad, a pesar de haber garantizado la confidencialidad de los datos. Como alternativa, se sugirió la utilización de un código arbitrario análogo al DNI (8 dígitos y una letra).

#### *Orden de aplicación de los cuestionarios*

Con el objetivo de optimizar la atención de los/as participantes en las respuestas a los cinco cuestionarios, se decidió situar en primer lugar las escalas más sencillas y alternar una de las más breves entre las dos últimas, que eran más largas. De este modo, el orden final establecido fue el siguiente: 1. Compasión (*CS, Compassion Scale*); 2. Atención Plena (*Mindfulness Attention Awareness Scale*); 3. Sensibilidad intercultural (*Intercultural Sensivity Scale*); 4. Resiliencia (*Escala de Resiliencia de Connor-Davidson*); y 5. Competencia emocional (*CDE-A. Cuestionario de Desarrollo Emocional en*

*Adultos*). El formato online inicialmente previsto de este último instrumento fue otra de las razones por las que se decidió ubicarlo en último lugar.

#### *Preguntas añadidas tras el cuestionario sobre Sensibilidad intercultural*

Dado que el cuestionario de Sensibilidad intercultural está formulado de manera genérica sobre la percepción y valoración de “las culturas”, se decidió añadir dos preguntas abiertas tras el mismo. Los objetivos fueron dos: 1. Sondear en qué medida los/as participantes asocian procedencia cultural con origen geográfico u otras variables vinculadas a la diversidad (social, profesional, económica, ideológica, religiosa, etc.); 2. Conocer con personas de qué procedencias culturales se perciben más facilidades y dificultades, y por qué.

#### *Adaptación de las formulaciones originales*

En todos los cuestionarios los ítems han sido adaptados al lenguaje de género (a/o), excepto en unos pocos ítems, cuando ello implicaba una dificultad añadida en la comprensión de la frase.

### **2.5.2. Procedimiento de análisis de la información**

Para responder a los objetivos del estudio, se realizó un análisis general de descriptivos para cada una de las dimensiones estudiadas (Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia) y en relación a las variables anteriormente señaladas. Asimismo, se realizaron sendas pruebas de contraste para determinar en qué medida se observaban diferencias significativas entre los valores de las dimensiones por cada variable del profesorado.

Por otra parte, se realizó un análisis de conglomerados de K medias de sujetos para identificar grupos de participantes con características similares en función de las denominadas variables del profesorado.

## **3. Resultados**

### **3.1. Presentación de descriptivos generales por dimensiones**

En esta primera parte se presentará una descripción general del grupo de participantes en función de las cinco dimensiones o variables principales del estudio.

La dimensión Competencia emocional, medida mediante el Cuestionario CDE-A (*Cuestionario de Desarrollo Emocional en Adultos*), registra 255 respuestas válidas del total de 268 participantes. El profesorado muestra una media en Competencia emocional de 6,97 y una desviación típica de 1,08. La media se sitúa por encima de la puntuación media teórica de la escala (5 puntos). Es una distribución homogénea, con un coeficiente de variación de 15,53%. El conjunto de participantes muestra una puntuación que oscila entre 4 y 9,6, concentrándose así en valores medios y medio-altos de la escala. La variable presenta una distribución casi simétrica, con una leve asimetría positiva ( $As=0,07$ ), lo que muestra una mayor concentración de los valores situados por debajo de la media. La curtosis muestra un valor de -0,22, por lo que la distribución se considera platicúrtica, mostrando un número de valores en torno a la media menor que la distribución normal (Tabla 32; Apéndice B, Figura 1).

La dimensión Sensibilidad intercultural, medida mediante la Escala ISS (*Intercultural Sensivity Scale*), presenta el 100% de las respuestas válidas (N=268). La puntuación total media de los participantes es 118,27, lo que se sitúa por encima de la media teórica de la escala (84 puntos), y la desviación típica es 13,11. El coeficiente de variación es de 11,09%, lo que da cuenta de una distribución homogénea. Los valores mínimos y máximos de los participantes para esta variable oscilan entre 38 y 143, ocupando valores bajos, medios y altos en la escala. La dimensión Sensibilidad intercultural presenta una distribución asimétrica negativa ( $As=-1,34$ ), mostrando una mayor concentración de valores por encima de la media. La distribución es leptocúrtica ( $K=5,22$ ), lo que indica un número alrededor de la media mayor que la distribución normal, y con ello, una menor dispersión (Apéndice B, Figura 2).

La dimensión Mindfulness, medida mediante la Escala MAAS (*Mindfulness Attention Awareness Scale*), presenta 267 respuestas válidas. El grupo de profesorado muestra una puntuación media en Mindfulness de 67,41 y una desviación típica de 11,05. Se trata de una distribución homogénea, con cociente de variación de 16,39%. Pese a ser un valor bajo, es la distribución en la que el grupo de participantes muestra una menor homogeneidad de las cinco variables estudiadas. El grupo de profesorado estudiado muestra puntuaciones en esta escala que oscilan entre 37 y 89, lo que muestra una amplia dispersión de los valores en torno al punto medio-alto de la escala. La media se sitúa claramente por encima de la puntuación media teórica de la escala -que estaría en torno a 52,5 puntos-. Los estadísticos de la forma de la distribución confirman esta información. La variable presenta una distribución asimétrica negativa ( $As=-0,36$ ), lo que confirma la mayor concentración de los valores por encima del punto medio de la escala, y platicúrtica ( $K=-0,31$ ), mostrando una distribución con mayor dispersión de los valores en torno a la media respecto a la curva normal (Apéndice B, Figura 3).

La dimensión Compasión, medida a través de la Escala de Compasión de Pommier (*Pommier Compassion Scale*), presenta, al igual que la Sensibilidad intercultural, todas las respuestas válidas. La puntuación media de los participantes es 4,16 y la desviación típica, 0,44. El coeficiente de variación muestra la distribución más homogénea de las cinco variables (10,47%). La desviación típica también señala una baja dispersión de valores en torno a la media. El grupo muestra puntuaciones que oscilan entre 2,83 y 4,96, distribuyéndose entre valores medios-altos. La media se sitúa por encima del valor medio teórico (3 puntos). La dimensión Compasión muestra una distribución asimétrica negativa ( $As=-0,61$ ), refiriendo una mayor concentración de valores por encima de la media. Asimismo, el valor de la curtosis es de -0,06, indicando una distribución prácticamente mesocúrtica, con una concentración de los valores en torno a la media menor que en la distribución normal (Apéndice B, Figura 4).

La dimensión Resiliencia, medida con la *Escala de Resiliencia de Connor–Davidson*, también registra el 100% de las respuestas válidas. La puntuación media se sitúa en 72,27, y la desviación típica en 10,85. El cociente de variación muestra una distribución homogénea (14,61%). Las puntuaciones mínimas y máximas son 18 y 96, lo que indica una distribución de las puntuaciones en los rangos bajo, medio y alto de la escala. La media se sitúa por encima del valor medio teórico (50 puntos). El valor de asimetría indica una distribución asimétrica negativa ( $As=-0,78$ ), mostrando una mayor concentración de los valores que se sitúan por encima de la media. La distribución es, asimismo, leptocúrtica ( $K=2,32$ ), lo que refiere una mayor concentración de los valores en torno a la media respecto a la distribución normal (Apéndice B, Figura 5).

Las instrucciones de interpretación de los cinco instrumentos utilizados se basan en puntuaciones directas, careciendo de baremos específicos. Están orientadas, por tanto, a la interpretación diferencial entre sujetos dentro del grupo (poder comparar, dentro de un grupo, entre los/as participantes con mayor o menor Competencia emocional, por ejemplo). Por tanto, serán los análisis diferenciales, presentados más adelante, los que permitan conocer con mayor detalle el comportamiento de cada dimensión.

No obstante, se puede ofrecer una primera información a partir de la comparación del grupo de sujetos con la escala prevista en cada uno de los cinco instrumentos, y a la luz de la forma de las distribuciones. En las cinco variables la media del grupo está por encima de la media teórica de las escalas -lo cual es relativamente habitual con variables no cognitivas-. El carácter asimétrico negativo de todas las distribuciones, excepto en Competencia emocional, muestra una concentración mayor de sujetos por encima de la media del grupo. El grupo estudiado muestra una mayor concentración de sujetos en las partes superiores de cada una de las escalas, pero en todas las variables existen sujetos que tienen puntuaciones bajas, que afectan a la media. De hecho, la mediana, como indicador más robusto, tiene puntuaciones más elevadas que la media en todas las distribuciones. La dimensión Competencia emocional es la que en menor medida manifiesta estas características, pues presenta una distribución cercana a la simetría; las puntuaciones extremas son menos significativas, y la media coincide con la mediana, dejando prácticamente por encima y por debajo de sí al 50% de la distribución.

Para elegir adecuadamente las técnicas estadísticas de contraste, junto al tipo de distribución que presentan las dimensiones, es necesario comprobar si estas respetan los criterios de normalidad. Analizadas mediante Kolmogorov-Smirnov, cuatro de las dimensiones se adecúan a los criterios de normalidad. Solo la Sensibilidad intercultural muestra una distribución que no permite utilizar estadísticos paramétricos, por no adecuarse a la curva normal (Tabla 32; Apéndice B, Tablas 1 y 2).



### 3.2. Presentación de descriptivos y pruebas de contraste por dimensiones

Para responder a los objetivos de investigación que profundizan sobre los niveles diferenciales de cada una de las dimensiones estudiadas en función de distintos vectores considerados relevantes, se ha estudiado la existencia de diferencias significativas entre los niveles de las variables consideradas para cada una de las cinco dimensiones, utilizando para ello estadísticos paramétricos en el caso de Competencia emocional, Mindfulness, Compasión y Resiliencia, y estadísticos no paramétricos para el caso de Sensibilidad intercultural, dado que la distribución no sigue la curva normal.

La presentación de la información dentro de cada dimensión se hará de acuerdo a dos apartados. En primer lugar, se describirán a partir de las características de las personas participantes y del lugar donde trabajan (variables del profesorado). En el siguiente apartado se añadirá una variable que ha sido analizada de forma particular y hace referencia a cómo se relacionan con la diversidad asociada a la cultura (facilidades y dificultades en la relación con personas de otras procedencias culturales).

#### 3.2.1. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Competencia emocional

El análisis global de la Competencia emocional, como se ha indicado, muestra un valor medio de 6,97, lo que sitúa al profesorado participante por encima del valor medio teórico.

Los valores medios de la dimensión Competencia emocional por *sexo* (Apéndice B, Tabla 3) muestran que las mujeres presentan una puntuación más baja que los hombres, siendo el valor medio en mujeres de 6,93, y en los hombres, de 7,03. Sus desviaciones típicas son 1,09 y 1,07, respectivamente, y sus cocientes de variación son muy similares: 15,75 y 15,22. Para explorar la significatividad de esta diferencia se ha utilizado la prueba de t de Student para muestras independientes. La prueba de Levene indica que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,984$ ) y la prueba t indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,469$ ) (Apéndice B, Tabla 4).

En las medias de Competencia emocional por rangos de *edad* (Apéndice B, Tabla 5 y Figura 6), se observa que el cuartil 2 (el grupo de 36 a 43 años) es el que posee un valor más alto, 7,19, mientras que el cuartil 4 (mayor o igual a 52 años) es el que posee un valor más bajo de Competencia emocional (6,80). La prueba de Levene comprueba que las varianzas son homogéneas ( $p=0,004$ ). Para explorar la significatividad de las diferencias entre los diferentes grupos de edad por cuartiles se ha utilizado la prueba ANOVA de un factor. La  $p=0,249$  indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre grupos de edad (Apéndice B, Tablas 6 y 7).

La dimensión Competencia emocional por *nivel de estudios del profesorado* muestra una puntuación de 6,81 en el grupo que posee un Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios; 7,06 en quienes poseen una Licenciatura, Máster o DEA, y 7,98 entre quienes poseen un Doctorado. Ello sugiere una tendencia creciente en las puntuaciones en Competencia emocional conforme se incrementa el nivel de formación del profesorado (Apéndice B, Tabla 8 y Figura 7). La prueba de Levene no confirma la igualdad de varianzas entre las distribuciones ( $p=0,512$ ). El ANOVA de un factor presenta una  $p=0,084$ , mostrando así que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 9 y 10).

La dimensión Competencia emocional en función de la *realización de formación relacionada con Desarrollo emocional* presenta unos valores medios de 7,14 para quienes han realizado alguna formación y de 6,77 para quienes no han realizado ninguna. Las desviaciones típicas son 1,04 y 1,08, respectivamente (Apéndice B, Tabla 11). La prueba de Levene de muestras independientes revela que no puede confirmarse la homogeneidad de las varianzas en esta variable ( $p=0,848$ ). La *t* de Student para muestras independientes muestra una  $p=0,019$  con un intervalo de confianza del 95%, lo que confirma que existen diferencias estadísticamente significativas en el profesorado en función de si ha realizado o no formación relacionada con Desarrollo emocional (Apéndice B, Tabla 12).

La Competencia emocional del profesorado por *nivel educativo en el que imparte clases* muestra una puntuación media de 6,88 para el profesorado de Primaria y de 7,09 para los de ESO. Las desviaciones típicas son muy similares entre sí: 1,078 y 1,084, respectivamente (Apéndice B, Tabla 13). La prueba de Levene muestra que no es posible confirmar la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,887$ ). Por otro lado, la prueba *t* para muestras independientes confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Competencia emocional en función de si el profesorado imparte clases en Primaria o en ESO ( $p=0,131$ ) (Apéndice B, Tabla 14).

La Competencia emocional por *antigüedad* en el centro muestra una puntuación mayor entre quienes tienen una experiencia igual o superior a tres cursos, siendo su media de 7,01 y situándose por encima del valor medio teórico. Quienes tienen una experiencia menor de tres cursos en el centro presentan una media de 6,81. (Apéndice B, Tabla 15). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,261$ ), y la prueba de muestras independientes no confirma que las diferencias observadas sean estadísticamente significativas ( $p=0,209$ ) (Apéndice B, Tabla 16).

La dimensión Competencia emocional en función de la *titularidad del centro* donde trabaja el profesorado muestra una puntuación de 6,82 para el profesorado que trabaja en centros públicos y de 7,37 para quienes trabajan en centros privados (concertados) (Apéndice B, Tabla 17). La prueba de Levene muestra que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,737$ ). Para calcular la significatividad de las diferencias se ha utilizado la prueba *t* de Student. El valor  $p=0,000$  con un intervalo de confianza del 95%, confirma que existen diferencias significativas en la dimensión Competencia emocional por titularidad de centro (Apéndice B, Tabla 18).

La Competencia emocional del profesorado por *barrio al que pertenece el centro* muestra un valor medio que oscila entre 6,41 y 7,89. Estos valores pertenecen al profesorado de los centros ubicados en los barrios de Macarena y Valdeorras, respectivamente. Al profesorado de Valdeorras le sigue, en este orden, el situado en los barrios de María Auxiliadora-Fontanal, Colores-Entreparques, Los Remedios y Las Almenas. Estos son los cinco barrios en los que puntúa más alto el profesorado. Entre los que puntúan más bajo, además del profesorado ubicado en el barrio de Macarena, se encuentran, de menor a mayor, San Pablo C, Bellavista, Nervión y San Jerónimo (Apéndice B, Tabla 19 y Figura 8). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,138$ ). La significatividad de las diferencias, analizada mediante la *t* de Student para muestras independientes ( $p=0,140$ ), confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de Competencia emocional del profesorado en función del barrio donde se ubica el centro (Apéndice B, Tablas 20 y 21).

La Competencia emocional del profesorado según la *presencia de alumnado de origen extranjero en centros* muestra unas puntuaciones medias que oscilan entre los 7,08 del grupo de



presencia intermedia y los 6,71 puntos del grupo de alta presencia. Las desviaciones típicas oscilan entre 1,04 en el grupo de centros de alta presencia, y 1,18 en el grupo de centros de presencia intermedia (Apéndice B, Tabla 22 y Figura 9). La prueba de Levene muestra que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,559$ ). El análisis ANOVA de un factor ( $p=0,328$ ) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el profesorado que trabaja en centros con diferente nivel de presencia de alumnado de origen extranjero (Apéndice B, Tablas 23 y 24).

La dimensión Competencia emocional por *presencia del alumnado de origen extranjero en centros* desagrega del grupo de baja presencia (N=169) el subgrupo que trabaja en *Polígono Sur* (N=57). Este, a su vez, se corresponde con el valor “muy alta presencia percibida de población de etnia gitana” de la siguiente variable analizada. En el Apéndice B, la Tabla 25 y la Figura 10 muestran una mayor puntuación del profesorado de los centros de presencia intermedia de alumnado de origen extranjero, seguido muy de cerca por los de baja (7,08 y 7,01). La puntuación más baja la presenta el profesorado que trabaja en los centros de presencia alta (6,71), y quienes trabajan en los centros de Polígono Sur (6,86). Al observar la Figura 10 respecto a la Figura 9, puede observarse que al desagregar el grupo de Polígono Sur se visibiliza una puntuación en Competencia emocional más baja que la del grupo de baja presencia (6,86 versus 7,01 puntos). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,330$ ). El ANOVA de un factor muestra una  $p=0,397$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 26 y 27).

La Competencia emocional del profesorado según la *presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros* muestra unos valores medios que oscilan entre los 7,07 puntos del grupo de baja presencia y los 6,86 del grupo de muy alta presencia. La tendencia observada, en este caso, sería decreciente (Apéndice B, Tabla 28 y Figura 11). La prueba de Levene muestra que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,226$ ). El análisis ANOVA ( $p=0,714$ ) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el profesorado que trabaja en centros con diferente nivel de presencia percibida de alumnado de etnia gitana (Apéndice B, Tablas 29 y 30).

### 3.2.2. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Sensibilidad intercultural

El análisis global de la dimensión Sensibilidad intercultural ha mostrado que la puntuación media del profesorado de Primaria y ESO de la ciudad de Sevilla (118,27) se sitúa por encima de la media teórica de la escala. La dimensión Sensibilidad intercultural es la única que presenta una distribución que no cumple los requisitos de ajuste a la curva normal. Por ello, los análisis presentados se basarán en pruebas no paramétricas.

La dimensión Sensibilidad intercultural por *sexo* (Apéndice B, Tabla 31) muestra unos valores medios más altos en mujeres que en hombres (119,19 y 116,6, respectivamente). Sin embargo, la prueba de significación estadística U de Mann-Whitney indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,111$ ) (Apéndice B, Tabla 32).

La Sensibilidad intercultural del profesorado por *rangos de edad* (Apéndice B, Tabla 33 y Figura 12) presenta una puntuación más alta en el cuartil 2 seguido del cuartil 4 (119,94 y 119,24 puntos, respectivamente), mientras que el valor más bajo lo registra el cuartil 1 (116,53). Para comprobar la significatividad de las diferencias se ha utilizado la prueba de Kruskal-Wallis. La  $p=0,144$  indica que las diferencias observadas en Sensibilidad intercultural por rangos de edad no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 34).

La dimensión Sensibilidad intercultural por *nivel de estudios del profesorado* (Apéndice B, Tabla 35 y Figura 13) muestra unos valores medios de 117,3 puntos para quienes poseen un Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios; 119,03 para quienes poseen Licenciatura, Máster o DEA, y 116,50 para quienes poseen un Doctorado. La prueba de Kruskal-Wallis presenta una  $p=0,254$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 36).

La Sensibilidad intercultural por realización de *formación relacionada con Desarrollo emocional* (Apéndice B, Tabla 37) presenta unos valores medios más altos entre quienes han realizado algún tipo de formación (119,02 versus 116,37). Sin embargo, la U de Mann-Whitney ( $p=0,204$ ) indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 38).

La dimensión Sensibilidad intercultural por *nivel educativo en el que el profesorado imparte clases* muestra unos valores medios más altos en el profesorado de ESO (120,69 versus 116,60). (Apéndice B, Tabla 39) La U de Mann-Whitney presenta una  $p=0,026$ , lo que confirma que la diferencia observada entre el profesorado de Primaria y ESO en sus niveles de Sensibilidad intercultural es estadísticamente significativa (Apéndice B, Tabla 40).

La dimensión Sensibilidad intercultural según la *antigüedad* del profesorado en el centro muestra un valor medio de 115,32 entre quienes poseen una antigüedad menor de tres cursos y de 119,27 puntos para quienes tienen antigüedad igual o superior a tres cursos (Apéndice B, Tabla 41). La prueba U de Mann-Whitney, con un 95% de confianza, confirma que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ( $p=0,029$ ) (Apéndice B, Tabla 42).

La dimensión Sensibilidad intercultural por *titularidad* del centro (Apéndice B, Tabla 43) muestra unos valores medios más altos en centros privados que en centros públicos (119,47 versus 117,83 puntos). La U de Mann-Whitney ( $p=0,605$ ) indica que estas diferencias no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 44).

La dimensión Sensibilidad intercultural por *barrio* en el que se inserta el centro muestra puntuaciones que oscilan entre 108,58 y 127,1, siendo la puntuación más baja la del profesorado ubicado en el barrio San Jerónimo y la más alta la del grupo situado en centros de Ciudad Jardín. Al profesorado con mayor puntuación en Sensibilidad intercultural, le sigue, en este orden, el que se encuentra en Valdeorras, La Plata, Polígono Sur y Tablada. Entre los que puntúan más bajo, se sitúan, de menor a mayor, y tras San Jerónimo, quienes trabajan en Triana Este, La Buhaira, La Oliva y Los Pájaros. Las desviaciones típicas oscilan entre los 6,78 puntos del profesorado de La Plata y los 25,24 del profesorado de San Jerónimo, lo que indica una alta variabilidad en este último caso, así como una gran diferencia entre desviaciones en los diferentes grupos (Apéndice B, Tabla 45 y Figura 14).

La prueba de Kruskal-Wallis confirma que las diferencias observadas entre barrios son estadísticamente significativas ( $p=0,003$ ) (Apéndice B, Tabla 46). Dado que la dimensión Sensibilidad intercultural es no paramétrica, no pueden realizarse comparaciones múltiples, por lo que las diferencias observadas serán señaladas a partir del análisis de la propia investigadora. Estas diferencias son especialmente significativas entre los barrios de Ciudad Jardín, Valdeorras, La Plata, cuyas puntuaciones oscilan entre los 183 y 188 puntos, y aquellos que puntúan más bajo: San Jerónimo, Triana Este y La Buhaira.

La dimensión Sensibilidad intercultural por *presencia de alumnado de origen extranjero en centros* (Apéndice B, Tabla 47 y Figura 15) muestra unos valores medios que van creciendo conforme se incrementa el nivel de presencia de alumnado extranjero en los centros donde trabajan. Sin embargo, la prueba de Kruskal-Wallis ( $p=0,096$ ) no confirma que estas diferencias sean estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 48).

La Sensibilidad intercultural por *presencia de alumnado de origen extranjero (desagregando el subgrupo de Polígono Sur)* (Apéndice B, Tabla 49 y Figura 16) confirma la tendencia creciente del nivel de Sensibilidad intercultural en función de la presencia de alumnado de origen extranjero. Cuando se desagrega el colectivo de profesorado de Polígono Sur, que estaba integrado en el grupo de profesorado de centros de baja presencia de alumnado extranjero, el nivel medio de Sensibilidad intercultural para este colectivo es mayor que la del profesorado de centros de baja presencia (117,40 *versus* 116,96). No obstante, la prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de las diferencias presenta una  $p=0,196$ , indicando que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 50).

La Sensibilidad intercultural por *presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros* (Apéndice B, Tabla 51 y Figura 17) muestra unos valores medios más altos en el profesorado ubicado en centros de presencia intermedia (122,39), seguidos del profesorado de centros de baja y muy alta presencia (117,44 y 117,40, respectivamente). Las puntuaciones más bajas las registra el profesorado de centros de alta presencia (115,93). La prueba de Kruskal-Wallis muestra una  $p=0,058$ , lo que confirmaría que las diferencias observadas en la dimensión Sensibilidad intercultural en función de la presencia percibida de alumnado de etnia gitana rozan la significatividad estadística (Apéndice B, Tabla 52).

### 3.2.3. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Mindfulness

En el análisis global de la dimensión Mindfulness se observaba que el profesorado de Primaria y ESO de la ciudad de Sevilla presenta una puntuación media de 67,41, situándose claramente por encima del valor medio teórico de la escala.

Los valores medios de la dimensión Mindfulness por *sexo* (Apéndice B, Tabla 53) presentan un valor medio más alto en mujeres que en hombres, siendo las medias 67,58 y 67,13, respectivamente. La prueba de Levene confirma que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,767$ ). La prueba t para muestras independientes presenta una  $p=0,745$ , por lo que las diferencias apuntadas entre mujeres y hombres no se consideran estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 54).

Los valores medios para la dimensión Mindfulness por rangos de *edad* muestran una tendencia creciente, excepto en los grupos intermedios, en los que los valores aparecen cruzados. Los valores medios oscilan entre 66,03 del grupo 1 (menor o igual a 35 años) y 68,92, en el grupo 4 (mayor o igual a 52 años). El grupo de profesorado de menor edad también es el grupo más heterogéneo, pues aunque su puntuación media es de 66,03, es el que marca puntuaciones mínimas (37) y máximas (89). Los demás grupos, sin embargo, muestran distribuciones claramente más homogéneas (Apéndice B, Tabla 55 y Figura 18). La prueba de homogeneidad de las varianzas, con una  $p=0,085$ , confirma la no homogeneidad de las mismas. Asimismo, el ANOVA de un factor señala que no existen diferencias significativas en la dimensión Mindfulness en función de la edad ( $p=0,709$ ) (Apéndice B, Tablas 56 y 57).

La dimensión Mindfulness por *nivel de estudios del profesorado* muestra unos valores medios de 66,70, 67,70 y 74,50, observándose una tendencia creciente en las puntuaciones a medida que aumenta el nivel de estudios (Apéndice B, Tabla 58 y Figura 19). La prueba de Levene no confirma la hipótesis de homogeneidad de las varianzas ( $p=0,380$ ). Asimismo, la *t* de Student para muestras independientes ( $p=0,516$ ) no confirma que existan diferencias estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 59 y 60).

Los valores medios de la dimensión Mindfulness en función de si el profesorado ha realizado *formación relacionada con Desarrollo emocional* muestran una puntuación mayor entre quienes han realizado alguna formación (68,08 versus 66,00). Sus desviaciones típicas son muy similares, distando entre sí 0,30 puntos (Apéndice B, Tabla 61). La prueba de Levene para muestras independientes muestra que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,646$ ), y la *t* de Student para muestras independientes indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,196$ ) (Apéndice B, Tabla 62).

La dimensión Mindfulness por *nivel educativo en el que imparte clases el profesorado* muestra puntuaciones más bajas en el profesorado de Primaria que en el de ESO (67,08 versus 67,92). Las desviaciones típicas son, respectivamente, 11,23 y 10,87 (Apéndice B, Tabla 63). La prueba de Levene indica que no existe homogeneidad de las varianzas ( $p=0,888$ ). La prueba *t* de Student para muestras independientes ( $p=0,542$ ) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de Mindfulness por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado (Apéndice B, Tabla 64).

La dimensión Mindfulness por *antigüedad en el centro* presenta valores medios de 66,33 puntos entre quienes tienen una experiencia menor a tres cursos, y de 67,78 entre quienes llevan tres o más cursos en el centro. Las desviaciones típicas se diferencian en 1,12 puntos (Apéndice B, Tabla 65). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,497$ ) y las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,319$ ) (Apéndice B, Tabla 66).

El análisis de la dimensión Mindfulness por *titularidad de centro* muestra unas puntuaciones de 66,88 para centros públicos y 66,83 para centros privados. Sus valores son muy similares, así como sus distribuciones, cuyos niveles de homogeneidad son también semejantes (Apéndice B, Tabla 67). La prueba de Levene para la igualdad de varianzas muestra que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,364$ ). La prueba *t* de Student para muestras independientes muestra que las diferencias observadas en la dimensión Mindfulness por titularidad de centro no son estadísticamente significativas ( $p=0,189$ ) (Apéndice B, Tabla 68).

La dimensión Mindfulness por *barrio* en que se ubica el centro muestra unas puntuaciones medias que oscilan entre los 61,80 del profesorado de Bellavista y los 73,20 puntos del de Colores-Entreparkes. A este último le siguen, entre quienes puntúan más alto, quienes se ubican en Triana Este, Valdezorras, Las Almenas y Hermandades-La Carrasca. Entre quienes puntúan más bajo, se sitúan, tras el grupo de Bellavista, quienes trabajan en La Buhaira, Las Letanías, La Oliva y Los Pájaros (Apéndice B, Tabla 69 y Figura 20). La prueba de Levene indica que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,241$ ), y la prueba de contraste para muestras independientes muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Mindfulness en función del barrio donde trabaja el profesorado ( $p=0,437$ ) (Apéndice B, Tablas 70 y 71).

Las puntuaciones del profesorado en la dimensión Mindfulness por *presencia del alumnado de origen extranjero en centros* (Apéndice B, Tabla 72 y Figura 21) oscilan entre los 66,99 y 67,57 puntos, lo que corresponde a los centros de presencia intermedia y baja presencia, respectivamente. Ello sugiere un menor nivel de Mindfulness en el profesorado que trabaja en centros de presencia intermedia, aunque las puntuaciones medias de los grupos son muy cercanas y las distribuciones muestran niveles similares de homogeneidad. La prueba de Levene muestra que no puede confirmarse la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,752$ ). La prueba ANOVA de un factor señala que las diferencias observadas en la dimensión Mindfulness por presencia de alumnado de origen extranjero en centros no son estadísticamente significativas ( $p=0,936$ ) (Apéndice B, Tablas 73 y 74).

El análisis de la dimensión Mindfulness por *presencia de alumnado de origen extranjero en centros* (Apéndice B, Tabla 75 y Figura 22) muestra unas puntuaciones medias más bajas en el grupo de *Polígono Sur*, mientras que el profesorado de centros de baja presencia de origen extranjero es el que presenta una puntuación más alta (64,76 versus 69,04). Esta tendencia se mostraba también en el análisis de la dimensión Competencia emocional. La desagregación del grupo de profesorado de Polígono Sur permite observar que este es el grupo con menor puntuación en Mindfulness, por debajo del grupo de presencia intermedia. La gráfica que presenta este análisis es muy similar a la de la presencia percibida de alumnado de etnia gitana (Apéndice B, Figuras 22 y 23). Los cocientes de variación son similares, si bien el grupo de Polígono Sur es en este caso el que presenta un valor más alto, siendo el grupo menos homogéneo. La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,721$ ). El ANOVA de un factor, con una  $p=0,119$  y un nivel de confianza del 95%, indica que las diferencias observadas en Mindfulness por diversidad del alumnado no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 76 y 77).

El análisis de la dimensión Mindfulness por *presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros* muestra puntuaciones que oscilan entre 64,76 y 69,11, siendo el profesorado de centros de baja presencia el que manifiesta una puntuación mayor; y aquellos que trabajan en centros de presencia muy alta, los que presentan una puntuación menor (Apéndice B, Tabla 78 y Figura 23). Como puede observarse, la tendencia observada es decreciente, a excepción del profesorado que trabaja en centros de alta presencia percibida. La prueba de Levene confirma que las varianzas no son homogéneas ( $p=0,325$ ). Por otra parte, el ANOVA de un factor muestra un valor  $p=0,159$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 79 y 80).

#### **3.2.4. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Compasión**

El análisis global de la dimensión Compasión, como se observó en el análisis de descriptivos, ha mostrado que el profesorado de Primaria y ESO de la ciudad de Sevilla puntúa por encima del valor medio teórico de la escala, siendo la media del grupo 4,16.

Al observar las puntuaciones medias de esta variable por *sexo* (Apéndice B, Tabla 81), puede observarse que las mujeres presentan un valor más alto que los hombres, siendo sus puntuaciones 4,24 y 4,01 puntos, respectivamente, y mostrando una distribución más homogénea. La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,332$ ); sin embargo, la *t* de Student ( $p=0,000$ ) indica que las diferencias observadas son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 82).

Por rangos de *edad*, las puntuaciones en Compasión tienden a aumentar cuanto mayor es la edad, a excepción del último grupo, donde estas decaen (Apéndice B, Tabla 83 y Figura 24). Los valores oscilan entre los 4,14 puntos del grupo 1 (menor o igual a 35 años) y los 4,19 del grupo 3 (de 44 a 51 años). Las desviaciones típicas son muy similares entre sí y muestran en todos los casos distribuciones homogéneas. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,992$ ), y el ANOVA de un factor, cuya  $p=0,958$ , determina que las diferencias observadas en esta dimensión en razón de edad no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 84 y 85).

La Compasión por *nivel de estudios del profesorado* muestra unos valores medios de 4,15 entre quienes poseen un Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios; de 4,14 entre quienes poseen Licenciatura, Máster o DEA, y de 3,98 entre quienes poseen un Doctorado, siendo mayor la Compasión en el primer grupo (Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios) (Apéndice B, Tabla 86 y Figura 25). Se observa, por tanto, una tendencia descendente en las puntuaciones de Compasión a medida que aumenta el nivel de estudios. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de varianzas (0,719), y la prueba t no confirma que las diferencias observadas sean estadísticamente significativas ( $p=0,955$ ) (Apéndice B, Tabla 87).

La dimensión Compasión por *realización de formación vinculada con Desarrollo emocional* (Apéndice B, Tabla 88) muestra que quienes han realizado alguna formación poseen una puntuación mayor que quienes no la han realizado (4,19 y 4,13, respectivamente). La prueba de Levène muestra que no existe homogeneidad de las varianzas ( $p=0,232$ ), y la t de Student, con una  $p=0,359$ , sugiere que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 89).

La dimensión Compasión por *nivel educativo en el que imparte clases el profesorado* muestra una puntuación mayor en el profesorado de Primaria que en el de ESO, siendo sus puntuaciones muy similares: 4,157 y 4,154, respectivamente. Sus desviaciones típicas oscilan entre los 0,436 y los 0,438 puntos, mostrando una distribución muy semejante en el nivel de homogeneidad (Apéndice B, Tabla 90). El estadístico de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,719$ ) y la t de Student muestra que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,955$ ) (Apéndice B, Tabla 91).

La Compasión por *antigüedad del profesorado en el centro* muestra unos valores medios de 4,05 en quienes poseen una experiencia inferior a tres cursos y de 4,20 entre quienes trabajan en el centro desde hace tres cursos o más, siendo más homogénea la distribución de profesorado de mayor antigüedad (Apéndice B, Tabla 92). La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,136$ ). La prueba t, con un 95% de confianza, confirma que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ( $p=0,022$ ) (Apéndice B, Tabla 93).

Por *titularidad del centro*, se observa que el profesorado muestra una puntuación mayor en Compasión en los centros privados que en los públicos, siendo estos valores de 4,27 y 4,11, respectivamente (Apéndice B, Tabla 94). Las desviaciones típicas son de 0,40 y 0,44 puntos. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,296$ ), pero la significatividad, con un 95% de confianza, alcanza un valor de  $p=0,009$ , lo que confirma que existan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Compasión en función de la titularidad del centro (Apéndice B, Tabla 95).

La dimensión Compasión por *barrio* al que pertenece el centro muestra puntuaciones medias que oscilan entre los 4,43 puntos del profesorado de Valdeorras y los 3,85 puntos del que pertenece a Hermandades-La Carrasca (Apéndice B, Tabla 96 y Figura 26). Entre quienes presentan mayor puntuación, se encuentra, tras el profesorado de Valdeorras, el que trabaja en los barrios de Nervión, La Plata, La Palmera y Polígono Sur. Contrariamente, entre quienes puntúan más bajo, se encuentran, por delante de Hermandades-La Carrasca, quienes se ubican en San Jerónimo, San Pablo C, Triana Este y Bellavista. La prueba de Levene indica que no existe homogeneidad de varianzas ( $p=0,576$ ). El ANOVA para muestras independientes, con un 95% de confianza, muestra que algunas de las diferencias observadas son estadísticamente significativas ( $p=0,004$ ); concretamente, la prueba de Tukey señala la diferencia entre el profesorado procedente de Valdeorras y Hermandades-La Carrasca ( $p=0,037$ ), y entre el profesorado de Valdeorras y San Jerónimo ( $p=0,038$ ) (Apéndice B, Tablas 97, 98 y 98.1).

La dimensión Compasión por *presencia de alumnado de origen extranjero en centros* (Apéndice B, Tabla 99 y Figura 27) presenta una tendencia descendente, observándose un mayor nivel de Compasión en el profesorado de centros de baja presencia y un menor nivel en los de alta presencia, y siendo sus valores 4,17 y 4,06, respectivamente. Sus desviaciones típicas mayor y menor corresponden a los valores alta presencia (0,46) y baja presencia (0,42). La prueba de Levene confirma la no homogeneidad de las varianzas ( $p=0,592$ ). El ANOVA de un factor muestra que las diferencias apuntadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,424$ ) (Apéndice B, Tablas 100 y 101).

La Compasión por *presencia de alumnado de origen extranjero desagregando el grupo que trabaja en Polígono Sur* muestra unos valores medios más altos en quienes trabajan en centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero (4,18), seguidos, por este orden, del subgrupo de baja presencia que se sitúa en Polígono Sur (4,16), los que se ubican en centros de presencia intermedia (4,15) y alta presencia (4,06). Respecto al análisis de la misma variable por alumnado de origen extranjero, la desagregación del grupo Polígono Sur visibiliza un nivel menor de Compasión que el grupo de baja presencia, aunque en este caso la diferencia es muy poco significativa (0,02 puntos) (Apéndice B, Tabla 102 y Figura 28). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,428$ ). El ANOVA de un factor, con una  $p=0,620$ , indica que las diferencias observadas en la dimensión Compasión en función de la diversidad del alumnado no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 103 y 104).

La dimensión Compasión por *presencia percibida de alumnado de origen de etnia gitana en centros* muestra un valor máximo de 4,22 en el profesorado de centros de baja presencia y un valor mínimo de 4,03 en los centros de alta presencia. Las desviaciones típicas mayor y menor corresponden a los centros de presencia intermedia (0,45) y de presencia muy alta (0,38) (Apéndice B, Tabla 105 y Figura 29). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,563$ ). El análisis ANOVA de un factor, con una  $p=0,052$  y un nivel de confianza del 95%, confirma que las diferencias observadas rozan la significatividad estadística (Apéndice B, Tablas 106 y 107). La prueba de comparaciones múltiples de Tukey muestra que la diferencia observada entre el nivel de Compasión del profesorado de centros de baja y alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana roza la significatividad estadística ( $p=0,056$ ) (Apéndice B, Tabla 108).

### 3.2.5. Descriptivos y pruebas de contraste para la dimensión Resiliencia

El análisis global de la Resiliencia, como se observó al inicio de este capítulo, mostró puntuaciones medias de 72,7 puntos, situándose por encima del valor medio teórico de la escala.

Al observar la dimensión Resiliencia del profesorado por *sexo* (Apéndice B, Tabla 109), las mujeres puntúan más alto que los hombres (74,44 y 73,99, respectivamente), siendo homogéneas ambas distribuciones. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,938$ ) y la *t* de Student muestra que las diferencias en Resiliencia entre mujeres y hombres no son estadísticamente significativas ( $p=0,739$ ) (Apéndice B, Tabla 110).

La dimensión Resiliencia por rangos de *edad* (Apéndice B, Tabla 111 y Figura 30) muestra una puntuación menor a medida que avanza en edad, siendo la puntuación más alta la del grupo 1 (menor o igual a 35 años) (75,40), y la menor, la del grupo 4 (mayor o igual a 52 años) (73,27). La prueba de Levène muestra que no hay homogeneidad de varianzas ( $p=0,338$ ). El ANOVA de un factor para muestras independientes, con una  $p=0,684$ , muestra que las diferencias observadas en la dimensión Resiliencia en función de la edad no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 112 y 113).

La dimensión Resiliencia *por nivel de estudios del profesorado* muestra valores medios superiores entre quienes poseen un Doctorado (79,00), seguidos de quienes poseen Licenciatura, Máster o DEA (74,94) y de aquellos que poseen Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitarios (73,46). Ello muestra una tendencia creciente en la puntuación en Resiliencia conforme se incrementa el nivel de formación (Apéndice B, Tabla 114 y Figura 31). La prueba de Levène no confirma homogeneidad de las varianzas ( $p=0,989$ ), y la prueba *t* confirma que las diferencias observadas en función del nivel de estudios del profesorado no son estadísticamente significativas ( $p=0,469$ ) (Apéndice B, Tablas 115 y 116).

La Resiliencia *por realización de formación relacionada con Desarrollo emocional* muestra una puntuación más alta entre quienes sí han realizado algún tipo de formación (75,40 versus 73,65), siendo esta la distribución más homogénea (Apéndice B, Tabla 117). La prueba de Levène confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,043$ ). La *t* de Student para muestras independientes presenta una  $p=0,283$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 118).

La dimensión Resiliencia *por nivel educativo en el que imparte clases el profesorado* (Apéndice B, Tabla 119) presenta una puntuación más alta en el profesorado de Primaria (74,57 versus 73,86). Ambas distribuciones presentan un nivel de variabilidad muy similar. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,885$ ). La prueba *t* de Student para muestras independientes presenta una  $p=0,603$ , lo que manifiesta que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 120).

La Resiliencia *por antigüedad* en el centro presenta valores medios más altos entre quienes poseen una antigüedad mayor o igual a tres cursos respecto quienes tienen una antigüedad menor (75,57 versus 71,43) (Apéndice B, Tabla 121). La prueba de Levène confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,009$ ) y la prueba *t*, con un 95% de confianza, confirma que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ( $p=0,005$ ) (Apéndice B, Tabla 122).



La dimensión Resiliencia por *titularidad del centro* muestra una puntuación mayor del profesorado de centros privados respecto al de los centros públicos, con unas puntuaciones de 77,14 y 73,22, respectivamente. Ambas distribuciones son homogéneas (Apéndice B, Tabla 123). La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,860$ ). Sin embargo, la prueba t para muestras independientes muestra que las diferencias observadas son estadísticamente significativas ( $p=0,012$ ) (Apéndice B, Tabla 124).

La dimensión Resiliencia por *barrio* donde se ubica el centro presenta valores que oscilan entre los 68 puntos del profesorado ubicado en Hermandades-La Carrasca y los 81,89 puntos del profesorado de La Plata (Apéndice B, Tabla 125 y Figura 32). Entre los que puntúan más alto, se sitúan, tras el profesorado de La Plata, el de Triana Este, María-Auxiliadora-Fontanal, Valdezorras y Colores-Entreparkes. De los que puntúan más bajo, destacan, tras Hermandades-La Carrasca, el profesorado de Ciudad Jardín, Bellavista, Las Letanías y La Palmera. Las desviaciones típicas fluctúan entre los 16,29 puntos del profesorado de San Pablo C, y los 5,63 puntos del de Ciudad Jardín, lo que deja ver una amplitud considerable entre ambas. La prueba de Levène indica que existe homogeneidad de varianzas ( $p=0,030$ ). Por otro lado, la prueba ANOVA para muestras independientes, con un nivel de confianza del 95%, indica que algunas de las diferencias observadas son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 126 y 127). Concretamente, destacan las diferencias entre el profesorado de María Auxiliadora-Fontanal y el de Ciudad Jardín ( $p=0,10$  en la prueba de Tamhane y  $p=0,008$  en la prueba de Dunnett) (Apéndice B, Tabla 128).

La dimensión Resiliencia por *presencia de alumnado de origen extranjero en centros* muestra unos valores medios más altos en el profesorado de centros de presencia intermedia (75,15), seguido del profesorado de centros de baja (74,78) y del profesorado de centros de alta presencia (69,61). La desviación típica más alta la presenta el grupo de centros de presencia intermedia, y la más baja, el grupo de centros de alta presencia, siendo esta última la distribución más homogénea (Apéndice B, Tabla 129 y Figura 33).

La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,141$ ). El ANOVA de un factor para muestras independientes, con una  $p=0,038$  y un nivel de confianza del 95%, confirma que las diferencias observadas en el profesorado en función del nivel de presencia del alumnado de origen extranjero en los centros son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 130 y 131). La prueba de Tamhane confirma que la diferencia entre el profesorado de centros de baja y alta presencia en el nivel de Resiliencia es estadísticamente significativa ( $p=0,009$ ). Asimismo, la diferencia observada entre el profesorado de centros de presencia intermedia y alta presencia es estadísticamente significativa ( $p=0,025$ ) (Apéndice B, Tabla 132).

En la dimensión Resiliencia por *presencia de alumnado de origen extranjero desagregando el grupo de Polígono Sur* (Apéndice B, Tabla 133 y Figura 34), se incrementa la puntuación del grupo de profesorado que trabaja en centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero al aislar al grupo de Polígono Sur, pasando de 74,78 a 75,34 puntos. El grupo de profesorado de Polígono Sur, por su parte, muestra un nivel de Resiliencia que se sitúa entre el grupo de presencia intermedia y el de alta presencia, rompiendo la tendencia decreciente de los otros tres valores (Apéndice B, Figuras 34 y 33). La desviación típica más alta corresponde al grupo de presencia intermedia, y la más baja, al grupo de alta presencia. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,113$ ). El ANOVA de un factor para muestras independientes muestra un valor de  $p=0,059$ . Ello

confirma que las diferencias observadas en la dimensión Resiliencia en función de la diversidad del alumnado rozan la significatividad estadística (Apéndice B, Tablas 134 y 135).

La prueba de Tamhane muestra una diferencia estadísticamente significativa en Resiliencia entre el profesorado de centros de alta presencia de alumnado de origen extranjero y los de baja ( $p=0,013$ ). Asimismo, la diferencia entre el grupo de centros de alta presencia y los de presencia intermedia también se muestra estadísticamente significativa ( $p=0,049$ ). Sin embargo, la diferencia respecto al profesorado de centros de Polígono Sur no se considera estadísticamente significativa en ninguno de los casos. Esta variable confirma, por tanto, los hallazgos mencionados en la variable anterior, y no presenta novedades significativas respecto al grupo Polígono Sur (Apéndice B, Tabla 136).

La dimensión Resiliencia por *presencia percibida de alumnado de etnia gitana en centros* (Apéndice B, Tabla 137 y Figura 35) muestra una tendencia decreciente: cuanto mayor es la presencia percibida de alumnado de etnia gitana, menor es la puntuación en Resiliencia. Entre los centros de alta y muy alta, no obstante, la tendencia se invierte, posicionándose quienes se encuentran en centros de muy alta en tercer lugar y los de alta en último lugar. Los valores mayores y menores son 76,01 y 73,69, respectivamente. La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,487$ ). El ANOVA de un factor ( $p=0,416$ ) indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tablas 138 y 139).

### **3.3. Presentación de la relación con personas de otras procedencias culturales: facilidades y dificultades**

Para explorar la relación de los/as participantes con personas de otras procedencias culturales, se realizaron las siguientes preguntas: *¿Con personas de qué procedencia cultural tiene más facilidades al relacionarse? ¿A qué cree que se debe?* La misma estructura fue utilizada para sondear las dificultades: *¿Con personas de qué procedencia cultural tiene más dificultades al relacionarse? ¿A qué cree que se debe?* Con esta formulación se buscaba un doble objetivo: 1. Conocer a qué asocian procedencia cultural. 2. Identificar los colectivos con los que perciben mayor facilidad y dificultad en función de lo que cada persona entiende por dicha variable (procedencia cultural).

Las respuestas fueron abiertas, lo que requirió una categorización posterior basada en las formulaciones de los propios participantes. Esta formulación en abierto se hizo con el fin de permitir que los/as participantes construyeran su propio sistema de categorización. Ello se consideró relevante para explorar las claves de las que parte el profesorado respecto al constructo "procedencia cultural", el cual, como ya se señaló en el Marco teórico, es una categoría muy amplia y asociada a representaciones muy diversas.

A continuación se presentarán los resultados globales para todo el grupo de participantes y el análisis diferenciado por dimensiones.

Ante la pregunta *¿con personas de qué procedencia cultural tiene mayor facilidad para relacionarse?*, el 70,1% dio alguna respuesta. Respecto a la pregunta *¿con personas de qué procedencia cultural tiene mayor dificultad para relacionarse?*, este porcentaje disminuyó al 65,3% (Apéndice B, Tabla 140).

### 3.3.1. Presentación de las facilidades

De las 268 personas encuestadas, el 29,9% no respondió a la pregunta formulada. Del 70,1% que sí lo hizo, el 90,9% afirma tener mayor facilidad con personas de unas procedencias culturales que de otras, mientras que el 9,1% expresa tener más facilidad “con ninguna en particular” (Apéndice B, Tabla 141).

Entre los/as participantes que afirman tener más facilidad con unas que con otras, señalaron experimentar mayor facilidad con personas de una o varias procedencias culturales. Es por ello que la suma de los porcentajes de sujetos excede al 100%. Lo mismo sucederá en el caso de las dificultades, descritas más adelante.

Así, el 31,1% señala a quienes proceden de América Latina; el 22,8%, de Europa, y el 1,7% especifica Europa del Este; el 11,1%, señala la procedencia anglosajona; el 6,1%, destaca Magreb como procedencia; el 5,6%, a quienes vienen de África y África Subsahariana –un 2,8% en cada caso-; el 2,2%, la procedencia americana (USA), y otro 2,2%, la occidental; el 1,7%, Asia-Oriente; el 1,1%, India-Hindúes, y otro 1,1%, la procedencia mediterránea. En otro nivel de categorización, el 12,2% destaca “las que hablan mi mismo idioma u otro que yo domine”; el 4,4% destaca la etnia gitana como procedencia con la que tienen mayor facilidad, el 0,6%, la similitud de clase social o profesión; y con el mismo porcentaje, quienes proceden de culturas más distantes o diferentes. Finalmente, el 13,3% señala “todas”, el 0,6% afirma “todas menos las integristas”, y el 4,4% señala “otras” (Apéndice B, Tablas 142-160).

Respecto a los *motivos* por los que se experimenta esta mayor facilidad, el 43,9% destaca el idioma, y el 28,3%, la proximidad cultural. En otro nivel de importancia, el 11,7% señala el contacto con personas concretas de esa procedencia cultural; el 8,9%, el respeto, interés por otras culturas y el deseo de entenderse con estas personas; el 3,9% destaca el respeto, interés por otras culturas y deseo de entenderse de parte de las personas de dichas procedencias. El 2,2% señala que no depende de la cultura, sino de la persona, y el 0,6% señala las injusticias a lo largo de su historia (vinculadas a África como continente) (Apéndice B, Tablas 161-167).

Entre quienes afirmaron tener más facilidad con “ninguna en particular” (un 9,1% del colectivo que respondió), el 27,8% señala que no depende de la cultura, sino de la persona; el 16,7% señala no tener demasiados prejuicios, y el 11,1%, no ser racista (Apéndice B, Tablas 168-170).

De los valores perdidos, un pequeño porcentaje ha formulado sus motivos: el 14,3% vuelve a repetir “no depende de la cultura, sino de la persona”; el 2,9% señala la falta de contacto con personas de otras culturas y el 1,4%, la proximidad religiosa. Asimismo, la proximidad religiosa se reconoce como un motivo de facilidad, aunque no se llega a identificar colectivos concretos (Apéndice B, Tablas 171-173).

Quienes consideran que la variable personal tiene mayor importancia que la procedencia (“no depende de la cultura, sino de la persona”) han señalado tanto “alguna” como “ninguna en particular”. Dentro de la categoría “alguna”, quienes ofrecen estas razones han formulado “todas” como categoría de respuesta. Asimismo, existe un pequeño porcentaje de valores perdidos que señala esta misma razón; concretamente, el 14,3% de este grupo (Apéndice B, Tablas 167 y 170).

En relación a la *Competencia emocional*, quienes afirman tener mayor facilidad con personas de ninguna procedencia cultural en particular muestran una mayor puntuación en Competencia emocional respecto a quienes afirman tener más facilidad con personas de unas procedencias que de otras (7,14 y 6,99, respectivamente), siendo, además, la distribución de “ninguna en particular” más homogénea que la de “alguna”. (Apéndice B, Tabla 174). Sin embargo, la prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,207$ ) y la prueba t muestra que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,491$ ) (Apéndice B, Tabla 175).

En *Sensibilidad intercultural*, el profesorado presenta unos valores medios más altos entre quienes dicen tener más facilidad con personas de ninguna procedencia en particular respecto a quienes afirman tener más facilidades con personas de unas procedencias que de otras (119,18 y 118,72, respectivamente) (Apéndice B, Tabla 176). La prueba U de Mann-Whitney, con una  $p=0,816$ , no confirma que las diferencias observadas sean estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 177).

La puntuación del profesorado en *Mindfulness* (Apéndice B, Tabla 178) presenta un valor más alto entre quienes dicen tener mayor facilidad con personas de ninguna procedencia en particular respecto a quienes reconocen tenerlas con personas de unas procedencias más que de otras (68,94 versus 67,16). La prueba de Levene pone de manifiesto la no homogeneidad de las varianzas, con una  $p=0,813$ . Del mismo modo, la prueba t para muestras independientes presenta una  $p=0,518$ , lo que confirma que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 179).

La dimensión *Compasión* (Apéndice B, Tabla 180) muestra unos valores prácticamente idénticos entre quienes afirman tener facilidades con personas de unas procedencias o con ninguna en particular (4,1848 y 4,1852, respectivamente). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,098$ ) y la prueba t, con una  $p=0,998$ , muestra que las diferencias indicadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 181).

En cuanto a la *Resiliencia* (Apéndice B, Tabla 182), el profesorado presenta un valor medio más alto entre quienes afirman tener más facilidades con personas de ninguna procedencia en particular (78,55 versus 74,41). La prueba de Levene no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,979$ ). La prueba t para muestras independientes muestra una  $p=0,081$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 183).

Los resultados de las procedencias concretas y de los motivos, tanto en facilidades como en dificultades, no han mostrado ninguna diferencia estadísticamente significativa por dimensiones.

### 3.3.2. Presentación de las dificultades

Respecto a la pregunta sobre las procedencias con las que experimentan mayores dificultades, del total de participantes, el 34,7% son valores perdidos. Del 65,3% que responde, el 77,2% afirma tener mayor dificultad con personas de una procedencia cultural que de otra, mientras que el 22,8% señala tener dificultad “con ninguna en particular” (Apéndice B, Tablas 140 y 184).

Dentro de las procedencias destacadas por mayor dificultad, el 25,4% señala a quienes proceden de Asia-Oriente; el 12%, señala Magreb; el 3,5%, África; el 2,8%, Europa (UE-15) y un 0,7%, Europa del Este; le siguen América Latina y la procedencia anglosajona, ambos con un 1,4%. En otro

orden de elementos, el 26,8% destaca a “quienes no hablan mi mismo idioma u otro que yo domine”; el 10,6% a personas de procedencia musulmanas/islámica; el 7% especifica tener más dificultad con personas de procedencia musulmana radical u otro grupo radical. Con un 0,7% cada una, se señalan: las personas de etnia gitana, personas a las que no les gusta mi cultura, las que no conozco, y “todas”. Finalmente, el 8,5%, señala “otras” procedencias (Apéndice B, Tablas 185-199).

Entre los *motivos* de las dificultades mencionadas, destacan el idioma (44,4%) y la lejanía cultural (23,9%) como principales factores. Le siguen, con otro nivel de importancia, las actitudes de intolerancia, radicalismo y machismo atribuidas a ciertas procedencias culturales (11,3%); el desconocimiento de patrones culturales (4,9%); la falta de interés por comunicarse y el miedo a perder la identidad cultural (de ellos) (4,9%), y la falta de respeto a los Derechos Humanos (2,8%). Con un 1,4%, se sitúan las razones: experiencias negativas con personas de esa procedencia; estereotipos y prejuicios sobre ese colectivo, y “son culturas más cerradas”. La desconfianza o rechazo hacia otras procedencias; la religión; los rasgos físicos diferentes; la desconfianza o rechazo hacia nuestra cultura; la contradicción con principios democráticos, y “no depende de la cultura, sino de la persona” son, cada una de ellas, razones señaladas en el 0,7% de los casos (Apéndice B, Tablas 200-214).

Entre quienes afirman tener dificultad con “ninguna en particular”, señalan como motivos “no depende de la cultura, sino de la persona” (21,4%); la falta de contacto con personas de otras culturas (4,8%); y no tener demasiados prejuicios (4,8%) (Apéndice B, Tablas 215-217).

Entre quienes no respondieron (valores perdidos), el 7,1% señala como motivo que no depende de la cultura, sino de la persona; el 6%, la falta de contacto con personas de otra cultura; y el 2,4%, “no me gusta la diversidad” (Apéndice B, Tablas 218-220).

Respecto a la *Competencia emocional*, quienes dicen tener mayor dificultad con personas de alguna procedencia cultural puntúan más alto que quienes afirman tener dificultad con personas de ninguna procedencia en particular (7,03 y 6,95, respectivamente), siendo esta última la distribución más homogénea (Apéndice B, Tabla 221). La prueba de Levène para muestras independientes no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=0,240$ ), y la prueba t muestra que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas ( $p=0,663$ ) (Apéndice B, Tabla 222).

La *Sensibilidad intercultural* (Apéndice B, Tabla 223) presenta unos valores medios más altos entre quienes reconocen tener mayor dificultad con personas de ninguna procedencia en particular. No obstante, estos valores son muy similares (118,93 versus 118,49). La U de Mann-Whitney muestra una  $p=0,916$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 224).

La puntuación del profesorado en *Mindfulness* (Apéndice B, Tabla 225) muestra valores medios muy similares, siendo próximos también sus niveles de variabilidad. No obstante, se muestra una puntuación mayor entre quienes dicen tener dificultades con ninguna en particular (67,90 versus 67,32). La prueba de Levène pone de manifiesto la no homogeneidad de las varianzas, con una  $p=0,691$ . Del mismo modo, la prueba t para muestras independientes presenta una  $p=0,767$ , lo que confirma que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 226).

La *Compasión* presenta valores más altos entre quienes expresan tener mayor dificultad con personas de ninguna procedencia en particular (4,22 versus 4,18). No obstante, ambos se sitúan por encima del valor medio (4,16) (Apéndice B, Tabla 227). La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de varianzas ( $p=165$ ) y la prueba t para muestras independientes no confirma que las diferencias observadas sean estadísticamente significativas ( $p=0,654$ ) (Apéndice B, Tabla 228).

Finalmente, en *Resiliencia* (Apéndice B, Tabla 229) se observan puntuaciones medias más altas entre quienes expresan tener mayor dificultad con personas de unas procedencias que de otras (74,97 versus 72,93). La prueba de Levène no confirma la homogeneidad de las varianzas ( $p=0,412$ ). La prueba t para muestras independientes presenta una  $p=0,331$ , lo que indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas (Apéndice B, Tabla 230).

### 3.4. Presentación de conglomerados

El análisis de conglomerados muestra posibilidades estadísticamente significativas de dos, tres, cuatro y cinco perfiles (Tablas 33 y 34). De todas ellas, se ha considerado pertinente defender la propuesta de tres, porque respeta de forma más adecuada los tres criterios de selección (Bakieva, 2016; Bisquert, 2017):

- Distribución razonable de sujetos entre los grupos;
- Mostrar diferencias significativas entre los grupos; y
- Perfiles de los grupos claramente diferenciados entre sí, evitando los cruces.

#### 3.4.1. Propuesta de conglomerados de tres perfiles por dimensiones

En el análisis de conglomerados se han probado iterativamente soluciones desde dos hasta seis grupos. Se ha elegido la solución de tres grupos porque escala adecuadamente, mantiene un número razonable de participantes en cada grupo, ofrece diferencias significativas entre los grupos, y plantea tres grupos que aparecen claramente diferenciados en las distintas variables consideradas (Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia). Asimismo, se han empleado puntuaciones tipificadas (en concreto, puntuaciones Z), ya que al estar transformadas las cinco variables a una escala común se facilita la comparación entre las mismas (Tabla 33). El programa de análisis de datos SPSS identifica los perfiles como 1, 2 y 3 según el orden en el que los identifica como agrupación de sujetos. Sin embargo, para una lectura más comprensible, estos se presentan como A, B y C, en función del nivel de competencia percibida. Solo se observarán las dos denominaciones en la Tabla 34, con el objetivo de mostrar las correspondencias entre unos y otros.

El perfil A, que se percibe a sí mismo como *altamente competente*, agrupa a 117 participantes, el 46,06% del total del grupo estudiado (Tabla 34 y Figura 1). Es el que posee los valores más altos de las cinco dimensiones estudiadas, todos ellos por encima de los valores medios (Tabla 35). Destaca la Competencia emocional, cuya puntuación es la más alta de todas las dimensiones estudiadas en los tres perfiles. Le siguen, en este orden, Mindfulness, Resiliencia, Sensibilidad intercultural y Compasión. Esta última es la que más se acerca al perfil B, siendo la diferencia entre ambas de tan solo 0,09 puntuaciones Z. El perfil A presenta unos valores medios típicos bastante similares entre las diferentes dimensiones estudiadas, siendo tan solo la Competencia emocional la que se desmarca de la tendencia general, mejorando las puntuaciones de las demás.

El perfil B se percibe *parcialmente competente*. Agrupa a 84 participantes, lo que supone el 33,07% del total del grupo estudiado. En este caso es la Compasión la que se sitúa por encima de los valores medios; las demás dimensiones se ubican por debajo. De mayor a menor puntuación, se encuentra la Sensibilidad intercultural, la Resiliencia, y con valores muy similares, Competencia emocional y Mindfulness.

El perfil C se percibe a sí mismo como *no competente*. Agrupa a 53 participantes, un 20,87% del total del grupo. A mucha distancia de los otros dos, este grupo es el que puntúa más bajo en todas las dimensiones estudiadas, quedando todas ellas por debajo de los valores medios. Los valores más altos corresponden, en este orden, a Mindfulness y Resiliencia, seguidos del de Competencia emocional, Sensibilidad intercultural y Compasión. Este último es el valor más bajo de todas las dimensiones y perfiles estudiados.

La mayor diferencia de valores se observa entre los perfiles A y C (Tabla 35). La Competencia emocional del perfil A dista del perfil C en 1,7 desviaciones típicas, siendo esta la diferencia mayor observada de todas las dimensiones estudiadas en los tres perfiles. Del perfil B dista en 1,2 desviaciones típicas. La Competencia emocional es, por tanto, la dimensión que presenta una mayor variabilidad entre los tres perfiles estudiados, seguida de la Compasión, que presenta diferencias de 1,67 puntos entre los perfiles A y C. A continuación se situaría la Sensibilidad intercultural, con una diferencia de 1,59 puntos entre estos mismos perfiles. Le seguiría la Resiliencia, cuya diferencia entre ambos perfiles es de 1,34 puntos, y finalmente, Mindfulness, con una diferencia muy similar, de 1,3 puntos. Además, son perfiles casi paralelos.

El profesorado que se integra en el grupo A y en el C tiene perfiles de competencia con una tendencia prácticamente idéntica en las variables que se incrementan y descienden. El perfil B, sin embargo, es prácticamente simétrico a los otros dos, pero presenta una relación casi opuesta entre las variables respecto al A y C.

Tabla 33. ANOVA de conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Z)

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media	gl		
Sensibilidad intercultural	46,380	2	0,643	251	72,110	0,000***
Mindfulness	50,072	2	0,608	251	82,378	0,000***
Resiliencia	42,082	2	0,688	251	61,175	0,000***
Compasión	56,155	2	0,558	251	100,558	0,000***
Competencia emocional	66,300	2	0,483	251	137,221	0,000***

Nota.  $p < 0,001$ \*\*\*

Tabla 34. Propuesta de tres perfiles. Número de casos en cada conglomerado

	Conglomerado	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	A (2)	117	46,06
	B (3)	84	33,07
	C (1)	53	20,87
Válidos		254,000	100,00
Perdidos		14,000	

Tabla 35. Descriptivos de conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Z)

	Conglomerado			Diferencias		
	A	B	C	A-B	A-C	B-C
Sensibilidad intercultural	0,5173	-0,01595	-1,07674	0,53325	1,59404	1,06079
Mindfulness	0,68623	-0,54758	-0,61234	1,23381	1,29857	0,06476
Resiliencia	0,61117	-0,37827	-0,7326	0,98943	1,34377	0,35433
Compasión	0,38904	0,30084	-1,28145	0,0882	1,67049	1,58229
Competencia emocional	0,75879	-0,45155	-0,95274	1,21034	1,71153	0,50119

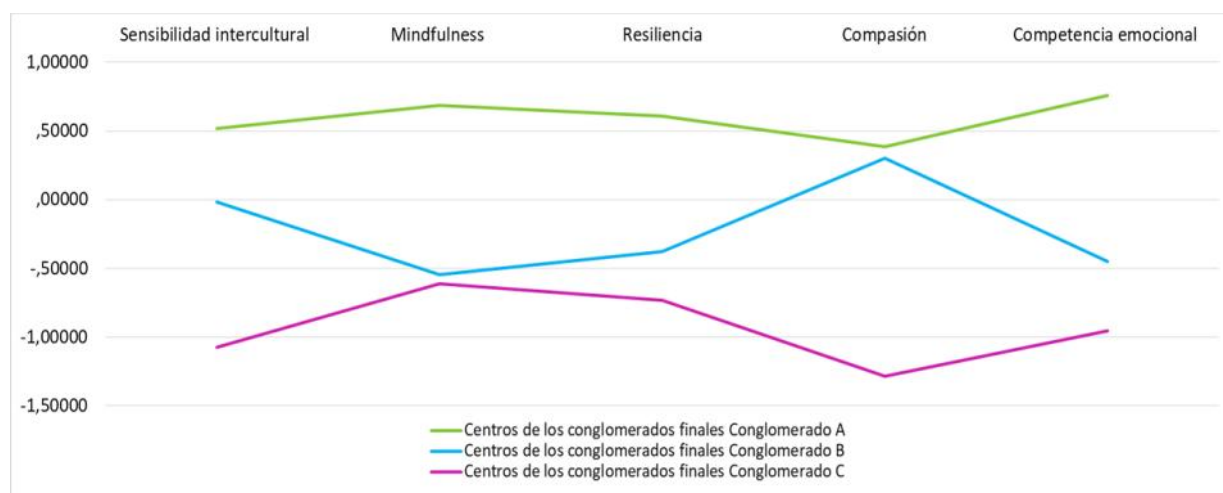


Figura 1. Conglomerado de tres perfiles

Como se observa en las puntuaciones directas (Tabla 36), los tres perfiles se sitúan en las cinco dimensiones por encima de sus valores medios teóricos. Sin embargo, si se comparan las puntuaciones de cada perfil respecto a la media global de cada dimensión, es posible observar resultados distintos.

En el caso de la *Competencia emocional*, tan solo el perfil A se sitúa por encima de la media global de dicha dimensión (6,97). El perfil C es el que presenta un índice de homogeneidad menor, aunque no deja de ser un valor bajo. En la dimensión *Sensibilidad intercultural* se observa, al igual que en el caso anterior, que tan solo el perfil A supera el valor de la media global (118,27), aunque el perfil B se acerca a dicho valor. También en este caso el perfil C es el que presenta una mayor



dispersión en torno a la media y un mayor nivel de variabilidad. La dimensión Mindfulness vuelve a confirmar que solo el perfil A se sitúa por encima del valor de la media global (67,41). Los perfiles B y C muestran valores de dispersión similares, y el perfil C es el que sigue presentando una mayor variabilidad. En el caso de la dimensión Compasión, los perfiles A y B se encuentran por encima de la media global (4,16). Las desviaciones típicas y los cocientes de variación indican un nivel de homogeneidad menor en el perfil A, seguido muy de cerca del perfil C. Finalmente, en la dimensión Resiliencia, solo el perfil A supera el valor de la media global (74,27). Las desviaciones típicas indican una mayor dispersión de los valores en torno a la media en el perfil C, y una mayor concentración en el perfil A. Los cocientes de variación señalan a ambos perfiles como los que poseen una menor y mayor homogeneidad, respectivamente.

Tabla 36. *Descriptivos del conglomerado de tres perfiles (Puntuaciones Directas)*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Cociente de variación	Media global	Valor medio teórico
<b>Perfil A</b>								
Sensibilidad intercultural	117	95	143	125,0513	9,06666	7,2503	118,27	84
Mindfulness	117	54	89	74,9915	7,68395	10,2464	67,41	52,5
Resiliencia	117	62	96	80,906	7,38473	9,1275	74,27	50
Compasión	117	2,83	4,96	4,3249	0,37553	8,683	4,16	3
Competencia emocional	117	6,06	9,6	7,7861	0,79439	10,2026	6,97	5
N válido	117							
<b>Perfil B</b>								
Sensibilidad intercultural	84	91	142	118,0595	9,24024	7,8268	118,27	84
Mindfulness	84	39	82	61,3571	9,25495	15,0837	67,41	52,5
Resiliencia	84	41	94	70,1667	8,75205	12,4732	74,27	50
Compasión	84	3,67	4,83	4,2865	0,2549	5,9464	4,16	3
Competencia emocional	84	4,65	8,02	6,4772	0,67666	10,4468	6,97	5
N válido	84							
<b>Perfil C</b>								
Sensibilidad intercultural	53	38	136	104,1509	14,63057	14,0475	118,27	84
Mindfulness	53	41	78	60,6415	9,47891	15,6311	67,41	52,5
Resiliencia	53	18	85	66,3208	12,13509	18,2976	74,27	50
Compasión	53	2,92	4,21	3,5983	0,30286	8,4168	4,16	3
Competencia emocional	53	4	7,77	5,9351	0,76761	12,9333	6,97	5
N válido	53							

### 3.4.2. Descriptivos del análisis de conglomerados por variables del profesorado

#### 3.4.2.1. Descriptivos del perfil A

El perfil A, que se percibe como altamente competente, está compuesto por un 69,2% de mujeres versus el 30,8% de hombres. Los grupos de *edad* más representados son el comprendido entre 36 y 43 años (29,5%), seguido del de 44 a 51 años (25%). El 59,6% de las personas participantes afirma tener *hijos/as*, mientras que el 40,4% dice no tener (Tabla 37).

El 58,8% tiene un *nivel de estudios* de Licenciatura, Máster o DEA, el 39,5% un Grado, Diplomatura o Primer Ciclo de Estudios Universitarios, y el 1,8% un Doctorado. Del 76,9% de valores válidos, el 52,2% no ha realizado ninguna *formación sobre Desarrollo emocional*, mientras que el 47,8% sí ha realizado alguna.

Entre quienes sí han realizado alguna formación (el 33,3%), el 71,8% lo ha hecho en temas relacionados con Educación emocional, Inteligencia emocional y Desarrollo emocional. Con otro orden de importancia, el 7,7% se ha formado en Crecimiento personal; y el resto de temas señalados representan un 2,6% en cada caso. El 3,4% señaló un segundo tema, y el 2,6%, un tercero (Tabla 38).

Sobre el *tipo de formación* realizada, solo el 18,8% de los valores fueron válidos. De ellos, el 40,9% fue una formación ofrecida por el CEP en el centro, el 18,2% un curso o jornada formativa no organizada por el CEP, en un 9,1% de los casos fue un curso o jornada organizada por el CEP, un grupo de trabajo en el centro y un Máster o postgrado; y un 4,5% señaló una formación ofrecida por el propio centro (algo que sucede solo en el caso de los centros concertados) (Tabla 39).

El grupo A incluye a profesorado de los 25 centros estudiados. Los mayores porcentajes están representados por los centros A160410/11, A160418/19 y A160426/27, suponiendo los tres un 29,9% del total del profesorado incluido en este grupo. No obstante, al ser centros de ambos niveles, poseen doble número de participantes (10 por nivel educativo). El resto de centros suponen, cada cual, un 6% o menos (Tabla 40).

El 55,6% *imparte clases* en Primaria versus el 44,4% que lo hace en ESO. El 75% lleva tres cursos o más trabajando en el mismo centro, mientras que el 25% posee una antigüedad menor de tres cursos. En total, el 67,5% del profesorado incluido en este perfil trabaja en centros de *titularidad* pública, mientras que el 32,5% lo hace en centros de titularidad privada (concertados) (Tabla 37).

El 68,4% trabaja en centros de baja *presencia de alumnado de origen extranjero*, el 26,5% en centros de presencia intermedia y el 5,1% en centros de alta presencia. Al desagregar el grupo de profesorado que trabaja en Polígono Sur, el porcentaje de profesorado de centros de baja presencia de origen extranjero desciende al 47,9% y el 20,5% se sitúa en centros de Polígono Sur; los porcentajes de centros de presencia intermedia y alta se mantienen (26,5% y 5,1%, respectivamente). Por otra parte, el 31,6% trabaja en centros con baja *presencia percibida de alumnado de etnia gitana*, el 24,8% en centros de alta presencia percibida, el 23,1% en centros de presencia intermedia y el 20,5% en centros de presencia muy alta.

Tabla 37. *Descriptivos del conglomerado A por variables del profesorado*

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>1. Sexo</b>			
Mujeres	81	69,2	69,2
Hombres	36	30,8	30,8
Total	117	100,0	100,0
<b>2. Edad</b>			
≤35 años	26	22,2	23,2
36-43 años	33	28,2	29,5
44-51años	28	23,9	25,0
≥52 años	25	21,4	22,3
Total	112	95,7	100,0
<b>3. Hijos/as</b>			
Sí	65	55,6	59,6
No	44	37,6	40,4
Total	109	93,2	100,0
<b>4. Nivel de estudios (profesorado)</b>			
Grado o Diplomatura	45	38,5	39,5
Licenciatura, Máster o DEA	67	57,3	58,8
Doctorado	2	1,7	1,8
Total	114	97,4	100,0
<b>5. Formación en Desarrollo emocional</b>			
Sí	43	36,8	47,8
No	47	40,2	52,2
Total	90	76,9	100,0
<b>6. Nivel educativo en el que imparte clases</b>			
Primaria	65	55,6	55,6
ESO	52	44,4	44,4
Total	117	100,0	100,0
<b>7. Antigüedad en el centro</b>			
< Tres cursos	29	24,8	25,0
≥ Tres cursos	87	74,4	75,0
Total	116	99,1	100,0
<b>8. Titularidad del centro</b>			
Público	79	67,5	67,5
Privado	38	32,5	32,5
Total	117	100,0	100,0
<b>9. Presencia de alumnado de origen extranjero</b>			
Baja	80	68,4	68,4
Intermedia	31	26,5	26,5
Alta	6	5,1	5,1
Total	117	100,0	100,0
<b>10. Presencia de alumnado de o. extranjero (P. Sur)</b>			
Baja	56	47,9	47,9
Intermedia	31	26,5	26,5
Alta	6	5,1	5,1
Polígono Sur	24	20,5	20,5
Total	117	100,0	100,0
<b>11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana</b>			
Baja	37	31,6	31,6
Intermedia	27	23,1	23,1
Alta	29	24,8	24,8
Muy alta	24	20,5	20,5
Total	117	100,0	100,0

Tabla 38. *Descriptivos del conglomerado A por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Temas (I)	Válidos	Educación emocional	13	11,1	33,3	
		Inteligencia emocional	9	7,7	23,1	
		Desarrollo emocional	6	5,1	15,4	
		Crecimiento personal	3	2,6	7,7	
		Inteligencias múltiples	1	0,9	2,6	
		Gestión de conflictos y trabajo grupal	1	0,9	2,6	
		Ecología emocional	1	0,9	2,6	
		Educación en valores	1	0,9	2,6	
		Otros	4	3,4	10,3	
		Total	39	33,3	100,0	
		Perdidos	Sistema	78	66,7	
Total		117	100,0			
Temas (II)	Válidos	Mindfulness	2	1,7	50,0	
		Desarrollo emocional	1	0,9	25,0	
		Crecimiento personal	1	0,9	25,0	
		Total	4	3,4	100,0	
		Perdidos	Sistema	113	96,6	
Total		117	100,0			
Temas (III)	Válidos	Manejo estrés y técnicas de relajación	2	1,7	66,7	
		Inteligencia emocional	1	0,9	33,3	
		Total	3	2,6	100,0	
		Perdidos	Sistema	114	97,4	
		Total		117	100,0	

Tabla 39. *Descriptivos del conglomerado A por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Formación ofrecida por el CEP en el centro	9	7,7	40,9
	Curso o jornada no organizada por el CEP	4	3,4	18,2
	Curso o jornada organizada por el CEP	2	1,7	9,1
	Grupo de trabajo en el centro	2	1,7	9,1
	Máster o postgrado	2	1,7	9,1
	Formación ofrecida por el centro (CDP)	1	0,9	4,5
	Otros	2	1,7	9,1
	Total	22	18,8	100,0
Perdidos	Sistema	95	81,2	
Total		117	100,0	

Tabla 40. Descriptivos del conglomerado A por características de cada centro

	Código de centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Zona territorial	Distrito	Barrio	Alumnado o.extranjero	N países de o.extranjero	Alumnado et. gitana
1	A160410/11	14	12	12	Intermedia	Norte	Valdezorras	Intermedia	7	Intermedia
2	A160418/19	11	9,4	9,4	Baja	Los Remedios	Los Remedios	Baja	7	Baja
3	A160426/27	10	8,5	8,5	Intermedia	S.Pablo-Sta.Justa	M <sup>a</sup> Auxil.-Fontanal	Baja	13	Baja
4	S160441	7	6	6	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	4	Muy alta
5	S160438	6	5,1	5,1	Baja	Los Remedios	Tablada	Baja	3	Baja
6	P160403	5	4,3	4,3	Alta	Cerro-Amate	Los Pájaros	Intermedia	9	Intermedia
7	P160404	5	4,3	4,3	Alta	Este	Colores-Entrepark.	Baja	3	Alta
8	P160409	5	4,3	4,3	Baja	Nervión	Nervión	Baja	8	Intermedia
9	P160415	5	4,3	4,3	Intermedia	Triana	Triana Este	Baja	10	Baja
10	P160402	5	4,3	4,3	Alta	Cerro-Amate	La Plata	Intermedia	7	Intermedia
11	S160440	5	4,3	4,3	Intermedia	Norte	Las Almenas	Baja	15	Alta
12	P160408	4	3,4	3,4	Baja	Bellavista-Palmera	La Palmera	Baja	4	Intermedia
13	P160414	4	3,4	3,4	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	8	Muy alta
14	P160416	4	3,4	3,4	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	5	Muy alta
15	P160417	4	3,4	3,4	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	0	Muy alta
16	P160420	4	3,4	3,4	Intermedia	Norte	San Jerónimo	Baja	7	Alta
17	S160442	4	3,4	3,4	Intermedia	S.Pablo-Sta.Justa	San Pablo C	Intermedia	13	Intermedia
18	S160443	4	3,4	3,4	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	11	Muy alta
19	P160401	3	2,6	2,6	Alta	Macarena	Hdades-La Carrasca	Alta	21	Alta
20	A160430/31	2	1,7	1,7	Alta	Cerro-Amate	Los Pájaros	Intermedia	10	Alta
21	S160439	2	1,7	1,7	Baja	Nervión	Ciudad Jardín	Alta	18	Intermedia
22	P160412	1	0,9	0,9	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	4	Muy alta
23	A160428	1	0,9	0,9	Baja	Nervión	La Buhaira	Baja	1	Baja
24	S160434	1	0,9	0,9	Alta	Macarena	León XIII-Naranjos	Alta	23	Intermedia
25	S160437	1	0,9	0,9	Baja	Bellavista-Palmera	Bellavista	Intermedia	16	Intermedia
	Total	117	100	100						

### 3.4.2.2. Descriptivos del perfil B

El perfil B, denominado parcialmente competente, está compuesto por un 68,7% de mujeres y un 31,3% de hombres. Este perfil presenta una distribución ascendente conforme aumenta la *edad*, siendo el grupo mayoritario el que tiene 52 años o más (31,3%) y el minoritario, el grupo más joven, de 35 años o menos (18,8%). El 62% de las personas de este grupo tiene *hijos/as*, mientras que un 38% afirma no tener (Tabla 41).

El 50,6% posee un *nivel de estudios* de Licenciatura, Máster o DEA, mientras que el 49,4% posee un Grado, Diplomatura o Primer ciclo de estudios universitarios. El 59,7% no ha realizado ninguna *formación relacionada con Desarrollo emocional*, mientras que el 40,3% sí ha realizado alguna.

Entre quienes afirman haber realizado alguna formación relacionada con este ámbito (un 22,6% del grupo), el 31,6% dice haberlo hecho sobre Desarrollo emocional, el 26,3% sobre Educación emocional y el 10,5% sobre Inteligencia emocional, suponiendo estos tres temas el 68,4% del total de respuestas. Sobre gestión de conflictos y trabajo grupal, y sobre Crecimiento personal, se ha formado un 10,5% en cada caso. El 2,4% del total señaló un segundo tema (Tabla 42).

Sobre el *tipo de formación*, tan solo un 11,9% son valores válidos. De ellos, el 30% afirma haber realizado una formación ofrecida por el propio centro. El 20% ha participado en una formación ofrecida por el CEP en el centro educativo donde trabaja y otro 20% en un grupo de trabajo, también en su centro. Finalmente, el 10% ha realizado un curso o jornada organizada por el CEP, un Máster o postgrado, y lecturas a nivel personal (Tabla 43).

El perfil B incluye a profesorado de 22 de los 25 centros analizados. De ellos, está representado en mayor medida el profesorado de los centros A160418/19, P160417, A160426/27 y S160437. Estos cuatro centros reúnen al 30,8% de este grupo. No obstante, hay que tener en cuenta, como ya se señaló en el caso anterior, que dos de ellos son centros con ambos niveles. El resto de centros está representado en un 6% o menos (Tabla 44).

El 61,4% *imparte clases* en Primaria y el 38,6% en ESO. El 76,5% de este perfil posee una *antigüedad* igual o superior a tres cursos en el centro, mientras que en el 23,5% de los casos la antigüedad es menor a tres cursos. En total, el 69% del profesorado de este perfil trabaja en centros de *titularidad* pública, mientras que el 31% lo hace en centros privados (Tabla 41).

El 59,5% pertenece a centros de baja *presencia de población de origen extranjero*, el 26,2% a centros de presencia intermedia y el 14,3% a centros de alta presencia. Al desagregar el grupo que trabaja en Polígono Sur, los porcentajes presentan variaciones. Así, se muestra que el 39,3% trabaja en centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero y el 20,2% en centros de Polígono Sur. El 29,8% trabaja en centros con una *presencia percibida intermedia de alumnado de etnia gitana*, el 28,6% en centros con baja presencia percibida, el 21,4% en centros con presencia percibida alta y el 20,2% en centros con presencia percibida muy alta.

Tabla 41. *Descriptivos del conglomerado B por variables del profesorado*

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>1. Sexo</b>			
Mujeres	57	67,9	68,7
Hombres	26	31,0	31,3
Total	83	98,8	100,0
<b>2. Edad</b>			
≤35 años	15	17,9	18,8
36-43 años	19	22,6	23,8
44-51años	21	25,0	26,3
≥52 años	25	29,8	31,3
Total	80	95,2	100,0
<b>3. Hijos/as</b>			
Sí	44	52,4	62,0
No	27	32,1	38,0
Total	71	84,5	100,0
<b>4. Nivel de estudios (profesorado)</b>			
Grado o Diplomatura	38	45,2	49,4
Licenciatura, Máster o DEA	39	46,4	50,6
Total	77	91,7	100,0
<b>5. Formación en Desarrollo emocional</b>			
Sí	25	29,8	40,3
No	37	44,0	59,7
Total	62	73,8	100,0
<b>6. Nivel educativo en el que imparte clases</b>			
Primaria	51	60,7	61,4
ESO	32	38,1	38,6
Total	83	98,8	100,0
<b>7. Antigüedad en el centro</b>			
< Tres cursos	19	22,6	23,5
≥ Tres cursos	62	73,8	76,5
Total	81	96,4	100,0
<b>8. Titularidad del centro</b>			
Público	58	69,0	69,0
Privado	26	31,0	31,0
Total	84	100,0	100,0
<b>9. Presencia de alumnado de origen extranjero</b>			
Baja	50	59,5	59,5
Intermedia	22	26,2	26,2
Alta	12	14,3	14,3
Total	84	100,0	100,0
<b>10. Presencia de alumnado de o. extranjero (P. Sur)</b>			
Baja	33	39,3	39,3
Intermedia	22	26,2	26,2
Alta	12	14,3	14,3
Polígono Sur	17	20,2	20,2
Total	84	100,0	100,0
<b>11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana</b>			
Baja	24	28,6	28,6
Intermedia	25	29,8	29,8
Alta	18	21,4	21,4
Muy alta	17	20,2	20,2
Total	84	100,0	100,0



Tabla 42. *Descriptivos del conglomerado B por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Temas (I)	Válidos	Desarrollo emocional	6	7,1	31,6	
		Educación emocional	5	6,0	26,3	
		Inteligencia emocional	2	2,4	10,5	
		Gestión de conflictos y trabajo grupal	2	2,4	10,5	
		Crecimiento personal	2	2,4	10,5	
		Competencia emocional	1	1,2	5,3	
		Otros	1	1,2	5,3	
		Total	19	22,6	100,0	
	Perdidos	Sistema	65	77,4		
	Total		84	100,0		
Temas (II)	Válidos	Manejo estrés y técnicas de relajación	1	1,2	50,0	
		Inteligencias múltiples	1	1,2	50,0	
		Total	2	2,4	100,0	
		Perdidos	Sistema	82	97,6	
		Total		84	100,0	

Tabla 43. *Descriptivos del conglomerado B por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Formación ofrecida por el propio centro		3	3,6	30,0
	Formación ofrecida por el CEP		2	2,4	20,0
	Grupo de trabajo en el centro		2	2,4	20,0
	Curso o jornada formativa del CEP		1	1,2	10,0
	Máster o postgrado		1	1,2	10,0
	Lecturas		1	1,2	10,0
	Total		10	11,9	100,0
Perdidos	Sistema		74	88,1	
Total			84	100,0	

Tabla 44. Descriptivos del conglomerado B por características de cada centro

	Código de centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Zona territorial	Distrito	Barrio	Alumnado o.extranjero	N países de o.extranjero	Alumnado et. gitana
1	A160418/19	8	9,5	9,5	Baja	Los Remedios	Los Remedios	Baja	7	Baja
2	P160417	6	7,1	7,1	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	0	Muy alta
3	A160426/27	6	7,1	7,1	Intermedia	S.Pablo-Sta.Justa	M <sup>a</sup> Auxil.-Fontanal	Baja	13	Baja
4	S160437	6	7,1	7,1	Baja	Bellavista-Palmera	Bellavista	Intermedia	16	Intermedia
5	P160408	5	6	6	Baja	Bellavista-Palmera	La Palmera	Baja	4	Intermedia
6	A160410/11	5	6	6	Intermedia	Norte	Valdezorras	Intermedia	7	Intermedia
7	P160420	5	6	6	Intermedia	Norte	San Jerónimo	Baja	7	Alta
8	S160434	5	6	6	Alta	Macarena	León XIII-Naranjos	Alta	23	Intermedia
9	S160439	5	6	6	Baja	Nervión	Ciudad Jardín	Alta	18	Intermedia
10	P160403	4	4,8	4,8	Alta	Cerro-Amate	Losa Pájaros	Intermedia	9	Intermedia
11	P160412	4	4,8	4,8	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	4	Muy alta
12	P160414	4	4,8	4,8	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	8	Muy alta
13	A160428	4	4,8	4,8	Baja	Nervión	Buhaira	Baja	1	Baja
14	A160430/31	3	3,6	3,6	Alta	Cerro-Amate	Los Pájaros	Intermedia	10	Alta
15	S160443	3	3,6	3,6	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	11	Muy alta
16	P160401	2	2,4	2,4	Alta	Macarena	Hdades-La Carrasca	Alta	21	Alta
17	P160409	2	2,4	2,4	Baja	Nervión	Nervión	Baja	8	Intermedia
18	P160402	2	2,4	2,4	Alta	Cerro-Amate	La Plata	Intermedia	7	Intermedia
19	S160442	2	2,4	2,4	Intermedia	S.Pablo-Sta.Justa	San Pablo C	Intermedia	13	Intermedia
20	P160404	1	1,2	1,2	Alta	Este	Colores-Entreparq.	Baja	3	Alta
21	S160438	1	1,2	1,2	Baja	Los Remedios	Tablada	Baja	3	Baja
22	S160440	1	1,2	1,2	Intermedia	Norte	Las Almenas	Baja	15	Alta
	Total	84	100	100						

### 3.4.2.3. Descriptivos del perfil C

El perfil C, percibido como no competente, está compuesto por un 50,9% de hombres y un 49,1% de mujeres. El grupo de *edad* mayoritario en este perfil es el más joven -de 35 años o menos-, representando un 31,4%. Le sigue en importancia el grupo de más edad (25,5%). El 55,3% afirma tener *hijos/as*, mientras que el 44,7% señala no tener (Tabla 45).

El 52,8% posee un *nivel de estudios* de Grado, Diplomatura o primer ciclo de estudios universitario, mientras que el 47,2% posee una licenciatura, Máster o DEA. El 66,7% no ha realizado ninguna *formación sobre Desarrollo emocional*, mientras que el 33,3% sí ha realizado alguna formación en este ámbito.

De estos, tan solo el 17% respondió a los *temas* en los que se habían formado. De quienes respondieron, el 33,3% señaló haberse formado en Educación emocional, el 22,2% en Inteligencia emocional y Desarrollo emocional, lo que supone un 77,7% del total de respuestas. El 11,1% señaló Manejo de estrés y técnicas de relajación, y el mismo porcentaje, Educación en valores. El 1,9% dio una segunda respuesta (Tabla 46).

Sobre el *tipo de formación* recibida, tan solo el 11,3% son valores válidos. De ellos, el 50% participó en formación ofrecida por el CEP en el centro en que trabaja, el 33,3% en curso o jornada formativa no organizada por el CEP y el 16,7% en otros (Tabla 47).

El perfil C incluye a profesorado de 21 de los 25 centros, aunque representado en mayor medida por el profesorado de los centros P160401, P160416 Y P160412. Estos tres centros representan el 32% del profesorado incluido en este perfil. El resto de centros representan un 7,5% o menos en cada caso (Tabla 48).

El 73,6% *imparte clases* en Primaria, mientras que el 26,4% lo hace en ESO. El 53,8% posee una *antigüedad* en el centro de tres cursos o más, mientras que el 46,2% indica una antigüedad menor. En total, el 90,6% del profesorado incluido en este perfil trabaja en centros de *titularidad* pública versus el 9,4% que lo hace en privados (Tabla 45).

El 64,2% trabaja en centros de baja *presencia de alumnado de origen extranjero*, mientras que el 18,9% y el 17% lo hace, respectivamente, en centros de presencia intermedia y alta. Al desagregar el grupo de profesorado que trabaja en Polígono Sur, el profesorado que trabaja en centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero se reduce a un 34%, pasando a representar un 30,2% el grupo de profesorado que trabaja en Polígono Sur. Por otra parte, el 69,8% del profesorado de este perfil trabaja en centros de *presencia percibida de alumnado de etnia gitana* alta o muy alta (39,6% y 30,2%, respectivamente), mientras que el 30,2% lo hace en centros de presencia baja o intermedia (un 15,1% en cada caso).

Tabla 45. *Descriptivos del conglomerado C por variables del profesorado*

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
<b>1. Sexo</b>			
Mujeres	26	49,1	49,1
Hombres	27	50,9	50,9
Total	53	100,0	100,0
<b>2. Edad</b>			
≤35 años	16	30,2	31,4
36-43 años	11	20,8	21,6
44-51años	11	20,8	21,6
≥52 años	13	24,5	25,5
Total	51	96,2	100,0
<b>3. Hijos/as</b>			
Sí	26	49,1	55,3
No	21	39,6	44,7
Total	47	88,7	100,0
<b>4. Nivel de estudios (profesorado)</b>			
Grado o Diplomatura	28	52,8	52,8
Licenciatura, Máster o DEA	25	47,2	47,2
Total	53	100,0	100,0
<b>5. Formación en Desarrollo emocional</b>			
Sí	14	26,4	33,3
No	28	52,8	66,7
Total	42	79,2	100,0
<b>6. Nivel educativo en el que imparte clases</b>			
Primaria	39	73,6	73,6
ESO	14	26,4	26,4
Total	53	100,0	100,0
<b>7. Antigüedad en el centro</b>			
< Tres cursos	24	45,3	46,2
≥ Tres cursos	28	52,8	53,8
Total	52	98,1	100,0
<b>8. Titularidad del centro</b>			
Público	48	90,6	90,6
Privado	5	9,4	9,4
Total	53	100,0	100,0
<b>9. Presencia de alumnado de origen extranjero</b>			
Baja	34	64,2	64,2
Intermedia	10	18,9	18,9
Alta	9	17,0	17,0
Total	53	100,0	100,0
<b>10. Presencia de alumnado de o. extranjero (P. Sur)</b>			
Baja	18	34,0	34,0
Intermedia	10	18,9	18,9
Alta	9	17,0	17,0
Polígono Sur	16	30,2	30,2
Total	53	100,0	100,0
<b>11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana</b>			
Baja	8	15,1	15,1
Intermedia	8	15,1	15,1
Alta	21	39,6	39,6
Muy alta	16	30,2	30,2
Total	53	100,0	100,0

Tabla 46. *Descriptivos del conglomerado C por temas de la formación realizada sobre Desarrollo emocional*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Temas (I)	Válidos	Educación emocional	3	5,7	33,3
		Desarrollo emocional	2	3,8	22,2
		Inteligencia emocional	2	3,8	22,2
		Manejo estrés y técnicas de relajación	1	1,9	11,1
		Educación en valores	1	1,9	11,1
		Total	9	17,0	100,0
	Perdidos	Sistema	44	83,0	
Total		53	100,0		
Temas (II)	Válidos	Gestión de conflictos y trabajo grupal	1	1,9	100,0
	Perdidos	Sistema	52	98,1	
	Total		53	100,0	

Tabla 47. *Descriptivos del conglomerado C por tipo de formación realizada sobre Desarrollo emocional*

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Formación ofrecida por el CEP en el centro		3	5,7	50,0
	Curso o jornada no organizada por el CEP		2	3,8	33,3
	Otros		1	1,9	16,7
	Total		6	11,3	100,0
Perdidos	Sistema		47	88,7	
Total			53	100,0	

Tabla 48. Descriptivos del conglomerado C por características de cada centro

	Código de centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Zona territorial	Distrito	Barrio	Alumnado o.extranjero	N países de o.extranjero	Alumnado et. gitana
1	P160401	6	11,3	11,3	Alta	Macarena	Hdades-La Carrasca	Alta	21	Alta
2	P160416	6	11,3	11,3	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	5	Muy alta
3	P160412	5	9,4	9,4	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	4	Muy alta
4	P160415	4	7,5	7,5	Intermedia	Triana	Triana Este	Baja	10	Baja
5	P160403	3	5,7	5,7	Alta	Cerro-Amate	Los Pájaros	Intermedia	9	Intermedia
6	P160420*	3	5,7	5,7	Intermedia	Norte	San Jerónimo	Baja	7	Alta
7	A160430/31	3	5,7	5,7	Alta	Cerro-Amate	Los Pájaros	Intermedia	10	Alta
8	S160440	3	5,7	5,7	Intermedia	Norte	Las Almenas	Baja	15	Alta
9	P160404	2	3,8	3,8	Alta	Este	Colores-Entreparq.	Baja	3	Alta
10	P160409	2	3,8	3,8	Baja	Nervión	Nervión	Baja	8	Intermedia
11	P160414	2	3,8	3,8	Coexistencia	Sur	La Oliva	Baja	8	Muy alta
12	S160434	2	3,8	3,8	Alta	Macarena	León XIII-Naranjos	Alta	23	Intermedia
13	S160437	2	3,8	3,8	Baja	Bellavista-Palmera	Bellavista	Intermedia	16	Intermedia
14	S160438	2	3,8	3,8	Baja	Los Remedios	Tablada	Baja	3	Baja
15	S160441*	2	3,8	3,8	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	4	Muy alta
16	A160418/19	1	1,9	1,9	Baja	Los Remedios	Los Remedios	Baja	7	Baja
17	P160402	1	1,9	1,9	Alta	Cerro-Amate	La Plata	Intermedia	7	Intermedia
18	A160428	1	1,9	1,9	Baja	Nervión	La Buhaira	Baja	1	Baja
19	S160439	1	1,9	1,9	Baja	Nervión	Ciudad Jardín	Alta	18	Intermedia
20	S160442	1	1,9	1,9	Intermedia	S.Pablo-Sta.Justa	San Pablo C	Intermedia	13	Intermedia
21	S160443	1	1,9	1,9	Coexistencia	Sur	Polígono Sur	Baja	11	Muy alta
	Total	53	100	100						

#### 3.4.2.4. Distribución de los tres perfiles en las variables relacionadas con la diversidad etno-geográfica

En este apartado se presentará el modo en que se distribuye el profesorado de los tres perfiles en los diferentes valores de las variables relacionadas con la diversidad etno-geográfica: presencia de alumnado de origen extranjero (general y desagregando el grupo de Polígono Sur), y presencia de alumnado de etnia gitana. Ello supone una lectura horizontal de las tablas.

En primer lugar, se observa que en los centros de baja presencia y de presencia intermedia de *alumnado de origen extranjero* sigue siendo el perfil A el más representado, seguido del B y del C. Sin embargo, no sucede lo mismo en los centros de alta presencia. En este caso, el perfil más presente es el B, con un 44,4% del total, seguido del perfil C (33,3%), y quedando el A en último lugar, con un 22,2% (Apéndice B, Tabla 231).

Desde esta misma lectura (horizontal), la variable que desagrega el grupo que trabaja en *Polígono Sur* permite observar que el profesorado que trabaja en estos centros está representado en mayor medida en el perfil A, suponiendo un 42,1% del total de este grupo. En segundo lugar, el 29,8% del profesorado de Polígono Sur está incluido en el perfil B y el 28,1% se incluye en el C (Apéndice B, Tabla 232). El profesorado de centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero, por su parte, seguiría el mismo orden entre los tres perfiles, si bien los porcentajes varían al desagregar el grupo de Polígono Sur. De este modo, el perfil A supondría un 52,3% (versus un 48,8%), el perfil B, un 30,8% (versus 30,5%), y el perfil C supondría un 16,8% (en lugar del 20,7%) (Apéndice B, Tablas 231 y 232).

La distribución de los tres perfiles en los diferentes valores de la variable *presencia percibida de alumnado de etnia gitana* muestra una mayor presencia del perfil A, seguido del B y del C, en este orden, en todos los valores de la variable excepto en los centros de alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana. En este caso, el profesorado del perfil C, que se percibe como no competente, representa un 30,9%, situándose en segundo lugar, por encima del grupo de presencia intermedia, que representa un 26,5% del total, y a una distancia menor del perfil A de la que se muestra para otros valores de la variable. Se observa una diferencia de casi 12 puntos porcentuales entre el perfil A y C en el valor de alta presencia, mientras que en centros de baja presencia, por ejemplo, dicha diferencia es de 42 puntos (Apéndice B, Tabla 233).

#### 3.4.2.5. Presentación de los tres perfiles por facilidades y dificultades en la relación con personas de otras procedencias culturales

Respecto al 70,1% que responde a la pregunta sobre *facilidades*, el 91,5% respondió concretando alguna procedencia, mientras que el 8,5% respondió “ninguna en particular”. Del total de respuestas válidas sobre facilidades, el 45,2% pertenece al perfil A (altamente competente), el 35,6% al perfil B (parcialmente competente) y el 19,1% al perfil C (no competente) (Tabla 49).

Si se analiza la distribución dentro de cada uno de los perfiles, es el B el que concreta en mayor medida que tiene mayor facilidad para relacionarse con alguna procedencia cultural (el 97%). Le sigue el perfil A, que lo hizo en un 89,4% de los casos. Por último, se sitúa el grupo C, que respondió concretando alguna procedencia en un 86,1%. El resto de profesorado respondió en cada perfil tener facilidad con “ninguna en particular”.

Paralelamente, si se leen los mismos datos en vertical, observando cómo se distribuye el profesorado entre los tres perfiles, se observa que quienes han identificado mayores facilidades con personas de alguna procedencia cultural en particular quedan representados en el perfil A en un 44,2%; en el perfil B, en un 37,8%; y en el perfil C, en un 18%. Por su parte, el profesorado que dice tener facilidades “con ninguna en particular” se reparte del siguiente modo: un 56,3% en el perfil A, un 12,4% en el perfil B y un 31,3% en el perfil C.

Sin embargo, la prueba Chi cuadrado no encuentra una relación estadísticamente significativa entre la pertenencia a un perfil y la identificación de facilidades para relacionarse con personas de alguna procedencia cultural ( $p=0,109$ ) (Tabla 50).

Del 65,3% que responde a la pregunta sobre *dificultades*, el 78,3% respondió concretando alguna procedencia, mientras que el 21,7% respondió tener dificultades con “ninguna en particular”. En el caso de las facilidades, el porcentaje de respuestas “alguna” fue bastante más alto (91,5%). Del total de respuestas válidas sobre dificultades, quienes afirman tener mayor dificultad con personas de unas procedencias que de otras se incluyen en el perfil A en un 45,3% de los casos; en el perfil B, en un 37,2%; y en el perfil C, en un 17,5%. Por el contrario, quienes afirman no tener dificultad con personas de unas procedencias más que de otras, se distribuyen del siguiente modo: el 39,5% en el perfil A, el 36,8%, en el perfil B; y el 23,7% en el C (Tabla 49).

Si se analiza la distribución dentro de cada uno de los perfiles, el A es el que concreta en mayor medida alguna procedencia con la que tiene mayor dificultad para relacionarse (el 80,5%). Le sigue el perfil B, que lo hizo en un 78,5% de los casos. Por último, se sitúa el grupo C, que respondió concretando alguna procedencia en un 72,7%. El resto de profesorado respondió en cada perfil tener facilidad con “ninguna en particular”.

La distribución del profesorado entre perfiles en cada uno de los dos grupos (los que identifican dificultades y los que no), muestra una distribución bastante equilibrada según los tamaños de cada grupo. Sin embargo, la prueba de Chi cuadrado presenta una  $p=0,661$ , lo que indica que las diferencias observadas entre las dificultades no son estadísticamente significativas (Tabla 50).

Las procedencias con las que se experimentan mayores facilidades y dificultades no arrojan diferencias estadísticamente significativas. Tampoco lo ofrecen los motivos por los que se argumentan tales facilidades y dificultades.



Tabla 49. Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad y dificultad de relación por procedencia cultural (Alguna/Ninguna en particular) para el conglomerado de tres grupos

	Facilidades			Dificultades		
	Alguna	Ninguna en particular	Total	Alguna	Ninguna en particular	Total
<b>Conglomerado A</b>						
Recuento	76	9	85	62	15	77
% dentro de Conglomerado	89,4	10,6	100,0	80,5	19,5	100,0
% dentro de Facilidades/Dificultades	44,2	56,3	45,2	45,3	39,5	44,0
<b>Conglomerado B</b>						
Recuento	65	2	67	51	14	65
% dentro de Conglomerado	97,0	3,0	100,0	78,5	21,5	100,0
% dentro de Facilidades/Dificultades	37,8	12,4	35,6	37,2	36,8	37,1
<b>Conglomerado C</b>						
Recuento	31	5	36	24	9	33
% dentro de Conglomerado	86,1	13,9	100,0	72,7	27,3	100,0
% dentro de Facilidades/Dificultades	18,0	31,3	19,1	17,5	23,7	18,9
<b>Total</b>						
Recuento	172	16	188	137	38	175
% dentro de Conglomerado	91,5	8,5	100,0	78,3	21,7	100,0
% dentro de Facilidades/Dificultades	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 50. Pruebas de Chi cuadrado de las variables Identificación de personas con las que se manifiesta mayor facilidad y dificultad de relación por procedencia cultural, para el conglomerado de tres grupos

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Facilidades con personas de otras procedencias</b>			
Chi-cuadrado de Pearson	4,436 <sup>a</sup>	2	0,109
Razón de verosimilitudes	5,014	2	0,081
Asociación lineal por lineal	4,149	1	0,042
N de casos válidos	188		
<b>Dificultades con personas de otras procedencias</b>			
Chi-cuadrado de Pearson	0,827 <sup>a</sup>	2	0,661
Razón de verosimilitudes	0,801	2	0,670
Asociación lineal por lineal	0,241	1	0,623
N de casos válidos	175		

### 3.5. Presentación del grupo que trabaja en Polígono Sur

Al observar el comportamiento del grupo de Polígono Sur por variables del profesorado, destaca que el 69% son mujeres. El grupo de edad mayoritario es el de 35 años o menos, suponiendo

un 42,1%, seguido del grupo de 44 a 51 años (24,6%) y del de 36 a 43 (22,8%). El grupo menos representado en este caso sería el de más edad (52 años o más), con un 10,5% (Apéndice B, Tabla 234).

Pese a que no existen diferencias por nivel educativo (se reparten en el nivel de Grado y de Máster al 50%), han realizado formación relacionada con Desarrollo emocional en un 72,2% de los casos. El 69% imparte clases en Primaria y el 100% trabaja en centros públicos. Posee una antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos en el 65,5% de los casos. En todos los casos el profesorado trabaja en centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero y de presencia muy alta de alumnado de etnia gitana.

El 97,9% identifica personas de alguna procedencia cultural con la que tiene mayor facilidad en la relación, y en un 77,3% de los casos identifican dificultades con personas de unas procedencias más que con otras.

Como se ha mencionado anteriormente, la distribución de este grupo en los diferentes conglomerados muestra que el 42,1% está incluido en el perfil A (41,4%), el 29,8% en el perfil B y el 28,1% en el C (Apéndice B, Tabla 232).

### **3.6. Análisis de los resultados**

#### **3.6.1. Análisis de resultados de descriptivos del grupo total**

##### 3.6.1.1. Síntesis de descriptivos y contrastes de las cinco dimensiones

Antes de abordar el análisis de resultados del conglomerado de sujetos, se pretende, a la luz de las tablas de síntesis (Tablas 51-55), establecer una caracterización global de las personas participantes en el estudio.

#### *Profesorado con mayor competencia percibida*

El profesorado con una mayor puntuación en Competencia emocional y, por tanto, con un mayor nivel de competencia percibida, se caracteriza en mayor medida por haber realizado formación relacionada con Desarrollo emocional y trabajar en centros de titularidad privada (Tabla 51).

Por su parte, el profesorado con mayor nivel de Sensibilidad intercultural percibida se caracteriza en mayor medida por impartir clase en ESO y poseer una antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos. Este grupo trabaja en centros situados en barrios como Ciudad Jardín, Valdeorras y La Plata. En los centros donde trabaja hay una presencia percibida intermedia de alumnado de etnia gitana (Tabla 52).

El profesorado con mayor nivel de Mindfulness percibido no puede caracterizarse a través de las variables del profesorado analizadas, dado que ninguna de las diferencias observadas se muestra estadísticamente significativa (Tabla 53).

El profesorado con mayor nivel de Compasión percibida está compuesto en mayor medida por mujeres, que poseen una antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos y trabajan en centros

de titularidad privada. Los centros donde trabajan se sitúan en barrios como Valdezorras y se caracterizan por una baja presencia de alumnado de etnia gitana (Tabla 54).

El profesorado con mayor nivel de Resiliencia percibida se caracteriza en mayor medida por poseer una antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos. Trabajan en centros de titularidad privada y en centros situados en barrios como María Auxiliadora-Fontanal y Valdezorras. Los centros donde trabajan se caracterizan por una presencia intermedia de alumnado de origen extranjero. Al aislar el grupo que trabaja en Polígono Sur del de baja presencia de alumnado de origen extranjero, es este -el profesorado que trabaja en centros con baja presencia de alumnado de origen extranjero- el grupo que se percibe más competente, por encima del de presencia intermedia (Tabla 55).

#### *Profesorado con menor competencia percibida*

Con el objetivo de conocer mejor el perfil más necesitado de una intervención que mejore sus competencias, se ha considerado de interés señalar, asimismo, las características del profesorado que se percibe menos competente en cada una de las dimensiones abordadas, a excepción de Mindfulness, dada la falta de significación estadística ya comentada.

El profesorado con menor nivel de Competencia emocional percibida (esto es, con una puntuación más baja) se caracteriza en mayor medida por no haber recibido formación en temas vinculados con Desarrollo emocional y trabajar en centros de titularidad pública (Tabla 51).

El profesorado con menor nivel de Sensibilidad intercultural percibida imparte clases en mayor medida en Primaria y posee una antigüedad en el centro menor a tres cursos. Trabaja en centros situados en barrios como San Jerónimo, Triana Este y La Buhaira. Los centros en los que trabaja se caracterizan por una alta presencia percibida de población gitana (Tabla 52).

El grupo de profesorado con menor nivel de Compasión percibida está compuesto en mayor medida por hombres, que poseen una antigüedad en el centro menor a tres cursos y trabajan en centros públicos, situados en barrios como Hermandades-La Carrasca y San Jerónimo. Son centros caracterizados por una alta presencia de alumnado de etnia gitana (Tabla 54).

Finalmente, el profesorado con menor nivel de Resiliencia percibida se caracteriza en mayor medida por poseer una antigüedad en el centro menor a tres cursos. Los centros en los que trabaja son de titularidad pública y se sitúan en barrios como Ciudad Jardín y Macarena. Estos centros se caracterizan por una presencia alta de alumnado de origen extranjero (Tabla 55).

#### 3.6.1.2. Análisis comparado

El análisis de las variables del profesorado en el conjunto de las dimensiones permite observar cómo algunas de ellas han mostrado significatividad estadística en más de una dimensión. Así, las variables antigüedad y barrio presentan significación estadística en tres casos: Sensibilidad intercultural, Compasión y Resiliencia. Del mismo modo, la variable titularidad del centro muestra diferencias significativas en Competencia emocional, Compasión y Resiliencia. Por su parte, la variable presencia percibida de alumnado de etnia gitana presenta diferencias significativas en Sensibilidad intercultural y Compasión.

Cuatro variables han mostrado diferencias significativas en una sola dimensión: Formación en Desarrollo emocional (en Competencia emocional); nivel en el que imparte clases (en Sensibilidad intercultural); sexo (en Compasión), y presencia de alumnado de origen extranjero (en Resiliencia).

Al observar conjuntamente los perfiles con mayor y menor puntuación, llaman la atención especialmente las variables relacionadas con la diversidad etno-geográfica (alumnado de origen extranjero y alumnado de etnia gitana). Concretamente, destaca cómo una menor percepción de competencia se vincula en mayor medida con el profesorado que trabaja en centros con una alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana (en Sensibilidad intercultural y Compasión) y de alumnado de origen extranjero (en el caso de Resiliencia). Por el contrario, una mayor percepción de competencia se vincula en mayor medida con el profesorado que trabaja en centros con una presencia percibida de etnia gitana y de origen extranjero intermedia y baja. En este caso, la presencia de alumnado de origen extranjero mencionada se vincula con una mayor Resiliencia, y la de etnia gitana, con una mayor Sensibilidad intercultural y Compasión.

Tabla 51. Síntesis de descriptivos para la dimensión Competencia emocional

Variable	$\bar{X}$ valores
1. Sexo	
Mujeres	6,9275
Hombres	7,0304
2. Edad	
≤35 años	6,9938
36-43 años	7,1859
44-51años	6,9795
≥52 años	6,7986
3. Nivel de estudios (profesorado)	
Grado o Diplomatura	6,8127
Licenciatura, Máster o DEA	7,0628
Doctorado	7,9792
4. Formación en Desarrollo emocional	
Sí	7,1357*
No	6,7725
5. Nivel educativo en el que imparte clases	
Primaria	6,8821
ESO	7,0933
6. Antigüedad en el centro	
< Tres cursos	6,8113
≥ Tres cursos	7,0108
7. Titularidad del centro	
Público	6,8163
Privado	7,3678***
8. Barrio al que pertenece el centro (valores máximo y mínimo)	
Valdeorras	7,89
Macarena	6,41
9. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	
Baja	6,9614
Intermedia	7,0847
Alta	6,7130
10. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado grupo Polígono Sur)	
Baja	7,0139
Intermedia	7,0847
Alta	6,7130
Polígono Sur	6,8618
11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	
Baja	7,0738
Intermedia	6,9892
Alta	6,9200
Muy alta	6,8618
12. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad	
Alguna	6,9899
Ninguna en particular	7,1367
13. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad	
Alguna	7,0272
Ninguna en particular	6,9539

Nota 1. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota 2.  $\bar{X}$  global= 6,9655.

Tabla 52. Síntesis de descriptivos para la dimensión Sensibilidad intercultural

Variable	$\bar{X}$ valores
1. Sexo	
Mujeres	119,1930
Hombres	116,5938
2. Edad	
≤35 años	116,5345
36-43 años	119,9412
44-51años	116,9531
≥52 años	119,2388
3. Nivel de estudios (profesorado)	
Grado o Diplomatura	117,2982
Licenciatura, Máster o DEA	119,0282
Doctorado	116,5000
4. Formación en Desarrollo emocional	
Sí	119,0238
No	116,3697
5. Nivel educativo en el que imparte clases	
Primaria	116,6038
ESO	120,6944*
6. Antigüedad en el centro	
< Tres cursos	115,3200
≥ Tres cursos	119,2660*
7. Titularidad del centro	
Público	117,8265
Privado	119,4722
8. Barrio al que pertenece el centro (valores máximo y mínimo)	
Ciudad Jardín	127,10*
San Jerónimo	108,58
9. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	
Baja	117,1118
Intermedia	120,0896
Alta	120,6774
10. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado grupo Polígono Sur)	
Baja	116,9643
Intermedia	120,0896
Alta	120,6774
Polígono Sur	117,3966
11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	
Baja	117,4444
Intermedia	122,3881*
Alta	115,9296
Muy alta	117,3966
12. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad	
Alguna	118,7222
Ninguna en particular	119,1833
13. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad	
Alguna	118,4930
Ninguna en particular	118,9286

Nota 1. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota 2.  $\bar{X}$  global= 118,2687.

Tabla 53. *Síntesis de descriptivos para la dimensión Mindfulness*

Variable	$\bar{X}$ valores
1. Sexo	
Mujeres	67,5824
Hombres	67,1250
2. Edad	
≤35 años	66,0345
36-43 años	68,0597
44-51años	67,5625
≥52 años	68,0896
3. Nivel de estudios (profesorado)	
Grado o Diplomatura	66,7018
Licenciatura, Máster o DEA	67,7021
Doctorado	74,5000
4. Formación en Desarrollo emocional	
Sí	68,0833
No	66,0000
5. Nivel educativo en el que imparte clases	
Primaria	67,0759
ESO	67,9167
6. Antigüedad en el centro	
< Tres cursos	66,3333
≥ Tres cursos	67,7807
7. Titularidad del centro	
Público	66,8821
Privado	68,8333
8. Barrio al que pertenece el centro (valores máximo y mínimo)	
Colores-Entreparkes	73,2000
Bellavista	61,8000
9. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	
Baja	67,5680
Intermedia	66,9851
Alta	67,4516
10. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado grupo Polígono Sur)	
Baja	69,0360
Intermedia	66,9851
Alta	67,4516
Polígono Sur	64,7586
11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	
Baja	69,1127
Intermedia	67,3582
Alta	67,9155
Muy alta	64,7586
12. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad	
Alguna	67,1620
Ninguna en particular	68,9444
13. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad	
Alguna	67,3262
Ninguna en particular	67,9048

Nota 1. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota 2.  $\bar{X}$  global= 67,4082.

Tabla 54. Síntesis de descriptivos para la dimensión Compasión

Variable	$\bar{X}$ valores
1. Sexo	
Mujeres	4,2401***
Hombres	4,0052
2. Edad	
≤35 años	4,1394
36-43 años	4,1581
44-51años	4,1829
≥52 años	4,1563
3. Nivel de estudios (profesorado)	
Grado o Diplomatura	4,1520
Licenciatura, Máster o DEA	4,1477
Doctorado	3,9792
4. Formación en Desarrollo emocional	
Sí	4,1850
No	4,1273
5. Nivel educativo en el que imparte clases	
Primaria	4,1569
ESO	4,1538
6. Antigüedad en el centro	
< Tres cursos	4,0513
≥ Tres cursos	4,1961*
7. Titularidad del centro	
Público	4,1149
Privado	4,2668**
8. Barrio al que pertenece el centro (valores máximo y mínimo)	
Valdezorras	4,4342*
Hermandades-La Carrasca	3,8485
9. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	
Baja	4,1733
Intermedia	4,1544
Alta	4,0618
10. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado grupo Polígono Sur)	
Baja	4,1794
Intermedia	4,1544
Alta	4,0618
Polígono Sur	4,1614
11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	
Baja	4,2216*
Intermedia	4,2044
Alta	4,0381
Muy alta	4,1614
12. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad	
Alguna	4,1848
Ninguna en particular	4,1852
13. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad	
Alguna	4,1797
Ninguna en particular	4,2159

Nota 1. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota 2.  $\bar{X}$  global= 4,1557.



Tabla 55. Síntesis de descriptivos para la dimensión Resiliencia

Variable	$\bar{X}$ valores
1. Sexo	
Mujeres	74,4444
Hombres	73,9896
2. Edad	
≤35 años	75,3966
36-43 años	75,0294
44-51 años	74,3594
≥52 años	73,2687
3. Nivel de estudios (profesorado)	
Grado o Diplomatura	73,4649
Licenciatura, Máster o DEA	74,9366
Doctorado	79,0000
4. Formación en Desarrollo emocional	
Sí	75,4048
No	73,6471
5. Nivel educativo en el que imparte clases	
Primaria	74,5660
ESO	73,8611
6. Antigüedad en el centro	
< Tres cursos	71,4267
≥ Tres cursos	75,5745*
7. Titularidad del centro	
Público	73,2194
Privado	77,1389*
8. Barrio al que pertenece el centro (valores máximo y mínimo)	
La Plata	81,8889*
Hermandades-La Carrasca	68,0000
9. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro	
Baja	74,7765
Intermedia	75,1493*
Alta	69,6129
10. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado grupo Polígono Sur)	
Baja	75,3393*
Intermedia	75,1493
Alta	69,6129
Polígono Sur	73,6897
11. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro	
Baja	76,0139
Intermedia	74,1493
Alta	73,0986
Muy alta	73,6897
12. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad	
Alguna	74,4056
Ninguna en particular	78,5556
13. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad	
Alguna	74,9718
Ninguna en particular	72,9286

Nota 1. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Nota 2.  $\bar{X}$  global= 74,2724.

### 3.6.2. Análisis de resultados de facilidades y dificultades en la relación con personas de otras procedencias culturales

Tras el análisis de los resultados de los descriptivos por dimensiones y antes de pasar al de los conglomerados, se hace pertinente analizar los principales resultados de las facilidades y dificultades encontradas en la relación con personas de otras procedencias culturales para el total de la muestra. Pese a la falta de significatividad estadística de las diferencias analizadas, un mayor nivel de detalle respecto a procedencias y motivos de las facilidades y dificultades señaladas puede añadir elementos de interés para el conjunto de la investigación.

En primer lugar, cabe destacar que, tanto en el caso de las facilidades como de las dificultades, la etiqueta “procedencia cultural” se asocia, en su mayoría, con lugar geográfico (regiones de origen), si bien se muestran algunas respuestas minoritarias que la asocian con variables como religión (hindú, musulmana/islámica), etnia (gitana), idioma e ideología (“todas menos las integristas”, “musulmana radical u otro grupo radical”).

La decisión de diferenciar entre algunas categorías cercanas como “África” y “África Subsahariana”, o “Europa” y “Europa del Este” responde al interés de categorizar atendiendo a la capacidad de concreción de las personas encuestadas. Aunque es una respuesta minoritaria, quienes señalan África Subsahariana están ofreciendo una información más precisa y descarta, de entrada, el área del Magreb. Asimismo, quienes señalan Europa del Este destacan colectivos de una región mucho más concreta de Europa, la cual, además, se asocia en muchas ocasiones con dificultades más que con facilidades. Por otra parte, aunque India hace referencia a país, e hindú a religión, se decidió conformar una categoría con ambos términos, dado que las personas que lo formularon utilizaron las dos palabras indistintamente.

De las 268 personas encuestadas, existe un porcentaje mayor de participantes que responde a la pregunta de facilidades respecto a la de dificultades; una diferencia de casi cinco puntos porcentuales (Apéndice B, Tabla 140). Por otra parte, el porcentaje de respuestas “ninguna en particular” es mayor en el caso de las dificultades que en el de las facilidades (Apéndice B, Tablas 141 y 184), una diferencia de siete puntos porcentuales respecto del total de participantes.

Las mayores facilidades expresadas se encuentran con personas que proceden de América Latina y Europa, en este orden, suponiendo ambos grupos un 54% de respuestas. La procedencia anglosajona y Magreb les siguen en importancia, aunque con porcentajes bastante menos relevantes. Entre quienes identifican los colectivos en función de otra variable distinta a la procedencia geográfica, destaca quienes señalan “las que hablan mi mismo idioma u otro que yo domine” y le siguen las personas de etnia gitana (Apéndice B, Tablas 142-160).

Las mayores dificultades, en cambio, se encuentran con personas que proceden geográficamente de Asia-Oriente y Magreb. Ambas procedencias suponen un 37%. Sin embargo, el porcentaje más alto de todos los grupos atiende a una categorización distinta a la zona geográfica: el idioma es el factor señalado en primer lugar, aunque se sitúa porcentualmente muy cerca de la procedencia asiática. Estas tres procedencias superan el 60% de las respuestas. Le sigue en esta otra categorización, la procedencia musulmana/islámica y aquellas de procedencia musulmana radical u otro grupo radical (Apéndice B, Tablas 185-199).

Llama la atención que quienes proceden de Magreb son identificadas como personas con las que se experimenta, a la vez, mayores facilidades y dificultades, si bien el porcentaje de dificultades es más alto.

Entre las razones de las facilidades en la relación con personas de otras procedencias culturales, el idioma y la proximidad cultural son los elementos principales señalados, superando conjuntamente el 70% de las respuestas. El contacto con personas de otras procedencias culturales se sitúa en tercer lugar, junto al deseo de entenderse con otras procedencias culturales y el deseo de las personas de dichas procedencias de entenderse con los entrevistados (Apéndice B, Tablas 161-165).

En el caso de las dificultades sucede de forma similar: las razones más relevantes son el idioma y la lejanía cultural, superando ambos el 68%. Las actitudes de intolerancia, racismo y machismo, atribuidos a determinadas procedencias culturales, se sitúan en tercer lugar. El desconocimiento de patrones culturales, en este caso, tiene una relevancia menor, el mismo porcentaje que la falta de interés por comunicarse (de ellos) y el miedo a perder la identidad cultural (de ellos) (Apéndice B, Tablas 200-202 y 209-210).

Quienes han enunciado la razón “actitudes de intolerancia, racismo y machismo” (15 participantes), hacen referencia a dificultades con personas de procedencia musulmana o islámica, magrebí, “musulmana radical” (así lo formulan), y otras.

Aunque minoritarias, son relevantes las razones, “falta de respeto a los Derechos Humanos”, “contradicción con principios democráticos” y “son culturas más cerradas”. La primera de ellas (falta de respeto a los Derechos Humanos) es enunciada por cuatro participantes y se asocia a las procedencias: musulmana radical, Magreb y otras. La razón “son culturas más cerradas” es enunciada por dos participantes y se asocia a las procedencias: Asia/Oriente y otras. Finalmente, la “contradicción con principios democráticos” es enunciada por un solo participante y se asocia a la procedencia musulmana/islámica.

Por otra parte, los colectivos magrebí y musulmán se vinculan en mayor medida con razones minoritarias, pero se muestran asociados en mayor medida a juicios de valor e incompatibilidad con valores deseados. El colectivo asiático es señalado en tercer lugar, aunque con menor importancia.

Además de ello, llama la atención quienes afirman tener dificultad con “todas” (un participante), quienes argumentan no gustarles la diversidad (dos personas) o tener problemas con los rasgos físicos diferentes (una persona). Es un número muy residual, y hace referencia a cuatro personas en total (el 1,5% del total de participantes), pero pueden considerarse indicadores de actitudes xenófobas, ya que estas respuestas son enunciadas por las propias personas participantes. Por otra parte, quienes afirman tener facilidades con “todas” podrían estar señalando la no preferencia por una procedencia más que por otra.

Entre quienes responden “ninguna en particular”, los motivos formulados en las dificultades coinciden con dos de los motivos enunciados en el caso de las facilidades (“no tengo demasiados prejuicios”, y “no depende de la cultura, sino de la persona”). La tercera razón en el caso de las dificultades, “falta de contacto”, coincide con una razón enunciada en el grupo de valores perdidos del apartado de facilidades. Ello hace que los posicionamientos de algunos de los/as participantes

que afirman tener dificultades con “ninguna en particular” se asocian al desconocimiento, la apertura (no tener demasiados prejuicios) y la consideración de que el factor individual es más relevante que el cultural.

Tanto en las facilidades como en las dificultades, la respuesta “no depende de la cultura, sino de la persona”, está presente en los tres grupos: quienes han señalado “alguna” procedencia, quienes han respondido “ninguna en particular” y quienes no han respondido a dicha pregunta (valores perdidos). El número de participantes que formula estas respuestas en facilidades y dificultades no es exactamente el mismo: 4, 5 y 10 sujetos en Facilidades –en las subcategorías Alguna, Ninguna en particular y Perdidos, respectivamente-, versus 1, 9 y 6, en Dificultades. No obstante, algunas de las que apuntan a estas razones son las mismas personas: ocurre en dos casos de la subcategoría “ninguna en particular” y en cuatro de los casos de valores perdidos. Por otra parte, dentro de las dificultades, el valor “personas a las que no les gusta mi cultura”, estaría haciendo referencia, también, al factor personal en lugar del cultural como elemento definitorio de la dificultad en la relación.

El conjunto de respuestas que señala “no depende de la cultura, sino de la persona” representa al 10,82% del total de participantes, un porcentaje nada desdeñable. Junto a la respuesta “personas a las que no les gusta mi cultura”, ambas apuntan a la no identificación de un grupo particular con el que se experimentan facilidades y dificultades, destacando, por tanto, la singularidad de cada caso a la hora de realizar una valoración, y anteponiendo la variable personal por encima de la cultural como determinante de las facilidades y dificultades en las relaciones.

### **3.6.3. Análisis de resultados de conglomerados**

#### **3.6.3.1. Síntesis de los tres perfiles por variables del profesorado**

A modo de síntesis se presentará el perfil mayoritario de cada uno de los tres grupos resultantes del análisis de conglomerados. Para ello, se destacarán las variables que hayan presentado diferencias iguales o superiores al 60%.

El perfil del profesorado del grupo A, que se percibe como altamente competente, es una profesora mujer y con hijos/as. Trabaja en centros públicos y posee una antigüedad en el mismo centro de tres cursos o más. Los centros donde trabaja suelen ser centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero. Respecto a su relación con la diversidad cultural, reconoce tener mayor facilidad y mayor dificultad con personas de algunas procedencias culturales (Tabla 56).

Por su parte, el perfil de profesorado del grupo B, que se percibe como parcialmente competente, es una profesora mujer y con hijos/as, que no se ha formado en temas relacionados con Desarrollo emocional. Imparte clases en Primaria y posee una antigüedad en el mismo centro de tres cursos o más. Trabaja en centros públicos, con una baja presencia de alumnado de origen extranjero. Respecto a su relación con la diversidad cultural, reconoce tener mayor facilidad y mayor dificultad con personas de algunas procedencias culturales (Tabla 57).

Finalmente, el perfil C, que se percibe como no competente, no se ha formado en temas relacionados con Desarrollo emocional. Imparte clases en Primaria. Trabaja en un centro de titularidad pública, con características de baja presencia de alumnado de origen extranjero y presencia alta o muy alta de alumnado de etnia gitana. Respecto a su relación con la diversidad

cultural, reconoce tener mayor facilidad y mayor dificultad con personas de algunas procedencias culturales (Tabla 58).

### 3.6.3.2. Análisis comparado

De las cinco dimensiones que constituyen los tres grupos, llama la atención el patrón observado en Sensibilidad intercultural y Compasión. Si bien en el perfil parcialmente competente presentan los valores más altos del grupo -son las dos únicas dimensiones que presentan valores cercanos o superiores a la media-, en el perfil no competente manifiestan un comportamiento inverso, siendo las que menos puntúan dentro del grupo. En el perfil altamente competente también son las que muestran un menor nivel, si bien esta diferencia no es tan pronunciada dentro del grupo como sucede en los grupos A y B (Figura 1). Ello podría estar indicando una posible vinculación entre las variables Compasión y Sensibilidad intercultural.

Desde una visión comparada (Tablas 56-58), se observa que tanto en el perfil A como en el B una amplia mayoría son mujeres, mostrando una distribución similar al grupo total. En el perfil C, sin embargo, aunque la diferencia por sexo no es tan pronunciada (por debajo del 60%), son mayoría los hombres. Este último dato es especialmente relevante, dado que el grupo total tiene una presencia mayoritaria de mujeres (el 64% de la muestra) (Tabla 23).

El análisis de los grupos de *edad* más representados en cada caso, muestra que en el perfil A destacan las edades centrales (de 36 a 51 años), en el B las edades más avanzadas (de 44 en adelante) y en el C los grupos menor y mayor en edad, en este orden (menor o igual a 35 años y mayor o igual a 52). Estos tramos de edad suponen más del 54% en los tres casos, pero no alcanzan el 60%. Pese a ello, resulta especialmente relevante el perfil C, dado que los grupos más representados en este caso se distancian en mayor medida de la edad media del grupo muestral (44 años) (Tabla 23).

Por otro lado, en los tres grupos quienes tienen *hijos/as* son mayoría, si bien este porcentaje es mayor en el perfil B, seguido muy de cerca del A. En el perfil C este porcentaje está por debajo del 60%. Este último es el grupo que presenta un valor más relevante, mostrando un valor cuatro puntos por encima de la media del grupo total (59,2%) (Tabla 23).

Aunque en los tres casos la mayor parte del profesorado *imparte clases* en Primaria, en el perfil C se da el porcentaje más alto, seguido del B. En el perfil A este porcentaje se sitúa por debajo del 60%, pero es el perfil C que resulta más relevante, dado que muestra una mayor distancia respecto al porcentaje muestral (14 puntos por encima) (60% *versus* 73,6%) (Tabla 23).

Asimismo, en los tres casos la mayoría del profesorado posee una *antigüedad* en el centro de tres cursos o más, si bien este porcentaje es mayor dentro del perfil A, seguido del B y, con mayor distancia, del perfil C. Este último no supera el 60%. Sin embargo, es el perfil C, de nuevo, el que muestra un porcentaje más llamativo, en tanto que su valor se sitúa 18 puntos por debajo del de la muestra (71,5%) (Tabla 23).

Respecto a la *formación del profesorado*, es el perfil A el que presenta una mayor diferencia entre las diversas opciones, siendo, además, el que incluye un porcentaje mayor de personas con Licenciatura, Máster o DEA. Le sigue el perfil C y, en último lugar, se sitúa el perfil B. El perfil A es, además, el único que incluye profesorado con Doctorado, aunque supone un porcentaje muy

residual. En este caso es el perfil B el que destaca en mayor medida respecto de los valores medios del grupo total, si bien esta diferencia no es tan pronunciada como en otras variables (cuatro puntos por debajo de la media muestral) (55%) (Tabla 23).

En todos los casos, quienes no han realizado una *formación relacionada con Desarrollo emocional* suponen un porcentaje mayor que quienes sí lo han hecho. El perfil C supera el 60% y se sitúa por debajo del grupo total en más de 8 puntos porcentuales. El porcentaje de quienes sí han realizado alguna formación relacionada con este ámbito es mayor dentro del perfil A (47,8%), un dato que también resulta relevante, ya que se sitúa a más de seis puntos porcentuales por encima del valor medio de la muestra (41,4%) (Tabla 23).

En los tres casos, los *temas de formación* mencionados han sido en mayor medida Educación emocional, Desarrollo emocional e Inteligencia emocional, y la suma de sus porcentajes supera en los tres casos el 60%. De ellos, Educación emocional ha supuesto un porcentaje mayor en los perfiles A y C. En el B, el tema Desarrollo emocional ha sido el más representado. El tipo de formación realizada en mayor medida es, en los tres casos, una formación en el centro, bien ofrecida por el CEP o bien, en el caso del perfil B, ofrecida por el propio centro (algo que se da solo en el caso de los concertados). No obstante, hay que señalar el bajo número de participantes que ha respondido a esta última pregunta.

Respecto a los *centros de los que procede el profesorado*, resulta llamativo que los grupos conformados en cada perfil son muy heterogéneos: todos o casi todos los centros están representados en cada uno de ellos, aunque en proporciones distintas. En el caso del perfil A destacan, en primer lugar, tres centros concertados, seguidos de dos centros de ESO reconocidos como centros de Compensatoria. En el perfil B destacan dos centros concertados y tres centros públicos de Compensatoria (dos de Primaria y uno de ESO). Finalmente, en el perfil C los cinco primeros centros que destacan son centros públicos de Primaria, cuatro de ellos de Compensatoria (Tablas 40, 44 y 48).

No obstante, en cuanto a la *titularidad* de los centros del total de cada perfil, destaca la mayor proporción de profesorado de centros públicos dentro del perfil C, situándose más de 10 puntos por encima de la media del grupo total (80%). Asimismo, en el perfil C destaca una mayor proporción de centros de Primaria que de ESO, superando en más de cinco puntos la media muestral (68%) (Tabla 15).

En cuanto a la *zona territorial* de los centros, aunque no forma parte de las variables de análisis en los resultados, resulta llamativo que en el grupo denominado no competente el profesorado procede en mayor medida de centros ubicados en zonas de alta presencia de población de origen extranjero y de coexistencia, con porcentajes similares. En el grupo altamente competente, sin embargo, destacan quienes proceden de centros de zonas de presencia intermedia de población de origen extranjero, seguido, con distancia, de quienes trabajan en zonas de baja presencia. Por su parte, en el grupo parcialmente competente, los centros donde trabajan se caracterizan por situarse en mayor medida en zonas de baja presencia de población de origen extranjero, seguida, con mayor distancia que en el caso anterior, de quienes trabajan en zonas de presencia intermedia. La suma de las dos zonas mencionadas en cada caso igualan o superan el 60% (Apéndice B, Tabla 235).

Respecto a la distribución muestral, destaca el profesorado que trabaja en zonas de presencia baja del grupo no competente, por estar infrarrepresentado –se sitúa a 10 puntos porcentuales por debajo del grupo muestral-. Contrariamente, el profesorado que trabaja en zonas de alta presencia está sobrerrepresentado en este mismo perfil, situándose 10 puntos porcentuales por encima del grupo muestral (Tabla 22). Ello coincide parcialmente con lo que se comentará a continuación, a propósito de la diversidad etno-cultural en los centros.

Por otra parte, respecto a los *distritos* más representados en los que trabaja el profesorado, destacan, en el perfil altamente competente, los distritos Sur, Norte y Los Remedios. El distrito más presente en el perfil no competente es el Distrito Sur, a mucha distancia de los demás. Le siguen Macarena y Cerro-Amate. En el perfil B están más representados, en este orden, los distritos Sur, Norte, Nervión y Bellavista-La Palmera. Estos tres últimos en la misma proporción (Apéndice B, Tabla 236).

Como puede observarse, el Distrito Sur es el más representado en los tres perfiles, aunque ello no es de extrañar, ya que ello responde a la distribución muestral. No obstante, al comparar los porcentajes de cada conglomerado con el grupo total, destaca de manera especial el perfil no competente. Concretamente, se muestra la presencia relevante de profesorado que procede de los Distritos Sur y Macarena, en ambos casos situados por encima de los valores de la muestra en nueve y siete puntos, respectivamente. Por el contrario, el profesorado que trabaja en el distrito de Nervión está infrarrepresentado en este mismo perfil (más de ocho puntos por debajo de los valores de la muestra). Otra diferencia relevante se observa en el grupo parcialmente competente, donde destaca el profesorado que trabaja en el Distrito Norte, que se sitúa a más de nueve puntos porcentuales por encima de la distribución muestral (Tabla 22).

Una atención especial merecen las variables relativas a la *diversidad etno-geográfica*: presencia de alumnado de origen extranjero (general y desagregando el grupo de Polígono Sur) y presencia percibida de alumnado de etnia gitana.

Al comparar los porcentajes parciales dentro de cada perfil, puede observarse que, en los tres casos, el profesorado con mayor representación es el que procede de centros de baja *presencia de alumnado de origen extranjero*, seguidos de los de presencia intermedia y alta (Apéndice B, Tabla 231). Esta distribución es proporcional a la selección muestral (Tablas 26-30). En el caso del perfil A, llama la atención el porcentaje de profesorado perteneciente a centros de alta presencia, inferior en casi siete puntos al porcentaje de la selección muestral. El perfil C, sin embargo, destaca en este mismo caso por superar en más de cinco puntos la media del grupo total. Dicho de otro modo: en el perfil altamente competente, el profesorado de centros de alta presencia de origen extranjero está infrarrepresentado, al tiempo que en el perfil no competente el profesorado de este tipo de centros está sobrerrepresentado respecto al grupo total.

Los valores de la variable *presencia percibida de alumnado de etnia gitana* quedan distribuidos de manera diferente dentro de cada perfil. Así, en el perfil A, el profesorado más representado es el que procede de centros de presencia percibida baja y alta. Dentro del perfil B, en cambio, está más representado el profesorado que procede de centros de presencia percibida intermedia y baja. En el perfil C, el profesorado más presente es el que procede de zonas de presencia percibida alta y muy alta. Solo en este último caso el conjunto de las zonas mencionadas superan el 60% (Apéndice B, Tabla 233). Estos resultados cobran mayor relevancia al compararlos con los datos de la selección

muestral, cuyos porcentajes distan muy poco entre sí. Especialmente destaca el perfil C, que se sitúa 13 puntos porcentuales por encima de la media muestral en el caso de los centros de alta presencia y nueve puntos en el caso de los centros de presencia muy alta (Tabla 29). Ello permite afirmar que el perfil no competente está compuesto en mayor medida por profesorado que trabaja en centros de presencia alta y muy alta de alumnado de etnia gitana.

La distribución del profesorado de los diferentes perfiles en función de estas mismas variables ofrece matices interesantes. Respecto a la *presencia de alumnado de origen extranjero*, resulta relevante la menor presencia del grupo que se percibe altamente competente en los contextos de alta presencia de alumnado de origen extranjero, siendo, en este caso, mayor la proporción de los grupos parcialmente competente y no competente (Apéndice B, Tabla 231). Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, estos contextos de alta presencia se vinculan, a su vez, con bajos niveles de Resiliencia.

La variable que desagrega el grupo que trabaja en Polígono Sur permite observar que el profesorado que trabaja en estos centros está representado en mayor medida en el perfil A, y no en el C, como sugieren los porcentajes parciales dentro de cada perfil (Apéndice B, Tabla 232). Este grupo está conformado por los diferentes perfiles en una proporción similar a las de los centros de presencia de alumnado de origen extranjero baja e intermedia, es decir, siguiendo la distribución del grupo muestral.

La distribución de los tres perfiles en los diferentes valores de la variable *presencia percibida de alumnado de etnia gitana* muestra una mayor presencia del perfil A, seguido del B y del C, en todos sus valores excepto en los centros de alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana. En este caso, el profesorado del perfil C se sitúa en segundo lugar, por delante del grupo de presencia intermedia (Apéndice B, Tabla 233). Ello confirma una mayor presencia de profesorado que se percibe como no competente en centros con alta presencia de alumnado de etnia gitana respecto a otros centros de presencia baja, intermedia o muy alta. Un resultado que coincide con lo observado en los descriptivos generales respecto al grupo con menor competencia percibida.

Finalmente, el análisis de *facilidades y dificultades* por conglomerados muestra que la gran mayoría de las personas incluidas en cada uno de ellos afirma tener mayores facilidades con personas de unas procedencias culturales que de otras. Lo mismo sucede con las dificultades, si bien estos porcentajes son algo menores que los anteriores. Todos se sitúan por encima del 70% (Tabla 49). En ambos casos la importancia relativa entre los perfiles es muy similar y siguen la distribución muestral (Tabla 34).

Tanto en la pregunta por facilidades como por dificultades, el perfil C, que se percibe como *no competente*, es el que señala en menor medida procedencias culturales concretas. En el caso de las facilidades se observa una mayor proporción de personas que expresan procedencias concretas dentro del grupo parcialmente competente, mientras que en el caso de las dificultades, es en el grupo altamente competente donde se observa un porcentaje más alto (Tabla 49).



Tabla 56. Síntesis de descriptivos para el perfil A (percibido como altamente competente)

Variable	Frecuencia	Porcentaje
1. Sexo		
Mujeres	81	69,2
Hombres	36	30,8
2. Edad		
≤35 años	26	23,2
36-43 años	33	29,5
44-51 años	28	25,0
≥52 años	25	22,3
3. Hijos/as		
Sí	65	59,6
No	44	40,4
4. Nivel de estudios (profesorado)		
Grado o Diplomatura	45	39,5
Licenciatura, Máster o DEA	67	58,8
Doctorado	2	1,8
5. Formación en Desarrollo emocional		
Sí	43	47,8
No	47	52,2
6. Temas de la formación sobre Desarrollo emocional		
Educación emocional	13	33,3
Inteligencia emocional	9	23,1
Desarrollo emocional	6	15,4
7. Tipo de formación sobre Desarrollo emocional		
Del CEP en el centro	9	40,9
En el CEP	2	9,1
Organizada por otros	4	18,2
8. Nivel educativo en el que imparte clases		
Primaria	65	55,6
ESO	52	44,4
9. Antigüedad en el centro		
< 3 cursos	29	25,0
≥ 3 cursos	87	75,0
10. Titularidad del centro		
Público	79	67,5
Privado	38	32,5
11. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro		
Baja	80	68,4
Intermedia	31	26,5
Alta	6	5,1
12. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado P. Sur)		
Baja	56	47,9
Intermedia	31	26,5
Alta	6	5,1
Polígono Sur	24	20,5
13. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro		
Baja	37	31,6
Intermedia	27	23,1
Alta	29	24,8
Muy alta	24	20,5
14. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad		
Alguna	76	89,4
Ninguna en particular	9	10,6
15. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad		
Alguna	62	80,5
Ninguna en particular	15	19,5

Tabla 57. Síntesis de descriptivos para el perfil B (percibido como parcialmente competente)

Variable	Frecuencia	Porcentaje
1. Sexo		
Mujeres	57	68,7
Hombres	26	31,3
2. Edad		
≤35 años	15	18,8
36-43 años	19	23,8
44-51 años	21	26,3
≥52 años	25	31,3
3. Hijos/as		
Sí	44	62,0
No	27	38,0
4. Nivel de estudios (profesorado)		
Grado o Diplomatura	38	49,4
Licenciatura, Máster o DEA	39	50,6
Doctorado	0	0,0
5. Formación en Desarrollo emocional		
Sí	25	40,3
No	37	59,7
6. Temas de la formación sobre Desarrollo emocional		
Educación emocional	5	26,3
Inteligencia emocional	2	10,5
Desarrollo emocional	6	31,6
7. Tipo de formación sobre Desarrollo emocional		
Del CEP en el centro	2	20,0
Organizada por el centro	3	30,0
Grupo de trabajo en el centro	2	20,0
8. Nivel educativo en el que imparte clases		
Primaria	51	61,4
ESO	32	38,6
9. Antigüedad en el centro		
< 3 cursos	19	23,5
≥ 3 cursos	62	76,5
10. Titularidad del centro		
Público	58	69,0
Privado	26	31,0
11. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro		
Baja	50	59,5
Intermedia	22	26,2
Alta	12	14,3
12. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado P.Sur)		
Baja	33	39,3
Intermedia	22	26,2
Alta	12	14,3
Polígono Sur	17	20,2
13. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro		
Baja	24	28,6
Intermedia	25	29,8
Alta	18	21,4
Muy alta	17	20,2
14. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad		
Alguna	65	97,0
Ninguna en particular	2	3,0
15. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad		
Alguna	51	78,5
Ninguna en particular	14	21,5

Tabla 58. Síntesis de descriptivos para el perfil C (percibido como no competente)

Variable	Frecuencia	Porcentaje
1. Sexo		
Mujeres	26	49,1
Hombres	27	50,9
2. Edad		
≤35 años	16	31,4
36-43 años	11	21,6
44-51 años	11	21,6
≥52 años	13	25,5
3. Hijos/as		
Sí	26	55,3
No	21	44,7
4. Nivel de estudios (profesorado)		
Grado o Diplomatura	28	52,8
Licenciatura, Máster o DEA	25	47,2
Doctorado	0	0,0
5. Formación en Desarrollo emocional		
Sí	14	33,3
No	28	66,7
6. Temas de la formación sobre Desarrollo emocional		
Educación emocional	3	33,3
Inteligencia emocional	2	22,2
Desarrollo emocional	2	22,2
7. Tipo de formación sobre Desarrollo emocional		
Del CEP en el centro	3	50,0
Organizada por el centro	2	33,3
Otros	1	16,7
8. Nivel educativo en el que imparte clases		
Primaria	39	73,6
ESO	14	26,4
9. Antigüedad en el centro		
< 3 cursos	24	46,2
≥ 3 cursos	28	53,8
10. Titularidad del centro		
Público	48	90,6
Privado	5	9,4
11. Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro		
Baja	34	64,2
Intermedia	10	18,9
Alta	9	17,0
12. Presencia de alumnado de origen extranjero (desagregado P.Sur)		
Baja	18	34,0
Intermedia	10	18,9
Alta	9	17,0
Polígono Sur	16	30,2
13. Presencia percibida de alumnado de etnia gitana en el centro		
Baja	8	15,1
Intermedia	8	15,1
Alta	21	39,6
Muy alta	16	30,2
14. Procedencias culturales con las que tiene mayor facilidad		
Alguna	31	86,1
Ninguna en particular	5	13,9
15. Procedencias culturales con las que tiene mayor dificultad		
Alguna	24	72,7
Ninguna en particular	9	27,3

### 3.6.4. Análisis de resultados del grupo que trabaja en Polígono Sur

Por las características particulares presentadas a lo largo del análisis, el grupo que trabaja en Polígono Sur merece una especial atención. En primer lugar, es destacable que, al desagregar este grupo de profesorado del grupo de centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero en el que estaba incluido originalmente, se observa un comportamiento diferente entre ambos. El grupo que trabaja en Polígono Sur muestra una puntuación más baja en Competencia emocional percibida, Mindfulness, Compasión y Resiliencia que el profesorado que trabaja en centros de baja presencia. En el único caso que presenta una puntuación más alta es en Sensibilidad intercultural (Tablas 51-55).

Respecto a otros grupos de profesorado que trabajan en centros con menor presencia de población gitana –ha de recordarse que este grupo es el que trabaja en centros de presencia muy alta-, presenta el menor nivel de Competencia emocional y Mindfulness percibido. Asimismo, su nivel de Compasión y Resiliencia percibido es más similar al del profesorado que trabaja en centros de presencia de población gitana intermedia. En Sensibilidad intercultural, sin embargo, presenta los mismos niveles que el profesorado de centros de baja presencia. Aunque estas puntuaciones no son estadísticamente significativas, resultan de interés en tanto que parece existir una tendencia, especialmente en relación con la variable alumnado de origen extranjero.

Por otra parte, el grupo que trabaja en Polígono Sur destaca por haber realizado formación relacionada con Desarrollo emocional en un porcentaje muy superior a la media y a los tres perfiles descritos, distanciándose de la media general en más de 30 puntos porcentuales y del perfil con mayor porcentaje de formación en más de 24 puntos (Tabla 23 y Tabla 56; Apéndice B, Tabla 234). Asimismo, supera en más de siete puntos el porcentaje de identificación de personas de algunas procedencias culturales con las que tienen mayor facilidad en la relación (Tabla 57; Apéndice B, Tabla 234).

Respecto a las demás variables, resulta relevante el mayor porcentaje de mujeres, superior a la media muestral en cinco puntos. Asimismo, destaca el alto porcentaje de profesorado menor de 35 años y el bajo porcentaje de personas mayores de 52 años (Tabla 23; Apéndice B, Tabla 234). El 100% trabaja en centros públicos, superando en 20 puntos el porcentaje del grupo total (Tabla 15; Apéndice B, Tabla 234).

Respecto a la antigüedad, sin embargo, el grupo de Polígono Sur presenta una permanencia en el mismo centro menor que la media general, distando de esta en seis puntos porcentuales (Tabla 23; Apéndice B, Tabla 234). No obstante, este grupo presenta una antigüedad mayor que el perfil no competente (Tabla 58).

De todo ello, llama especialmente la atención que, quienes han recibido mayor formación en Desarrollo emocional, se perciben menos competentes que el grupo de baja presencia en todas las variables, excepto en Sensibilidad intercultural. Asimismo, es destacable que la Sensibilidad intercultural percibida sea similar entre este grupo y el que trabaja en centros de baja presencia percibida. No obstante, dado que las diferencias no presentan significación estadística, no pueden establecerse conclusiones definitivas.

## 4. Discusión

### 4.1. Resumen de los hallazgos más relevantes del estudio

En relación a las características del total del profesorado, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las cinco dimensiones analizadas:

En Competencia emocional:

- Formación en Desarrollo emocional (sí)
- Titularidad (privada)

En Sensibilidad intercultural

- Nivel en el que imparte clases (ESO)
- Antigüedad (igual o superior a tres cursos)
- Barrio (Ciudad Jardín, Valdezorras y La Plata/San Jerónimo, Triana Este y La Buhaira)
- Presencia percibida de alumnado de etnia gitana (intermedia/alta)

En Compasión:

- Sexo (mujeres)
- Antigüedad (igual o superior a tres cursos)
- Titularidad (privada)
- Barrio (Valdezorras/Hermandades-La Carrasca; Valdezorras/San Jerónimo)
- Presencia percibida de alumnado de etnia gitana (baja/alta).

En Resiliencia:

- Antigüedad (igual o superior a tres cursos)
- Titularidad (privada)
- Barrio (María Auxiliadora-Fontanal/Ciudad Jardín)
- Presencia de alumnado de origen extranjero (intermedia/alta; baja/alta)

En relación al grupo total, asimismo, se han encontrado resultados sugerentes en las facilidades y dificultades percibidas con personas de otras procedencias culturales. Entre ellas, destacan:

- La asociación entre procedencia cultural y lugar geográfico u otros atributos.
- La mayor facilidad en la relación con personas de América Latina y Europa.
- La mayor dificultad en la relación con personas de Asia-Oriente o Magreb.
- Las razones de idioma, junto a cercanía o lejanía cultural, como principales motivos en la facilidad o dificultad.
- La consideración de que el factor individual es más relevante que el cultural en la relación.
- La detección de actitudes xenófobas minoritarias.

El análisis de conglomerados ha permitido distinguir tres grupos de profesorado en base a la percepción sobre sus propias competencias en las cinco dimensiones estudiadas (Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia). Los tres perfiles son: El

perfil A, denominado *altamente competente*; el perfil B, *parcialmente competente*; y el C, *no competente*. De ellos, es el perfil no competente el que se diferencia en mayor medida de las características del grupo muestral.

Entre los tres perfiles se distribuye un grupo con características particulares: es el grupo que trabaja en Polígono Sur.

#### 4.2. Relación entre los hallazgos y los objetivos planteados

En este primer estudio se planteó como objetivo conocer el grado de Competencia emocional percibida del profesorado de Primaria y Secundaria en la ciudad de Sevilla y su relación con cuatro dimensiones asociadas: Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia. Asimismo, este objetivo incluía el análisis de la relación entre la Competencia emocional percibida y otras variables asociadas con el profesorado (sexo, edad, nivel educativo donde imparte clases, antigüedad en el centro, barrio donde se ubica el centro, etc.). Finalmente, se propuso analizar posibles perfiles de profesorado en base a las dimensiones mencionadas.

Los objetivos planteados se han conseguido a través de los dos principales análisis realizados en este estudio. En primer lugar, el análisis general de descriptivos ha permitido conocer las características del grupo total, observando las variables del profesorado que son estadísticamente significativas en relación con las dimensiones estudiadas en la muestra. Por otra parte, el análisis de conglomerados de sujetos ha mostrado la existencia de tres grupos de participantes cuyas diferencias entre sí son estadísticamente significativas. Los resultados del análisis de conglomerados permiten vincular las cinco dimensiones analizadas, a la vez que conocer las características propias de cada grupo en relación a esas cinco dimensiones y a las variables del profesorado consideradas.

En un primer momento, se valoró la posibilidad de incluir como objetivo la descripción y comparación del profesorado de Primaria y ESO, dado que la variable nivel educativo formó parte del diseño muestral por cuotas, y dada la tradicional diferencia entre los perfiles del profesorado de uno y otro nivel. No obstante, al comprobar que la variable *nivel en el que el profesorado imparte clases* solo muestra diferencias significativas en el caso de Sensibilidad intercultural, esta pasó a ser considerada como una variable más del estudio. Como ha podido comprobarse, existen otras variables que muestran una relevancia mayor en la comprensión del grupo analizado.

#### 4.3. Contribuciones

Entre las contribuciones del estudio, destacan las siguientes:

##### 1. Identificación de tres grupos de profesorado

Una de las contribuciones más relevantes del presente estudio es la identificación de tres grupos de profesorado con diferentes percepciones sobre su propio nivel de competencia en su trabajo cotidiano. Los tres grupos han sido denominados *altamente competente* (A), *parcialmente competente* (B) y *no competente* (C). Es necesario recordar que las denominaciones se basan en sus propias autopercepciones, y que las diferencias encontradas entre los distintos niveles de competencia se observan en relación al grupo muestral, dado que no existen baremos externos.

La identificación de los tres grupos permite conocer mejor las características del profesorado, además de romper algunos tópicos en torno al perfil competencial que se presupone en el profesorado de la educación obligatoria. En primer lugar, destaca la heterogeneidad de centros de procedencia en los tres grupos: aunque en proporciones distintas, todos o casi todos los centros están representados en cada uno de ellos. En segundo lugar, se rompe la clásica diferenciación entre las competencias del profesorado de Primaria y ESO basada en el nivel educativo en que imparten clases, dado que existe profesorado de ambos niveles en los tres grupos. En relación a ello, es interesante que, si bien en los tres casos la mayor parte del profesorado imparte clases en Primaria y en centros públicos, el porcentaje más alto del profesorado con estas características se da en el perfil que se percibe no competente. Finalmente, se pone de relieve la mayor presencia de hombres en el grupo que se percibe no competente, un dato especialmente llamativo, dado el mayor porcentaje de mujeres en la muestra. Otras características relevantes, relacionadas con la diversidad etno-geográfica, serán destacadas en el punto tres del presente apartado.

El interés en la detección de diferentes perfiles a partir de las competencias percibidas se justifica por la pertinencia de conocer mejor las características del profesorado, con la finalidad de diseñar posteriormente una intervención adecuada que facilite la puesta en práctica de un enfoque educativo por competencias. Este enfoque se caracteriza por considerar a la figura docente como el eje central de la comunidad educativa, como articulador de la red de relaciones interpersonales y de procesos de aprendizaje, del alumnado en especial, pero también más allá de él.

Para un desempeño eficaz de este cometido, el entrenamiento en Competencia emocional se destaca como un eje cada vez más imprescindible en la sociedad del conocimiento, y en especial, en el ámbito educativo (Palomera et al., 2008; Pérez-Escoda et al., 2013). Jennings y Greenberg (2009) enfatizan la importancia de la Competencia emocional Docente y consideran que esta es diferente a la Competencia emocional de otras profesiones, dada la constante sobre-exposición emocional de este colectivo. Combatir los elevados índices de *burn-out* y mejorar sus niveles de bienestar se convierte, así, en un objetivo nuclear.

La conveniencia de adquirir Competencia emocional por parte del profesorado es doble: además de una necesidad, en tanto que transmisores de estas competencias al alumnado y dinamizadores de procesos de crecimiento en ellos, es un recurso para el propio bienestar, para prevenir niveles de estrés disfuncionales y para fomentar el afrontamiento constructivo de las experiencias adversas –lo que se vincula con la Resiliencia-. Algunos estudios afirman la imposibilidad de enseñar una competencia cuando esta no se ha adquirido previamente, así como tampoco es posible hacerlo en ausencia de bienestar docente (Weare y Gray, 2003). En este sentido, la adquisición de la Competencia emocional del profesorado sería condición y medio (Repetto y Pena, 2010). En la medida que el profesorado adquiere mayor nivel de Competencia emocional, aumentan sus posibilidades de regulación, disminuye su nivel de estrés laboral, se incrementan sus estrategias de afrontamiento y su nivel de bienestar subjetivo (Bisquerra, 2009, 2011; Mikolajczak, 2009; Pérez-Escoda et al., 2013). El entrenamiento en Competencia emocional del profesorado novel muestra su efectividad, además de predecir una buena transición del rol de estudiante a la vida profesional (Byron, 2001).

Como apunta Bisquerra (2010), un mayor nivel de Competencia emocional en el profesorado permite desarrollar la Educación emocional en la comunidad educativa de manera eficaz. En esta

línea, Greenberg et al. (2003) plantean que el desarrollo exitoso de los programas de Educación emocional está estrechamente vinculado con el grado de desarrollo emocional del propio profesorado. El establecimiento del vínculo positivo entre profesor y alumnado es un factor clave, tanto para el éxito del desarrollo de programas de Educación emocional como para el aprendizaje significativo, en general.

Asimismo, se confirma la relación entre los efectos positivos de programas de Educación emocional en contextos de riesgo con el bienestar emocional y social del alumnado, con la prevención de la violencia, el abuso de sustancias y la prevención del bullying (Clarke et al., 2015). Los autores del estudio afirman que el éxito de los programas de Educación emocional analizados estriba en la formación del profesorado en Competencia emocional.

Diversas investigaciones dan cuenta de la relación que existe entre la Competencia emocional del alumnado y su éxito académico (Clarke et al., 2015; Denham et al., 2012; Durlak y Weissberg, 2005; Gil-Olarte et al., 2006; Pena y Repetto, 2008; Repetto y Pena, 2010). En especial, se señala la importancia del modelo de socialización desde la infancia y el papel de profesorado y familias en todo ello. De manera particular, destacan como elementos relevantes la importancia de la regulación emocional y la consciencia de las emociones propias y de los demás.

Por otra parte, tal y como se ha mencionado anteriormente, es interesante observar que los tres grupos identificados en el estudio incluyen profesorado de Primaria y ESO, lo que apunta a que existen otras variables de mayor influencia que el nivel donde imparten clase que afectan a su nivel de competencia percibida. Bisquerra (2009), que considera que la formación del profesorado es clave para hacer posible la Educación emocional en la escuela, afirma que el profesorado de Infantil y Primaria tiene mejor predisposición que el de ESO. No obstante, al mismo tiempo afirma, al igual que otros estudios, que tanto el profesorado de Primaria como de ESO en España necesita una formación consistente y que sea realmente competencial, es decir, que trabaje sobre conocimientos, habilidades y actitudes, y no solo se quede en dotar de herramientas para poner en práctica actividades con el alumnado (Bisquerra, 2009; Bisquerra, 2011; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez-Escoda et al., 2013).

Esta formación en competencias requiere un cambio de foco: de poner el acento en enseñar contenidos (un *qué*), a dotar de competencias que ayuden a gestionar el saber y los medios en cada momento y en cada contexto –un *cómo*, un *desde dónde* y un *para qué*-. Sin embargo, la formación de educadores y familias sigue poniendo el énfasis en los instrumentos y las estrategias, en lugar de centrar la atención en los y las agentes que utilizan estos medios como principales motores de cambio. En ocasiones, la obsesión con la eficiencia y el curso natural de las transformaciones de las personas entran en conflicto, lo que da lugar al marketing sobre Educación emocional, que ofrece un producto sin abordar previamente el cambio de posición interna que requiere el éxito de su aplicación.

Resumiendo lo hallado en la literatura citada, una mayor Competencia emocional se vincularía, entre otras variables, a estrategias de afrontamiento constructivo, la regulación emocional, el bienestar subjetivo, el desarrollo emocional del alumnado y el aprendizaje significativo. Una menor competencia, sin embargo, se asocia con altos niveles de estrés y *burn-out*, así como con un menor nivel de aprendizaje significativo del alumnado. De manera más sistemática, las distintas propuestas



aplicadas sobre Competencia emocional señalan dos elementos comunes: consciencia y regulación emocional (Bisquerra, 2005; CASEL, 2003; Jennings y Greenberg, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

Todo lo mencionado justifica la necesidad de considerar la formación del profesorado en Competencia emocional como una prioridad de la comunidad educativa, dado que el objetivo último de la educación del siglo XXI ha de ser crear comunidades emocionalmente competentes (Al Mufti et al., 1996; Ignat et al., 2011). La identificación de grupos de profesorado a partir de sus propias competencias percibidas es un paso relevante en la aplicación efectiva de este enfoque, dado que supone pasar de la formación basada en etiquetas externamente atribuidas (edad, nivel educativo en el que imparte clases, etc.) a considerar la propia percepción de competencia en el diseño de la intervención con este colectivo como criterio complementario y sensible a otras variables intervinientes.

## 2. Vinculación entre las cinco dimensiones analizadas

Junto con la identificación de los tres grupos, una de las contribuciones más relevantes del presente estudio es la puesta en relación de las cinco dimensiones analizadas que definen cada uno de ellos: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia.

En la literatura revisada existen evidencias de la relación entre algunas de ellas, pero en ningún caso se abordan las cinco dimensiones de manera conjunta. Ello podría considerarse una contribución propia del presente estudio.

La Competencia emocional se vincula de manera más clara en la literatura con Mindfulness, y en segundo lugar, con Resiliencia. En el caso de la Compasión, son escasas las investigaciones que la relacionan con la Competencia emocional. Con la Sensibilidad intercultural, no se han encontrado estudios que trabajen de manera explícita la relación entre ambos constructos. Por ello, la relación entre la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural mostrada en el presente estudio podría considerarse, asimismo, una contribución genuina. Del mismo modo, podrían considerarse contribuciones propias las vinculaciones entre Sensibilidad intercultural y Mindfulness; y entre Sensibilidad intercultural y Compasión.

A continuación se expondrá con mayor detalle cada una de ellas.

### *Vinculación entre Competencia emocional y Sensibilidad intercultural*

El presente estudio pone de manifiesto la estrecha relación entre Competencia emocional y Sensibilidad intercultural a través de la conformación de los tres conglomerados. Concretamente, en los perfiles altamente competente y no competente se muestra un nivel de Competencia emocional percibida algo más alto que de Sensibilidad intercultural. Sin embargo, en el perfil parcialmente competente se observa lo contrario: un nivel de Sensibilidad intercultural mayor que de Competencia emocional.

Respecto a la relación entre Competencia emocional y Sensibilidad intercultural en la literatura, no se han encontrado referencias que las estudien de manera conjunta. Como constructos teóricos, proceden de sectores de investigación que trabajan generalmente por separado. La Competencia emocional se vincula fundamentalmente con el sector educativo, mientras que la Sensibilidad intercultural suele abordarse en ámbitos de carácter social o laboral. Existen, no obstante, algunas

referencias importantes en educación que ponen en contacto, de manera general, las dimensiones intercultural y emocional: el enfoque por competencias y la Educación intercultural desde una perspectiva crítica. Por su importancia en la justificación del presente estudio, se pasará a comentarlas.

En primer lugar, en el marco del enfoque por competencias, que surge como respuesta a los retos del nuevo paradigma social internacional, el Informe Delors (Al Mufti et al., 1996) destaca el desarrollo de la persona como meta fundamental de la educación. Junto a ello, señala la estructuración de las relaciones entre individuos, grupos y naciones como medio que permite buscar el bien común.

Al hablar de los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser), atribuye una importancia especial a los dos últimos aprendizajes: Aprender a vivir con otros y aprender a ser. Aprender a vivir juntos se relaciona explícitamente con la necesidad de descubrir al otro en su diferencia, desarrollar la empatía y buscar objetivos comunes, lo que, a su vez, haría referencia muy directa a la Sensibilidad intercultural – aunque no se nombra-. Por su parte, aprender a ser hace referencia al desarrollo integral de la persona, a la promoción de la singularidad y de la humanidad compartida. En especial, destaca la importancia de fomentar la capacidad de autonomía y juicio propio, así como la capacidad de escucha, responsabilidad, sensibilidad y espiritualidad. Todo ello se vincula estrechamente con los componentes de la Competencia emocional. Además, incide en la necesidad de fomentar ese último aprendizaje –aprender a ser- como condición para aprender a vivir juntos, señalando la estrecha relación entre conocerse a sí mismo y conocer a los otros. En España, el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, y *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, señalan la competencia social y ciudadana, la autonomía emocional y la competencia cultural como competencias a conseguir a lo largo de toda la educación obligatoria. Otro indicador de la estrecha relación entre lo emocional y lo intercultural.

Partiendo de la diversidad y el dinamismo de las sociedades contemporáneas europeas, este informe señala con claridad que en la educación para el siglo XXI el foco deja de estar en los contenidos, para ponerlo en la relación alumnado-profesorado como matriz de todo aprendizaje. La dinámica relacional, por tanto, pasa a estar en primer plano y con ello, la necesidad del profesorado de formarse en su gestión. Ello implica abordar la dimensión intra- e interpersonal, siendo sensible al contexto donde todo ello se enmarca, tanto en el alumnado como en la formación docente, considerándolo un requisito para un adecuado desarrollo del enfoque por competencias en el alumnado (Tejada, 2009). De ello se deriva, de nuevo, aunque no se explicita, la interrelación entre el plano emocional e intercultural.

En segundo lugar, y en relación con la gestión de la diversidad en el ámbito educativo, el enfoque de Educación intercultural de Sonia Nieto (2004) hace énfasis en la sensibilidad y apertura del profesorado versus el conocimiento de las especificidades de un determinado grupo étnico o cultural. Dos elementos que forman parte de la Sensibilidad intercultural, la dimensión emocional de la Competencia intercultural según Chen y Starosta (1996), en contraposición con el conocimiento teórico, que haría más referencia a la consciencia emocional. En relación a ello, la dimensión

emocional sería la más relevante en un cambio efectivo en la Competencia intercultural, frente a la dimensión cognitiva o la estrictamente comportamental (Chen, 1997; Chen y Starosta, 2000).

Entre los autores y autoras que trabajan la Educación intercultural desde una perspectiva crítica y apuntan a la deconstrucción del sistema hegemónico educativo que mantiene dinámicas de discriminación y opresión hacia los grupos con menor poder, Paul Gorski (2007) pone el acento en el trabajo sobre el propio profesorado como condición de cambio. Para ello, en su opinión, es necesario trabajar la toma de consciencia sobre las propias dinámicas relacionales para poder deconstruirlas y modificarlas. Ello apunta con claridad al primer elemento de la Competencia emocional como condición para una Educación intercultural de calidad: la consciencia emocional.

En esta misma línea, Nieto (2006) apunta a la necesidad de dar nuevas respuestas desde la escuela ante la creciente diversidad de las sociedades actuales. La consideración positiva de la diversidad y la justicia social son dos pilares fundamentales en esta tarea. Pero considera que un cambio de esta magnitud no será posible sin profesorado competente y afectivo, que tenga la capacidad de poner a la persona en el centro. Menciona la Resiliencia como una de sus características principales, así como la capacidad de crear vínculos con los estudiantes, fomentando una relación intersubjetiva significativa. Todo ello hace una nueva alusión a la necesidad de formación en Competencia emocional, a lo que se le añade, en este caso, la Resiliencia.

En tercer lugar, existen investigaciones sobre aprendizaje intercultural en el profesorado que señalan la necesidad de trabajar la dimensión emocional como condición para que la Competencia intercultural sea efectiva. Desde una perspectiva de educación crítica, autoras como Katri Jokikoko (2005, 2010) o Edward Taylor (1998) ponen de relieve la necesidad de seguir profundizando en la dimensión emocional de la Competencia intercultural. Jokikoko (2016) señala diversos estudios en los que se pone de manifiesto la importancia de la gestión emocional –sobre todo, consciencia y regulación emocional- en el desarrollo de una Educación intercultural centrada en la justicia social y la prevención de la discriminación de cualquier grupo minoritario. Afirma que de la dimensión emocional va a depender que se produzcan cambios reales o no, por lo que el manejo de las propias emociones será una de las estrategias más relevantes en el desarrollo de la Competencia intercultural. Por su parte, tanto Taylor (1998) como Boler (1999) destacan la necesidad de experimentar la disonancia entre las propias creencias y la realidad. En este sentido, señalan la importancia de experimentar emociones incómodas, lo que implicaría regular las emociones en un contexto multi- o intercultural.

Pero no solo las emociones negativas se señalan como relevantes en el desarrollo de la Competencia intercultural. Como afirman Zembylas y Chubbuck (2011), ser interculturalmente competente significa facilitar en el alumnado la asociación entre el cambio personal y el trabajo por la justicia con una experiencia positiva y emocionante.

Diversos autores (Aguado, 2009, 2011; Aguado y Ballesteros, 2012; Álvarez et al., 2016; García Castaño et al., 2014; García Castaño y Rubio, 2013; Olmos, 2016; PECE, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2016) dan cuenta de la brecha que existe en el ámbito educativo entre el discurso y la práctica en materia multicultural. Mientras que el discurso ha ido tornándose más inclusivo y adoptando la terminología intercultural, las prácticas siguen remitiendo a la conservación del modelo hegemónico y, con ello, a modelos asimilacionistas más o menos sutiles, según los casos. Esto es lo que pretenden deconstruir los modelos de Educación multicultural de Banks y Nieto, y de manera más

explícita, autoras como Christine Sleeter, Gloria Ladson-Billings, Catherine Walsh o Paul Gorski. Según Jokikoko (2016), crecer en consciencia emocional puede ser un medio efectivo para acortar esta distancia entre el discurso y la práctica, y acercarse a una práctica verdaderamente intercultural.

Finalmente, no se han encontrado estudios de Competencia emocional centrados en minorías etno-culturales ni en contextos multiculturales explícitamente, pero sí que se han hallado tres referencias que vinculan la Competencia emocional con la capacidad de ser culturalmente sensible. Por una parte, se encuentra el modelo de Competencia emocional de Carolyn Saarni (1999a, 1999b). En él, la autora especifica, dentro de la habilidad para discernir y comprender la emoción de los otros, la necesidad de adquirir claves situacionales que pueden tener diferente grado de consenso cultural. Asimismo, considera un elemento de la Competencia emocional la habilidad para utilizar los términos del vocabulario común relacionado con la emoción en una cultura o subcultura, de manera adecuada y suficientemente profunda como para adquirir los patrones culturales que vinculan la emoción con los roles sociales. Ello da cuenta de la preocupación de la autora por que la comunicación emocional contemple los diferentes patrones de referencia que puedan estar implicados. En segundo lugar, el modelo de Competencia emocional Docente de Jennings y Greenberg (2009) menciona, dentro del segundo componente –alto nivel de consciencia social-, la condición de ser culturalmente sensible y entender que otros pueden tener perspectivas distintas a las propias. Esta mención a la sensibilidad cultural es muy cercana a la definición de Sensibilidad intercultural de Chen y Starosta anteriormente citada. Sin embargo, no hacen referencia a ella, ni la consideran un constructo ni una variable dentro de su propuesta. Finalmente, el modelo de CASEL (2003) también hace mención a la necesidad de empatizar con personas que provienen de otros marcos culturales dentro de su componente *consciencia social*.

En definitiva, la literatura no da cuenta de un abordaje conjunto de la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural como constructos. Sí se pone en evidencia, sin embargo, en la investigación, la vinculación del plano emocional y cultural en el ámbito educativo de manera general. Los modelos de Saarni, Jennings y Greenberg, y CASEL, señalan –aunque de manera secundaria- la sensibilidad cultural dentro de los elementos de la Competencia emocional. Asimismo, destaca en la literatura la importancia de abordar la Competencia emocional en contextos crecientemente diversos o multiculturales. Por todo lo referido, podría decirse que el profesorado que pretenda responder a los retos de este nuevo siglo ha de partir de la necesidad de educar para la justicia social en un contexto crecientemente diverso, y para ello ha de adquirir un conjunto de competencias, dentro de las que destaca la Competencia emocional como dinamizadora de otras, asimismo, relevantes en este cometido. La Sensibilidad intercultural sería otra de las competencias a fomentar, junto a la anterior.

La literatura revisada no permite explicar el contraste observado en las diferentes tendencias entre los tres perfiles. Ello puede requerir un abordaje complementario para analizar posibles factores contextuales que den cuenta de estos resultados.

#### *Vinculación entre Competencia emocional y Mindfulness*

En el presente estudio se vincula Competencia emocional y Mindfulness a través de la conformación de los tres grupos de profesorado. Concretamente, se observan unas puntuaciones típicas bastante similares entre Competencia emocional y Mindfulness dentro de cada perfil,

particularmente en los grupos altamente competente y parcialmente competente. En el perfil no competente, sin embargo, se observa una diferencia algo más pronunciada, siendo el nivel de Competencia emocional autopercibida aún menor que el de Mindfulness.

El término *Mindfulness* puede entenderse como dimensión -o variable- y como técnica. Considerada como técnica, la práctica de Mindfulness genera un aumento de consciencia a través de la práctica de la atención, lo que a su vez, permite la autorregulación (Kabat-Zinn, 1996, 2003, 2005). Puede afirmarse, por tanto, que la técnica de Mindfulness se relaciona positivamente con dos elementos de la Competencia emocional: consciencia y regulación emocional. Como variable o dimensión, la Competencia emocional y Mindfulness estarían vinculadas a través de la consciencia emocional, un elemento central en la definición de ambas (Bisquerra, 2003; Kabat-Zinn, 2003). No obstante, lo que se refleja en la literatura de manera generalizada es el papel de Mindfulness como técnica.

Siegel (2011), apoyado en una fuerte investigación empírica, afirma que la práctica de Mindfulness –o Mindsight, como él la denomina- genera un estado mental denominado “estado de integración”. Afirma que este es la base para la experiencia de bienestar y la ausencia de enfermedad, así como para la conexión con los otros y la comunicación empática. Afirma que la empatía es mayor en la medida que la persona se conoce más a sí misma y conecta con su mundo interior. Sostiene que los otros y nuestro modo de percibirlos y relacionarnos con ellos están íntimamente vinculados con el propio bienestar. Asimismo, relaciona la práctica de Mindfulness –o Mindsight- con un estado de armonía o *fluir*, en términos de Csikszentmihalyi (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2000).

Estas afirmaciones tienen importantes repercusiones en la gestión de las relaciones interpersonales. Por una parte, se pondría de manifiesto la relación entre Mindfulness, bienestar subjetivo y *fluir* (componentes de la Competencia emocional), así como entre Mindfulness, empatía y no-juicio (componentes de la Sensibilidad intercultural). Por otra parte, se confirma la necesidad de abordar la dimensión intrapersonal para mejorar la interpersonal –como ya apuntaba el Informe Delors-, señalando de nuevo la autoconsciencia como elemento clave.

Siegel (2011) afirma que para desarrollar la empatía es necesario identificarse con otros. Cuando esa identificación no cristaliza adecuadamente, se desencadenan mecanismos de lucha contra los considerados “otros”. Trasladándolo al contexto de estudio, ello podría ser una clave en la comprensión de los mecanismos de la xenofobia, y por ende, de la Sensibilidad intercultural. A su vez, el autor afirma que la capacidad de gestionar las propias emociones viene condicionada por la capacidad de conexión emocional de los progenitores y educadores con los niños y niñas. Ambos hallazgos remiten a familia y escuela en un doble sentido: la importancia de la perspectiva de prevención en las primeras etapas educativas, y la necesidad de conectar y empatizar. Ello justifica la importancia de la mejora de las competencias del profesorado a las que se dirige el presente estudio, dado que estas se relacionan con una mejora de la conexión emocional y la empatía, entre otros elementos.

Sus investigaciones confirman la relación entre la capacidad de observar la propia mente, la autorregulación y otras muchas competencias nombradas a lo largo de este trabajo como “emocionales” (conocimiento propio y de los otros, autonomía, competencia social, *fluir*, etc.) o

“interculturales” (optimismo, autorregulación, apertura mental, empatía, implicación en la acción, no-juicio) (Siegel, 2011).

En opinión de Farb et al. (2014), el nivel de autorregulación que aporta la práctica de Mindfulness es más amplio que el tradicionalmente considerado y definido por Gross (2002), vinculado exclusivamente a la sustitución de estados emocionales negativos por otros alternativos, a través de la reestructuración cognitiva.

El desarrollo de Mindfulness se asocia, asimismo, al de comportamientos éticos (Roeser y Peck, 2009). Este es un elemento del modelo de Competencia emocional de CASEL. Si bien no lo es en el modelo del presente estudio, sí que está en estrecha relación con uno de sus elementos, dentro del quinto componente: la ciudadanía cívica, responsable y comprometida.

Finalmente, la práctica de Mindfulness está fuertemente relacionada en la investigación con el bienestar, otro de los elementos del quinto componente de la Competencia emocional (Bishop, 2002; Carmody y Baer, 2008; Howell et al., 2010; Rybak, 2013; Sedaghat et al., 2011). Se relaciona con ausencia de enfermedad y con la mejora de ansiedad, depresión y estrés, problemas que afectan con mucha frecuencia al colectivo del profesorado (Barnhofer y Crane, 2012; Gilbert y Christopher, 2010; Greeson y Brantley, 2012; Toneatto y Kguyen, 2007). Asimismo, se asocia a la mejora de la empatía y la reducción de la hostilidad (Shapiro et al., 1998). Mindfulness, considerado como variable o competencia personal, se asocia a una menor reactividad ante situaciones de estrés (Arch y Craske, 2010) y a una disminución del mecanismo de rumiación (Joireman et al., 2002).

En el ámbito educativo, la práctica de Mindfulness se asocia a la mejora de la regulación emocional (Bishop et al., 2004; Farb et al., 2014; Hayes y Feldman, 2004; Zelazo y Lyons, 2011) y a la mejora de la gestión de emociones negativas en niños y niñas (Goodman y Greenland, 2012). Asimismo, la práctica de Mindfulness se relaciona con la flexibilidad cognitiva (Moore y Malinowski, 2009) y, más ampliamente, con la capacidad de aprender (Hyland, 2011), la mejora de la atención, la disminución de la ansiedad en niños y niñas (Semple et al., 2010), y la toma de decisiones ética (Shapiro et al., 2012). A su vez, se asocia a la capacidad de la mente de cambiar de perspectiva y llegar a observarse a sí misma (Claxton, 2005). A ellos se añaden otros estudios que relacionan la Competencia emocional y Mindfulness en el ámbito educativo (Lawlor, 2016; Senyuva et al., 2014), así como Mindfulness y control cognitivo, un factor importante en la atención y la autorregulación emocional (Lawlor, 2016; Ramos et al., 2009).

Pese a la abundante investigación realizada sobre Mindfulness, el hecho de ser un campo reciente lleva a señalar la necesidad de mejorar sus investigaciones. Entre ellas, se señala la necesidad de diferenciar entre los diversos tipos de Mindfulness, o analizar sus variables mediadoras (Shapiro et al., 2016). En este sentido, el presente estudio, si bien no establece una relación causal, sí que podría considerarse una contribución al indagar sobre algunas variables asociadas. Aunque ninguna de las variables del profesorado analizadas se ha considerado estadísticamente significativa en el estudio de los descriptivos generales de esta dimensión, este resultado ya es una información útil para continuar la investigación sobre posibles variables mediadoras.

En definitiva, puede afirmarse que la relación entre Competencia emocional y Mindfulness ha sido estudiada de manera más explícita. Sin embargo, la literatura revisada no puede dar cuenta de las tendencias observadas en los tres perfiles de profesorado. El estudio presentado aporta, además,

una contribución a la investigación minoritaria, la que considera Mindfulness como variable o competencia personal.

#### *Vinculación entre Mindfulness y Compasión*

El estudio realizado pone en relación ambas dimensiones a través de los tres grupos de profesorado. Particularmente, llama la atención el perfil parcialmente competente, que muestra un nivel de Compasión bastante más elevado que de Mindfulness, mientras que en los otros dos casos se observa lo contrario: un nivel mayor de Mindfulness que de Compasión. Esta diferencia, no obstante, es más pronunciada en el grupo no competente, siendo los valores de ambas bastante más cercanos en el grupo altamente competente.

La Compasión se vincula en gran medida a Mindfulness en la literatura (Neff, 2003a, 2003b; Pommier, 2010). De hecho, se ha llegado a considerar una modalidad de aquella, al igual que la Autocompasión (Gilbert, 2013; Gilbert y Tirsch, 2009; Neff, 2003a; Roeser y Eccles, 2015; Roeser y Pinela, 2014). En algunos casos, la Compasión se considera consecuencia de la práctica de Mindfulness (Siegel, 2011). No obstante, en su misma definición, Mindfulness es uno de los elementos constituyentes de la Compasión. Si bien Mindfulness hace referencia al nivel de consciencia de lo que sucede en cada momento, la Compasión –especialmente sus componentes amabilidad y humanidad común- se refiere más a una dimensión emocional de conexión y cercanía hacia los demás, que permite mantener el vínculo sin caer en dinámicas de sobre-identificación ni desvinculación.

Shapiro y Carlson (2009), tras una revisión de la literatura, concluyen que la práctica de Mindfulness está estrechamente relacionada con el bienestar y la empatía, a través del mecanismo de sintonización emocional consigo mismo/a y con los otros. Las autoras proponen la creación de climas afines a Mindfulness, tanto en clase como en las escuelas, para crecer en comunidades educativas conscientes. Esta sintonización emocional está estrechamente vinculada con los componentes de la Compasión.

La literatura revisada no da cuenta de los posibles factores que expliquen los perfiles aparentemente invertidos que se observan en el presente estudio entre ambas dimensiones. Al mismo tiempo, los resultados hallados parecen contradecir la estrecha relación encontrada entre ellas, particularmente por las tendencias observadas en los grupos parcialmente competente y no competente.

#### *Vinculación entre Competencia emocional y Compasión*

El análisis de conglomerados del presente estudio pone en relación ambas dimensiones y muestra niveles más altos de Competencia emocional que de Compasión en los grupos altamente competente y no competente. En el perfil parcialmente competente, sin embargo, esta relación se invierte, como sucedía en los casos anteriores. En relación al grupo total, el análisis diferencial de las variables del profesorado muestra una mayor competencia percibida en ambas dimensiones en el profesorado que trabaja en centros de titularidad privada. Ello podría considerarse otro indicador de la vinculación entre ambas dimensiones.

La investigación revisada no explicita la relación entre Competencia emocional y Compasión con la misma claridad que con Mindfulness. Una de las referencias más claras es la de Goleman (2003), al

proponer incluir prácticas de Compasión en las escuelas como estrategia complementaria al Aprendizaje Socio-emocional (basado, a su vez, en el modelo de Competencia emocional de CASEL).

De manera no explícita, podría considerarse otras investigaciones que dan cuenta de la vinculación entre ambas dimensiones, al estudiar el efecto positivo de la práctica de Compasión sobre algunos elementos considerados componentes de la Competencia emocional. Es el caso de la influencia de la Compasión en la mejora de las relaciones sociales (Crocker y Canevello, 2008), el aumento de la autoestima y del bienestar (Mongrain, Chin y Shapira, 2011). Otros estudios vinculan la Compasión a elementos estrechamente vinculados a la Competencia emocional. Concretamente, los que dan cuenta de la influencia de la Compasión en el aumento de emociones positivas y la prevención de emociones negativas (Goleman, 2003; Hofman et al., 2011), y a la reducción del estrés negativo -o distrés- (Hofman et al., 2011). En relación a la experiencia de estrés, algunos autores abordan la denominada “fatiga por compasión” y la vinculan al síndrome de *burn-out*, poniendo en relación, aunque no de manera explícita, la Compasión con la regulación emocional – elemento de la Competencia emocional- (Craig y Sprang, 2010; Maytum et al., 2004; Pommier, 2010; Potter et al., 2010).

Por otra parte, existen diversos estudios que abordan la relación entre Compasión y Autocompasión como constructos separados que evalúan la experiencia compasiva en sus dimensiones inter- e intrapersonal (hacia otros y hacia sí mismo/a) (Bates, 2005; Gilbert e Irons, 2005; Neff y Pommier, 2013; Pommier, 2010). No obstante, tampoco se han hallado en ellos relaciones explícitas con la Competencia emocional.

La literatura revisada pone en relación las dimensiones estudiadas de manera explícita muy puntualmente. No se ofrecen elementos que puedan explicar las diferentes tendencias observadas en los perfiles detectados. Tampoco se han referido estudios que vinculen ambas dimensiones con la titularidad de los centros, siendo esta una contribución particular del estudio presentado en la que seguir profundizando.

#### *Vinculación entre Competencia emocional y Resiliencia*

En el análisis de conglomerados del presente estudio se pone de manifiesto la vinculación entre las dos dimensiones. Las puntuaciones típicas muestran unos niveles similares de Competencia emocional y Resiliencia dentro de los perfiles altamente competente y parcialmente competente. Sin embargo, en el grupo no competente la diferencia entre ambas es más pronunciada, siendo, además, menor el nivel de Competencia emocional que de Resiliencia.

Por otra parte, como sucedía en el apartado anterior, la variable titularidad del centro presenta diferencias significativas en ambas dimensiones. Al igual que sucedía en el análisis entre Competencia emocional y Compasión, también en este caso el análisis diferencial muestra que el profesorado de centros de titularidad privada presenta en mayor medida niveles más altos de Competencia emocional y Resiliencia percibidas que los que trabajan en centros de titularidad pública.

La literatura revisada da cuenta de la relación entre Competencia emocional y Resiliencia, precisamente, en el modelo de Competencia emocional utilizado en el presente estudio (Bisquerra, 2003). En él, la Resiliencia es un elemento de la Competencia emocional, dentro de su componente



autonomía emocional. Lo mismo sucedía en el modelo inicial de Competencia emocional de Carolyn Saarni –en el que se basa el de Bisquerra-. Sin embargo, en el modelo de Bisquerra su lugar es bastante más secundario (un elemento de uno de sus cinco componentes).

Dentro de los factores protectores o positivos para la Resiliencia, Kotliarenco et al. (1996) señalan la importancia de los diferentes agentes educativos en el desarrollo de la Resiliencia del alumnado, particularmente, del profesorado. Dichos factores, al igual que los de riesgo, apuntan a la importancia del contexto, además de a los mecanismos utilizados por cada persona.

Las emociones positivas influyen favorablemente sobre la Resiliencia (Cohn et al., 2009), lo que se relaciona con la regulación emocional. Los autores relacionan Resiliencia con felicidad, y esta con estrategias de afrontamiento adaptativas (otro elemento de la Competencia emocional).

Uriarte (2006) afirma que existe un amplio consenso en considerar que la educación y la escuela son grandes factores protectores en el desarrollo integral del alumnado, en especial, en aquel que se encuentra en situación de riesgo familiar o social. Por ello, la escuela tiene la posibilidad de construir Resiliencia en sus contextos y en su alumnado, pudiendo vivir como oportunidad las aparentes amenazas que proporciona el ambiente (Papházy, 2009). Ello apunta a los adultos –madres, padres y profesorado- como principales agentes clave en su promoción. Como sucedía en las variables analizadas en capítulos previos, para fomentar la Resiliencia a nivel educativo se requiere de educadores/as resilientes, capaces de mantener su satisfacción con la vida y de transmitir estas competencias al alumnado (Uriarte, 2006).

Estudios como el de Day (2006), en Reino Unido, apuntan que el profesorado resiliente se asocia en mayor medida con estudiantes que obtienen niveles iguales o superiores a los requeridos por los programas educativos nacionales. Sammons et al., (2007) ponen de relieve la importancia del contexto intersubjetivo sobre el contexto físico, y la necesidad de mejorar la Resiliencia del profesorado como elemento modulador de los procesos del alumnado; más aún en contextos de especial vulnerabilidad o crecientemente cambiantes.

La literatura revisada destaca la relevancia de la Competencia emocional en la mejora de la Resiliencia (Mansfield et al., 2016). No obstante, diversos autores destacan la necesidad de trabajar explícitamente la Resiliencia en el profesorado, dadas las condiciones de sobre-exposición emocional mencionadas y el mayor riesgo de *burn-out* (Lantieri et al., 2016; Mansfield et al., 2016; Nieto, 2006).

En definitiva, en este caso la relación entre Competencia emocional y Resiliencia se ha estudiado de manera más clara en diversos estudios, considerando en muchos casos la Resiliencia como un beneficio o consecuencia de la Competencia emocional. No obstante, el estudio realizado no permite confirmar esta relación causal. Por otra parte, la literatura no ofrece datos suficientes para comprender las tendencias observadas en los perfiles identificados, ni se han detectado estudios que permitan confirmar los hallazgos referidos a la relación de ambas dimensiones con la titularidad de los centros.

#### *Vinculación entre Sensibilidad intercultural y Mindfulness*

El análisis de conglomerados de este estudio vincula ambas dimensiones a través de la conformación de los tres grupos de profesorado. También en este caso se muestra una vinculación entre Sensibilidad intercultural y Mindfulness coincidente en los perfiles altamente competente y no

competente: en ambos, el nivel de Mindfulness es mayor que el de Sensibilidad intercultural. Contrariamente, el grupo parcialmente competente presenta un menor nivel de Mindfulness que de Sensibilidad intercultural.

Deborah Orr (2002) sugiere que Mindfulness puede utilizarse como medio para desarrollar lo que ella denomina una pedagogía anti-opresión, un concepto desarrollado dentro de la Educación intercultural crítica. Este enfoque apoyaría la vinculación entre Mindfulness y Sensibilidad intercultural, dado que dicha pedagogía persigue una relación positiva y no discriminatoria entre las personas de diferentes procedencias culturales. A ello hay que sumar las investigaciones de Siegel (2011), señaladas anteriormente, que ponen de relieve la importancia entre la práctica de Mindfulness (o Mindsight) y la emergencia de competencias como optimismo, autorregulación, apertura mental, empatía, implicación en la acción, y no-juicio; elementos, todos ellos, incluidos en la definición de Sensibilidad intercultural.

No obstante, como sucedía anteriormente, Mindfulness no se asocia a Sensibilidad intercultural de manera explícita en la literatura, por lo que esta puede considerarse una contribución del presente estudio. No es posible, sin embargo, confirmar la direccionalidad de la vinculación observada en el presente estudio entre ambas dimensiones, como sí hacen los estudios mencionados. Tampoco es posible explicar las tendencias mostradas en los tres grupos en base a la literatura revisada.

#### *Vinculación entre Sensibilidad intercultural y Compasión*

La relación entre estas dos dimensiones encuentra varios elementos en común en el estudio presentado. En primer lugar, esta puede observarse en la conformación de los tres grupos de profesorado. En los perfiles altamente competente y no competente, la tendencia observada entre Sensibilidad intercultural y Compasión es muy similar, siendo la Sensibilidad intercultural algo más alta que la Compasión. Sin embargo, el perfil parcialmente competente muestra un nivel de Compasión más alto que de Sensibilidad intercultural, siendo, además, esta diferencia más pronunciada que en los perfiles anteriores. A ello hay que añadir que son las dos únicas dimensiones en las que el perfil B se percibe competente. Ambas apuntan, de manera especial, a la forma de vivir las relaciones interpersonales.

Por otra parte, en el análisis diferencial se observan coincidencias interesantes en tres de las variables analizadas. Así, en ambos casos se observa un mayor nivel de competencia autopercebida en el profesorado con mayor antigüedad, en el profesorado que trabaja en barrios como Valdezorras, y en centros con una presencia percibida de alumnado de etnia gitana, de nivel intermedio en el caso de la Sensibilidad intercultural, y bajo en el de Compasión.

La Compasión se ha asociado, como se ha comentado anteriormente, a la mejora de las relaciones y de los vínculos interpersonales (Crocker y Canevello, 2008). También se ha estudiado la relación entre Compasión y conectividad social, así como su vinculación con la preocupación empática o la relación con personas desconocidas (Pommier, 2010). Por su parte, la Sensibilidad intercultural se asocia a una mayor calidad de las interacciones intersubjetivas, particularmente, las relacionadas con escenarios diversos en el plano etno-geográfico (Chen, 1997; Chen y Starosta, 1998, 2000).

Pese a que ambas definiciones ponen el énfasis en la actitud positiva hacia los otros y la consecuente mejora en las relaciones, la literatura no da cuenta del estudio conjunto de estas dos dimensiones, aunque sí de la relación de cada una de ellas por separado con otros constructos cercanos. Tampoco se han hallado referencias en la literatura que vinculen estas dimensiones con la antigüedad en el centro, el tipo de barrio o la presencia de alumnado gitano. Por todo ello, podría considerarse que las vinculaciones entre estas dos dimensiones son una contribución propia del estudio presentado.

### *Vinculación entre Resiliencia y Mindfulness*

En el presente estudio Resiliencia y Mindfulness han sido asociadas, al igual que en los casos anteriores, a través de la conformación de los tres grupos de profesorado. Los niveles de ambas dimensiones son muy similares en el perfil altamente competente. En el perfil no competente esta diferencia es algo más notable, si bien sigue la misma tendencia que en el grupo anterior: se observa un nivel de Mindfulness algo más alto que de Resiliencia. El perfil parcialmente competente presenta de nuevo una tendencia invertida, mostrando un nivel menor de Mindfulness que de Resiliencia.

La investigación ha puesto de manifiesto que la consciencia plena o Mindfulness es un modo de ajuste intrapersonal, permite el estado denominado “de integración” y la experiencia de “sentirse sentido” por otros. Este tipo de relaciones, donde las personas pueden vibrar al conectar entre sí, promueven la Resiliencia (Siegel, 2007). Otras investigaciones señalan la práctica de Mindfulness como herramienta de afrontamiento de la adversidad, y confirman el efecto positivo en la Resiliencia (Neff, 2003a; Siegel, Siegel y Parker, 2016; Skinner y Beers, 2016).

De este modo, la práctica de Mindfulness ayudaría a incrementar la Resiliencia, reduciendo y previniendo el desgaste, el *burn-out* y otros problemas de salud física y mental prevalentes en las y los educadores de la actualidad, así como ofreciendo el clima emocional necesario para activar la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado (Skinner y Beers, 2016). Estos autores, aunque no diseñan un programa como tal, hacen una propuesta para potenciar la Resiliencia a través de prácticas de Mindfulness y regulación emocional.

Todo lo anterior confirma la pertinencia del fomento de la Resiliencia en el profesorado del presente estudio, en especial, la de aquellos que trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad social y riesgo de exclusión. La Competencia emocional y Mindfulness se consideran medios especialmente efectivos en el fomento de esta dimensión. No obstante, el estudio realizado no permite confirmar esta relación causal.

La literatura revisada no permite explicar las tendencias observadas entre los tres grupos de profesorado. Como se comentaba al inicio de este apartado, será necesario contar con estudios complementarios que profundicen en los factores que puedan explicarlas.

### 3. Asociación entre los niveles de competencia percibida y otras variables del profesorado

A través del análisis de descriptivos generales por dimensiones, el estudio da cuenta de algunas variables del profesorado en las que se observa una relación significativa con la propia percepción de competencia en cuatro de las cinco dimensiones.

El estudio diferencial realizado no permite establecer conclusiones definitivas sobre la relación de estas variables en su conjunto con cada una de las dimensiones. No obstante, además de relacionar los hallazgos del presente estudio con la literatura revisada, a continuación se desarrollarán algunas reflexiones que, a pesar de no derivarse directamente del estudio empírico, se apoyan en la revisión teórica para apuntar a posibles explicaciones de lo observado, pudiendo ser materia de contraste en estudios posteriores.

*Variables relacionadas con el contexto: titularidad, barrio y antigüedad*

Como se apuntó en el análisis de los resultados, tres de las variables del profesorado analizadas presentan diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco dimensiones. En primer lugar, la titularidad privada se asocia a un mayor nivel de Competencia emocional percibida, Compasión y Resiliencia. La antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos se vincula con una mayor Sensibilidad intercultural, Compasión y Resiliencia percibidas. Finalmente, la variable barrio se asocia con estas tres últimas dimensiones (Sensibilidad intercultural, Compasión y Resiliencia). De los barrios señalados, llama la atención que el de Valdezorras es el que se vincula en dos de los tres casos con un mayor nivel de competencia percibida.

Podría considerarse que las tres variables mencionadas (titularidad, barrio y antigüedad) estarían haciendo referencia al contexto del centro y al modo del profesorado de relacionarse con él.

Como posibles explicaciones de lo observado, es bien sabido que los centros de *titularidad privada* acogen, en general, a alumnado procedente de un contexto socioeconómico y cultural más homogéneo y acomodado. Por ello, cabe plantear como hipótesis que una mayor homogeneidad permitiría desarrollar el rol profesional con un menor nivel de retos que afrontar que aquellos que se enfrentan a grupos más heterogéneos o con mayor grado de problemática social. En la medida que el profesorado se siente cómodo en su rol habitual, es esperable que su percepción de competencia se mantenga. En cambio, cuando la novedad o la complejidad de una realidad -en términos socioeconómicos y/o culturales- son mayores que las competencias percibidas, se espera que esta disminuya, dado que aumentaría la necesidad de cambio y reajuste.

Por su parte, la *variable barrio* está estrechamente relacionada con el nivel socioeconómico de las familias y, con ello, del alumnado de los centros. Como se mencionaba en el apartado de contexto, la tendencia a reproducir los desequilibrios globales y las dinámicas de desigualdad al interior de las ciudades es una característica de cualquier ciudad denominada postmoderna (Soja, 2008). De hecho, el estudio de la segregación urbana desde la perspectiva migratoria es un aspecto estratégico en el diseño de políticas públicas de integración en Europa y en España desde los años 90 del pasado siglo. Concretamente, un estudio realizado en la ciudad de Sevilla (Torres, 2011) confirma los resultados encontrados en ocho ciudades del sur de Europa: la población inmigrada padece condiciones de segregación residencial, pese a que no existan guetos o zonas claramente diferenciadas de la población nativa.

Estos resultados permiten afirmar que los contextos socioeconómicamente más vulnerables suelen ser los que acogen una mayor diversidad en términos etno-geográficos. En el presente estudio, ello se refiere fundamentalmente a población de etnia gitana y población de origen extranjero (o más precisamente, de origen inmigrado) (Torres, 2011). De este modo, los retos

derivados de la diversidad asociada a las minorías étnicas y al origen nacional se suman a los que ya existen en cualquier contexto socioeconómicamente deprimido.

Pese a la argumentación anterior, resulta llamativo que el barrio de Valdezorras sea el que se asocia de manera significativa a un mayor nivel de Sensibilidad intercultural y Compasión. Este barrio, ubicado en un núcleo ultraperiférico de la ciudad, pertenece al Distrito Norte y es eminentemente agrario (Torres, 2011). Se ha asociado históricamente a la exclusión social y en la actualidad sigue siendo una zona socialmente desfavorecida. Dado que en este barrio solo se entrevistó a profesorado de un centro de titularidad privada, estos resultados se refieren directamente a una única comunidad educativa. En este caso, las hipótesis apuntadas anteriormente no se cumplirían, dado que, pese a ser un contexto vulnerable, los niveles de competencia percibida del profesorado en estas dos dimensiones son altos. Ello apuntaría a que, además del barrio y la titularidad, existirían otras variables relacionadas de manera significativa con la competencia percibida del profesorado, las cuales podrían considerarse mediadoras en los resultados observados.

Dentro de las variables posibles, una de ellas podría ser la *antigüedad en el centro*. Esta se relacionaría más bien con el modo en que el profesorado se relaciona con el contexto, lo que haría referencia, más que al contexto físico, al contexto intersubjetivo. Como se ha sugerido en los párrafos anteriores, es esperable que, en un primer momento, un entorno nuevo pueda influir en una menor competencia percibida, dado que el desconocimiento de las claves podría influir en un mayor nivel de desajuste inicial entre las demandas y las posibilidades de responder a ellas. Contrariamente, un mayor conocimiento de la realidad en la que se trabaja, a través de la experiencia en el centro, podría explicar el mayor nivel de competencia percibida cuando hay tiempo de reajustar las propias competencias a las necesidades del contexto.

En el presente estudio, de hecho, es la trayectoria en el centro educativo y no la trayectoria profesional -que podría inferirse a través de la edad, pero no ha resultado significativa- la que se señala como variable asociada en mayor medida a un mayor nivel de competencia percibida. Este hallazgo se sumaría a la posible explicación sobre la importancia del contexto –o la relación con él- en el desarrollo de las competencias analizadas.

En esta línea, Jennings y Greenberg (2009) afirman que la Competencia emocional Docente es dependiente del contexto. Argumentan que una persona puede sentirse emocionalmente competente en un entorno profesional y no en otro (en un centro y no en otro), o en el contexto personal y no en el laboral. Asimismo, la literatura confirma la dependencia del contexto en la construcción de la Resiliencia (Kotliarenco et al., 1996; Suárez-Ojeda y Melillo, 2002; Suárez-Ojeda y Munist, 2001) y de Mindfulness (Bishop et al., 2004). En el caso de la Sensibilidad intercultural, también se remite a la influencia del contexto relacional –la interacción intercultural- (Chen y Starosta, 1996, 1998, 2000). De todo lo anterior, se deriva la conveniencia de contemplar el contexto de trabajo del profesorado de cada centro -y su relación con él- en la valoración de los niveles de competencia percibida, así como en la valoración de la formación más adecuada en cada caso.

#### *Formación en Desarrollo emocional*

En cuanto a las demás variables señaladas, merece una especial atención la formación en Desarrollo emocional. Ha de recordarse que esta etiqueta –Desarrollo emocional- incluía un conjunto de temas formativos muy cercanos entre sí, entre los que destacaban Competencia

emocional, Inteligencia emocional y Educación emocional. Frente a la clásica diferenciación entre profesorado de Primaria y ESO, ya comentada anteriormente, en el presente estudio no es la formación académica, sino la formación específica adquirida posteriormente, la que se asocia en mayor medida a un alto nivel de Competencia emocional.

Pese a que las diferencias halladas en relación a las variables del profesorado se basan en un análisis diferencial y ello no permite establecer relaciones causales, la literatura da cuenta de la estrecha relación entre la formación en Competencia emocional y la mejora de dicha competencia. Además de las referencias nombradas en el punto 1 de este apartado, merece ser destacado el modelo de Aprendizaje Social y Emocional (SEL, en inglés), que ha diseñado un programa de formación para el profesorado dentro y fuera de EEUU. Concretamente, en Europa se ha desarrollado en países como Reino Unido, Alemania, Portugal o Suiza, mostrando su efectividad en la mejora de las Competencias socio-emocionales del profesorado así como en las del alumnado, tanto en niños y niñas como en jóvenes (Kimber et al., 2013).

Por otra parte, investigaciones como la de Pérez Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) ponen de manifiesto que el profesorado de Primaria mejora su Competencia emocional de manera significativa tras un programa de formación basado en el modelo de Bisquerra. Pese a la brevedad de la formación (30 horas) en relación con la dificultad de modificar patrones emocionales, de pensamiento y actitudinales, muestran una mejora significativa, sobre todo, en consciencia emocional, estrategias de regulación y respuestas asertivas. Además, se constató una disminución de la sensación de estrés y una mejora del clima institucional. Las autoras de este estudio reclaman la inclusión de programas de formación en Competencia emocional, no solo en el profesorado en ejercicio, sino como parte del currículum del alumnado universitario que se prepara para el ejercicio de la educación, lo que coincide con la postura de otros autores (Bisquerra, 2005; CASEL, 2003, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Vaello, 2009).

#### *Nivel en el que imparte clases*

El nivel en el que imparte clases el profesorado se observa como una variable significativa en relación con la Sensibilidad intercultural, siendo el profesorado de ESO el que se relaciona en mayor medida con una alta percepción en esta dimensión. Desde un punto de vista de formación académica, y según remite la literatura anteriormente citada acerca de la predisposición de los colectivos de Primaria y ESO hacia la formación (Bisquerra, 2009), lo esperable sería que el profesorado de Primaria y no el de ESO se relacionase en mayor medida con una competencia más alta.

Una de las posibles explicaciones de este resultado remitiría a la hipótesis del contacto: el alumnado de origen extranjero en la ciudad de Sevilla supone un porcentaje bastante más alto en ESO que en Primaria (un 25,8% versus el 7%). Dado que el contacto con personas de otras procedencias es uno de los motivos remitidos en la mayor facilidad en la relación, además de estar asociado a una mayor Sensibilidad intercultural, esta podría considerarse una razón que explicara la correlación observada. Otra de las hipótesis apuntaría a un nivel menor de autoconsciencia en el profesorado de ESO sobre su propia necesidad de mejorar en esta dimensión.

## Sexo

El estudio muestra que las mujeres se relacionan en mayor medida que los hombres con un nivel alto de Compasión. Ello reforzaría los hallazgos encontrados en la literatura, que presentan un mayor nivel de Compasión en mujeres (Berg et al., 2011; Neff y Pommier, 2013; Pommier, 2010; Tavakol et al., 2011). Sin embargo, el nivel de Autocompasión se invierte, siendo más bajo en mujeres que en hombres (Yarnell et al., 2015).

Las investigaciones citadas sugieren la pertinencia de seguir analizando el comportamiento de la Compasión en relación a la variable sexo, dado que esta parece mostrar una relación compleja, mediada por otras variables.

### *VARIABLES RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD ÉTNICO CULTURAL: PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO Y DE ETNIA GITANA EN CENTROS*

Resultan especialmente sugerentes las diferencias estadísticamente significativas observadas en la relación entre la presencia de alumnado de etnia gitana en los centros y la Sensibilidad intercultural; la presencia de alumnado de etnia gitana y la Compasión; y la presencia de alumnado de origen extranjero y la Resiliencia.

El profesorado de centros de presencia intermedia de alumnado de etnia gitana se relaciona con una mayor Sensibilidad intercultural percibida, siendo los centros de alta presencia los que se asocian a un menor nivel en esta competencia. Como posibles explicaciones de este hallazgo, podría inferirse que la presencia de alumnado de etnia gitana en un nivel intermedio podría facilitar en el profesorado una predisposición más positiva a la relación con este alumnado que ante un nivel alto. Mientras que la presencia intermedia podría ayudar a adquirir claves de comprensión y nuevos recursos para una relación más sensible hacia este tipo de alumnado, la alta presencia podría llevar a percibir un desajuste mayor entre la necesidad del contexto y los recursos para afrontarlas, lo que se traduciría en una predisposición menos favorable, y con ello, en un menor nivel de Sensibilidad intercultural.

Por otra parte, la presencia de alumnado de etnia gitana en centros se relaciona de manera inversa con la Compasión: la baja presencia se asocia a una mayor percepción de competencia, y viceversa. Desde la misma lógica puesta de relieve anteriormente, podría entenderse que, en la medida que un centro con baja presencia de alumnado de etnia gitana presenta un menor nivel de retos socioeducativos, el profesorado podría percibirse a sí mismo más competente para afrontar su trabajo. En esta situación, el nivel de los componentes amabilidad y mindfulness sería proporcionalmente más alto en relación a las demandas, lo que se traduciría en un mayor nivel de Compasión. El bajo nivel de Compasión percibido en centros de alta presencia de alumnado de etnia gitana podría asociarse a la denominada fatiga por compasión, anteriormente comentada, y relacionada con el síndrome de *burn-out*. Tal y como sostiene Pommier (2010) tras la revisión de diversos estudios, la capacidad de Compasión podría verse mermada como consecuencia de una exposición intensa a situaciones emocionalmente complejas.

Finalmente, la presencia de alumnado de origen extranjero presenta una relación con la Resiliencia similar a la que se observaba en la Sensibilidad intercultural respecto al alumnado de etnia gitana: el mayor nivel de Resiliencia percibida se asocia a una presencia intermedia de

alumnado de origen extranjero, mientras que la menor competencia se asocia a una alta presencia. Las posibles razones para estos resultados coincidirían con las apuntadas para aquel caso: mientras que un nivel intermedio facilitaría en mayor medida la generación de estrategias adecuadas a los retos planteados, puede que una alta presencia favorezca la percepción de no tener los recursos suficientes, llevando así a aumentar la percepción de desajuste entre las necesidades del contexto y la capacidad de responder a ella. Este desajuste se traduciría en un mayor nivel de estrés, lo que, a su vez, podría favorecer una disminución de su Resiliencia percibida.

La literatura, como ya ha sido comentado, da cuenta de la importancia de la interacción con el medio en la construcción de la Resiliencia (Suárez-Ojeda y Melillo, 2002; Suárez-Ojeda y Munist, 2001), lo que confirmaría la relevancia de la percepción de ajuste al contexto también en esta dimensión.

#### *Valoración de los patrones que carecen de significación estadística*

En primer lugar, se observa que tres de las variables analizadas, además de mostrar significación estadística en algunas dimensiones, presentan un patrón similar en las cinco dimensiones analizadas. Concretamente, la formación realizada sobre Desarrollo emocional, la mayor antigüedad en el Centro y la titularidad privada se relacionan con un mayor nivel de competencia percibida en Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia. Asimismo, la ausencia de formación, la menor antigüedad en el centro y la titularidad pública se relacionan con un menor nivel de competencia en todas las dimensiones. Pese a que la falta de significación estadística en algunos de los casos mencionados no permite realizar ninguna afirmación definitiva, el patrón observado ofrece una vía de estudio en la que seguir profundizando.

En segundo lugar, se observa que, de todas las variables analizadas, tres de ellas no muestran diferencias significativas con ninguna dimensión: la edad, el nivel de estudios académicos del profesorado y la relación con personas de otras procedencias culturales.

Luthar (2006) afirma que la Resiliencia se da con independencia de la edad, el sexo o el nivel socioeconómico, dado que esta dependería en mayor medida de las oportunidades que brindan los contextos de desarrollo. Sin embargo, Connor y Davidson (2003), además de reconocer la importancia del contexto, afirman la relevancia de variables como edad, género y origen cultural en la Resiliencia individual.

En relación a la *edad*, y pese a la falta de significatividad, resulta llamativo en el análisis de descriptivos generales que el profesorado más joven sea el que se relaciona en mayor medida con una Resiliencia más alta y un menor nivel de Sensibilidad intercultural, Mindfulness y Compasión. El de edad más avanzada, por su parte, se relaciona con un mayor nivel de Mindfulness y un menor nivel de Competencia emocional y Resiliencia. Ello podría sugerir que, bajo determinadas condiciones o en determinados colectivos, la edad pudiera ser un factor facilitador para la adquisición de unas competencias y no para otras. Los tres grupos de profesorado identificados también muestran un cierto patrón en relación a la edad, pese a que los tramos que se señalarán superan el 54%, pero no llegan a representar el 60% de cada grupo. Concretamente, se observa que en el perfil altamente competente destacan las edades centrales, en el parcialmente competente, las edades más avanzadas y en el no competente, los grupos de menor y mayor edad. Por ello, en futuros estudios sería interesante explorar la relación que se observa entre las dimensiones



analizadas, en especial entre Resiliencia y menor edad, así como entre Mindfulness y edad más avanzada.

Como posibles explicaciones, no es difícil argumentar la relación observada entre un mayor nivel de Resiliencia y el grupo de menor edad. Dado que el *burn-out* se asocia a una experiencia de estrés sostenida en el tiempo (Maslach y Jackson, 1981), y dada la relación inversa entre este y la Resiliencia (Skinner y Beers, 2016), es esperable que el profesorado más joven experimente una mayor Resiliencia en la medida que el nivel de estrés sostenido es menor en este colectivo, al ser menor también el tiempo de trayectoria profesional. Asimismo, es plausible plantear que el nivel de Mindfulness se adquiera en la medida que el nivel de *burn-out* aumenta y se perciba con mayor claridad la necesidad de adquirir nuevas estrategias para recuperar el nivel de bienestar. Todo ello, no obstante, es susceptible de estar modulado por otras variables, como el tipo de contexto de centro, u otras a nivel individual, como la motivación.

Respecto a la *formación académica*, un mayor nivel de formación se asocia con una mayor competencia percibida en tres de las cinco dimensiones. Sin embargo, como ya ha sido comentado, parece que la formación específica adquirida posteriormente es más relevante que la formación académica, al menos, en el caso de la Competencia emocional.

Finalmente, una variable especial en el análisis general de la muestra ha sido la referente a la *relación con personas de otras procedencias culturales*. Esta variable, que fue fruto de dos preguntas abiertas, no ha ofrecido diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión. Sin embargo, ofrece una información relevante cualitativamente, al mostrar las concepciones de los/as participantes acerca de la procedencia cultural, las procedencias principales a las que atribuyen una mayor facilidad o dificultad en la relación, y las razones de tales facilidades y dificultades. Este aspecto será comentado con mayor detalle a continuación.

#### 4. Detección de características específicas en el grupo que trabaja en Polígono Sur

Los hallazgos han puesto de manifiesto las peculiaridades del grupo que trabaja en Polígono Sur. En relación a los descriptivos generales, no es de extrañar que, al desagregar este grupo del general de baja presencia de alumnado de origen extranjero, presente un comportamiento distinto. En este caso existen otras características de contexto muy distintas a las que se encuentra una buena parte del profesorado que trabaja en otros centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero. Principalmente, podrían destacarse dos: un elevado índice de exclusión social y una presencia de alumnado de etnia gitana local muy alta. Estas variables –entre otras- podrían estar modulando las diferencias observadas.

En relación a los conglomerados, el grupo que trabaja en Polígono Sur está presente en mayor medida en el perfil A que en el B y el C. Aunque su presencia en el perfil A no supera el 50%, se distancia de los otros dos en más de 12 puntos porcentuales. Podría decirse, con ello, que este grupo, en términos generales, se autopercibe altamente competente, en mayor medida que parcialmente competente o no competente. A su vez, los porcentajes elevados en los grupos B y C ponen de manifiesto la heterogeneidad del perfil competencial del profesorado que trabaja en esta zona.

Por otra parte, el grupo que trabaja en Polígono Sur destaca por el alto porcentaje de profesorado que se ha formado en Desarrollo emocional (un 72,2%). Ello supone una diferencia de más de 20 puntos porcentuales respecto a los tres perfiles generales, que no llegan al 50%. Dado que la formación en Competencia emocional actualmente depende de cada profesor/a y no es obligatoria, este dato podría estar mostrando la necesidad de abordar la dimensión emocional cuando se trabaja en contextos de alta diversidad asociada, en este caso, a la población gitana local, y en menor medida, a población de origen inmigrado.

Desde los resultados obtenidos, que plantean la asociación entre una mayor formación en Desarrollo emocional y un mayor nivel de Competencia emocional percibida, sería presumible pensar que el colectivo que trabaja en Polígono Sur sea el que se perciba más competente en Competencia emocional. Sin embargo, los resultados muestran que este grupo se percibe menos competente que el grupo de baja presencia y de presencia intermedia de alumnado de origen extranjero. Solo se percibe más competente que el grupo que trabaja en contextos de alta presencia de origen extranjero. Asimismo, en relación a la variable presencia percibida de alumnado de etnia gitana, en la que este grupo coincide con el de presencia muy alta, es el que menos competente se percibe de todos los grupos. De estas observaciones, no obstante, no puede derivarse una conclusión como tal, dado que, aunque parece darse una tendencia, las diferencias detectadas en las variables presencia de alumnado de origen extranjero y presencia de alumnado de etnia gitana en relación al grupo de Polígono Sur no presentan significación estadística.

Lo que sí puede afirmarse es que el porcentaje de profesorado de este grupo que se ha formado en temas relacionados con el Desarrollo emocional no se corresponde con el porcentaje de personas que se perciben altamente competentes. Ello remitiría a la necesidad de contemplar otras variables moduladoras de la relación entre formación emocional y Competencia emocional percibida.

Dentro de las hipótesis que expliquen esta diferencia, puede que la formación recibida no sea adecuada a las necesidades del grupo. También podría estar influyendo un mayor nivel de conciencia sobre la necesidad de mejorar como consecuencia de una mayor formación. Tal y como remite la literatura citada, la formación en Competencia emocional eleva el nivel de autoconciencia emocional (Bisquerra, 2005; Jennings y Greenberg, 2009). En este sentido, resultaría de interés explorar si un mayor nivel de conciencia sobre la propia necesidad podría traducirse, en determinadas condiciones, en un menor nivel de competencia percibida, modificando así la relación establecida entre Competencia emocional y formación.

Asimismo, los resultados observados podrían indicar la conveniencia de analizar separadamente los perfiles de quienes se han formado en Competencia emocional, Inteligencia emocional y Educación emocional. Por razones del tamaño muestral en estas respuestas, no se ha indagado en este análisis, pero podría ser un tema de interés en futuras investigaciones, dado que, en principio, la formación en Competencia emocional trabajaría la adquisición de esta competencia de manera más completa, integrando las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, a diferencia de las otras dos.

##### 5. Identificación de facilidades y dificultades con personas de otras procedencias culturales

Para una mejor interpretación de la dimensión Sensibilidad intercultural, se consideró necesario explorar el imaginario del profesorado ante la etiqueta “cultura” o “procedencia cultural” que

aparecía en sus ítems de manera genérica. Aunque se ha comprobado que la gran mayoría lo asocia a lugar geográfico, es interesante constatar cómo en algunos casos se asocia con otras variables como idioma, religión, nivel cultural, minorías étnicas (población gitana) e ideología.

Esta asociación mayoritaria, que vincula cultura con origen geográfico, respondería a las definiciones propias de la Psicología transcultural y la Antropología más clásica que subyacen a la mayor parte de los estudios relacionados con los fenómenos socioculturales. En ellas se enfatizan las diferencias entre grupos en base a categorías artificialmente creadas, como el país de origen, a la vez que se acentúa el papel homogeneizante de la cultura (García Castaño, 2014; García García, 2007). Las respuestas alternativas –aunque minoritarias- de quienes asocian “cultura” con los otros atributos, también responderían a una visión transcultural, al poner el acento en las diferencias entre grupos. No obstante, el idioma, y sobre todo, el nivel cultural o la ideología, son criterios menos habituales asociados a la cultura, por lo que su consideración apunta a un concepto un poco más amplio del término. Especialmente, la ideología remitiría a un criterio de pensamiento común entre individuos, más que a atributos externos, lo que haría referencia en mayor medida a la dimensión de identidad y, con ello, a concepciones más cercanas a la Psicología cultural. Esta enfatiza la importancia de los significados y el diálogo intersubjetivo en la definición de cultura.

Un porcentaje pequeño, pero no por ello menos relevante, es el que señala que las facilidades o dificultades “no dependen de la cultura, sino de la persona”. Esta respuesta, que supone algo más del 10% del total, haría referencia a la importancia de la dimensión individual en lugar de poner el acento en las diferencias que invisibilizan las idiosincrasias particulares bajo la etiqueta de “grupo cultural”. Esta concepción se acercaría, de nuevo, a lo que proponen autores como García Castaño (2014) y García García (2007). Asimismo, haría referencia a la concepción de cultura defendida desde la Educación intercultural crítica y desde la Psicología comunitaria. En ambos casos se enfatiza la necesidad de deconstruir el marco de referencia hegemónico sobre el que se construye la diferencia. Más que comprender las diferencias entre los grupos creados, se trataría de cuestionar los criterios artificialmente creados por los que una persona es asignada a un determinado grupo.

En relación a ello, Banks (2010) y Aguado (2009, 2011; Aguado y Ballesteros, 2012) argumentan la inadecuación de seguir abordando la cultura en términos de categorizaciones externas y plantean la pertinencia de abordar la dimensión individual, de modo que la cultura quede definida en función del grado de identificación que experimenta cada persona respecto a sus múltiples grupos de referencia, pasando así a un criterio interno en la consideración de lo cultural. Como señala Baumann (2001), en lugar de ver la sociedad como un crisol de un número determinado de grupos culturales, la vida social ha de considerarse “*una red elástica y entrelazada de múltiples identificaciones*” (p. 167). En la misma línea, García Castaño et al. (2011) afirman que, en lugar de culturas, debería hablarse de procesos de multi-identificaciones, dado que la cultura viene presupuesta por el hecho de ser social. Y ser social en cada contexto tendrá sus propios matices: hará referencia a diferentes posibilidades de identificación. Lo común parece ser la superdiversidad que caracteriza las sociedades occidentales actuales (Vertovec, 2003), y la necesidad de pensar la cultura más allá del origen nacional y étnico.

Además de las concepciones sobre cultura, una contribución de interés de este estudio es el conocimiento de las procedencias concretas con las que el profesorado experimenta mayores facilidades y dificultades. América Latina y Europa son las procedencias destacadas en el caso de las

facilidades. Las personas que no hablan su idioma, seguidas de quienes provienen de Asia-Oriente y Magreb, son las que destacan en las dificultades. Estas respuestas son coherentes con los motivos señalados, dado que los factores más determinantes en la facilidad y dificultad están asociados a aquellos que permiten o impiden la comunicación básica –el idioma-, junto a la existencia de códigos compartidos –proximidad o lejanía cultural-. A ello se suma la experiencia de contacto directo como factor determinante, lo que apunta a un elemento clave: la necesidad de conocerse como facilitador de las relaciones. Dichos elementos refuerzan los estudios vinculados a la comunicación intercultural. Estos dan cuenta de cómo los grupos se conforman en torno a la percepción de proximidad. Asimismo, afirman que el idioma y los códigos comunicativos son elementos clave en dicho proceso (CRIT, 2006; Moghadam, 2008; Siegel, 2011).

Resulta de especial interés constatar la controversia asociada al colectivo magrebí, asociado tanto a facilidades como a dificultades, pero en mayor medida a estas últimas. Los colectivos magrebí y musulmán (aunque algunos especifican, “musulmán radical”) se vinculan con juicios de valor negativo, actitudes de intolerancia, racismo y machismo, falta de respeto a los Derechos Humanos e incompatibilidad con principios democráticos. Pese a que son respuestas minoritarias, la importancia numérica del colectivo magrebí en el contexto de estudio hace especialmente relevantes estas asociaciones. Todo ello sería congruente con el crecimiento de la islamofobia en Europa en las últimas décadas y la proliferación de partidos xenófobos -con un especial acento islamófobo- en los últimos años en el contexto europeo y español (Melero, 2015; Paloma, 2011). Junto a ello, se observan respuestas minoritarias como “no me gusta la diversidad”, quienes afirman tener problemas con los rasgos físicos diferentes, o quienes afirman tener dificultad con “todas” las procedencias culturales.

Pese a que son minoritarias, estas respuestas emitidas por parte del profesorado a las preguntas abiertas denotan la existencia de ideas xenófobas explícitas. A su vez, podría estar siendo un indicador de actitudes xenófobas más veladas o sutiles, dado que este posicionamiento tiende a evitarse por razones de deseabilidad social. Asimismo, ha de considerarse su importancia en términos cualitativos, dado que, aunque sea minoritaria, la presencia de ideas xenófobas en el profesorado remite a la urgencia de garantizar una formación de calidad que prevenga y transforme no solo las ideas expresadas, sino la multitud de actitudes –manifiestas o latentes- que puede ocultarse tras lo observado. Asimismo, la asociación mayoritaria entre procedencia cultural y origen geográfico apunta a la conveniencia de partir de un concepto más amplio de cultura en el profesorado, haciendo especial énfasis en la importancia del fomento de identidades complejas en el alumnado. Como se ha comentado anteriormente, en esta tarea resulta imprescindible un trabajo personal y emocional del propio profesorado.

#### **4.4. Implicaciones**

Entre las implicaciones del estudio, destacan las siguientes:

1. Conveniencia de abordar conjuntamente Competencia emocional y Sensibilidad intercultural en una intervención dirigida al profesorado

La relación hallada entre las cinco dimensiones deriva, por una parte, en la conveniencia de abordar la dimensión emocional e intercultural de manera conjunta a través de los constructos estudiados (Competencia emocional y Sensibilidad intercultural). A los hallazgos encontrados, se

suma la literatura que afirma la necesidad de trabajar la dimensión emocional de la Competencia intercultural del profesorado para que esta sea efectiva, permitiendo a la vez una Educación intercultural que persiga la justicia social y la prevención de la discriminación. Además, junto a la relevancia de la Educación emocional y la Competencia emocional en la respuesta a los retos presentes y futuros de la educación formal, se ha argumentado la pertinencia de incluir la dimensión intercultural en toda educación que se pretenda sensible al contexto actual, dado que el profesorado ha de prepararse para vivir y enseñar a vivir en una sociedad crecientemente compleja y diversa.

Especialmente relevante se hace este abordaje conjunto en contextos de diversidad asociados a la migración. Dado que la clave de un aprendizaje significativo en el alumnado es una relación de calidad con el profesorado, este necesita ser competente emocionalmente y culturalmente sensible de manera prioritaria. Sin embargo, pese a que ello se plantee de manera más urgente en contextos de mayor diversidad etno-geográfica, una formación que combine Competencia emocional y Sensibilidad intercultural sería conveniente para todo el profesorado, incluyendo también al que trabaja en contextos actualmente menos diversos.

Aunque el presente estudio se ha centrado en la diversidad asociada a la migración –a través de la población de origen extranjero-, la mayor experiencia del profesorado en el abordaje de la diversidad con la población de etnia gitana y la convergencia territorial que se da en algunos casos entre este colectivo y la población de origen extranjero, ha llevado a incluir la presencia de alumnado de etnia gitana como elemento de interés en el estudio. Ahora bien, aunque el presente estudio se centra en analizar la diversidad en razón de origen geográfico y étnico, es importante recordar el marco más amplio de diversidad del que se parte, en consonancia con lo planteado por los autores y autoras que abordan la Educación intercultural desde una perspectiva crítica. Este habrá de ser, por tanto, el marco de referencia para cualquier intervención dirigida al profesorado. En relación a ello, las concepciones en torno a la procedencia cultural, así como las ideas xenófobas expresadas, remiten a la importancia de diseñar una formación dirigida a mejorar la Competencia intercultural del profesorado, haciendo énfasis en el componente emocional. Esta se convierte en una segunda razón para abordar de manera conjunta las dimensiones mencionadas.

Otra posibilidad sería plantearla como elemento de la Competencia emocional, tal como sugieren los modelos de Saarni (1999a, 1999b), Jennings y Greenberg (2009) y CASEL (2003) mencionados anteriormente. Ello, no obstante, cuestiona el constructo mismo del modelo de Bisquerra, utilizado como referente teórico en este estudio.

## 2. Consciencia y regulación emocional como elementos clave de la Competencia emocional

La literatura ha señalado ampliamente la relevancia de la consciencia y regulación emocional como los elementos clave de las intervenciones exitosas en Competencia emocional. De ello se deriva la conveniencia de prestar especial atención a ambos componentes en el diseño de intervenciones dirigidas al profesorado estudiado.

## 3. Mindfulness y Compasión en la mejora de la Competencia emocional y la Resiliencia

De la literatura revisada también se deriva la conveniencia de contemplar Mindfulness en el abordaje de una intervención que pretenda mejorar la Competencia emocional, dado que esta

considera una variable mediadora en su mejora. Lo mismo se sugiere respecto a la práctica de la Compasión. La Resiliencia es otra de las dimensiones estrechamente relacionada con la mejora en la Competencia emocional y trabajada a través de Mindfulness. La literatura la considera, más bien, una consecuencia de la Competencia emocional. Todo ello justificaría la conveniencia de plantear programas de mejora de la Competencia emocional a través de prácticas de Mindfulness y Compasión.

#### 4. Mindfulness como herramienta o como competencia adquirida

La investigación es abundante en el estudio de Mindfulness considerado como herramienta, pero parece serlo menos cuando se trata de evaluar dicha competencia como resultado de esa misma práctica. El presente estudio ofrece una nueva referencia del interés que puede tener la consideración de Mindfulness como dimensión a evaluar y posible variable dependiente en futuros estudios de regresión.

#### 5. Importancia de las variables diversidad etno-geográfica y otras variables de contexto en futuras intervenciones

Una quinta implicación del estudio se deriva de las variables relativas a la diversidad etno-geográfica. En el estudio general se ha confirmado una relación significativa entre la presencia de alumnado de origen extranjero y la Resiliencia, así como entre la presencia de alumnado de etnia gitana con Sensibilidad intercultural y Compasión, separadamente. Por otra parte, en los conglomerados se ha mostrado una menor presencia del perfil que se percibe altamente competente en los contextos de alta presencia de alumnado de origen extranjero, así como una mayor presencia del perfil no competente en los centros de alta presencia percibida de alumnado de etnia gitana. La relación observada entre la competencia percibida y las variables que evalúan la diversidad etno-geográfica pone de manifiesto la relevancia de considerar estas dos variables (presencia de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana) en otros estudios que persigan conocer y mejorar las competencias en el profesorado.

A ello se suman otras relaciones significativas relativas a la antigüedad en el centro, el barrio y la titularidad, que sugieren, en otro nivel, la conveniencia de contemplar el contexto del centro y la relación del profesorado con este en las intervenciones que se dirijan a mejorar las competencias estudiadas.

#### 6. Formación en Competencia emocional y curriculum universitario

La relación entre la formación en Desarrollo emocional y una mayor Competencia emocional, hallada tanto en el estudio realizado como en la literatura, confirma la relevancia de diseñar intervenciones formativas específicas destinadas a mejorar esta competencia en el profesorado. A su vez, la no significatividad de la asociación entre esta competencia y la formación académica podría estar poniendo de relieve la necesidad de integrar adecuadamente esta formación en los itinerarios curriculares universitarios, dada la relevancia de las dimensiones estudiadas en el bienestar y el desempeño eficaz del profesorado, así como en el ajuste a los retos de la educación obligatoria en la actualidad.

## 7. Intervenciones diferenciadas en base a los grupos identificados

Una séptima implicación, no por ello menos importante, se deriva de la identificación de tres grupos de profesorado con distinto nivel de competencia percibida. Estos hallazgos permiten diseñar intervenciones diferenciadas para cada grupo, lo que se convierte en una de las implicaciones prácticas principales del presente estudio, dado que un mayor ajuste a las competencias percibidas puede redundar en un mayor ajuste y efectividad de la intervención. Poder contar con tres grupos en base a su competencia percibida evita los riesgos de seguir diseñando formaciones para el profesorado a partir de etiquetas que no siempre son fieles a las diferencias encontradas, como pueden ser el nivel educativo en el que imparten clases o la formación académica.

La formación en centros es la modalidad más referida por los/as participantes en los tres grupos. Si bien esta modalidad respondería a la sensibilidad al contexto, los resultados hallados confirman que ello no puede dar por hecho la homogeneidad del profesorado que trabaja en él y, por tanto, tampoco la formación que necesita cada uno. Una de las alternativas para resolver la diversidad de niveles competenciales dentro de un mismo centro es la combinación de estrategias formativas comunes con otras más personalizadas, que favorezcan avanzar como comunidad educativa a la vez que permitan el desarrollo individual de cada profesional en su itinerario formativo.

## 8. Importancia del ajuste entre las demandas del entorno y la propia competencia percibida

Resulta llamativo el modo en que, a lo largo de la discusión, se ha puesto de manifiesto la importancia del ajuste entre las demandas del entorno y la propia competencia percibida; una relación que recuerda a la clásica definición de Lazarus y Folkman (1984) sobre estrés, por la que la percepción de las demandas ambientales constituirían un peligro para el bienestar en la medida que exceden o igualan sus recursos para afrontarlas. La percepción de ajuste entre las demandas del entorno y los propios recursos, sería, por tanto, una variable de gran interés en el estudio de las competencias analizadas en el presente estudio.

Como ha sido comentado con anterioridad, la relación entre ajuste psicológico y bienestar está ampliamente analizada. De hecho, una hipótesis podría apuntar a la posibilidad de que este nivel de ajuste fuese una variable mediadora en la competencia percibida, lo que explicaría por qué, ante un mismo contexto, existen factores individuales –además de la experiencia- que parecen actuar en la autopercepción de las competencias analizadas.

Según la literatura citada, las cinco dimensiones se relacionan de manera inversa con el nivel de estrés y de manera directa con el nivel de bienestar. Ello implicaría que, además de ser fines en sí mismas, podrían ser, a la vez, medios para combatir los niveles disfuncionales de estrés. Al mismo tiempo, esta hipótesis justificaría la conveniencia de utilizar las medidas de autoinforme, en tanto que el ajuste percibido sería fundamental en la relación con las intervenciones a diseñar.

El papel de la variable ajuste, no obstante, habrá de ser analizada en estudios posteriores.

## 9. Combinación de estudios sobre perfiles más y menos competentes

Una última implicación se deriva de la descripción de los perfiles competenciales, en especial, del más y menos competente. Parece que en el último tiempo ha habido un auge de los enfoques

afines a la Psicología positiva y que ello ha favorecido el interés por el estudio de los perfiles de éxito –o “lo que funciona”-. Pese a compartir la necesidad de completar el vasto bagaje que existe en investigación psicológica respecto a lo que no funciona, vinculado, a su vez, a grupos de población clínica, se considera conveniente el estudio combinado de los perfiles con alto y bajo nivel de competencia, especialmente en la investigación psicoeducativa.

Puede que el profesorado que se percibe competente y no competente posea lógicas y necesidades diferentes en su proceso de evolución individual y comunitaria, y ello podría ofrecer claves de gran interés para una intervención que se pretenda eficaz, al incidir conjuntamente en lo que ha de promoverse y en lo que ha de prevenirse.

#### **4.5. Alcance del estudio y líneas de futuro**

A continuación se detallan los principales alcances, limitaciones y líneas de futuro del estudio.

##### **1. Relacionadas con el diseño y la selección muestral**

En relación al diseño y selección de la muestra, ha de reconocerse que las zonas territoriales que sirvieron para la selección muestral –alta, baja, intermedia presencia de población de origen extranjero y coexistencia de población de origen extranjero y de etnia gitana- no siempre coincidieron con centros educativos de las mismas características. Dado que los centros fueron seleccionados al azar, a excepción de unos pocos en la última fase, en algunos casos aparecieron centros de baja presencia de alumnado de origen extranjero en zonas de alta presencia de población de origen extranjero, y viceversa. No obstante, ante la falta de información disponible sobre las características de los centros educativos en aquel momento, las características territoriales fueron un punto de partida para el diseño del estudio. A ello se sumó la importancia del factor contextual en el planteamiento del estudio como razón para seleccionar la muestra a partir de las características territoriales mencionadas.

Otra de las circunstancias sobrevenidas en el estudio fue la introducción de la categoría “centros de zonas de presencia intermedia de población de origen extranjero”, ante la falta de disponibilidad de los centros ubicados en zonas de alta presencia. Ello derivó en una menor representación de estos en relación al total de cada zona. La nueva zona, por tanto, no formó parte del muestreo por cuotas inicial. De este modo, el diseño muestral inicial fue modificado ante la necesidad de adecuarlo a las condiciones reales de disponibilidad encontradas en el desarrollo del estudio.

Pese a que este cambio de diseño se hizo para seleccionar los centros en base a criterios aleatorios, ello no fue suficiente en algunos casos. Ante la falta de disponibilidad de algunos centros en una fase final de la selección de la muestra, se recurrió a un criterio intencional para poder completarla. En relación a ello, el profesorado participante dentro de cada centro no siempre fue elegido al azar. En ocasiones se seleccionaron conforme a criterios de disponibilidad horaria.

Por otra parte, en el diseño muestral se decidió crear una zona territorial denominada “coexistencia”, bajo la presunción de que el profesorado con una mayor trayectoria de trabajo con población de minorías étnicas locales poseería un mayor nivel de competencias en algunas de las dimensiones estudiadas. De igual modo, se consideró de interés explorar las particularidades de centros que pudieran acoger a la vez a alumnado de etnia gitana y de origen extranjero. Dado que



no existen indicadores para establecer estas características en los centros, el medio utilizado fue la entrevista a expertos. Una vez diseñado el estudio, se constató que la única zona remitida con estas características era la de Polígono Sur. De ello se deriva que la muestra presente un mayor porcentaje del profesorado de este distrito en relación a la de otros, dado que las demás zonas territoriales estaban compuestas por más de un distrito. En el trabajo de campo se constató que la coincidencia de alumnado de etnia gitana y de origen extranjero existía también en centros de otras zonas, aunque ciertamente la predominancia de alumnado de etnia gitana se daba solo en el Distrito de Polígono Sur.

## 2. Relacionadas con los instrumentos

De las cinco dimensiones estudiadas, la de Mindfulness es la única que no presenta una relación significativa con las variables del profesorado. Ello podría remitir a la capacidad de discriminación del propio cuestionario o a la idoneidad del mismo para el colectivo estudiado. Este se compone de afirmaciones referidas a la percepción de un nivel de consciencia cotidiana (“parece como si funcionara en automático, sin demasiada consciencia de lo que estoy haciendo”). La falta de consciencia de este tipo de actuaciones en lo cotidiano podría llevar a sobrevalorar la percepción de competencia real en esta dimensión. Dado que el cuestionario se situaba en segundo lugar, además de ser el más sencillo de completar, por su brevedad y simplicidad, se descartan razones relativas al orden de aplicación o a la dificultad de comprensión. Ante las diferencias significativas observadas entre el nivel de Mindfulness del conglomerado A y los niveles de los grupos B y C, la conclusión parece apuntar, más que a la capacidad de discriminar del instrumento, a la conveniencia de contemplar otras variables en el estudio de esta dimensión.

Una segunda característica, transversal a todo el estudio y que puede considerarse una limitación desde una perspectiva cuantitativa, es el carácter de autoinforme de las pruebas aplicadas. Se evalúan, por tanto, competencias percibidas, y así se presentan a lo largo de todo el estudio. Los instrumentos de autoinforme vinculados a variables no cognitivas –a diferencia de las pruebas de rendimiento- suelen referir una asimetría negativa, vinculada con una concentración de respuestas por encima de la media. Ello se relaciona con la tendencia general de las personas a autoperibirse positivamente. Esta tendencia limita las diferencias dentro de un mismo grupo, lo que se ha observado en el alto índice de homogeneidad de las distribuciones analizadas en los descriptivos del grupo general.

Al igual que sucede en otros muchos estudios, la utilización de pruebas de autoinforme implica que los resultados han de interpretarse en base a la capacidad de autopercepción de cada participante. Ello, a su vez, supone un mayor nivel de complejidad en la interpretación de los hallazgos, dado que no siempre quienes se perciben más competentes –o menos- lo son en relación a referencias externas (ya sean estas puntuaciones baremadas, percepciones de otros participantes u observadores, o criterios teóricos). Por otra parte, como ha referido la literatura citada anteriormente, una mayor formación en Competencia emocional se traduce en un mayor nivel de autoconsciencia. Y la consciencia sobre las propias competencias y límites sería, a su vez, condición para motivarse a mejorar.

Por otra parte, la competencia percibida está sujeta a las demandas de cada contexto, por lo que la alta competencia de una persona en un centro puede cambiar mucho al trasladarse a otro con características distintas. Asimismo, el modo de afrontar la complejidad de un contexto determinado

puede mermar el nivel de competencias percibidas, aunque las posea potencialmente. Es lo que sucede en el conocido síndrome de *burn-out*.

Las pruebas de autoinforme -como se ha comentado en el apartado de implicaciones- podrían ser de especial interés en la exploración de la percepción de ajuste entre las demandas del entorno y las propias competencias.

Una tercera característica del presente estudio que podría valorarse como limitación es que los perfiles se han determinado a partir de las puntuaciones del propio grupo muestral; es decir, son puntuaciones relativas y no existe una puntuación baremada o externa con la que comparar los resultados. No obstante, desde el argumento anterior podría valorarse como una ventaja, en tanto que se establece un modo de valorar al grupo respecto a sí mismo, y ello facilitaría el diseño de intervenciones más sensibles a las percepciones de las personas participantes sobre sus propias competencias, evitando comparar al grupo con un referente externo y potencialmente descontextualizado.

No obstante, en futuras investigaciones podría ser interesante incluir pruebas de ejecución que complementen las de autoinforme, pudiendo comparar los resultados de ambos y la validez de cada tipo de instrumento utilizado. Además de ello, la introducción de otros/as participantes que puedan valorar el ajuste del profesorado a las necesidades del contexto desde fuera, podría ayudar a reducir el nivel de complejidad mencionado en la interpretación de los resultados, aportando elementos de contraste respecto a las valoraciones del profesorado sobre sí mismo y ampliando, así, la posibilidad de comprender la realidad estudiada.

### 3. Relacionadas con el análisis de los datos

Respecto al análisis de los datos, ha de reiterarse que el presente estudio se basa en un análisis diferencial, por lo que no pueden establecerse relaciones causales entre las dimensiones analizadas y las variables del profesorado. Por otra parte, dados los objetivos del estudio, el tamaño muestral y la cantidad de variables analizadas, el diseño elegido se consideró el más conveniente.

Para futuras investigaciones sería de interés comprobar, a través de técnicas de análisis multivariante, la existencia de relaciones causales entre las variables y dimensiones estudiadas. Ello permitiría, asimismo, valorar todas las variables a la vez, pudiendo encontrar una explicación más compleja, pero también más completa, de la relación entre ellas en la comprensión de cada dimensión. Dado que en este caso el objetivo era conocer las características del profesorado a través de la descripción de los perfiles, no se consideró un objetivo nuclear de la presente investigación, pero sí una vía de continuidad.

### 4. Relacionadas con las dimensiones analizadas

Tras todo lo analizado es pertinente preguntarse si la Resiliencia habría de seguir considerándose parte de la Competencia emocional o dimensión separada en estudios posteriores. Aunque una afirmación tal requeriría un estudio más específico, los resultados encontrados parecen remitir a la pertinencia de seguir estudiándolas conjuntamente, pero como dimensiones diferenciadas. Al menos son tres las razones que justifican esta propuesta: la relevancia del efecto de la Competencia emocional en la Resiliencia en la investigación empírica revisada; el lugar poco protagónico que ocupa en el modelo de Competencia emocional utilizado; y la importancia de esta

dimensión en relación a los contextos de mayor diversidad etno-geográfica, variables de especial interés en la presente investigación.

Por otra parte, aunque el estudio parte de la consideración de ambas dimensiones como constructos cercanos pero relacionados entre sí, como ha podido comprobarse en la literatura, la Sensibilidad intercultural (o cultural) se considera en algunos modelos un indicador de la Competencia emocional. Aunque se hace de manera secundaria y recibe poca atención, sería conveniente abordar en futuras investigaciones si la relación entre ambas ha de mantenerse como constructos separados o si la Sensibilidad intercultural podría constituirse en un elemento más de la Competencia emocional.

En tercer lugar, sería pertinente analizar con mayor profundidad la influencia de la Compasión en la Sensibilidad intercultural, dada la estrecha relación teórica entre ambas y las vinculaciones mostradas en el presente estudio. Lo mismo sucede con la relación entre Mindfulness y Compasión, al observarse en los grupos de profesorado tendencias aparentemente invertidas, en contradicción con lo referido en la literatura.

En relación a lo anterior, el análisis de la vinculación entre las dimensiones en los diferentes perfiles ha puesto en evidencia la ausencia de una posible explicación ante las tendencias mostradas. Se remite, para ello, a la necesidad de complementar el presente estudio con otro que ofrezca un mayor nivel de contextualización, permitiendo, así, aterrizar en los porqués de los hallazgos observados.

##### 5. Relacionadas con las variables del profesorado

Las particularidades del colectivo que trabaja en Polígono Sur, así como los hallazgos mencionados en torno a la significatividad del barrio y de las variables presencia de alumnado de origen extranjero y presencia de alumnado de etnia gitana, confirman la relevancia de las variables de contexto analizadas, a la vez que sugieren la necesidad de considerar otras que podrían estar influyendo en los resultados obtenidos.

El patrón observado en las variables formación, antigüedad y titularidad en relación a todas las dimensiones analizadas, más allá de las diferencias estadísticamente significativas que presentan en este estudio, ofrecen una línea en la que continuar profundizando. Junto a ellas, y pese a que no ha resultado una variable significativa en relación a ninguna de las dimensiones, el patrón observado en la variable edad, tanto en el grupo general como en los tres grupos del conglomerado, lleva al interés de seguir explorando esta variable en relación con las dimensiones analizadas, especialmente con Mindfulness y Resiliencia, como ha sido justificado anteriormente. Lo mismo sucede con la formación académica: pese a que la falta de significatividad resulta esperable, en tanto que la Competencia emocional no está inserta en la mayoría de los itinerarios curriculares universitarios del futuro profesorado de la educación obligatoria, sería interesante analizar en qué medida quienes han recibido alguna formación académica en Competencia emocional o materias afines –una minoría- muestran niveles distintos de competencia percibida respecto a quienes no la han recibido.

Finalmente, el análisis de las facilidades y dificultades en la relación con personas de otras procedencias culturales, aunque tampoco presenta significatividad estadística, ofrece información relevante sobre la que seguir explorando. Tanto las respuestas consideradas potencialmente

xenófobas, como la afirmación de que los factores individuales están sobre los culturales, apuntan a temas de especial interés y relación con las competencias que el profesorado de la educación obligatoria ha de poseer, en coherencia con el planteamiento de la educación por competencias para el siglo XXI. Asimismo, las respuestas “ninguna en particular”, las que formulan procedencias concretas con las que se experimentan mayores facilidades y dificultades, así como los motivos formulados en cada caso, ofrecen posibilidades para continuar una línea de estudio.

#### 6. Relacionadas con otras variables a analizar

En relación a nuevos elementos a introducir en futuras investigaciones, sería interesante contemplar variables como bienestar subjetivo, estrés, *burn-out* o la mencionada fatiga por compasión. Aunque el bienestar subjetivo es un elemento de la Competencia emocional en el modelo utilizado, como sucedía en el caso de la Resiliencia, la importancia observada en la literatura en relación a las cinco dimensiones y, de manera especial, a la Competencia emocional, justificaría la conveniencia de considerarla de manera separada. Otra variable de interés podría ser el clima organizacional, ya que esta permitiría observar la influencia de las relaciones intersubjetivas en la percepción de las propias competencias. Asimismo, sería interesante considerar la pertinencia de incluir la Autocompasión, por la necesidad de clarificación que existe entre esta y la Compasión, así como por la estrecha relación que parece guardar con Mindfulness y bienestar.

Respecto a la relación entre formación y Competencia emocional, sería interesante analizar en qué medida esta se ve modificada en función de otras variables, como el nivel de consciencia sobre la propia necesidad de mejorar, el tipo de formación recibida, la motivación o el nivel de ajuste entre las necesidades del entorno y los recursos para responder a ellas. Estas dos últimas, no obstante, se convierten en variables de especial interés en futuras investigaciones, dada la significativa relación que muestran a nivel teórico en el conjunto de las competencias estudiadas. Particularmente, sería interesante explorar en qué medida estas dos variables actúan como moduladoras de los resultados observados.

Finalmente, el estudio diferenciado de las formaciones sobre Competencia emocional, Inteligencia emocional y Educación emocional en las competencias percibidas, podría ser otra línea futura de estudio que ayudara a determinar si pueden establecerse diferencias significativas entre ellas, y a plantear, en su caso, vías efectivas para conseguir una mayor correspondencia entre los constructos de referencia y sus aplicaciones en la práctica.

## CAPÍTULO IV. ESTUDIO 2

### 1. Objetivos

1. Identificar discursos del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración en base a los siguientes elementos: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia.
2. Detectar necesidades percibidas sobre Competencia emocional en profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
  - 2.1. Valorar la relación que establecen entre la Competencia emocional, la relación con el alumnado y la diversidad cultural presente en el centro.
  - 2.2. Describir las necesidades percibidas de formación específica para el profesorado.
3. Identificar claves de intervención para incrementar la Competencia emocional del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración.
  - 3.1. Identificar programas de intervención para mejorar la Competencia emocional en la investigación empírica disponible.
  - 3.2. Recabar propuestas para una intervención contextualizada mediante la participación del propio profesorado.

### 2. Método

#### 2.1. Diseño del estudio

Para dar respuesta a los objetivos formulados, se planteó un estudio cualitativo. Concretamente, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas a profesorado de nueve centros educativos, pertenecientes, a su vez, a tres distritos. En cada centro se realizó una media de dos entrevistas -dos profesores/as por centro y nivel-. En uno de los centros se realizó una entrevista más, a modo de pilotaje. Dado que no se introdujeron cambios significativos a partir de la misma, se consideró pertinente incluirla como parte del estudio.

Previamente, se realizó una entrevista al Equipo directivo de cada centro –nueve en total- con una doble finalidad: comprender la realidad de cada comunidad educativa e identificar elementos relevantes del contexto que debieran tenerse en cuenta en el diseño de las entrevistas dirigidas al profesorado.

#### *Criterios de inclusión y exclusión de las personas participantes*

Para seleccionar los nueve centros se establecieron, en primer lugar, dos zonas prioritarias, correspondientes a los dos distritos con una mayor presencia de población de origen extranjero, según el Padrón municipal de a 01/01/2014: Macarena y Cerro-Amate (Tabla 4). En cada zona se decidió seleccionar dos centros de Primaria y dos de ESO, así como un centro concertado. Este último tipo de centro, no obstante, solo fue posible en el Distrito Cerro-Amate. Para ello, en primer lugar, se solicitó la colaboración de los centros que habían participado en el Estudio 1.

Posteriormente, se completó el número de centros a partir de la información ofrecida por la Delegación de Educación sobre las características de los centros y de acuerdo a la disponibilidad de los mismos.

El centro S160439 se consideró de manera excepcional dentro de la zona Cerro-Amate. Aunque territorialmente se encuentra en el Distrito de Nervión -considerada de baja presencia de población de origen extranjero-, es un centro con alta presencia de alumnado de origen extranjero, y por su carácter limítrofe con otros distritos, acoge a una buena parte de alumnado procedente del distrito Cerro-Amate. Además, se caracteriza por acoger a una especial diversidad sociocultural y socioeconómica.

## **2.2. Participantes**

En total se entrevistó a 21 profesores/as procedentes de nueve centros educativos. Además del nivel educativo en el que impartían clase, se solicitó que, en lo posible, y dado que eran solo dos personas por centro y nivel, se respetara la paridad de género y tuvieran diferente nivel de antigüedad en el centro, dado que ello, en principio, podría enriquecer las aportaciones sobre la realidad educativa en la que trabajan, las necesidades percibidas y las claves para una futura intervención. De este modo, el profesorado participante fue codificado en base a tres características: sexo, nivel educativo y antigüedad en el centro (Tabla 59).

Para una mayor legibilidad del texto presentado, no obstante, en la presentación de los resultados se utilizarán los códigos numéricos asignados a cada participante tras las citas literales, en lugar de las características mencionadas (Tablas 59 y 61).

Tabla 59. *Profesorado participante y características de los centros en los que trabaja*

Zona	Distrito	Barrio	Nivel educativo	Código de centro	Código participante
Alta	Macarena	La Paz-Las Golondrinas	Primaria	P160444	Mujer, Primaria, menos de 3 cursos Hombre, Primaria, 3 cursos o más
		Hermandades-La Carrasca	Primaria	P160401	Mujer, Primaria, 3 cursos o más Hombre, Primaria, menos de 3 cursos
		Doctor Barraquer-Renfe-Policlínico	ESO	S160445	Hombre, ESO, más de 3 cursos Mujer, ESO, menos de 3 cursos
		Macarena	ESO	S160434	Hombre, ESO, 3 cursos o más Mujer, ESO, 3 cursos o más
Alta	Cerro-Amate	La Plata	Primaria	P160402	Mujer 1, Primaria, 3 cursos o más Mujer 2, Primaria, más de 3 cursos
		Los Pájaros	Primaria	P160403	Mujer, Primaria, 3 cursos o más Hombre, Primaria, menos de 3 cursos Mujer, Primaria, menos de 3 cursos
		Amate	ESO	S160446	Hombre, ESO, 3 cursos o más Mujer, ESO, 3 cursos o más
		Los Pájaros	Primaria y ESO	A160430/31	Hombre, Primaria, 3 cursos o más Mujer 1, ESO, 3 cursos o más Mujer 2, ESO-PCPI, 3 cursos o más Mujer, Primaria, menos de 3 cursos
Baja	Nervión	Ciudad Jardín	ESO	S160439	Hombre, ESO, 3 cursos o más Mujer, ESO, menos de 3 cursos

### 2.3. Instrumentos

Los instrumentos del presente estudio fueron dos guiones de entrevistas semiestructuradas validados mediante criterio interjueces. El primero de ellos fue el guión utilizado para la entrevista a los equipos directivos, dentro de la fase inicial de contextualización (Apéndice D.6). En segundo lugar, se diseñó el guión utilizado en la entrevista al profesorado entrevistado (Apéndice D.7).

El instrumento dirigido al profesorado se centró en sondear las percepciones de las personas participantes sobre la importancia de la dimensión emocional en su trabajo cotidiano, su bagaje en relación a la Competencia emocional o temas afines, la relación que establecían entre la gestión emocional y la relación con el alumnado, su percepción sobre el alumnado de otras procedencias culturales y la importancia de la formación en los temas mencionados.

### 2.4. Procedimiento

#### 2.4.1. Procedimiento de recogida de información

La información recogida en las entrevistas a los equipos directivos facilitó un primer conocimiento de la realidad de cada centro y ayudó a obtener claves para la elaboración del guión de las entrevistas dirigidas al profesorado. Tras la valoración interjueces, se obtuvo la versión definitiva y se realizó una primera entrevista a modo de pilotaje.

Seleccionados los nueve centros de las dos zonas (Macarena y Cerro-Amate), se procedió a realizar las entrevistas, cuya duración, según los casos, osciló entre 30 y 45 minutos.

#### 2.4.2. Procedimiento de análisis de la información

Para responder a los objetivos planteados, se realizó un análisis temático, siguiendo a Braun y Clarke (2006, 2013), Braun et al., (2017), y Smith (2015). Se optó por una metodología inductiva, siguiendo un procedimiento emergente de construcción de códigos y temas, y utilizando el software NVIVO 11 Plus.

Antes de explicar cada fase de análisis, se expondrán brevemente algunas definiciones y ejemplos necesarios para comprender lo que se detallará posteriormente.

Por *código* se entenderá “el segmento o elemento más básico de los datos recopilados que tiene un sentido en sí mismo en relación al fenómeno estudiado” (Boyatzis, 1998, p. 63; en Braun y Clarke, 2006, p.18). A continuación se citan algunos de los primeros códigos que fueron formulados en el análisis:

- Muy importante trabajar las emociones en todos los contextos porque determinan todo lo demás.
- Muy importante trabajar las emociones, más aún en el contexto que estamos.
- Para gestionar lo emocional en ellos primero tenemos que experimentarlo nosotros.
- La gestión emocional propia puede mejorar con la formación.
- Debería trabajarse más la formación en emociones. Es una necesidad.

Por *categoría* se entenderá siempre un tema o categoría temática. El árbol temático -o de categorías- está compuesto por temas y subtemas de distinto nivel. De este modo, se hablará de



cuatro niveles del árbol de categorías, correspondientes a cuatro grados de codificación que van de lo más general a lo más concreto:

- Tema o categoría (nivel 1). Ej. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad (1).
- Subtema (nivel 2). Ej. Concepciones sobre educación (1.1.).
- Subtema (nivel 3). Ej. Rol del profesorado (1.1.5.).
- Subtema (nivel 4). Ej. El profesorado debe ser un referente alternativo al que les ofrece su contexto familiar y de barrio (1.1.5.c.).

La palabra *nodo* es un término que adopta el *software* NVIVO para referirse a una categoría o subcategoría dentro del proceso de codificación. Así, nodo se entenderá generalmente como sinónimo de código. Cada nodo contiene diversas citas, que son los que lo sustentan y justifican su formulación (Tabla 60).

Tabla 60. Ejemplo de nodo y citas

Nodo (subtema nivel 3)	Algunas citas que contiene
3.4.2. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada	<p>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)</p> <hr/> <p>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)</p> <hr/> <p>(...) 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)</p>

En el proceso emergente de creación del árbol temático, sin embargo, algunos nodos se crearon para categorizar aquellos que ya estaban asociados a los diversos textos agrupados. Por esta razón se hablará de *nodos de contenido* para hacer referencia a los códigos, y de *nodos de agrupación* para hacer referencia a aquellos que no están asociados a textos concretos, sino que dan forma a la categorización ascendente del árbol. En el ejemplo anterior, donde se daba cuenta de los diversos niveles de categorización, los niveles 1, 2 y 3 corresponderían a nodos de agrupación, mientras que el nivel 4 se referiría a códigos de contenido. En general, los niveles 1 y 2 hacen referencia a códigos de agrupación, mientras que los niveles 3 y/o 4 se asocian a códigos de contenido.

#### Fase 1. Codificación y creación del árbol de categorías

En el proceso de codificación del análisis temático, se utilizó un sistema de codificación “en vivo”, tomando las expresiones de los/as participantes de manera cuasi literal y utilizando, en lo posible, la primera persona como formulación de cada código en los niveles 3 y 4 del árbol temático final. Un ejemplo de ello sería el código 1.3.5.d.: Para mí todos los niños son iguales, pero hay que conocer sus tradiciones para que haya respeto. Cuando la formulación del código de manera cuasi literal implicaba el riesgo de no ser comprendida, se incluyeron otros elementos que aportaran una mayor claridad.

Para preservar la confidencialidad, donde aparecían nombres propios del profesorado se sustituyó por la letra P. Cuando se hacía referencia a la/s persona/s presente/s en la entrevista, se utilizó E., y cuando se observaron referencias sobre algún miembro del Equipo directivo, se utilizó D. Finalmente, cuando se hizo referencia a otros nombres propios, se sustituyó por la letra N.

La primera entrevista codificada generó un total de 39 códigos; tras la segunda entrevista, se registraron 84 códigos, y tras la quinta, 192. Para continuar la labor de codificación, estos fueron asignados a grandes categorías temáticas provisionales con la finalidad de localizar su ubicación con mayor facilidad. Se agruparon, así, en un total de nueve categorías: Formación; Diversidad; Importancia emociones en labor educativa; Dificultades detectadas; Límites de lo emocional; Contexto; Cohesión claustro; Situación emocional del alumnado; y Elementos clave.

Tras la primera revisión de las 21 entrevistas resultó un total de 461 códigos, agrupados en 11 temas temporales, y sumando un total de 472 nodos. En paralelo al proceso de codificación, se fueron creando memos y anotaciones con reflexiones de interés a tener en cuenta en el análisis de resultados.

Seguidamente, se realizó una segunda revisión de los códigos para constatar posibles repeticiones. En los casos que se detectó que eran prácticamente idénticos o muy similares, se procedió a analizar sus contenidos mediante diagramas de comparación, con la finalidad de decidir si lo más conveniente era fundirlos o mantenerlos separados. Fruto de este análisis, además, se añadió una categoría temporal más, Trabajo en Compensatoria, y un código más, a la vez que se fundieron dos códigos que compartían una etiqueta casi idéntica. El total de nodos seguía siendo 472.

Tras esta fase, se pasó a revisar código por código para analizar en qué medida los textos dentro de cada uno de ellos respondían con claridad al código en el que estaban incluidos, si había que ubicarlos en otro que refiriese dicho contenido con mayor exactitud, o si procedía reformular la etiqueta del código para que reflejase con mayor claridad su contenido. Para visualizar las entrevistas presentes en cada código, se utilizaron diagramas relacionales. Fruto de ello, en algunos casos se reagruparon temporalmente algunos códigos en un nuevo nodo denominado "Otros", con la intención de comparar el contenido de cada uno y decidir si convenía incluirlos o no en una fase posterior.

En los casos en que se confirmó que el texto no reflejaba la formulación del código y este estaba compuesto por pocos fragmentos, se pasó a descodificarlo, revisando si estaban ya incluidos en otros existentes, y analizando en qué otro –ya creado o nuevo- podría incluirse.

El resultado de este análisis fueron 403 códigos, aunque 12 de ellos solo eran categorías provisionales que ayudaban a dividir los demás por grandes grupos, como ya se señaló anteriormente. Excluyendo estos 12 nodos, el número total en esta fase sería de 391. Para ello, se utilizó la herramienta de mapas conceptuales del programa NVIVO 11 Plus.

Posteriormente, se pasó a crear un nivel superior de temas y subtemas, resultando un total de cinco niveles de agrupamiento. En la formulación de los niveles 1 y 2 se tuvieron presentes los objetivos del estudio y la pregunta de investigación. En estos niveles se utilizaron formulaciones más neutras, haciendo referencia a conceptos teóricos ya mencionados o vinculados a lo desarrollado en el Marco teórico (Ej. "Concepciones sobre Diversidad"; "Fortalezas del profesorado"). Asimismo, en

los casos en que fue posible en los niveles 2, 3 o 4, se utilizó uno de los códigos ya existentes como tema que recogía a un grupo de subtemas (Ej. 3.7.1. “Hay que preguntarse qué quiere el Estado con la Educación. Crear ciudadanos o ser parte de la maquinaria”). El balance en esta fase fue de 400 nodos, de los cuales, 317 eran nodos con contenido y el resto solo nodos de agrupación.

Volvió a realizarse una revisión del árbol con los cinco niveles y estos fueron reducidos a cuatro. El balance de nodos disminuyó a 348 elementos, de los cuales, 275 eran códigos con contenido temático. Los demás solo se crearon para agrupar los códigos descendientes en subtemas de nivel superior, pero no incluían contenido.

### *Fase 2. Evaluación interjueces del árbol de categorías*

En este punto de la codificación, se realizó una evaluación interjueces del árbol de categorías en la que participaron cuatro personas; dos de ellas evaluaron en primer lugar el árbol de categorías en torno a criterios de pertinencia, claridad y suficiencia, puntuando cada uno de los 275 códigos en una escala de 1 a 5, y valorando tres niveles: la relación de cada código con su ubicación dentro del árbol de categorías; la relación de cada código con las citas asociadas, y la propia formulación de cada código (Apéndice C.1). Tras estas dos valoraciones por separado, otros dos jueces valoraron conjuntamente por tercera vez el árbol temático, centrándose de manera especial en los elementos en los que no existía consenso entre los jueces 1 y 2 (Apéndice C.2).

Se introdujeron los cambios propuestos por los jueces y el resultado final dio lugar a un árbol de categorías compuesto por 316 nodos, de los cuales, 244 son temas y subtemas con contenido (Apéndices C.3 y C.4).

### *Fase 3. Identificación de los discursos en el árbol de categorías y de los/as participantes asociados a cada discurso*

Una vez creado el árbol de categorías, se identificaron tres tipos de discurso.

A partir de la lectura de cada una de las entrevistas, se detectaron características diferentes en las narrativas de las personas participantes. Entre ellas, destacaron: 1. Concepciones generales sobre educación; 2. Nivel de importancia que otorga a la dimensión emocional en su trabajo cotidiano; 3. Competencia emocional percibida propia y de sus compañeros; 4. Necesidad percibida de mejorar; 5. Medios que pone para dar respuesta a sus necesidades percibidas; y 6. Forma de vivir las dificultades.

Estas características fueron identificadas de manera inductiva y se convirtieron en criterio de identificación de los diferentes patrones o discursos detectados en un primer momento. Inicialmente se detectaron cuatro grupos de participantes, pero en una revisión posterior se redujo a tres el número final de grupos, dado que uno de ellos no se diferenciaba lo suficiente de los actuales discursos B y C como para considerarse un grupo propio. Se realizó entonces una asignación final de cada participante al grupo con el que se observó un mayor nivel de coincidencia. Cada grupo se asoció, así, a un tipo de discurso (A, B y C) y posteriormente se asignó un nombre a cada uno de ellos.

Para la definición de los discursos por temas y códigos, se creó una matriz donde los temas y códigos se ubicaron en filas y se crearon tres columnas, una para cada tipo de discurso. En cada una

de ellas se señaló en qué medida los textos incluidos en cada código hacían referencia a cada discurso. Así, en cada discurso se detectaron los códigos y temas que les definen y los/as participantes a los que correspondían los textos incluidos en cada caso (Apéndice C.5).

#### *Fase 4. Identificación de los indicadores de las cinco dimensiones en los diferentes temas y códigos*

Una vez establecida la matriz temática, e identificados los discursos, se procedió a identificar los indicadores de las cinco dimensiones que se vinculaban en mayor medida a cada subtema y código del árbol temático (Apéndice C.5).

Para ello, se partió de las definiciones de cada una de las cinco dimensiones y sus indicadores (Apéndice C.6) y se analizó a qué dimensiones e indicadores hacía referencia en mayor medida cada uno de los códigos formulados en el árbol temático. Concretamente, se analizó la correspondencia entre la formulación de cada código y los indicadores de cada constructo. En los casos que ofrecían algún tipo de duda, se analizaron asimismo los textos incluidos dentro de cada código, con la finalidad de realizar una comparación más precisa entre los contenidos del mismo y los indicadores a los que estos podían hacer referencia en mayor medida.

#### *Fase 5. Evaluación interjueces final del Informe de resultados*

Una vez realizado el Informe de resultados, se procedió a realizar una evaluación interjueces final a modo de auditoría externa, con la finalidad de validar los resultados ofrecidos (Apéndice C.7).

### **3. Resultados**

#### **3.1. Descripción general de los discursos detectados**

El análisis temático ha derivado en la detección de tres discursos principales a los que se ha denominado *humanista* (A), *sobreimplicado* (B) y *crítico* (C).

De las 21 entrevistas realizadas en el estudio cualitativo, 10 de ellas han sido asociadas al discurso humanista, ocho al discurso sobreimplicado y tres han sido vinculadas al discurso crítico. En los dos primeros discursos está presente tanto profesorado de Primaria como de ESO. En cambio, en el discurso crítico se incluye solo a profesorado de ESO (Tabla 61).

Tabla 61. *Asignación de participantes a los discursos identificados*

Código participante	Centro educativo	Discurso asignado
(1) Hombre, Primaria, 3 cursos o más	A160430/31	B. Sobreimplicado
(2) Mujer 1, ESO, 3 cursos o más	A160430/31	A. Humanista
(3) Mujer 2, ESO-PCPI, 3 cursos o más	A160430/31	B. Sobreimplicado
(4) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	A160430/31	A. Humanista
(5) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	P160444	A. Humanista
(6) Hombre, Primaria, 3 cursos o más	P160444	B. Sobreimplicado
(7) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	P160403	B. Sobreimplicado
(8) Hombre, Primaria, menos de 3 cursos	P160403	A. Humanista
(9) Mujer 1, Primaria, 3 cursos o más	P160402	B. Sobreimplicado
(10) Mujer 2, Primaria, más de 3 cursos	P160402	A. Humanista
(11) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	P160401	A. Humanista
(12) Hombre, Primaria, menos de 3 cursos	P160401	A. Humanista
(13) Hombre, ESO, 3 cursos o más	S160434	C. Crítico
(14) Hombre, ESO, 3 cursos o más	S160446	C. Crítico
(15) Mujer, ESO, 3 cursos o más	S160446	B. Sobreimplicado
(16) Hombre, ESO, más de 3 cursos	S160445	C. Crítico
(17) Mujer, ESO, menos de 3 cursos	S160445	B. Sobreimplicado
(18) Hombre, ESO, 3 cursos o más	S160439	B. Sobreimplicado
(19) Mujer, ESO, menos de 3 cursos	S160439	A. Humanista
(20) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	P160403	A. Humanista
(21) Mujer, ESO, 3 cursos o más	S160434	A. Humanista

En una panorámica general de los tres discursos detectados, puede decirse, en primer lugar, que el discurso *humanista* tiene un posicionamiento propio ante la educación, distinto del que se aplica actualmente en la educación pública. Hay una correspondencia entre su planteamiento y sus competencias en la práctica. Posee una mayor formación previa y ha integrado la Competencia emocional en su trabajo cotidiano en mayor medida que los demás. Podría decirse que la dimensión emocional forma parte de su hacer profesional. En consecuencia, se pide a sí mismo un proceso de mejora constante y pone los medios que están a su alcance. Es crítico, pero busca activamente formas de mejorar en su trabajo. Su mayor competencia facilita que pueda realizar propuestas más específicas, así como contar con mayor detalle los procesos emocionales implicados en su trabajo diario. Utiliza un vocabulario más preciso y hace propuestas formativas de un nivel más profundo o avanzado.

El discurso *sobreimplicado*, por su parte, tiene la teoría clara sobre la importancia de la dimensión emocional en educación –se lo cree-, pero experimenta dificultades para gestionarlo bien en la práctica. Considera que la implicación y la vocación son los elementos más importantes en el desarrollo de su profesión. Sin embargo, reconoce que le faltan herramientas. Se observa un desfase entre su planteamiento y sus competencias o recursos. Tiene un alto nivel de empatía y está en contacto constante con la experiencia de dificultad propia y del alumnado. Su nivel de análisis es

más limitado que el del discurso humanista, y por tanto, también su nivel de estrategias, especialmente las referidas a la regulación emocional y el autocuidado.

Finalmente, el discurso *crítico* pone el foco en lo que no funciona a nivel estructural de sistema educativo y de sociedad. Su alta capacidad de análisis crítico no le lleva a centrarse en su margen de cambio –como le sucede al humanista-. Existe una contradicción entre su planteamiento en teoría y su conducta. Pese a reconocer que la dimensión emocional es importante en el contexto que trabaja y que la formación le ayudaría a tener un mejor manejo de los grupos, su desconfianza le lleva a cerrarse a intervenciones externas de cualquier tipo, especialmente las vinculadas con la Administración educativa. Su cansancio se suma a todo ello para reforzar una actitud de desmotivación ante la posibilidad de tener que hacer algo para cambiar, justificando su *statu quo* y manteniéndose en un bucle de queja permanente a la espera de que la mejora de sus condiciones llegue desde fuera.

### 3.2. Descripción general del árbol temático

Los temas principales detectados en el árbol temático han sido seis: 1. Concepciones sobre Educación, emociones y diversidad; 2. Fortalezas; 3. Dificultades detectadas; 4. Oportunidades y beneficios; 5. Necesidades percibidas; y 6. Estrategias desarrolladas (Apéndices C.3 y C.4).

A la vez que la creación de temas y subtemas, en el árbol temático se han señalado posteriormente los indicadores que componen en cada caso los cinco elementos mencionados en los objetivos (Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia). Todas las dimensiones analizadas están presentes en el conjunto de las narrativas detectadas como constructos generales y a través de la gran mayoría de sus indicadores (Apéndices C.5 y C.6). Mindfulness y Resiliencia son unidimensionales, por lo que solo se han señalado como constructos generales. En el caso de la Competencia emocional, se han señalado 29 de sus 30 indicadores. El único que no ha sido identificado es la auto-generación de emociones positivas (CE 2.5.). En el caso de la Sensibilidad intercultural, se han señalado los seis indicadores de los que se compone la dimensión: confianza en la interacción u optimismo; autorregulación; apertura mental; empatía; implicación en la interacción y no-juicio. La Compasión también se ha señalado en sus tres indicadores: amabilidad, humanidad común y Mindfulness. En algunos casos los indicadores se han señalado en negativo para indicar la ausencia de tales condiciones.

Al analizar los indicadores de cada una de las dimensiones es posible detectar la interrelación teórica entre ellas. Como ejemplos más claros puede citarse la Resiliencia como dimensión, a la vez que como indicador de Competencia emocional (dentro de su indicador 3, autonomía emocional). Lo mismo sucede en el caso de Mindfulness, como dimensión y como indicador de Compasión, si bien, en este último caso, el indicador se centra en un aspecto más vinculado al equilibrio de la implicación afectiva. A su vez, la dimensión de Mindfulness general, está relacionada con indicadores de la Competencia emocional como consciencia emocional, regulación emocional, y con indicadores de la Sensibilidad intercultural, como la autorregulación o el no-juicio. La Compasión, por su parte, se acerca con mayor claridad a elementos de la Sensibilidad intercultural como empatía, implicación y no-juicio. También se aproxima a elementos de la Competencia emocional como regulación emocional, respeto por los demás y cooperación. Finalmente, la Sensibilidad intercultural incluye elementos cercanos a la Competencia emocional, como es la autorregulación y el pensamiento optimista.

La observación de tales indicadores en el árbol temático confirma esta interrelación, no solo a nivel teórico, sino también en la narrativa de los discursos analizados: la mayoría de los subtemas y códigos comparten más de un indicador, y en la mayoría de los casos, estos corresponden a dimensiones distintas (Apéndice C.5).

### 3.3. Descripción de los discursos por temas y dimensiones

La presentación de los discursos se hará en base a las cinco dimensiones mencionadas, visualizando, así, el modo en que el árbol temático da contenido a cada una de ellas.

#### 3.3.1. Discurso humanista (A)

El discurso humanista (Apéndice C.8) destaca por las siguientes características:

##### *Competencia emocional*

El “humanismo” del profesorado incluido en el discurso A se pone en evidencia ya en sus *concepciones sobre educación, emociones y diversidad*.

El profesorado con un discurso humanista tiene una consciencia clara del papel que juegan las emociones en su labor. Considera que las emociones tienen una gran influencia en los procesos relacionales y de aprendizaje. Por ello, está convencido de la importancia de trabajarlo en todos los contextos educativos, en especial en contextos de mayor vulnerabilidad como los que trabaja (1.2.1.):

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)

Desde su punto de vista, las emociones modulan la motivación y las relaciones. Como consecuencia, está convencido de que el abordaje de la dimensión emocional ha de formar parte de la educación y, por tanto, de su tarea profesional. Lo considera beneficioso para el alumnado y para el propio profesorado. Por ello, manifiesta su desacuerdo con quienes opinan que la Educación emocional no es propia de la educación formal, sino exclusivamente del ámbito familiar (1.2.2.):

“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)

Afirma con claridad que, más allá de enseñar contenidos, su labor consiste en educar en valores, ética y ciudadanía, abordando la dimensión humana de la educación y abogando por una educación integral (1.1.2. y 1.2.3.):

Mi experiencia vital, ahora yo voy a enseñárosela a vosotros y voy a transmitírosela. 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)

Entre los valores a fomentar, incluye el de la diversidad (1.1.5.b.): “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). En esta cita la diversidad se asocia a lo geográfico y a lo “racial”. Sin embargo, en el siguiente apartado (relativo a la Sensibilidad intercultural) se pondrá de manifiesto un concepto más amplio de diversidad en este discurso.

El profesorado con este discurso es consciente de las *dificultades* a las que se enfrenta y analiza la situación desde una perspectiva crítica. Respecto al enfoque educativo, destaca que las emociones no siempre se trabajan adecuadamente en los centros (3.2.1.). Cree que no hay perspectiva de prevención en Primaria (3.2.3.). En su opinión, ello se refuerza cuando los niños y niñas se adaptan al criterio del profesorado sin requerir ningún cambio. Aunque esta adaptación, en principio, es un facilitador de su labor, también hace más difícil valorar la importancia de la prevención y la necesidad de abordar la dimensión emocional (3.2.3.a.). Una consideración interesante, en tanto que la existencia de problemas de adaptación al modo habitual de trabajar del profesorado podría facilitar la apertura hacia otras formas nuevas de hacer que, de lo contrario, no se plantearía:

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 puedes 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)

El profesorado con un discurso humanista señala que en el cambio de Primaria a ESO se pierde buena parte del alumnado porque cambia mucho la dinámica (3.2.2.a.), y apunta que en ESO muchos de ellos no se sienten escuchados (3.2.2.b.). En especial, les sucede a aquellos que llegan de un centro de Primaria en el que han vivido una dinámica muy participativa, sean o no Comunidad de Aprendizaje.

En su opinión, en las Comunidades de Aprendizaje se falla en el enfoque (3.2.2.c.), dado que este tipo de proyectos no solo se basa en hacer grupos interactivos, como suele suceder en la práctica, sino que implica cambiar la mirada hacia una educación más horizontal y comunitaria.

Una de las mayores dificultades que reconoce es la situación emocional de partida del alumnado. Concretamente, señala su falta de motivación por aprender la materia (3.3.1.). A ello se le añade la poca atención que, en su opinión, reciben de sus familias (3.3.3.a.) y la carencia de afecto consecuente, que influye notablemente en su autoestima (3.3.3.b.). En este sentido, es consciente



del modo en que los problemas que tienen que afrontar en casa afectan a su desmotivación y resultados (3.3.3.c.): “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). Percibe que la mayor parte de los problemas que encuentran en clase tienen relación con lo que viven en sus familias (3.3.3.d.).

Además de la familia, considera que el barrio también puede ser un freno en el desarrollo competencial del alumnado (3.6.1.): “(...) 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). Afirma con claridad que el barrio influye más que el país de origen (3.6.2.):

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)

Ello apuntaría a una buena capacidad de adaptación y una alta capacidad de aprendizaje del alumnado extranjero, aunque habría que preguntarse qué tipo de adaptación se considera exitosa.

Pese a ser consciente de las dificultades, el profesorado con un discurso humanista tiene muy en cuenta la influencia que ejerce sobre el alumnado (1.1.6.), y afirma que su visión y expectativas sobre ellos afecta a su proceso de aprendizaje (1.6.6.b.): “Yo siempre he pensado que según lo que tú esperes de ese niño, así te va a responder ese niño” (2). Es consciente de que su propio estado emocional influye en el del grupo (1.1.6.a.) y del poder que tienen para cambiar las relaciones entre iguales (1.1.6.c.):

Y entonces era como si no se enterara 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)

Entre los *beneficios* de abordar la dimensión emocional, destaca la mejora de la regulación emocional, tanto en los niños como en el profesorado (4.3.1.), la ayuda en la resolución de conflictos (4.3.2.) y el rendimiento del alumnado en general (4.3.3.). Además, apunta que el clima emocional de grupo y el ambiente positivo y de confianza que se crea ayuda a integrar al alumnado que presenta problemas más graves (4.3.4.): “Se ha disuelto. Y digo, bueno, le pregunto al tutor: ‘Lo tengo así’. Pero no ha venido al Jefe de estudios para nada. Lo hemos absorbido” (11).

De hecho, opina que sería importante dedicarle un tiempo específico a la Educación emocional dentro de las aulas a modo de asignatura (5.1.4.). No obstante, frente a los discursos que conciben la Educación emocional como un mero instrumento a aplicar o un contenido a transmitir, el discurso humanista concibe la Competencia emocional como un elemento de su identidad profesional (5.1.5.):

Porque a veces es muy fácil decir: “No. Cojo un libro, el *Emocionario*, el *no sé cuántos*, 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)

Por todo ello, el profesorado con un discurso humanista entiende que, dentro de su rol profesional, debe ofrecer un referente alternativo al alumnado, distinto al que les ofrece su contexto más inmediato, mostrándoles otra forma posible de relacionarse y siendo sensibles a sus carencias afectivas (1.1.5.c.). Esto conlleva, en su opinión, un equilibrio entre el fomento del respeto y la cercanía afectiva, mostrándose con naturalidad ante ellos, con flexibilidad y empatía (1.1.5.d. y 5.1.2.).

En su discurso reconoce que, cuando las familias se implican, los niños mejoran mucho (4.6.2.), y que cuando estas se acercan les cambia mucho la perspectiva sobre lo que se hace en el centro (4.6.1.). Por ello, este profesorado considera que hay que trabajar con las familias y con el barrio de manera especial, abriendo las puertas del centro y escuchando a todas las voces implicadas en el entorno, reflejando así una perspectiva comunitaria de la educación (1.1.5.f.).

Todo lo anterior lleva al profesorado humanista a percibir la *necesidad* de funcionar desde una nueva concepción de educación, más abierta y participativa, más comunitaria y acorde al momento que vivimos. En su opinión, para ello no es necesario aumentar demasiado los recursos, sino que es una cuestión de mentalidad (5.1.1.). Pese a lamentar que la Administración educativa aún no lo ve del todo claro, reconoce que la Educación emocional se está aplicando en algunos centros (4.1.) y que el CEP (Centro de Formación del Profesorado) está impulsando la formación sobre Educación emocional y Competencia emocional (4.2.2.).

El profesorado con un discurso humanista señala que el contexto de mayor vulnerabilidad en el que trabaja requiere de manera especial otro enfoque educativo (5.2.). Un enfoque que ponga el currículum al servicio de la persona (5.2.1.), lo que, en su opinión, se traduce, por ejemplo, en mirar el proceso y la situación emocional del alumnado, evitando que los resultados sean el único criterio de evaluación (5.2.1.b. y 5.2.1.c.). Asimismo, destaca que este tipo de contextos hace necesario un enfoque educativo por competencias (5.2.1.d.), que ponga el acento en la capacidad de aprender y en el fomento de una mayor autonomía en el alumnado (5.3.4.).

Desde este enfoque educativo, considera que cuando aparece un problema, es necesario parar el programa y gestionar lo que está sucediendo en la dimensión relacional (5.2.4.), sustituyendo el castigo por el diálogo y la relación, y la rigidez por la escucha y la empatía (5.2.3.):

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)

Para acercarse a este modelo de educación se necesita, en su opinión, acordar criterios comunes de evaluación y sensibles al contexto (5.2.1.a.), dado que -afirma- la falta de criterios comunes les lleva a transmitir un mensaje contradictorio al alumnado (3.2.6.a.).

Una de las necesidades más destacadas que percibe, junto con la anterior, es conseguir una buena relación con el alumnado. Una relación basada en el conocimiento, la valoración y la aceptación de quiénes son cada uno de ellos, como base para pedir a cada uno lo mejor de sí mismo (5.4.1.), potenciando sus fortalezas. Una actitud muy distinta a la de trabajar buscando la homogeneidad del grupo:

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)

Para ello, a su vez, señala la necesidad de trabajar la relación y crear buen clima de grupo (5.4.4.), conectando emocionalmente con ellos (5.4.2.), dado que percibe que el alumnado cambia mucho cuando el profesorado se implica a este nivel (5.4.3.). La escucha es otro de los elementos clave que señala para conseguir esta conexión: tanto enseñarles a escucharse y respetarse entre ellos, como escucharles y respetar sus tiempos y sus ritmos (5.4.5.): “Y además, en la hora de tutoría, siempre 15 minutitos hay que dejarlos para lo que ellos quieran. Que es ir al patio, voy al patio” (2).

Del mismo modo, ve necesaria una coordinación constante entre el profesorado y con las familias (5.7.3.). En relación a las familias en general, no existe una opinión unificada. Mientras que una parte de este grupo de profesorado pone el acento en la baja colaboración con el centro (3.4.2.), otros perciben que muchas familias se implican, aunque otras se resisten (2.3.1.). Respecto a las que no colaboran, comprenden que las dificultades económicas influyen en su baja implicación (3.4.4.). Asimismo, consideran que la falta de educación de estas familias explica que no le den la importancia que merece a la educación de sus hijos e hijas (3.4.5.). En lo que sí coinciden, más allá de la valoración y la comprensión de su nivel de colaboración con el centro, es en la necesidad de mejorar su implicación en la comunidad educativa, con el objetivo de alcanzar una mayor coherencia entre lo que se trabaja en el centro y en casa (5.8.1.).

Este tipo de contextos, marcados por la diversidad etno-geográfica además de por las dificultades socioeconómicas, requiere, en su opinión, un profesorado especialmente competente a nivel emocional, que asuma y esté dispuesto a un plus de esfuerzo y motivación (5.3.1. y 5.3.2.). A su vez, considera que esta mayor competencia emocional requerida se debe a la situación de riesgo de exclusión de muchas familias, más que a lo multicultural (5.3.3.):

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)

En este cambio de concepción educativa, el profesorado con un discurso humanista considera claves dos elementos: la formación (4.5.4.) y la vocación (5.6.).

Respecto a la formación, entiende que esta debe ser un proceso continuo. En este sentido, considera que la formación en Competencia emocional debería ser obligatoria, afirmando que el propio dinamismo de la sociedad necesita un constante reciclaje, en especial para el profesorado más veterano que ha sido formado en otros paradigmas educativos (5.5.1.a.). En relación a ello, considera que el hecho de no hacer todo el claustro la misma formación no ayuda a tener los mismos criterios, ni a que los demás sean sensibles a las propuestas que algunos compañeros/as hacen en esta línea (3.1.5.e.). Considera que la formación ayudaría al claustro a mejorar su modo de trabajar el plano emocional con el alumnado y consigo mismo. Afirma que es un medio para no seguir buscando las causas de los problemas en los demás; un punto de vista que invita a la responsabilidad (5.5.1.c.).

Opina que el profesorado en general parece percibir la formación como una necesidad. De hecho, considera que en la práctica muchos profesores/as tienen en cuenta la dimensión emocional, unos por convencimiento y otros por propia supervivencia (2.1.4.a. y 5.5.1.b.): “Es fundamental (...). 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). Son conscientes de que tienen clases muy complejas y sienten que necesitan más herramientas como colectivo para sacar la parte positiva de la realidad en la que trabajan día tras día (5.5.1.d.).

Respecto a los temas de formación, percibe una necesidad especial de trabajar el autoconocimiento desde una perspectiva vivencial. Un entrenamiento que considera requisito para saber gestionar las emociones en el alumnado (5.5.2.a.):

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)

Sin embargo, aunque percibe buena disposición al trabajo con el alumnado, afirma que la formación, entendida como trabajo sobre sí mismo/a, sigue teniendo una connotación negativa entre el profesorado y se da cuenta de las resistencias que existen (3.1.5.h.).

Junto a ello, la formación en empatía es otro de los temas más mencionados, dado que, en opinión del profesorado que mantiene un discurso humanista, empatizar es un elemento clave en el

que tienen que ser competentes (5.5.2.b.). Para estar por encima de la adversidad que encuentran a diario, considera que han de trabajar, asimismo, la Resiliencia (5.5.2.c.). La formación en resolución de conflictos es otro tema relevante que destacan, y lo vinculan a la regulación emocional (5.5.2.d.).

Respecto al momento más adecuado para la formación, considera que esta debería estar asegurada antes de comenzar la profesión (5.5.3.b.), pero también ve necesario mantenerla durante el ejercicio profesional, en paralelo al trabajo con el alumnado (5.5.3.a. y 5.5.3.c.). En tanto que entiende la formación como proceso de autoconocimiento, afirma que es un itinerario que requiere su tiempo.

El profesorado con un discurso humanista es el grupo que manifiesta haber recibido una mayor formación previa relacionada con el tema de estudio. Ante la consciencia de la complejidad que necesita gestionar, se ha autoformado en Educación emocional, educación alternativa y resolución de conflictos (2.1.6.a.), ha participado en cursos de Competencia emocional, Inteligencia emocional o Educación emocional (2.1.6.b.), y de educación libre y alternativa (2.1.6.c.). Finalmente, señala haberse formado en el fomento de la lectura a través de cuentos o en danza a través de las emociones, en coherencia con su manera de entender la educación en el centro (2.1.6.d.): “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 [lo emocional] es muy importante en este sentido” (11).

Junto a la formación, el discurso humanista considera relevante asegurar que las personas que ejerzan esta profesión lo hagan de manera vocacional (5.6.1.). En este sentido, destaca la importancia de la actitud y la implicación personal. Y, aunque reconoce sus riesgos, afirma que cuando se sabe llevar con equilibrio, el esfuerzo compensa (5.6.4.). En general, considera que el profesorado de su centro está muy implicado (2.1.2.b.).

En relación a las familias, apunta el beneficio que podría suponer formarlas también en Competencia emocional, dado que ello les acercaría más a la realidad de sus hijos e hijas y a la del propio centro. No obstante, reconoce que puede ser difícil conseguirlo, dada su baja implicación y comprensión del alcance de lo que se les ofrecería en tal caso (5.8.3.).

En definitiva, podría decirse que la dimensión emocional está integrada en el hacer cotidiano y la identidad profesional del profesorado con un discurso humanista, siendo el eje desde el que gestiona el día a día: “Es nuestra manera” (2.1.4.c., 2.1.6.d., 5.2.1.d. y 6.4.2.).

### *Sensibilidad intercultural*

El profesorado con un discurso humanista es consciente de que la diversidad es más amplia que la asociada a la migración, y que puede haber diversidad de muchos tipos: socioeconómica, étnica, cultural... (1.3.1.). En su opinión, lo que marca en la persona es el contexto de procedencia, ya sea el país de origen o el barrio dentro de una ciudad (1.3.3.). Más aún, cree que hay que dar un salto para comprender que la diversidad debe partir de la constatación de que todos somos diferentes. Un modo de entender la diversidad muy poco frecuente entre su colectivo, en su opinión (1.3.2.):

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)

El término diversidad cultural, sin embargo, lo asocia en mayor medida a migración y minorías étnicas (1.3.4.).

El profesorado con un discurso humanista es empático. Se acerca a la realidad del otro valorando lo diferente con naturalidad y reconociendo sus aportaciones positivas al grupo clase (2.2.3.a.): “Los niños extranjeros aportan a la clase un contrapunto positivo siempre” (2). Entiende que la diversidad es una riqueza que debe ser gestionada desde la formación y el cambio de enfoque educativo. En este sentido, reconoce que la falta de formación es el principal problema para dejar de vivir la diversidad como un límite (3.2.4.):

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)

Apunta que la gran mayoría del profesorado no llega preparado para gestionar la diversidad, sino que lo va adquiriendo con la experiencia (3.5.1.c.). A esta falta de base se suma, en su opinión, las constantes demandas administrativas y las dificultades cotidianas, algo que no les ayuda a gestionar la diversidad en positivo (3.5.1.b.). En relación a ello, ve necesaria una formación que garantice un mínimo conocimiento sobre cultura y religiones, con el fin de gestionar mejor la diversidad, fomentando el respeto desde el conocimiento de la cosmovisión particular del otro (1.3.5. y 5.5.2.g.):

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)

En su discurso humanista afirma con claridad que la diversidad enriquece al alumnado y al profesorado (4.4.3.). En su opinión, una realidad diversa ayuda al profesorado a tener mayor apertura, flexibilidad y sensibilidad (4.4.2.):

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 es un poco más sensible en este tipo de escenario, y hace más “piña”. (12)

En este sentido, el profesorado con un discurso humanista podría estar señalando que la diversidad es un catalizador de la Sensibilidad intercultural, algo que le lleva, a su vez, a ser vanguardista en las metodologías que aplica. En relación a ello, señala también que la alta diversidad de un centro ayuda a integrar a quienes se van incorporando y proceden de otros países, dado que – afirma-, cuanta mayor es la diversidad, menos “diferentes” se sienten las personas al llegar (4.4.1.).

En relación a ello, destaca la normalidad con la que el alumnado integra la diversidad al haberla vivido desde pequeños (2.2.2.b.). En su opinión, se trata a todos por igual (6.6.2.): “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). Argumenta que no hay grandes problemas de convivencia, aunque reconoce que a veces bromean y se insultan haciendo referencia al color de piel (2.2.2.c.):

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)

La mayor dificultad que percibe con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación (3.5.4.a.). En este sentido, destaca cómo, en muchas ocasiones y de manera espontánea, se apoyan entre iguales, y quienes llegan más tarde se van integrando en la dinámica del grupo (6.6.5.).

Pese a la mayor complejidad del contexto en que trabajan, considera que el alumnado tiene buen nivel y va bien preparado al instituto. Algo que les refleja el profesorado de ESO al llegar a los centros: la autonomía y capacidad de trabajo del alumnado que se ha formado en Primaria con el profesorado que tiene un discurso humanista (2.2.1.).

Respecto a las familias de origen extranjero, señala que, salvo excepciones, se implican y colaboran en el centro (2.3.2.b.). Reconoce que las familias de otros países tienen una mejor situación económica que las familias locales del barrio. En ese sentido, destaca que el alumnado que procede de familias extranjeras tiene cubiertas sus necesidades materiales en mayor medida y parten de un lugar más favorable que la mayoría de las familias locales que llegan al centro (2.3.2.c.), una observación particular en este tipo de contextos que contrasta con la imagen general de la población inmigrada como menos favorecida que la población general:

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)

Pese a ello, es consciente de las dificultades económicas que están presentes en contextos diversos como los que trabaja (3.5.3.a.). La mayor dificultad que reconocen con las familias

extranjeras es, al igual que en sus hijos e hijas, la del idioma, lo que, en su opinión, hace más compleja la comunicación con ellas (3.5.4.b.).

En cuanto a la gestión de la diversidad religiosa en centros concertados, el profesorado con un discurso humanista considera que los padres en general no tienen problemas en que sus hijos e hijas asistan a un centro de confesión católica, porque para ellos “es preferible que esté aquí, así, que estar en un colegio donde no haya ninguna creencia religiosa” (2) (2.3.2.d.). Insiste en que en su centro no obligan al alumnado no católico a asistir a actividades propiamente confesionales católicas (6.6.6.c.). Afirma que tienen alternativas a la asignatura de Religión y a las actividades religiosas (6.6.6.e.). Cuando tienen un momento de rezar juntos, el profesorado considera que, aunque cada uno le llama de un modo diferente, todos rezan a un mismo Dios (6.6.6.a.).

En conclusión, el profesorado con un discurso humanista considera que tiene herramientas para abordar la diversidad en positivo (2.1.5.c.), aunque reconoce la importancia de la formación continua en esta materia para sí mismo y para todo el profesorado en general.

### *Mindfulness*

Todo lo comentado constata que el discurso humanista posee un alto nivel de *insight* para darse cuenta de lo que sucede a su alrededor, considerando lo que experimenta cada persona sin emitir juicios apresurados. Va más allá de algunas reflexiones estandarizadas sobre educación o diversidad, siendo consciente de las interacciones sutiles que existen entre las relaciones y el aprendizaje.

Como ejemplos de esa consciencia sin juicio, propia de esta dimensión, destaca su reflexión sobre los aprendizajes vitales que favorecen la Competencia emocional (tener hijos, experiencias adversas o la educación recibida) (2.1.4.d.). Otro indicador es su capacidad de poner atención constante en lo que sucede alrededor, intentando ver los distintos planos de la realidad y aceptando las peculiaridades del contexto en la que ha de desempeñar su trabajo (2.4.1.):

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)

Finalmente, reconoce que, en la mayoría de los casos, el ritmo en el que han de trabajar les lleva a poner la atención en solucionar los problemas en la medida que aparecen; y las prisas llevan a priorizar el currículum y la disciplina sobre la gestión de los problemas de fondo (3.2.3.c.). Afirma que aprenden a gestionar el contexto en el que trabajan sin el tiempo ni la formación previa que ello requeriría, lo que les lleva a la sensación de aprender “sobre la marcha”, sin estar todo lo preparados que deberían ni poder vivirlo con toda la consciencia que ello requeriría (3.1.5.b.).

### *Compasión*

El profesorado con un discurso humanista vive de manera natural la cercanía y amabilidad hacia el alumnado, desde la consciencia del importante papel de su situación familiar en su estado emocional y sus posibilidades de relación (1.2.1., 1.2.3., 5.4.2., 5.4.5.). Afirma que su manera de trabajar es priorizar la situación emocional del alumnado (2.1.4.c.). Trabaja las emociones como proyecto de centro, y comprende que en ello cada compañero/a vaya a su ritmo (2.1.4.f.).



Analiza la adversidad intentando comprender lo que no entiende del comportamiento de los otros y buscando elementos de humanidad común, particularmente, cuando se refiere a la complejidad emocional del lugar en el que trabajan (3.1.1.d., 3.1.5.g., 3.2.3.c.).

A su vez, busca recursos para la propia gestión emocional como forma de mantener un equilibrio complejo entre la implicación y la evitación del agotamiento emocional (4.3.1., 5.5.1.b., 5.5.1.c., 5.5.1.d., 5.5.2.a.). Cuida tener un trato general positivo consigo mismo y trabaja para ser más consciente de sus posibilidades y límites. Considera que es necesario reconocer las propias dificultades y buscar medios para salir de la queja y el victimismo (3.5.1.b., 5.3.6., 5.5.1.c., 5.5.2.d.). No obstante, reconoce el cansancio que genera la búsqueda del equilibrio emocional permanente en su situación cotidiana. Ello podría valorarse como un indicador negativo de este último elemento, pero a su vez puede considerarse elemento de Mindfulness en tanto que existe consciencia de dificultad. Además, parece tener un peso mayor la ilusión con la que vive su trabajo y el sentido que le da a la dificultad que manifiesta (5.6.4.).

### *Resiliencia*

El profesorado con un discurso humanista es muy consciente de la adversidad en el contexto que trabaja, sin dejar que ello le afecte en exceso y evitando caer en dinámicas de *burn-out*. Pese a las dificultades, afirma estar a gusto y trabajar con ilusión (2.1.1.a y 2.1.2.a.) y se siente capaz de conseguir los objetivos que se marca (2.1.2.c.): “Yo cuando llegué allí, la verdad es que era una jaula de grillos. Era horrible. Y dije: ‘Esto lo tengo que sacar adelante’” (19). Ello refleja un alto nivel de motivación y autoeficacia. No obstante, reconoce que a veces se siente agotado, porque se da cuenta de que la realidad cotidiana es muy exigente (3.1.1.d.):

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)

Reconoce que marcar los límites entre lo laboral y lo personal no es tarea fácil, sobre todo, cuando se empieza en la profesión (3.1.3.b.). Sin embargo, lo percibe como una necesidad, especialmente en los contextos en los que trabaja (5.3.5.): “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).

Esta mayor complejidad hace que valore la importancia de mantener una buena relación entre compañeros. De hecho, cree que el claustro está muy cohesionado por necesidad, dado que la dificultad del contexto les hace ver la importancia de estar unidos (2.1.3.b.): “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). Esa misma cohesión favorece la participación del claustro en los proyectos del centro (2.1.3.a.): “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). No obstante, reconoce la dificultad de relación en algunos casos y cree que debería trabajarse más la cohesión (3.1.4. y 5.7.2.).

Ante las dificultades y necesidades percibidas, además de buscar recursos para la propia gestión emocional -mencionadas en mayor medida en el apartado de Mindfulness y Compasión-, diseña

alternativas que den respuesta a los retos que encuentra en lo cotidiano y promueve *estrategias* coherentes con su planteamiento sobre educación, emociones y diversidad.

Respecto al diseño de propuestas, está trabajando con un grupo de profesorado en su tiempo libre para hacer una propuesta de educación alternativa a la Administración (6.1.), lo que da cuenta, una vez más, de su nivel de motivación e implicación.

Dentro de las estrategias que pone en marcha, destaca la utilización de metodologías alternativas y las nuevas tecnologías (6.2.). La promoción de la participación es otra de las estrategias más desarrolladas (6.4.). Destaca las asambleas y la toma de decisiones compartida como medios eficaces que refuerzan la autonomía emocional del alumnado (6.4.1., 6.4.2. y 6.4.3.). Una tercera estrategia es el fomento de la expresión emocional. La asamblea parece ser el medio más utilizado como espacio de expresión de sentimientos e intercambio de experiencias y costumbres (6.5.1.a.). Asimismo, la utilizan como metodología principal en la gestión de conflictos junto con la toma de decisiones compartida, abordando cualquier problema de manera participativa y buscando soluciones a través de la escucha de las propuestas del grupo (6.5.1.b.). De igual modo, cuando surge algún problema relacionado con la diversidad asociada al origen geográfico, lo trabajan en el momento en que sucede en este mismo formato (6.5.1.c.).

En cuanto a la participación de las familias, señala el enfoque interactivo de algunas asignaturas como una vía para que estas se impliquen (6.4.4.a.), fomentando su presencia y su aportación en las clases. A ello añade el papel de las asociaciones en el acercamiento de las familias, a través de las actividades que realizan en el centro con madres y padres (6.4.4.c.). Finalmente, destaca la propia implicación del profesorado como medio privilegiado en el acercamiento de las familias. En su opinión, cuando se crea un vínculo en la relación con las familias es más fácil que respondan (5.6.5.): “(...) ¿Qué pasa? Que después yo puedo contar con ellas para otras cosas, porque se ha abierto ese vínculo (...)” (10).

El aprendizaje cooperativo es otra de las estrategias que utiliza con frecuencia el profesorado con un discurso humanista. Le ayuda a fortalecer el sentido de grupo y, a través de este método, aprenden a escucharse y respetarse (6.5.2.).

Además de estas estrategias metodológicas, ponen en marcha algunos programas que tienen como objetivo específico fomentar la dimensión emocional en el grupo. Entre ellos, destaca un proyecto sobre reconocimiento y gestión emocional que están poniendo en marcha en todo el centro (6.5.3.c. y 2.1.4.f.). Otros programas que desarrollan son los denominados Crecer en Salud, Músicas del Mundo o el programa de mediación entre alumnos/as (6.5.3.a., 6.5.3.b., 6.5.3.d.). Asimismo, desarrollan un programa de Aprendizaje-Servicio, con la finalidad de prestar un servicio a la comunidad a la vez que aprenden a relacionarse de otro modo, fortaleciendo, así, su relación con el barrio (6.5.3.e.).

En relación a la gestión de la diversidad, el profesorado con un discurso humanista afirma que, como estrategia, parten de la amplia diversidad que les caracteriza y de sus necesidades para diseñar su Plan de Centro y las actividades de todo el curso académico (6.6.1.). En ese marco general, señala que realizan actividades específicas para conocer las diferentes culturas (6.6.3.), aunque reconoce que la diversidad como tema no se trabaja explícitamente, sino que más bien parece hacerlo de manera transversal. De este modo, los problemas vinculados con la diversidad los

enfoca desde la gestión emocional, centrándose en el cuidado de la relación y las emociones en mayor medida que en el origen étnico o geográfico de la persona (6.6.4.). Un ejemplo de ello es el fomento del respeto mutuo y el intercambio de experiencias al compartir acerca de las diferentes tradiciones y prácticas religiosas (2.1.5.a. y 6.6.6.d.):

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)

### 3.3.2. Discurso sobreimplicado (B)

El discurso sobreimplicado (Apéndice C.9) se define por las siguientes características:

#### *Competencia emocional*

El profesorado con un discurso sobreimplicado coincide con el discurso humanista en buena parte del planteamiento teórico sobre la dimensión emocional. Sin embargo, no parte de un enfoque educativo tan sólido como aquel, ni del mismo nivel de formación personal, ni de la misma competencia emocional percibida.

Entre sus *concepciones*, destaca el modo en que su alto nivel de comprensión del mundo emocional de los otros le lleva a enfatizar la importancia de lo emocional como una estrategia de éxito en el contexto que trabaja (1.2.1.). Considera que la mayoría del profesorado de su centro trabaja la dimensión emocional con el alumnado, dado que no tenerlo en cuenta hace que las clases se conviertan “en una verdadera pesadilla para el profesor” (2.1.4.a.). En su opinión, hay que trabajar la relación y lo emocional para que haya buen clima y pueda realizar su trabajo (5.4.4.). Ello da cuenta de una motivación más pragmática que en el discurso humanista.

Consciente de la influencia del profesorado en el alumnado (1.1.6.a.), reconoce que cuanto más les conoce y mejor es la relación profesorado-alumnado, mejor va todo (5.4.1.): “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). Ello refuerza su idea de que la conexión con el grupo facilita que se motiven y aprendan mejor (5.4.2.).

Al igual que el discurso humanista, el profesorado con un discurso sobreimplicado considera que el profesorado debe ser un referente alternativo para el alumnado (1.1.5.c.):

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)

Como forma de estar y ejercer su rol, enfatiza la importancia de fomentar el respeto y ejercer la autoridad para, en un momento posterior, mostrarse cercano y afectivo (1.1.5.d): “Y entonces, luego

tú les das esa parte que ellos tanto necesitan, que es la parte emocional...” (3). Un equilibrio que recuerda al del humanista, aunque en este caso parece hacerse más énfasis en marcar la autoridad como condición para expresar lo afectivo.

Por ello, también expresa su desacuerdo con que una parte del profesorado –como el que podría incluirse en el discurso crítico- piense que “lo emocional ha de venir de casa”. Sin embargo, aunque defiende la necesidad de abordarlo como parte de su labor, a diferencia del discurso humanista su motivación es, sobre todo, hacer que vuelvan a sumarse a la clase, “engancharlos” con creatividad. Comprende bien las razones de su desmotivación, lo que denota un alto nivel de empatía (1.2.2.):

Se ha discutido mucho el tema del profesorado: “¿Por qué tengo 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 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)

Asimismo, se rebela contra el profesorado que llega a dar su clase magistral y se olvida de la persona. Cree que trabajar con Competencia emocional consiste en saber pedirle a cada uno lo mejor que puede dar, siendo sensibles a su situación personal –lo que generalmente asocia a sus condiciones familiares- (1.2.3.). Destaca, así, la importancia de trabajar desde un canal emocional; con flexibilidad, cercanía y empatía (5.1.2.).

En este sentido, hace referencia a la importancia de enseñar más allá de los contenidos (1.1.2.): “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). Aunque en parte coincide con lo señalado por el discurso humanista, en este caso se refleja un menor manejo del vocabulario emocional. Asimismo, no se expresa con claridad la importancia de la integralidad de la educación, dentro de la cual se ubicaría la dimensión emocional, como explícita en mayor medida el discurso anterior.

Opina que, en general, cuando el profesorado tiene problemas con el grupo por su propia edad, es porque “algo se les está escapando” (3.1.2.a.). Para él, la clave de conectar está en sentir lo que se hace (3.1.2.c.):

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 (...). (3)

Consciente de las *dificultades*, analiza la realidad con una mayor intensidad emocional y una menor capacidad de análisis crítico.

En primer lugar, el mayor problema que percibe es la falta de motivación del alumnado (3.3.1.): “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). Reconoce la influencia del contexto familiar y social en su situación emocional y académica (3.3.3.). Concretamente, percibe una carencia afectiva en ellos que afecta a su autoestima y expectativas, ante la que no duda en responder (3.3.3.b.):

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)

Afirma que los problemas a los que se enfrenta el alumnado fuera del centro influyen en su desmotivación y resultados (3.3.3.c.), y que los problemas encontrados en clase están relacionados con lo que traen de casa (3.3.3.d.). En este sentido, apunta a la falta de colaboración de las familias y enfatiza, en mayor medida que el discurso humanista, que es un hecho generalizado (3.4.2.): “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). En ocasiones destaca la colaboración de algunas, a la vez que reconoce que otras se resisten a colaborar y acercarse al centro.

Sitúa en la Primaria el origen de los problemas familiares y de absentismo (3.2.3.b.). En relación a las familias, vuelve a insistir en la necesidad de una mayor colaboración por su parte, para que lo que se hace en el centro no se vea frenado por lo que se vive en casa (5.8.1.): “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).

Otra de las dificultades que señala es una falta de atención importante de unas familias hacia sus hijos/as (3.3.3.a.), a la vez que la sobreprotección de otras (3.3.2.). En este sentido, cree que el rol que asume la familia no ayuda en ninguno de los dos casos (3.4.1.). Entiende que si las familias no les motivan a estudiar, es fácil que sus hijos/as no se sientan motivados, porque “esa energía se transmite” (3.3.3.e.). En relación a ello, considera que, cuando el profesorado se implica en la vida de las familias, algunas se resisten y no les gusta que entren en lo que consideran su espacio privado (3.4.3.).

Además de las familias, afirma que el barrio también puede influir negativamente en el desarrollo emocional y competencial del alumnado (3.6.1. y 3.4.6.), señalando que aprenden a ser agresivos por supervivencia (3.3.3.f.):

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)

En la cita es posible apreciar el tono emocional con el que cuenta lo que observa en el alumnado. A lo largo de su narrativa se repite “Es una pena”. Sus expresiones dejan ver la implicación y la intensidad de la experiencia emocional de este grupo de profesorado. Junto a lo anterior, y en ese mismo tono emocional, comenta que el alumnado se da cuenta de su comportamiento a posteriori, cuando ya ha pasado el año, o cuando han salido del centro (3.3.4.c.).

Ante las dificultades encontradas, el discurso sobreimplicado enfatiza que hay que mirar siempre el proceso de cada alumno, por encima del resultado (5.2.1.b.). Es consciente de la importancia de conectar con el alumnado, pero reconoce que algunos compañeros/as no saben hacerlo, incluso aunque quieran (3.1.2.b.). En su caso, afirma que la experiencia le ha enseñado a valorar la importancia de la relación emocional sobre los contenidos (5.2.1.c.):

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)

Aunque su objetivo, como expresa en otros lugares, es poder dar la clase, parece que su implicación en la conexión con el alumnado le lleve a cambiar, con posterioridad, el nivel de importancia que concede una y otra dimensión.

Por todo ello, considera que en la realidad que trabaja se necesita un perfil especialmente competente. Afirma que la complejidad socio-familiar y emocional que trae el alumnado hace que cualquiera no pueda permanecer (5.3.1.): “Aquí no, con perdón... Con perdón, aquí no puede venir cualquiera [pausa]. Así lo veo” (7). Precisamente por ello, enfatiza la necesidad de poner límites en lo emocional, algo que no considera fácil (5.3.6.):

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 iba 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)

Es consciente de la dificultad de marcar los límites entre lo laboral y lo personal (3.1.3.b.), entre implicarse y mantener la salud (3.1.3.a.). Por ello, incluso, afirma que lo emocional puede ser un arma de doble filo (3.1.3.c.). En este aspecto, el discurso sobreimplicado se acerca al discurso crítico en su recelo hacia lo emocional. A la vez que no duda en expresar sus afectos, percibe un cierto miedo a crear malentendidos y es consciente de las dificultades que puede generar. Una dificultad para poner límites que haría referencia a un bajo nivel de regulación emocional.

En relación a la dificultad del contexto, afirma que quien no está a gusto, normalmente concursa para el traslado, y que la mayoría del profesorado lleva bastantes años en el centro. De algún modo, habría una selección natural del propio centro por la que, quien no se siente preparado, abandona (5.3.3.). Entre quienes permanecen, reconoce que la realidad en la que trabajan absorbe mucho y las personas se agotan emocionalmente, llegando a afectarles a la salud (3.1.1.d.):

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)

Para hacer frente a estas dificultades, no posee un referente propio, como el profesorado con un discurso humanista. Sin embargo, el marco de Comunidades de Aprendizaje en el que se encuentra a menudo, le ofrece un modelo y le aporta herramientas para abordar la complejidad familiar y emocional propia del contexto (2.1.4.b.). Fruto de esta influencia, considera que su labor educativa debería incluir al barrio y las familias (1.1.5.f.): “Por eso nuestra labor, aparte de eso, es una labor emocional y afectiva y labor social, por dentro del barrio” (1). Sin embargo, reconoce que la mayoría del profesorado no tiene en cuenta esta dimensión (3.2.5.). En este marco, se apoya mucho en el Equipo directivo y en su capacidad de gestionar al alumnado cuando ellos no saben cómo hacerlo (1.1.3. y 2.1.3.b.).

Asimismo, se da cuenta de que en los centros de Compensatoria de ESO ayuda mucho el enfoque de Primaria: poner normas, negociar, conectar con ellos desde la empatía... (5.2.5.).

Pese a estas referencias teóricas y al apoyo que recibe, reconoce que los recursos con que cuenta no son suficientes. Percibe la *necesidad* de contar con más herramientas para aprender a gestionar mejor la complejidad relacional y emocional de su trabajo cotidiano.

Respecto a la formación, se observa una doble narrativa: la que señala no ver necesidad de formación en su centro, porque cree que el que no está preparado no permanece (5.5.1.i.), y la que destaca el trabajo personal del profesorado como requisito para poder gestionar las dificultades en el alumnado (5.5.2.a.).

Acerca de la formación sobre Competencia emocional, considera que esta debería ser obligatoria, dado que reconoce los cambios de la sociedad y, en su opinión, ello requiere un reciclaje, especialmente para los que son más veteranos (5.5.1.a.). Destaca que el claustro en general está interesado en formarse y que debería trabajarse más esta formación para quienes ya están en el ejercicio. Por experiencia, se da cuenta de que no basta con buenas ideas (5.5.1.b.). Particularmente en ESO, piensa que es necesaria una formación previa (5.5.1.f), y que debería formar parte de la formación didáctica que reciben (5.5.1.g), dado que ello les ayudaría a acercar las asignaturas al alumnado (5.5.2.i.). En este sentido, señala que sería mejor una formación antes y durante (5.5.3.a.).

En relación a ello, destaca las grandes diferencias que percibe entre el profesorado de Primaria y ESO, tanto de formación pedagógica, como en diferencias de enfoque, metodología e ideología (1.1.7.): “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)”.

Quienes han realizado alguna formación sobre emociones adaptada a su asignatura, reconocen que les ha ayudado muchísimo en toda su carrera profesional y reclaman más formación de este tipo (4.5.1.). Sobre temas concretos, afirma que la empatía es uno de los temas centrales en los que el profesorado debe formarse para poder comprender mejor lo que vive el alumnado en contextos como este (5.5.2.b.). En segundo lugar, reivindica una formación que integre las nuevas tecnologías como forma de “enganchar” al alumnado (5.5.2.h.): “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). Finalmente, destaca la formación en técnicas de grupo y creación de confianza con el alumnado, especialmente cuando se trata de grupos conflictivos, en los que no se crea fácilmente la comunicación necesaria para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje (5.5.2.e.).

Señala que la formación debería promocionarse más desde los CEP y darlo a conocer en mayor medida, dado que –afirma- mucha gente es aún muy escéptica al respecto (5.5.1.h.). Considera que este tipo de formación ayudaría a cambiar el concepto de educación a quienes se afanan en seguir transmitiendo exclusivamente contenidos (4.5.4.). Asimismo, afirma que la formación en Competencia emocional sería positiva para la relación entre el claustro, con el alumnado y las familias (4.5.2.).

Como dificultad para la formación, señala el hecho de haberse sentido defraudado en otras ocasiones, lo que le predispone negativamente a invertir tiempo en ello (3.1.5.c.). Junto a ello, señala el horario. Cree que la formación en horario laboral le motivaría más, dado que tiene familia y no quiere formarse a costa de quitarles más tiempo (3.1.6.g.). Junto a ello, señala que las emociones no se trabajan del todo bien en el centro, y lo relaciona sobre todo con el deseo de abordarlo como emergencia, sin perspectiva de prevención (3.2.1.) –una apreciación en la que coincide también con el discurso humanista-.

A estas dificultades se suma su idea de que, más que enseñar contenidos, hay que sentir lo que se quiere transmitir. En este sentido, por delante de la formación, considera necesaria la implicación del profesorado. Constata que este tipo de alumnado cambia mucho cuando se implica con ellos, pero eso, en su opinión, no se aprende. Es un “extra que depende de cada uno” (5.4.3.). Está convencido de que la solución pasa por tener vocación y actitud (5.6.1.):

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)

De hecho, la falta de formación dice compensarla con su vocación y su experiencia. Reconoce que la implicación tiene un riesgo personal alto, y señala un nivel de desgaste importante como consecuencia, lo que remite a un bajo nivel de regulación emocional. Pero a pesar de todo, afirma que le compensa (5.6.4.):

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)



En la siguiente cita se puede observar, asimismo, el nivel al que llega su implicación: “(...) 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. (...) Son pequeñas cosas” (3). En esta misma línea, afirma que lo más importante para que funcione un centro es que cada profesional se implique, que haga su parte con compromiso y responsabilidad (1.1.4.).

Junto a la implicación y la formación, señala, en tercer lugar, la experiencia personal como un elemento significativo que ayuda a mejorar las propias competencias. Así, destaca que hay aprendizajes vitales, como tener hijos, que le han ayudado a gestionar mejor su vehemencia y a tener mayor empatía (2.1.4.e.).

Respecto a las familias, reconoce la relevancia de formarles en Competencia emocional, aunque lo ve difícil, dado su escasa implicación en lo que el centro les ofrece (5.8.3.).

### *Sensibilidad intercultural*

El profesorado con un discurso sobreimplicado asocia diversidad cultural con inmigración y origen étnico –población gitana- (1.3.4.). Al hablar de diversidad es algo más inclusivo, al considerar que hay diversidad también en razón de origen económico (1.3.1.), pero no llega a la amplitud de reflexión que hace el discurso humanista en relación a este tema.

Destaca que el alumnado procedente de otros países aporta un contrapunto positivo y valora mucho más la educación (2.2.3.a.). Reconoce que la diversidad enriquece al profesorado y al alumnado (4.4.3.):

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. (15)

Asimismo, señala que el alumnado de etnia gitana es frecuente y está cambiando su dinámica, especialmente las chicas, porque alargan sus estudios. Esto le produce mucha satisfacción (2.2.3.b.):

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)

Considera que en su centro se ha conseguido una integración muy buena al afirmar que hay niños de otros países “sin ninguna problemática” (2.1.5.b. y 2.2.2.a.): “De los extranjeros, sobre todo, tenemos chinos y senegaleses, y normalmente no dan problemas” (7). No percibe que existan grandes problemas de convivencia, sino más bien cree que los niños de otros países son aceptados con normalidad (2.2.2.c.):

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)

En esta cita se hace referencia a la integración asociada a la ausencia de conflicto. Ello remite a un concepto un tanto estrecho de integración que, además, podría ocultar ciertas dinámicas asimilacionistas, como se comentará a continuación.

El profesorado con un discurso sobreimplicado afirma que la mayoría del alumnado de origen extranjero que reciben es nacido en España, y cita casos concretos en los que estos se consideran españoles (2.2.3.c.). En este sentido, afirma que su mayor dificultad es el idioma, no la relación, dado que en su opinión “se integran bien” y “tienen buena aceptación” (3.5.4.c.). Al hablar de integración, confunde la igualdad con homogeneidad y negación de las diferencias (1.3.5.a.):

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)

En relación a ello, considera que el alumnado tiene muy integrada la diversidad porque la han vivido desde pequeños. Opina que si aparecen actitudes xenófobas en Primaria, es porque estas suelen estar promovidas por sus familias. Los niños y niñas, en su opinión, no perciben estas diferencias si no se las hacen ver los adultos (2.2.2.b. y 3.5.2.d.):

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)

Sin embargo, reconoce que en ESO sigue habiendo actitudes racistas y discriminatorias de “no me siento al lado de este porque es negro”, y ante ello interviene (3.5.2.a.). En este sentido, cree que la alta diversidad de un centro puede ayudar a la integración de quienes llegan de otros países, dado que se sienten “menos diferentes” (4.4.1.).

Como dificultades, asimismo, señala el desfase de aprendizaje que percibe en el alumnado por falta de base, movilidad o incorporaciones tardías (3.5.5.), y afirma que el hecho de tener tanto multinivel en los grupos con los que trabajan hace más difícil su labor (3.5.1.a.). A ello se suma la dificultad económica que percibe en la población extranjera y reconoce que ello provoca que muchos niños y niñas crezcan en situación de semi-abandono (3.5.3.b.):

(...) 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)

De nuevo, puede percibirse cómo se deja afectar por las situaciones que viven sus alumnas (“se te partía el alma”; “no hay derecho a esto”). Su alto nivel de empatía se refleja al ser capaz de relatar la dificultad de las niñas, a la vez que reconocer el esfuerzo que están haciendo sus madres por buscarles un futuro mejor. En este sentido, reconoce que, cuando las familias se implican en su educación, los niños y niñas mejoran mucho (4.6.2.):

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)

Especialmente en el caso de las familias extranjeras, esta implicación la considera tan clave que no duda en afirmar que el apoyo familiar determina la permanencia o abandono del alumnado de origen extranjero (4.6.3.).

Siguiendo con las familias extranjeras, afirma que hay algunas comunidades con mejor actitud de adaptarse a la sociedad de acogida que otras. Señala a la comunidad china como muy cerrada, en contraposición a “los sudamericanos”, que “se adaptan con mucha facilidad”. Reconoce que el idioma es también un factor determinante (2.3.2.a.). Como puede apreciarse, una vez más aparece en este discurso la tendencia a considerar positiva la integración en términos de adaptación a las formas de la sociedad receptora –lo que podría formularse como un deseo de aculturación desde un punto de vista asimilacionista-. En esta misma línea, cree que las familias extranjeras no suelen tener problemas con el abordaje de la diversidad religiosa en un centro concertado católico. También en este caso, señala como positivo que se adaptan con facilidad a lo que el centro les ofrece (2.3.2.d.).

Percibe que las familias extranjeras generalmente colaboran, salvo excepciones (2.3.2.b.). Como principal obstáculo, destaca la dificultad de quienes no hablan castellano (3.5.4.b.). Reconoce dificultades de apoyo de los Servicios Sociales (3.8.4.) y recursos insuficientes, especialmente de los destinados a cubrir el desfase del idioma en el alumnado (3.8.2.).

Pese a las dificultades señaladas, el profesorado con un discurso sobreimplicado cree que tiene herramientas y recursos suficientes para gestionar la diversidad en positivo, fruto de la experiencia en el trabajo con este tipo de alumnado (2.1.5.c.):

Que si 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)

Aunque valora las competencias que posee, reconoce que cada vez las clases son más complejas y que les vendría bien reciclarse, porque la diversidad de los grupos cada vez es mayor (5.3.2.). Sin embargo, al hablar de la formación, considera que el tema de emociones interesa más que el de diversidad, porque este último lo tienen ya más trabajado y no percibe necesidad de abordarlo (5.5.1.e.):

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)

Llama la atención el modo al que se refiere al tema emocional, como algo que está de moda y sobre lo que conviene informarse o "coger técnicas". Ello deja ver la concepción que puede residir en la base de su interés sobre este ámbito. No obstante, al aterrizar en las actitudes racistas señaladas anteriormente como dificultades, señala la necesidad de formación específica para gestionarlo de manera más eficaz (5.5.2.f.). Esta necesidad parece percibirla, sobre todo, en ESO.

### *Mindfulness*

El profesorado con un discurso sobreimplicado es capaz de reconocer la realidad del otro aunque no esté de acuerdo con ella, afirmando, por ejemplo, tener compañeros/as competentes a pesar de las diferencias que pueda percibir con ellos/as (2.1.4.g.).

Sin embargo, lo que más destaca en su narrativa es su alta capacidad de *insight* para percibir lo que le sucede al alumnado y para darse cuenta de las principales problemáticas que les afectan. Junto a ello, su alta implicación emocional con el alumnado, fruto de su empatía, es un elemento muy significativo en todo su discurso, algo que no le ayuda a vivir la realidad en la que trabaja con mayor ecuanimidad y serenidad, dado que le conecta con su experiencia de sufrimiento (1.2.2.): "Se te partía el alma". "No hay derecho a esto" (3.5.3.b.).

Este modo de estar tampoco le ayuda a buscar otro modo de afrontar la adversidad (3.1.3.a.):

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)

La sobre-implicación es un indicador negativo de Mindfulness, algo que puede reconocerse en buena parte de su discurso: "Tanta problemática que a ellos les afecta..." (5.5.1.b.), "Es una pena" (3.3.3.f.). Como se puede inferir de la cita anterior, su alto nivel de implicación con el alumnado le resta capacidad de observación y análisis sobre sí mismo, lo que, a su vez, le dificulta poner en práctica la autorregulación y el autocuidado (3.1.1.d).

### *Compasión*

Una de las facetas que caracteriza en mayor medida al profesorado con este discurso es su alta capacidad de dejarse tocar por el sufrimiento del alumnado y buscar formas de aliviarlo. *Grosso modo*, esta es la definición de Compasión.

Particularmente, el discurso sobreimplicado destaca en su primer componente, amabilidad hacia otros, entendida como deseo de cuidado, en este caso, hacia su alumnado (1.2.2., 3.3.3.b., 5.4.3., 5.5.1.b.). En segundo lugar, destaca en su segundo componente, referido a un modo de estar en contacto con la dificultad de los demás que le lleva a conectar con ellos a través de una experiencia humana común. A ello se suma su intensidad emocional al transmitir el contenido (3.5.3.b., 3.3.3.f., 3.3.4.c.).

Sin embargo, en tanto que el profesorado con un discurso sobreimplicado no cuida sus límites, puntuaría bajo en el indicador relativo a Mindfulness –entendido, en este caso, como ecuanimidad o búsqueda del equilibrio en la implicación, para evitar el agotamiento- (3.1.1.d., 3.1.3.a.). Con mayor intensidad que en el grupo con discurso humanista, se pone de manifiesto el agotamiento emocional al que llega, fruto de su sobre-identificación con el alumnado, y con ello, la falta de Mindfulness. Sin embargo, como también sucedía en el caso anterior, esta dificultad es vivida con satisfacción, al constatar el efecto positivo de su forma de estar en el alumnado (5.6.4.).

### *Resiliencia*

En medio de las dificultades que experimenta el profesorado con un discurso sobreimplicado, se percibe un doble discurso: por una parte, destaca que el profesorado en general está a gusto y muy implicado en su lugar de trabajo (2.1.1.a. y 2.1.2.b), aunque esta implicación la asocia a agobio y preocupación:

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)

En un segundo momento, reconoce que el profesorado está desmotivado en general, aunque luego hay algunas personas que no lo están, como es su caso (3.1.1.b.): "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). Sin embargo, reconoce que, a pesar de estar a gusto en el centro, a veces se plantea trabajar en un lugar más normalizado, porque "esto es problema tras problema" (7) (3.1.1.a.).

Puede que, precisamente por ello, le dé mucha importancia a la relación entre compañeros (5.7.1.). Cree necesario trabajar la cohesión del claustro, más aún en una realidad compleja como la que trabajan, pero lo ve algo muy difícil de conseguir (5.7.2.).

Pese a ser consciente de la complejidad del contexto, el profesorado con un discurso sobreimplicado señala que el equipo de absentismo les apoya cuando tienen dificultades con las familias (2.3.4.). Asimismo, reconoce la actitud de algunas familias humildes que permanecen en el barrio porque no tienen condiciones de salir, así como el alumnado y el profesorado que hace de

punta de lanza y permite tirar de los demás. Una perspectiva que trata de rescatar lo positivo del contexto con el que trabaja, cambiando el foco habitual de su atención (2.4.1.):

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)

Ante las dificultades encontradas, desarrolla algunas *estrategias*, entre las que señala la organización interna como claustro, aprovechando todas las horas para estar dos profesores/as en la misma clase -un indicador más de su implicación cotidiana-. Especialmente, lo hacen en las asignaturas instrumentales y cuando alguno de los compañeros/as tiene menos experiencia en el centro (6.3.).

Otras estrategias son compartidas con el discurso humanista, aunque cada uno pone acentos diferentes en el modo de desarrollarlas. Es el caso de la búsqueda de metodologías alternativas ante la desmotivación del alumnado: el profesorado con discurso sobreimplicado acude de manera especial a las nuevas tecnologías (6.2.). Reconoce las dificultades de infraestructura que tienen en el centro para su utilización (3.8.3.), y ante ello, no duda en acudir a sus propios recursos materiales para buscar una solución. En la cita siguiente puede constatarse la implicación personal de quien se lleva el *iPad* de su casa al trabajo:

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... (15)

Asimismo, desarrolla estrategias de expresión emocional y gestión de conflictos (6.5.). Especialmente, utiliza las asambleas para abordar si hay algún problema y gestionarlo en el momento en que sucede (6.5.1.b.). Ocurre lo mismo cuando el problema se relaciona con la diversidad y existen actitudes xenófobas: la asamblea es el lugar para abordarlo (6.5.1.c.): "(...) 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). Aunque en este punto también coincide con el discurso humanista, parece que aquel remite a ello como una estrategia más integrada en la dinámica del centro, mientras que en la cita anterior se hace referencia a una iniciativa personal, reconociendo la ignorancia sobre si esta misma estrategia es aplicada por alguien más del claustro.

No obstante, a diferencia del discurso humanista, reconoce que las asambleas no son diarias, porque hay muchas especialidades y no siempre quienes son tutores/as comienzan con su grupo (3.2.3.d.). Mientras que la organización del discurso sobreimplicado prioriza estar dos personas en clase, en el discurso humanista se prioriza la gestión de lo que sucede en las asambleas diarias.

Al igual que el discurso humanista, utiliza el aprendizaje cooperativo para analizar los problemas y recordar que han de conseguir el objetivo entre todos (6.5.2.). Asimismo, cree que las estrategias

las enfocan más desde la relación y las emociones, que desde la gestión de la diversidad por origen geográfico o étnico (6.5.4.):

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)

Este modo de formularlo, en el fondo, deja ver que lo que hacen o, al menos en teoría, intentan, es centrarse en la gestión emocional asumiendo que están en un contexto diverso y multicultural. Ello estaría haciendo referencia, al igual que en el discurso humanista, a la Sensibilidad intercultural. La diferencia, en este caso, tal vez es que, aunque la idea general está clara, puede que el modelo desde el que se lleva a cabo induzca en mayor medida a dinámicas asimilacionistas, tal y como se ha ido señalando a lo largo de la descripción.

La visibilización de las diferencias se concreta en un azulejo que pone “somos de todos los colores”. “Y ya está” (6) (6.6.2.). Aunque no da demasiados detalles, afirma hacer actividades para conocer las diferentes culturas, tanto traer cosas típicas, como conocer la religión de los compañeros/as (6.6.3.). Más que como tema, como momentos puntuales (6.6.4.). Ello da a entender que, a diferencia del discurso humanista, que lo trabajaría de modo más transversal e integrado en la vida del centro, en este caso se haría de manera más puntual y atendiendo a la coyuntura de cada momento.

Afirma que gestiona la diversidad, particularmente la religiosa, desde el respeto mutuo y el intercambio de experiencias (2.1.5.a.). Considera que no se obliga a nadie a hacer nada y se ofrecen alternativas para el alumnado minoritario (6.6.6.c. y 6.6.6.e). Asimismo, señala el trabajo en valores que realizan, tanto en clase de Religión como en la asignatura alternativa (6.6.6.b.). Cuando hay alguna festividad religiosa, como Semana Santa o Navidad, lo celebran como parte de la cultura mayoritaria y respetan a quienes no quieren estar. Sin embargo, y a diferencia del discurso humanista, en este caso no hace referencia a momentos en los que el alumnado de otras religiones comparte su experiencia y sus tradiciones (6.6.6.d.). La actitud de la mayoría hacia las minorías es de respeto en cuanto a su confesionalidad, pero no parece que existan espacios de práctica religiosa para ellos. En cambio, bajo el argumento de estar en un centro de titularidad concertada y confesión católica, pareciera que la minoría ha de respetar que la mayoría viva abiertamente sus festividades y prácticas religiosas.

### **3.3.3. Discurso crítico (C)**

En tercer lugar, el discurso crítico (Apéndice C.10) se define por las siguientes características:

#### *Competencia emocional*

El profesorado con un discurso crítico, dentro de sus *concepciones*, reconoce la influencia de su estado emocional en el alumnado. A su vez, se da cuenta de que el estado emocional del alumnado afecta a su labor profesional. No obstante, no le da la misma importancia a esta dimensión que los

discursos anteriores. Considera que la dimensión emocional es algo “a controlar”, pero no formula positivamente un modo de hacerlo (1.1.6.a.).

Da importancia a trabajar el aspecto emocional en todos los contextos, especialmente en el que trabaja, “porque si no, es imposible tirar de los chavales” (1.2.1.). En este punto, coincide con el discurso sobreimplicado al considerarlo un elemento más instrumental en el ejercicio de su profesión. No obstante, y a diferencia de los discursos anteriores, apunta que es algo que corresponde a las familias (1.2.2.):

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)

Estas afirmaciones dejan ver que la importancia de la “Inteligencia emocional”, como se nombra en la cita, es algo a trabajar en tanto que necesidad, no por convencimiento ni por considerar que le concierna profesionalmente. Por otra parte, su modo de expresarse en relación a las familias del alumnado denota frustración o rabia, lo que podría estar indicando una falta de empatía hacia ellas.

En lo que respecta a su labor, entiende que trabajar con Competencia emocional consiste básicamente en tratar al alumnado como personas (1.2.3.): “Y básicamente se trata de tratar a los chavales como personas, no como alumnos, ¿no?” (14). Sin embargo, no hace referencia, como sucedía en los anteriores, a un horizonte más amplio que el de los contenidos como parte de su concepción de la educación.

El profesorado con un discurso crítico da un lugar protagónico a la toma de consciencia de las *dificultades*; un indicador del foco de su narrativa –y, por tanto, de la construcción de su percepción sobre el tema analizado–.

En relación a su bienestar docente, destaca que el profesorado se siente muy desautorizado y cuestionado, especialmente por la Administración educativa (3.1.1.c.). Percibe una desconfianza hacia su colectivo que no le gusta:

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)

Además, apunta que tiene días buenos y días en que se deprime, especialmente cuando corrige exámenes, porque se da cuenta de lo poco que le llega al alumnado (3.1.1.e.). No obstante, relativiza la dificultad que experimenta: “Yo creo que eso pasará en todos los trabajos” (13). Esta podría ser



una estrategia para relativizar el malestar que reconoce, evitando entrar demasiado en contacto consigo mismo.

En relación al alumnado, señala la mayor dificultad que percibe en la actualidad para salir de un contexto desfavorecido a través de la educación. Apunta que, a diferencia de lo que sucedía en décadas anteriores, el entorno social condiciona más que la preparación académica o profesional (1.1.1.).

Reconoce que los problemas que encuentra en clase normalmente están relacionados con lo que viven en sus casas (3.3.3.d.). Y afirma que si las familias no les motivan a estudiar, es esperable que el alumnado no se sienta motivado (3.3.3.e.). A diferencia del profesorado con discurso sobreimplicado, que se muestra más empático y comprensivo con las familias, en este caso el tono de la narrativa es más crítico y traslada a estas el peso de la motivación del alumnado:

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)

Al igual que el discurso sobreimplicado, el profesorado con un discurso crítico considera que el rol que asume la familia no ayuda. Por una parte, hace referencia a familias que no motivan a sus hijos/as y prestan poca atención en ponerles límites y normas, y por otra, cita a quienes asumen un rol de excesiva sobreprotección y se quejan de que tengan tareas para casa (3.4.1.). Es posible percibir en el texto el tono de enfado con el que lo expresa:

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)

Siguiendo con las familias, afirma que la falta de colaboración es muy generalizada (3.4.2.). En su opinión, la falta de educación de las familias es un factor importante que hace que no den importancia a la educación de sus hijos/as (3.4.5.). Señala la mejora del alumnado cuando la familia se implica, y enfatiza que la consecuencia de no hacerlo es el abandono escolar (4.6.2.). En este sentido, señala la necesidad de mayor colaboración familiar, porque –afirma- “no se implican nada” (5.8.1.).

Otras causas de la desmotivación y de las dificultades percibidas en el alumnado son, en su opinión, la dispersión de atención que tienen ahora los/as jóvenes (3.3.4.a.) y el desfase que existe entre los estudios y la vida cotidiana (3.3.4.b.): “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). Hace alusión a los referentes de generaciones anteriores para valorar lo que tienen ahora

los/as jóvenes y comprender la dificultad que encuentran en la actualidad para responder a las demandas curriculares que les hacen desde los centros educativos.

Además de la familia, reconoce que el contexto también puede ser un obstáculo para el desarrollo del alumnado y remite a la importancia de trabajar lo emocional como consecuencia de la situación familiar de partida (3.6.1.). Un análisis que deja ver la comprensión de la situación emocional del alumnado, a pesar de no estar de acuerdo con tener que implicarse a este nivel.

Entre las dificultades relacionadas con el modelo educativo, destaca la necesidad de preguntarse qué es lo que pretende el Estado con la educación. Desde una actitud crítica, plantea si lo que pretende es crear ciudadanos activos o solo mano de obra (3.7.1.). Asimismo, con actitud de sospecha, considera que, cuando ya sabe cómo realizar su tarea, la Administración se encarga de cambiar los criterios y crear inseguridad en lugar de clarificar el camino (3.7.1.a. y 3.7.1.c.). Ante ello, justifica su postura de seguir evaluando como siempre. Con cierto tono de resignación comenta que cada uno hace lo que puede, y que personalmente ha estado muchos años sin saber cuál es el foco de la educación (3.7.1.b.). Otra de las dificultades que percibe y realiza en tono de crítica, es la existencia, en su opinión, de muchos/as profesionales de Primaria sin vocación, buscando un puesto para promocionarse, y considera que ello les desautoriza (3.7.2.). Un argumento que justifica su actitud hacia la Administración, en general, y hacia los pedagogos como colectivo, en particular.

Finalmente, afirma no tener capacidad para hacer lo que la Administración le pide sobre el enfoque por competencias, porque considera que esta demanda implica “saber de todo” y no se siente preparado para ello. Como alternativa, propone que trabaje otro tipo de perfil profesional con los grupos que considera “difíciles”, en lugar de pretender que lo haga el profesorado en general (3.2.2.c.). Una solución que, si bien podría hacer pensar en otro modo de plantear la ESO en ciertos contextos, en su caso le lleva a remitirse a soluciones externas:

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)

Como sucedía en citas anteriores, esta posición podría justificar de algún modo el mantenimiento de su *statu quo*: si todo es cuestión de experiencia, en ese caso no hay nada que dependa de él para cambiar la situación.

Tras el análisis de las dificultades principales, su discurso señala que el contexto de mayor vulnerabilidad en el que trabaja conlleva algunas *necesidades* particulares. Entre ellas, destaca la de tener que estar más preparado emocionalmente (5.3.3.). Apunta, asimismo, la importancia de cuidar la relación con el alumnado, dado que cuanto mejor es esta, particularmente en momentos

informales, más sencillo es trabajar con ellos, porque valoran al profesorado de otra manera, se motivan y atienden más en clase (5.4.1. y 5.4.2.). En relación a ello, afirma que el alumnado nota mucho cuándo el profesor/a se implica con ellos y valora ese esfuerzo aunque finalmente no les apruebe (5.4.3.). Apunta que tener buenas relaciones facilita cualquier tipo de trabajo (5.4.6.). Sin embargo, estas afirmaciones no se acompañan de una actitud proactiva, ni de propuestas concretas, ni de un interés especial hacia el ámbito de la formación.

Más bien, considera que es necesario marcar los límites emocionales, “porque no queda más remedio”, aludiendo, con un cierto tono de resignación, a factores externos que obligarían a que la relación con el alumnado sea más distante. Reconoce la dificultad que supone saber marcar esos límites (3.1.3.a.) y considera que implicarse con el alumnado puede ser delicado, por los malentendidos que ello puede causar (3.1.3.c. y 5.3.6.):

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)

El profesorado con un discurso crítico considera positivo que haya todo tipo de profesorado, porque, en su opinión, esto contribuye a la formación del alumnado. Refiriéndose a otros compañeros/as –entre los que podría estar el profesorado con un discurso sobreimplicado-, opina que una actitud demasiado paternalista no les ayuda a madurar (1.1.5.a.):

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 distinto tipo. Y tienen que 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 más serios, y eso contribuye a su formación. No podemos ser sus padres porque no madurarían. (14)

Aunque el análisis realizado en este comentario pueda parecer comprensible, incluso sugerente, esta posición podría interpretarse como un modo de justificar, de nuevo, su posición actual: si es bueno que haya de todo, no hay por qué cambiar demasiado. Asimismo, el hecho de afirmar que “los profesores no podemos ser sus padres” denota cierta distancia respecto a posiciones propias de los dos discursos anteriores, en las que se destaca, precisamente, la labor de referentes alternativos que deciden asumir en muchas ocasiones, dada la situación familiar de partida.

Sobre su propia formación, reconoce que el profesorado de Primaria les lleva ventaja porque tienen formación pedagógica-didáctica y el de ESO no. Afirma con claridad que existen brechas importantes, tanto de formación, como metodológicas e ideológicas. Y deja ver un modo de enfocar la enseñanza también diferente, enfatizando la utilidad del examen y la exigencia (1.1.7.):

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)

Recuerda haber hecho algún curso relacionado con la Competencia emocional, aunque lo señala con poca precisión (2.1.6.b.):

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)

La cita deja ver que hay o ha habido un cierto interés en formarse, si bien se detecta un lenguaje poco preciso para concretar la temática de la formación recibida (“valores emocionales”).

La formación que demanda con mayor claridad es una formación didáctica para acercar las asignaturas al mundo del alumnado (5.5.2.j.). Sin embargo, y a diferencia del discurso sobreimplicado, entiende que esta y lo hablado sobre Competencia emocional no están relacionadas: “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” (14). Es consciente de la distancia que existe entre su asignatura y el mundo de los/as jóvenes, y busca en la didáctica como técnica una solución que no queda vinculada en ningún momento a la dimensión emocional. Ello deja ver una falta de conocimiento de base importante. Parece que busca más “algo nuevo que hacer” que “un modo nuevo de hacerlo” -a lo que apunta con mayor claridad el discurso humanista-.

Sin embargo, señala que la formación emocional debería ser obligatoria para todo el profesorado, dado que “los alumnos de... hace... de este, de ahora no se parecen casi nada a los que había hace diez años” (5.5.1.a.). Incluso afirma que es algo indispensable (5.5.1.b.), que debería plantearse antes y durante el ejercicio profesional. Más aún, se queja de que, aunque la formación permanente está muy bien sobre el papel, no se hace (5.5.3.a.). Algo que destaca también es la necesidad de realizar una formación previa en ESO distinta de lo que se plantea en el Máster (MAES), que asegure que quien ejerza la profesión sea por vocación (5.5.1.f.). De hecho, cree que habría que cambiar el sistema para asegurar que quien está en educación no sea porque no tiene otra opción (5.6.3.). Todo ello refleja su visión crítica con el sistema establecido, al tiempo que deja ver una contradicción entre lo que opina que se debe hacer, lo que demanda y lo que, en la práctica, hace.

A su vez, reconoce su falta de motivación para realizar formación sobre este tema. Remite a la falta de tiempo con cierto tono de justificación y considera que debería ser más práctica y más extrapolable a su centro (3.1.6.c.). Otro de los motivos señalados es que, pese a encontrar interés en la formación, manifiesta una fuerte desconfianza hacia los pedagogos y cualquier tipo de intervención externa. Lo nombra como “el lobby de los pedagogos” (3.1.6.f.), lo que denota una actitud de sospecha y alerta hacia este colectivo en especial. En esta misma línea, afirma aprender más de la experiencia que de las formaciones que se ofrecen (3.1.6.i.): “(...) 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).

En su opinión, más que de formarse e innovar, es un asunto de compromiso y vocación (5.6.1.): “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). Señala la necesidad de involucrarse, aunque destaca que esto siempre lo ha tenido un profesor con vocación. La diferencia, según relata, es que ahora se nombra como algo diferente (5.6.1.). Asimismo, señala la importancia de la personalidad de cada uno como elemento clave a tener en cuenta en el modo de llevar a la práctica lo aprendido (5.6.2.): “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).

La importancia que otorga este grupo a la implicación *versus* la formación recuerda a la del discurso sobreimplicado. El elemento que refleja la concepción de la personalidad como opuesto al aprendizaje y al cambio también recuerda al discurso sobreimplicado, cuando aseguraba que “eso no se aprende”. Sin embargo, mientras aquel reconocía sus necesidades y se mostraba dispuesto a formarse, en este caso se expresa un rechazo explícito hacia la formación. Asimismo, mientras en la formulación del discurso sobreimplicado destacaba su intensidad emocional, en este destaca más bien el distanciamiento emocional y el tono de queja.

En relación a la implicación, paradójicamente considera que el profesorado, en general, está muy implicado, y personalmente no entiende otro modo de trabajar (2.1.2.b.):

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)

Llama la atención el modo en que asocia implicarse con “esa parte emocional” y más tarde con “esa competencia”. Podría parecer que confunde Competencia emocional con implicación. Siendo parte imprescindible de ella -o condición para-, la Competencia emocional va mucho más allá.

Finalmente, el profesorado con un discurso crítico considera necesario cambiar la concepción de educación; pero, a diferencia del discurso humanista -que hacía referencia a un modelo más participativo y comunitario, basado en lo emocional- o el sobreimplicado -que enfatizaba la necesidad de ir más allá de la transmisión teórica de contenidos-, en este caso las claves de esa nueva concepción son bien distintas: recuperar la exigencia al alumnado para no seguir siendo “una guardería” (5.2.2.a. y 5.2.2.b.). Afirma que la motivación se ha entendido como diversión y el profesorado se ha dedicado a entretener al alumnado, en lugar de ayudarle a cumplir los objetivos académicos -especialmente a quienes tienen menos apoyo familiar-. Ello, en su opinión, lo que hace es perpetuar la diferencia de clases y condenar al fracaso a quienes no vienen motivados de casa. Una posición que contrasta, aparentemente, con las necesidades detectadas, en las que mencionaba la pertinencia de una mayor Competencia emocional.

Ante la posibilidad de valorar el modelo de Comunidades de Aprendizaje como alternativa, considera que no es extrapolable a la ESO y comparte haberse sentido decepcionado cuando le presentaron la propuesta (3.2.2.e.).

### *Sensibilidad intercultural*

El profesorado con un discurso crítico asocia diversidad cultural con inmigración y población gitana (1.3.4.):

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)

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)

Como puede observarse, reconoce la adaptación del alumnado extranjero, pese a mantener costumbres distintas; unas costumbres ante las que parece mostrar cierta resistencia o resignación (“(...) con los días de calor que estamos teniendo, que no puedan beber tampoco... Pero bueno, ellos lo tienen asumido...”). En contraste con lo anterior, cita al alumnado gitano para señalar la dificultad de integración que percibe en ellos. Como sucedía en especial en el discurso sobreimplicado, parece que lo que se esconde tras las palabras “son uno más” es un modo de entender la integración que se acerca a un modelo asimilacionista: “son uno más”, en tanto que se adaptan al sistema establecido. Asimismo, en la cita se constata una dificultad para recordar el propio término de Comunidad de Aprendizaje, lo que podría indicar una falta de familiaridad con el tema, tal y como sucedía al hablar de “valores emocionales”.

Considera que trabaja en centros “difíciles”, y ello lo asocia al elevado número de alumnado extranjero (3.5.1.a.): “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). Esta afirmación, que no se atreve a formular del todo, refleja su asociación entre alumnado extranjero y dificultad. Pese a ello, y como ya comentaba con anterioridad, parece que la mayor dificultad de integración, en su opinión, se da con el alumnado gitano, no con el extranjero (3.5.2.c.). Con el alumnado extranjero, el mayor obstáculo que parece encontrar es el idioma, y afirma con tono de queja el tiempo que necesitan para poder incorporarse a la vida del aula de manera efectiva (3.5.4.a.).

Sin embargo, apunta que no existen grandes problemas de convivencia, dado que los niños y niñas de otras procedencias son aceptados con normalidad (2.2.2.c.):

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)

Como se deja ver en la cita, destaca la inexistencia de grupos por nacionalidad en el recreo como un indicador de integración. Al igual que en los casos anteriores, habría que preguntarse qué entiende por normalidad el profesorado con este discurso.

Por otra parte, reconoce que las familias de zonas marginales -concretamente, señala las familias gitanas-, tienen un modelo de educación de mayor carencia afectiva, además de otros valores y normas (3.4.6.).

Respecto a los recursos, señala la insuficiencia de los mismos para conseguir una buena integración, al afirmar que “integración no es poner a la gente junta” (3.8.1.). Hace una comparación con institutos suecos donde las clases se imparten en más de 40 lenguas y señala la desventaja evidente en la que se sitúa el profesorado en España. Asimismo, destaca la insuficiencia del apoyo de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la lentitud del proceso de aprendizaje del idioma en que ello deriva (3.8.2.). En ambos casos predomina una actitud de queja que no se acompaña de propuestas o alternativas de mejora.

El discurso sobreimplicado coincide en esta apreciación sobre la insuficiencia de recursos de las ATAL, pero tiende a destacar lo positivo -la facilidad con la que el alumnado adquiere el idioma-, un reflejo de su optimismo, en contraposición a la actitud del profesorado con un discurso crítico.

### *Mindfulness*

Su alta capacidad de *insight* para darse cuenta de lo que no funciona, podría ser un elemento relevante de Mindfulness. Sin embargo, el elevado nivel de juicio que pone en sus afirmaciones en general, hablaría de un nivel bajo de Mindfulness en este discurso, dado que la observación sin juicio es nuclear en la definición de esta dimensión.

Asimismo, el tono de queja continuado que aparece en su narrativa hablaría de una baja aceptación de la realidad, lo que redundaría en un bajo nivel de Mindfulness. Finalmente, otro indicador de bajo nivel de Mindfulness sería el aislamiento, una actitud a la que se acerca este discurso con su actitud crítica y su forma de posicionarse en el trabajo -su discurso le lleva a quedarse sin opciones factibles de cambiar la situación en la que se encuentra-.

### *Compasión*

El profesorado con discurso crítico muestra algunos elementos de empatía hacia el alumnado, como cuando considera que hay que tratarle como personas (1.2.3.), o cuando reconoce el desfase entre el sistema actual y el mundo del alumnado (3.3.4.a., 3.3.4.b.). Sin embargo, ello no le lleva a vivir con claridad la amabilidad, entendida como cercanía afectiva y deseo de cuidado. Más bien al contrario, rehúye de la implicación con el mundo emocional del alumnado y propone como alternativa la exigencia y el sistema de evaluación por resultados, queriendo mantener así el rol del profesorado tradicionalmente entendido (1.2.3., 1.1.5.a., 5.2.2.a., 5.5.2.b.).

El tono de hipercrítica que predomina en este discurso podría denotar una falta de amabilidad o cercanía, asimismo, hacia las familias (3.3.3.e.), y en especial hacia el sistema educativo y los agentes que este grupo entiende como sus responsables (3.1.5.f., 3.7.1., 3.7.1.a., 3.7.1.c.). A la vez que falta de amabilidad, indicaría un bajo nivel de su segundo componente (humanidad común).

Su sospecha hacia la cercanía emocional con el alumnado, y su lenguaje, mucho más racional que los grupos anteriores al hablar de las dificultades que experimenta, podría considerarse también una forma de desvincularse de una situación que no sabe gestionar (3.1.3.c.). Ello podría entenderse como un indicador negativo de su tercer componente (Mindfulness).

### *Resiliencia*

Pese a las múltiples dificultades que encuentra, el profesorado con este discurso rescata que, pese a la falta de referentes claros sobre cómo actuar, la experiencia ayuda a cultivar la intuición y a no llevarse los problemas a casa (2.1.1.b.).

Como oportunidades señala que, pese a las dificultades, la Administración es consciente de los problemas que tienen (4.2.1.). En este sentido, reconoce que el CEP está ofreciendo formación (4.2.2.). Reconoce el beneficio de una mayor formación, dado que, en su opinión, les ayudaría a gestionar mejor los problemas en el aula, evitando derivarlos al Equipo directivo (4.5.3.). Sin embargo, a diferencia de los discursos anteriores, no existe en el discurso crítico una valoración positiva explícita, sino más bien una descripción de los hechos que deja ver su recelo sobre la formación.

Aunque considera que es importante la complicidad con el alumnado, cree que con la edad conectan menos que cuando eran profesores más jóvenes (3.1.2.a). Ello contrasta con el discurso sobreimplicado, donde hay profesorado con muchos años de profesión, también de ESO, y sin embargo, no creen que su edad sea una dificultad. Reconoce el cansancio y, aunque en tono de broma, propone como solución adelantar la jubilación, lo que remite una vez más al cambio externo como solución a sus problemas (3.1.2.b.):

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)

Como estrategias o soluciones a las dificultades detectadas, demanda más maestros y orientadores en ESO, especialmente en contextos como los que él trabaja (5.9.). De nuevo, referencias externas que suplan lo que él considera que no puede o no sabe hacer, en lugar de intentar afrontar con sus propios recursos la complejidad de los retos que percibe (3.2.2.c., 5.9.).

Cumplir años, así como la jubilación o la dificultad señalada sobre la incapacidad de responder al enfoque por competencias, reflejan un modo de afrontar la adversidad que pone el acento en buscar las soluciones fuera, lo que remite a un locus de control externo y a un bajo nivel de Resiliencia.



Tabla 62. Síntesis de las características de los tres discursos identificados

	Discurso humanista	Discurso sobreimplicado	Discurso crítico
Competencia emocional	Ha integrado la dimensión emocional en su trabajo cotidiano, convirtiéndolo en su manera de hacer, estar y ser. Posee formación previa en Competencia emocional y otorga gran importancia a la formación continua como medio para cambiar el concepto de educación en los centros. Destaca el autoconocimiento como itinerario principal a potenciar. Se siente activamente comprometido en el fomento de un modelo educativo más integral, que incida en lo emocional y lo comunitario.	Su alto nivel de empatía y comprensión del mundo emocional del alumnado le lleva a una alta implicación. Entiende lo emocional también como estrategia de éxito en su contexto de trabajo. Sus dificultades para poner límites derivan en sobreimplicación, agotamiento emocional permanente y, en ocasiones, en dificultades de salud. Consciente de sus dificultades, está abierto a la formación, aunque cree que lo principal es la implicación y la vocación.	Es consciente de la importancia de la dimensión emocional en tanto que facilita su labor profesional en el contexto que trabaja. Aunque reconoce la importancia de la formación y expresa su falta de competencia percibida, no se siente motivado a reciclarse ni a mejorar.
Sensibilidad intercultural	Percibe que tiene herramientas suficientes para abordar la diversidad en positivo. Señala que el principal elemento para ello es el reconocimiento de que “todos somos diversos”. Hace más énfasis en la gestión emocional y relacional de la diversidad que en la gestión de las diferencias por origen. Reconoce la importancia de la formación para potenciar la riqueza de la diversidad.	Se muestra especialmente sensible a las interacciones interculturales vinculadas al alumnado de origen extranjero y de etnia gitana. Se percibe competente para gestionar la diversidad, pero manifiesta confusiones importantes que inducen al riesgo de asimilación. No manifiesta una reflexión propia en torno a la diversidad.	Asocia alumnado extranjero con dificultad, aunque considera que no hay grandes problemas de convivencia. Las mayores dificultades las identifica en el colectivo de etnia gitana, en la medida en que considera que estos “no se integran”. Denota un claro riesgo de asimilación.
Mindfulness	Tiene un alto nivel de <i>insight</i> sobre la realidad en la que trabaja, en especial sobre los procesos emocionales que afectan al aprendizaje y desarrollo del alumnado. Acepta la complejidad de su realidad sin juicios apresurados y busca la autorregulación.	Su elevado nivel de implicación con el alumnado le conecta con intensidad con la experiencia de dificultad y le resta capacidad de observar la realidad con mayor serenidad y equilibrio emocional.	Percibe la realidad con un fuerte nivel de juicio. Muestra un bajo nivel de aceptación de la realidad y un importante mecanismo de queja.
Compasión	Vive de manera natural la vinculación y la amabilidad hacia el alumnado. Busca recursos de manera activa para mantener el equilibrio entre la implicación y la evitación del agotamiento emocional.	Se deja tocar con especial intensidad por la dificultad del alumnado. No posee recursos suficientes para mantener el equilibrio entre su nivel de implicación y la distancia necesaria para evitar el agotamiento emocional.	Evita la implicación emocional con el alumnado y el contacto consigo mismo. Mantiene un tono marcadamente racional. Manifiesta una fuerte crítica hacia el sistema educativo y hacia las familias.
Resiliencia	Pese a la adversidad de su contexto, mantiene un alto nivel de motivación e iniciativa. Es proactivo en la promoción de iniciativas desde un marco de educación alternativa que pone el acento en la consciencia y regulación emocional. Pone en marcha estrategias eficaces para combatir el <i>burn-out</i> desde la creatividad y la sensibilidad hacia la diversidad del alumnado.	Pese a insistir en la implicación que le caracteriza, reconoce el peso del contexto y asocia la implicación con agobio y preocupación. Como estrategias de afrontamiento, se apoya en las posibilidades que le ofrecen el modelo educativo de su centro y algunas personas cercanas de su claustro.	Reconoce su falta de capacidad para afrontar los retos con sus propios recursos, pero no se plantea ningún margen de cambio personal. Sus estrategias ante la adversidad remiten a soluciones externas, como la redistribución de profesionales emocionalmente más competentes en centros como el suyo.

### 3.4. Análisis comparado por temas y subtemas

Como puede observarse tras la descripción detallada de los discursos y en el Apéndice C.5, el *humanista* es claramente el discurso dominante: está presente en la gran mayoría de los temas y subtemas emergidos. Contrariamente, el menos presente es el discurso crítico: los temas en los que se posiciona son mucho más selectivos. Entre ambos se sitúa el discurso sobreimplicado, presente en buena parte de ellos.

De todos los discursos detectados, el crítico es el que se diferencia con mayor facilidad de los otros dos, especialmente del discurso humanista. Ello puede comprobarse al observar que, en los subtemas en los que aparece, lo hace solo en la mayor parte de los casos –lo que muestra un discurso no compartido con otros-. Comparativamente, el discurso crítico coincide en mayor medida con el sobreimplicado que con el humanista.

El discurso sobreimplicado podría considerarse, de este modo, un discurso intermedio, también en cuanto a posición discursiva, situándose entre el humanista y el crítico, aunque comparte más elementos (subtemas) con el primero.

Resulta llamativo que el discurso humanista esté presente en prácticamente todos los temas y subtemas. En mayor medida que los demás, se hace presente en la formulación de oportunidades y beneficios (tema 4) y en las estrategias desarrolladas (tema 6). Asimismo, destaca su presencia en las fortalezas del profesorado (tema 2.1.) y en las dificultades sobre el enfoque educativo (3.2.). Ello refleja una perspectiva optimista que, pese a su análisis crítico, le impulsa a seguir teniendo iniciativas coherentes con su planteamiento en educación. Asimismo, da cuenta de un nivel de competencia actual que le permite ser consciente de lo que sucede, a la vez que aterrizar en la descripción de las estrategias que desarrolla para hacer frente a las dificultades y necesidades detectadas.

En la única narrativa que el profesorado con un discurso humanista se muestra ausente es en la que señala las dificultades relacionadas con la Administración y con los recursos. Aunque expresa no estar de acuerdo con el modelo educativo implantado en la educación pública, en su narrativa destaca más lo relativo a las propuestas y estrategias que ponen en marcha. Por otra parte, estos son temas en los que el profesorado con un discurso crítico cobra especial protagonismo. Además de los mencionados, el discurso crítico está más presente en los temas 3 y 4 (dificultades y necesidades), así como en el 1 (concepciones previas sobre educación, emociones y diversidad), destacando en dicho lugar su análisis crítico acerca de los elementos analizados. Está ausente, sin embargo, en el tema 6 (estrategias desarrolladas), y prácticamente ausente en los temas 2 (fortalezas) y 4 (oportunidades y beneficios).

El discurso sobreimplicado está presente en todos los temas, con mayor o menor relevancia. Destaca su menor presencia en el análisis de dificultades relacionadas con la Administración y los recursos –como sucedía con el humanista-, así como en la narrativa sobre estrategias desarrolladas – en las que cobra mayor protagonismo el discurso humanista-. Dentro de las estrategias, donde se

hace más presente es en las referidas a la gestión de la diversidad, una de las dimensiones en las que más destaca su narrativa.

Todo lo anterior confirma el foco particular de la construcción de la narrativa de cada uno de los discursos detectados.

### **3.5. Elementos clave para la intervención**

Con la finalidad de identificar los elementos más relevantes destinados a una futura intervención, conviene no solo mencionar los temas en los que se diferencian los tres discursos, sino también aquellos en los que se observa consenso.

#### *Códigos comunes a los tres discursos*

Aunque en la mayoría de los casos las coincidencias se dan entre el discurso humanista y el sobreimplicado, en algunas ocasiones el discurso crítico se suma a ellos.

Los temas en los que convergen los tres discursos son:

1. El estado emocional del profesorado afecta al del alumnado (1.1.6.a.).
2. 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.)
3. Muchos profesores piensan que lo emocional tiene que venir de casa (1.2.2.).
4. Trabajar con Competencia emocional consiste en tratar a los alumnos como personas, no como alumnos (1.2.3.).
5. La diversidad cultural se asocia a inmigración y origen étnico (1.3.4.).
6. El profesorado en general está muy implicado (2.1.2.b.).
7. No hay grandes problemas de convivencia. Niños de otros países son aceptados con normalidad (2.2.2.c.).
8. Las personas aquí se agotan emocionalmente. Esta realidad absorbe mucho (3.1.1.d.)
9. A veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas. El planteamiento de Competencia emocional debería ser más práctico (3.1.5.c.).
10. Los problemas que encontramos en clase suelen estar relacionados con lo que traen de casa (3.3.3.d.).
11. La falta de colaboración de las familias es muy generalizada (3.4.2.).
12. Las familias de zonas marginales tienen un modelo de mayor carencia afectiva y de normas, además de otros valores (3.4.6.)
13. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil (3.5.1.a)
14. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación (3.5.4.a.).
15. El barrio también puede ser un obstáculo para el desarrollo emocional y competencial del alumnado (3.6.1.).
16. Cuando las familias se implican, los niños mejoran mucho (4.6.2.).
17. Tenemos que estar emocionalmente más preparados por familias en riesgo de exclusión, pero no por lo multicultural (5.3.3.).
18. La complejidad del contexto hace necesario marcar límites en lo emocional (5.3.5.).

19. Cuanto más les conoces y valoras, cuanto mejor es la relación, mejor va todo (5.4.1.).
20. Conectar con ellos hace que se motiven y aprendan mejor (5.4.2.).
21. El alumnado cambia mucho cuando te implicas con ellos (5.4.3.)
22. 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 (5.5.1.a.).
23. Debería trabajarse más la formación en emociones. Interesa al claustro porque es una necesidad y no basta con buenas ideas (5.5.1.b.).
24. En ESO es más necesaria una formación previa (5.5.1.f.).
25. La formación debería ser antes y durante el ejercicio profesional (5.5.3.).
26. Necesitamos mayor colaboración de las familias para que haya coherencia con lo que hacemos en el cole (5.8.1.).

Como puede observarse, los subtemas en los que coinciden mayoritariamente forman parte de las dificultades (tema 3) y las necesidades percibidas (tema 5). Las dificultades percibidas que comparten se relacionan, sobre todo, con la situación familiar del alumnado y el contexto donde viven; con la diversidad –en general- y la diversidad asociada al alumnado extranjero; y finalmente, con el agotamiento emocional que experimentan y la falta de ajuste de la formación que se ofrece a sus necesidades reales. Entre las necesidades, si bien hacen referencia a la importancia de la colaboración familiar, destaca, sobre todo, lo relativo a la necesidad de mejorar la Competencia emocional y relacional del propio profesorado, concretamente, a través de la formación.

En las concepciones sobre educación, emociones y diversidad (tema 1) coinciden al destacar la influencia del estado emocional del profesorado en el alumnado, así como en asociar diversidad cultural con inmigración y origen étnico. Sobre fortalezas (tema 2) y beneficios (tema 4), coinciden en señalar la importancia de la implicación, tanto de la familia como del profesorado, en los procesos educativos del alumnado. En el único tema que no existen consensos es en el de estrategias, dado que el discurso crítico está ausente en este apartado.

No obstante, pese a que son subtemas o códigos comunes, cada uno pone matices distintos a su narrativa; en ocasiones, muy diferentes. Es el caso del tema 1.2.2., en el que el discurso humanista y sobreimplicado comentan que “muchos profesores piensan que lo emocional tiene que venir de casa” en tercera persona, señalando a otros, mientras que el discurso C lo afirma en primera persona –hablando de sí mismo-.

Un segundo ejemplo podría observarse en el código “No hay grandes problemas de convivencia. Niños de otros países son aceptados con normalidad” (2.2.2.c.). Si bien es cierto que en los tres casos se hace referencia a este contenido, el discurso sobreimplicado manifiesta en mayor medida una confusión entre igualdad y homogeneidad, y vinculado a ello, un mayor riesgo de asimilación. En el discurso humanista, esta afirmación está matizada con la consideración de que “todos somos diversos”, lo que remite a un mayor nivel de consciencia sobre la complejidad en la gestión de la diversidad. Finalmente, aunque en el discurso crítico se explicitan menos sus concepciones en torno a la diversidad, sus afirmaciones llevan a pensar que existe la misma confusión que se constata en el

sobreimplicado respecto a la diversidad, al considerar que los problemas de integración están con el alumnado de etnia gitana, argumentando que los de origen extranjero “son uno más”.

Un último ejemplo podría ser el subtema 3.5.1.a.: “La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil”. En él, el profesorado con un discurso crítico asocia dificultad con presencia del alumnado extranjero. En cambio, el profesorado con un discurso sobreimplicado incide en la mayor dificultad de la heterogeneidad de niveles curriculares en un mismo grupo, al partir de procedencias diferentes. El grupo con un discurso humanista, por su parte, aterriza en un nivel más concreto, señalando las complejidades de las relaciones que existen entre ellos, describiendo cómo las interacciones son complejas y la falta de experiencia y formación hace difícil gestionar esa diversidad. Finalmente, tanto el discurso humanista como el sobreimplicado parten, a diferencia del crítico, afirmando que la diversidad es una riqueza.

### *Siete elementos clave*

Los diferentes temas señalados por los tres discursos -en especial, los que se refieren a necesidades y dificultades percibidas-, junto a otros señalados solo por algunos de ellos, justifican la conveniencia de diseñar intervenciones destinadas a mejorar el nivel de Competencia emocional de los tres grupos de profesorado. De todos los elementos emergidos, se señalarán siete elementos clave para diseñar una posible intervención.

#### 1. Cambio de enfoque educativo en el contexto que trabajan

El profesorado participante considera que el contexto en que trabajan requiere otro enfoque educativo (5.2.). Parte de dificultades como la falta de prevención que existe en Primaria (3.2.3.) y la consciencia de que no se trabaja bien las emociones en algunos centros (3.2.1.), como tampoco el modo de gestionar la diversidad (3.2.4.). Asimismo, señala que la mayoría del profesorado no contempla la dimensión de barrio (3.2.5.), y el discurso crítico, concretamente, afirma no tener claro cuál es el foco de la educación (3.7.).

En los discursos -particularmente, humanista y sobreimplicado- se reclama un enfoque que ponga el currículum al servicio de la persona (5.2.1.), lo que conlleva aprender a mirar el proceso y la situación emocional del alumnado por encima del resultado (5.2.1.b.), a trabajar por competencias (5.2.1.d.), a sustituir el castigo por el diálogo y la relación (5.2.3.), o a parar el programa de contenidos cuando aparece un problema en el grupo (5.2.4.). Del mismo modo, se afirma que su labor ha de contemplar la familia y el barrio, acercándose a una concepción más comunitaria de la educación (1.1.5.f.).

Respecto a la ESO, se señala que en centros de Compensatoria el enfoque de trabajo de Primaria ayuda mucho (5.2.5.), lo que apunta a un posible cambio de enfoque y metodología en estos niveles educativos. Además, el discurso crítico destaca la necesidad de trabajar para recuperar la madurez y la exigencia en el alumnado (5.2.2.).

Asimismo, en los tres grupos el profesorado parte de una situación emocional del alumnado de mucha desmotivación y carencia afectiva, a la vez que reconocen casos de mucha sobreprotección

(3.3.1., 3.3.2. y 3.3.3.). Por ello, afirman que el profesorado de estos centros tiene que estar más preparado que otros (5.3.1.), y que articular la diversidad y complejidad que tienen en sus centros requiere un mayor nivel de Competencia emocional (5.3.2. y 5.3.3.).

Todo lo mencionado apunta a la necesidad de mejorar la Competencia emocional del profesorado, en especial, el primer y tercer componente: consciencia emocional y autonomía emocional (Apéndice C.6).

## 2. Mejora de la relación con el alumnado

En los tres discursos se destaca la importancia de conseguir una buena relación con el alumnado (5.4.). Para mejorar en esta relación, se apunta a cinco elementos:

- Una relación basada en el *conocimiento de cada persona, su aceptación y valoración* (5.4.1.), poniendo el centro en el valor de cada una y en sus posibilidades, lo que requiere también la escucha y el respeto hacia ellos (5.4.5.).
- Trabajar con *flexibilidad, cercanía y empatía*, especialmente en ESO (5.1.2. y 5.3.4.).
- En opinión de los tres grupos, una buena relación con el alumnado también requiere aprender a *conectar emocionalmente* (5.4.2.). Sin embargo, reconocen que muchos profesores/as no saben cómo hacerlo, aunque lo intenten (3.1.2.b.).
- Aprender a *marcar límites emocionales* en relación con el alumnado y con el centro (5.3.5.) –otra afirmación compartida por los tres discursos–.
- Mejorar la capacidad para *gestionar la diversidad*. Los tres discursos señalan la dificultad añadida que supone la diversidad que caracteriza los grupos con los que trabajan (3.5.1.a. y 3.5.1.c.). Aunque tanto el discurso humanista como el sobreimplicado destacan las fortalezas de esta realidad, la afirmación sobre las dificultades experimentadas apuntaría a la necesidad de mejorar sus competencias para gestionarla.

Por otra parte, al rescatar las concepciones sobre integración y las posibles confusiones percibidas entre igualdad y homogeneidad (1.3.5.), o normalidad y homogeneidad (6.6.2.), se refuerza la necesidad de diseñar una formación que incluya una clarificación conceptual sobre dichos términos, así como sobre modelos posibles de gestión de la diversidad y las consecuencias de cada uno de ellos en la vida de los centros -y, por ende, en la propia vida de los barrios donde estos se ubican-.

De todo ello se deriva la conveniencia de una intervención destinada a mejorar la capacidad de conexión con el grupo, lo que implica, entre otras cosas, conectar de otro modo con la diversidad que caracteriza al alumnado para poder gestionarla en positivo, evitando reproducir dinámicas asimilacionistas. Ello remitiría a la necesidad de trabajar la Competencia emocional del profesorado incluyendo la dimensión de diversidad.

Un concepto que se acerca mucho a la dimensión emocional de la diversidad es el de Sensibilidad intercultural, como se ha visto anteriormente al desglosar sus componentes. Para una posible intervención serían especialmente relevantes sus componentes: confianza en la interacción, apertura mental, empatía, implicación en la interacción y no-juicio.

### 3. Mejora de la relación entre el profesorado

Además de la relación con el alumnado, los discursos señalan la necesidad de reforzar la cohesión en el claustro y de conseguir una mayor coordinación entre ellos, dada la complejidad de la realidad en la que trabajan (3.1.4., 5.7., 5.7.2. y 5.7.3.). Ello apuntaría a la conveniencia de mejorar la capacidad de trabajo en equipo y las dinámicas de comunicación, lo que, a su vez, haría referencia al cuarto componente de la Competencia emocional: la competencia social.

### 4. Mejora de la relación con las familias

Otra de las necesidades que genera mayor interés en el profesorado es el de mejorar la implicación de las familias (5.8.), dado que ello ayudaría a la continuidad entre lo que el alumnado vive en el centro y en casa (5.8.1.). Reconocen su falta de colaboración (3.4.2. y 3.4.4.), así como la resistencia a que entren en su espacio privado cuando intentan acercarse (3.4.3.).

En este caso, también sería necesario trabajar las dinámicas de comunicación del profesorado con las familias, así como valorar las claves de comunicación intercultural utilizadas que puedan estar influyendo negativamente en su relación con ellas. Para ello, de nuevo, el fomento de la Sensibilidad intercultural podría ser de gran ayuda; en especial, sus componentes apertura mental, empatía, no-juicio e implicación en la interacción. Este último componente, la implicación del profesorado con las familias, también es señalado como elemento relevante en la mejora de la respuesta de estas hacia el profesorado (5.6.5.).

### 5. Mejora del nivel de bienestar docente

El profesorado expresa las dificultades que encuentra para vivir el equilibrio entre la implicación y la salud, entre lo personal y lo laboral (3.1.3.a. y 3.1.3.b.), o lo relacionado con la dimensión emocional en general (3.1.3.c.). Asimismo, reconoce el agotamiento emocional que perciben en una buena parte del profesorado que trabaja en los contextos analizados (3.1.1.d.) –otra de las afirmaciones de consenso entre los tres discursos-. A ello se suma la desmotivación del profesorado en general a la que apunta el discurso sobreimplicado (3.1.1.b.), así como la percepción del discurso crítico de estar siendo desautorizado y cuestionado (3.1.1.c.).

Todo lo anterior se relaciona con la necesidad de marcar límites emocionales, comentado anteriormente, y con el bienestar docente en general, lo que apunta a la conveniencia de trabajar de manera especial la consciencia y regulación emocional, dos componentes fundamentales de la Competencia emocional.

## 6. Mejora del nivel de implicación docente

Los tres discursos, asimismo, reconocen la necesidad de implicarse como clave de éxito, algo que vinculan estrechamente a ejercer la profesión de manera vocacional (5.6. y 5.6.1.). Sin embargo, pese a reconocer que el profesorado en general está muy implicado (2.1.2.b.), es necesario tener en cuenta las dificultades relacionadas con el bienestar citadas anteriormente, dada la estrecha vinculación entre bienestar e implicación.

Ello remite a la necesidad de trabajar la autonomía emocional, tercer componente de la Competencia emocional.

## 7. Mejora del nivel de formación del profesorado y cambio de planteamiento formativo

La formación es el medio más mencionado por los tres discursos como elemento de intervención para mejorar sus competencias (5.5.1.). No obstante, los tres discursos afirman que “a veces nos venden formaciones que no es lo que esperas o necesitas”. Ello podría relacionarse con la necesidad de ajustar en mayor medida el desarrollo de la formación al tema y los objetivos que se propone. Asimismo, señalan que esta debería tener un enfoque más práctico (3.1.5.c.) y que debería hacerse a todo el claustro a la vez (3.1.5.e.). Consideran que si se hiciera en horario laboral motivaría más, porque eso les ayudaría a no tener que restar tiempo a sus familias y su tiempo personal (3.1.5.g.).

Afirman que la formación emocional en el profesorado debería ser obligatoria y realizarse en dos momentos: durante la formación académica y durante el ejercicio profesional -como formación continua- (5.5.3.). Respecto a la formación académica, no están de acuerdo en el modo en que se plantea este tema en el Máster de ESO (MAES) (5.5.3.f.).

Acerca de los temas en los que perciben mayor necesidad de formación, señalan el trabajo personal de autoconocimiento y entrenamiento en Competencia emocional; la empatía y la Resiliencia; la resolución de conflictos y las habilidades para el trabajo con grupos y la generación de confianza; y finalmente, un mayor conocimiento sobre cultura y religiones, así como mayores competencias para la gestión de la diversidad y el abordaje de comportamientos racistas entre el alumnado (5.5.2.). Todo ello hace referencia a elementos de la Competencia emocional, así como de la Competencia intercultural –especialmente a la dimensión de Sensibilidad intercultural, ya mencionada- y a la Resiliencia. Dos de las cinco dimensiones analizadas junto a la Competencia emocional en esta investigación.

Los discursos sobreimplicado y crítico señalan que hay mucha diferencia entre la formación del profesorado de Primaria y ESO (1.1.7.), lo que ha de tenerse en cuenta en las intervenciones para ambos colectivos al partir de bases distintas. Además del perfil educativo vinculado al nivel en el que imparten clase, es importante conocer la formación previa que posee cada grupo en Competencia emocional o temas afines (2.1.6.). Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el grupo de profesorado con un discurso humanista parece tener un mayor bagaje formativo que los grupos asociados a los discursos sobreimplicado y crítico.



En tercer lugar, es importante conocer el nivel de competencia percibida que poseen en cada caso, dado que la competencia percibida se vincula generalmente con las expectativas y la motivación. A este respecto, los tres grupos de profesorado reconocen que el profesorado suele tener en cuenta la dimensión emocional en la relación con el alumnado, porque lo perciben como una necesidad (2.1.4.a.), aunque cada uno parece hacerlo a su manera y desde concepciones de partida, también, distintas. En algunos casos se trabaja a nivel de centro (2.1.4.c. y 2.1.4.f.). Algunos de ellos consideran que el profesorado de algunos centros tiene herramientas para abordar la complejidad del contexto en el que trabajan (2.1.4.b.) y reconocen que hay experiencias vitales que fomentan la Competencia emocional (2.1.4.d.). Asimismo, afirman que poseen herramientas para gestionar la diversidad en positivo, fruto de su experiencia con el alumnado diverso (2.1.5.c.). Estas competencias percibidas dan razón de una base previa que habrá que sondear en cada caso antes de diseñar una intervención.

Respecto a las estrategias puestas en marcha para dar respuesta a las necesidades que percibe –otro modo de sondear las competencias que poseen-, destaca, sobre todo, las que señala el discurso humanista, por su mayor profundidad y concreción. Aunque el discurso sobreimplicado también propone algunas, estas suelen ser comentadas con menor nivel de detalle, manifestando con ello, probablemente, un menor dominio del qué y el para qué de las mismas. Entre ellas, destaca la promoción de la participación (6.4.), tanto del alumnado, como del profesorado y de las familias. Respecto al alumnado, se hace referencia a la importancia de las asambleas de clase en la gestión de las propias dinámicas del grupo, la gestión de conflictos y la expresión emocional (6.4.1., 6.4.2. y 6.5.1.). También se señala el papel de la participación del alumnado en la toma de decisiones (6.4.3.). Además de las asambleas, se apunta al aprendizaje cooperativo como estrategia que fomenta la cooperación y la cohesión del grupo (6.5.2.). Asimismo, afirman llevar a cabo programas específicamente relacionados con las emociones (6.5.3.).

La puesta en práctica de las estrategias mencionadas requiere un alto grado de Competencia emocional en el profesorado, lo que apunta a la necesidad de incidir en todos sus componentes, incluida las Competencias para la vida y el bienestar -su quinto elemento-.

Respecto a la gestión de la diversidad, destacan las actividades que realizan para conocer las diferentes culturas (6.6.3.). Por otra parte, afirman que gestionan la diversidad religiosa desde el respeto mutuo y el intercambio de experiencias (2.1.5.), ofreciendo alternativas a las minorías y trabajando valores en mayor medida que temas confesionales (6.6.6.e. y 6.6.6.b.).

En relación a ello, el profesorado con discursos humanista y sobreimplicado reconocen que las estrategias las enfocan más desde la relación y la gestión emocional que desde la diversidad asociada al origen étnico (6.5.4.). Una estrategia que podría hacer alusión al fomento de la Sensibilidad intercultural, partiendo de una concepción más amplia de la diversidad. No obstante, también podría estar invisibilizando las particularidades que el origen etno-geográfico puede ofrecer como riquezas a la realidad diversa en la que trabajan.

Otra de las estrategias relacionadas con la gestión de la diversidad que señala el discurso humanista, es el hecho de organizar la actividad educativa partiendo del reconocimiento de la

diversidad que tienen en el centro y de sus necesidades (6.6.1.). Un elemento interesante que remite a la necesidad de clarificar el paradigma de diversidad de partida, de modo que esta estrategia se convierta en un modo transversal de abordar la diversidad, evitando la focalización excesiva sobre las necesidades de unos grupos en detrimento de las de otros.

Todo ello remite, una vez más, a la necesidad de incidir en una formación que contemple la dimensión intercultural o de diversidad, en una intervención que se dirija a mejorar la Competencia emocional en contextos multiculturales o diversos.

Del análisis realizado se deriva la conveniencia de abordar la Competencia emocional del profesorado como requisito para desarrollar con mayor bienestar y calidad su trabajo, así como para facilitar un desarrollo educativo más integral en el alumnado. Una aproximación que demanda un cambio de enfoque respecto a las intervenciones clásicas sobre Educación emocional.

Como parte de ese cambio, en el presente análisis se apunta, de manera especial a través de las dificultades y necesidades percibidas, a la conveniencia de trabajar los distintos componentes de la Competencia emocional; especialmente, los cuatro primeros. En segundo lugar, parece claro que la realidad en la que trabaja este profesorado requiere incluir la dimensión intercultural o de diversidad como parte de la intervención a diseñar. Para ello, la Sensibilidad intercultural podría ser una referencia válida como elemento clave a combinar junto a la Competencia emocional. Asimismo, se hace referencia a la Resiliencia como necesidad percibida, otro elemento a incluir que, además de ser parte de la Competencia emocional, remite a una tercera dimensión del presente estudio.

Finalmente, al aterrizar en cada discurso, pueden señalarse brevemente los elementos prioritarios para la intervención con cada uno de ellos. Así, en el discurso humanista el elemento clave sería la formación continua en clave de autoconocimiento y regulación, como itinerario en el que seguir mejorando los niveles competenciales ya adquiridos. El discurso sobreimplicado denota en mayor medida la dificultad para la regulación emocional, por lo que este elemento se convertiría en su principal elemento de mejora. Por su parte, el discurso crítico presenta con mayor urgencia la necesidad de trabajar el nivel de motivación. Pese a ser consciente del desfase entre las demandas del contexto y las competencias percibidas, no se siente receptivo a la posibilidad de reciclarse y mejorar su forma de afrontar la realidad. Su constante referencia a los elementos externos y su tendencia a no asumir la propia responsabilidad podría ser un indicador de *burn-out*, lo que apuntaría a la conveniencia de abordarlo en primer lugar, haciendo énfasis en la mejora de su bienestar subjetivo.

## 4. Discusión

### 4.1. Resumen breve de los hallazgos del estudio

A continuación se señalarán cuatro hallazgos principales de este estudio.

#### 1. Detección de tres tipos de discurso

En el presente estudio se han detectado tres discursos que han sido denominados: *humanista* (A), *sobreimplicado* (B) y *crítico* (C).

El profesorado con un discurso humanista (A) parece haber integrado la dimensión emocional en su trabajo cotidiano y lo entiende como parte de su identidad profesional. Se siente activamente comprometido en el fomento de un modelo educativo más integral, que ponga en el centro a la persona y refuerce la perspectiva emocional y comunitaria. Posee recursos para la propia regulación emocional y desarrolla estrategias culturalmente sensibles y resilientes.

El profesorado con un discurso sobreimplicado (B) entiende lo emocional como estrategia de éxito en su trabajo. Su alto nivel de empatía e implicación emocional, junto a sus dificultades para poner límites, se traducen en agotamiento emocional y problemas de salud. Es consciente de sus dificultades y está abierto a la formación, aunque, en su opinión, lo principal en un profesorado competente es la implicación y la vocación. Se muestra especialmente sensible a la dimensión intercultural, aunque en sus concepciones existen confusiones que inducen -con mayor claridad que en el discurso humanista- al riesgo de asimilación.

El profesorado con un discurso crítico (C) es consciente de la importancia de la dimensión emocional en tanto que facilita su labor profesional. Señala la importancia de la formación, pero no se siente motivado a prepararse o a mejorar, a pesar de reconocer su falta de competencia para afrontar los retos cotidianos. Asocia alumnado extranjero con dificultad, aunque las mayores dificultades las asocia al colectivo de etnia gitana en la medida en que estos “no se integran”. Su discurso está cargado de un fuerte juicio y de una queja significativa, y las estrategias que utiliza ante la adversidad remiten, en general, a soluciones externas.

#### 2. Identificación de seis temas en las narrativas de los discursos

Los temas principales detectados en el árbol temático han sido seis: 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad; 2. Fortalezas; 3. Dificultades; 4. Oportunidades y beneficios; 5. Necesidades percibidas; y 6. Estrategias desarrolladas.

Aunque en la mayoría de los casos las coincidencias entre los temas y subtemas se dan entre el discurso humanista y el sobreimplicado, en algunas ocasiones el discurso crítico se suma a ellos. Concretamente, los tres discursos coinciden en 26 de los 244 códigos, si bien se ha mostrado cómo, pese a ser códigos compartidos, cada uno expresa en ellos sus propios matices en coherencia con las características que les definen. Los códigos en los que coinciden mayoritariamente forman parte de las dificultades (tema 3) y las necesidades percibidas (tema 5).

### 3. Necesidades percibidas en los tres discursos

A lo largo de la descripción de los tres discursos, se han puesto de manifiesto las necesidades percibidas de cada uno de ellos de manera diferenciada. De hecho, este constituye uno de los temas específicos (tema 5) y es uno de los que muestra una información más relevante sobre las particularidades de cada discurso. No obstante, al analizar las necesidades detectadas con mayor detenimiento, conviene no perder la visión de conjunto respecto al resto de los temas, dada la influencia de la lógica del discurso global en la percepción de las necesidades de cada uno de ellos (Apéndice C.5).

### 4. Elementos clave para la intervención

Para una intervención dirigida a mejorar la Competencia emocional de los discursos detectados se han destacado siete elementos:

- Cambio de enfoque educativo en el contexto que trabajan
- Mejora de la relación con el alumnado
- Mejora de la relación entre el profesorado
- Mejora de la relación con las familias
- Mejora del nivel de bienestar docente
- Mejora del nivel de implicación docente
- Mejora del nivel de formación del profesorado y cambio de planteamiento formativo

#### 4.2. Relación entre los hallazgos y los objetivos planteados

Los objetivos del Estudio 2 fueron los siguientes: 1. Identificar discursos del profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración en base a cinco elementos: Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia; 2. Detectar necesidades percibidas sobre Competencia emocional en el profesorado que trabaja en estos contextos; y 3. Identificar claves de intervención para incrementar la Competencia emocional de este mismo profesorado.

Como ha podido observarse, los resultados del Estudio 2 responden a todos los objetivos planteados. En primer lugar, las narrativas detectadas ayudan a identificar tres tipos de discurso en el contexto estudiado. En ellos se han identificado los componentes de las cinco dimensiones mencionadas en el objetivo primero (Competencia emocional, Sensibilidad intercultural, Mindfulness, Compasión y Resiliencia). En segundo lugar, las necesidades percibidas constituyen uno de los temas principales del análisis temático. En él se muestran necesidades percibidas compartidas y las propias de cada discurso, siendo uno de los temas más extensos, junto con el de dificultades. Finalmente, el tercer objetivo se ha respondido al extraer, de todos los temas emergidos, aquellos elementos que ofrecen claves significativas para una posible intervención destinada a mejorar la Competencia emocional del profesorado que trabaja en los contextos señalados.

### 4.3. Contribuciones

Entre las contribuciones del presente estudio, destacan las siguientes:

1. Identificación de tres tipos de discurso en el contexto seleccionado

La contribución principal de este estudio es la detección de tres tipos de discursos -humanista, sobreimplicado y crítico- en el contexto analizado.

Aunque se analizará con mayor detalle en la cuarta contribución, los tres discursos coinciden en señalar la relevancia del contexto en los retos de su trabajo cotidiano.

Como se explicó en el apartado de Método, el contexto de estudio fue seleccionado en base a la alta diversidad asociada a la migración. No obstante, este criterio viene acompañado de otras características que configuran este tipo de contextos de manera muy particular. Entre otras, destacan dos: un nivel socioeconómico bajo del barrio, lo que implica un mayor deterioro urbanístico y social; y una mayor presencia de población gitana local asociada al riesgo de exclusión. Estas condiciones ejercen una influencia considerable en el modo en que el alumnado extranjero se desarrolla en su contexto cotidiano y en los retos que ha de afrontar el profesorado que trabaja en estos centros.

A nivel europeo, diversos estudios han puesto de manifiesto que los contextos socioeconómicamente más vulnerables son los que acogen en mayor medida un mayor nivel de diversidad etno-cultural (Torres, 2011), reproduciendo patrones de desigualdad global al interior de las ciudades (Soja, 2008). Podría decirse, así, que el nivel socioeconómico de las familias de origen inmigrado define, en buena medida, quiénes son sus vecinos/as, lo que condiciona, a su vez, las dinámicas de socialización de sus hijos/as en el ámbito vecinal y escolar. De este modo, los retos derivados de la diversidad asociada al origen geográfico se sitúan en contextos con desafíos previos no resueltos: las condiciones de deterioro social de los barrios que cohabitan y la existencia de una minoría étnica asociada históricamente a lo que Berry y Sam (2014) denominan dinámicas de exclusión y segregación.

Por otra parte, la literatura confirma que la Competencia emocional del profesorado depende del contexto (Jennings y Greenberg, 2009; Saarni, 1999a, 1999b), así como el nivel de Resiliencia (Suárez-Ojeda y Melillo, 2002; Suárez-Ojeda y Munist, 2001) y de Mindfulness (Bishop et al., 2004). También se señala respecto a Sensibilidad intercultural, aunque en este caso se incide más en el contexto relacional (Chen y Starosta, 1996, 1998, 2000). Tanto las referencias sobre Resiliencia como sobre Mindfulness parten explícitamente de un enfoque psicosocial y afirman que tales dimensiones se construyen en interacción con el medio. Ello implica que las personas se sienten más o menos competentes en función del contexto en que tengan que desempeñar su labor, lo que refuerza que el contexto pueda ser una variable moduladora de los discursos detectados.

Pero el contexto socio-económico y cultural no parece ser el único elemento significativo en los hallazgos del estudio, dado que el análisis realizado pone de relieve la existencia de tres discursos con percepciones diferentes sobre el modo de vivir la relación con el trabajo cotidiano y con

estrategias distintas para afrontarlo. Incluso en un mismo centro educativo, se observan discursos diferentes (Tabla 61).

En este sentido, ha quedado de manifiesto la manera en que cada discurso se sitúa de forma distinta ante un contexto igual o similar: mientras que el discurso A se implica y se mantiene activamente comprometido en el cambio de la realidad en la que trabaja sin caer en dinámicas de *burn-out*, el discurso B se centra en mayor medida en implicarse en la relación, a la vez que mantiene un alto nivel de contacto con la experiencia de dificultad, lo que se traduce en agotamiento emocional al no poner los límites adecuados. El discurso C, por su parte, se centra en lo que no funciona, utilizando su capacidad de análisis crítico para justificar su posición y mantener su *statu quo*, y esperando que la solución a sus problemas venga desde el exterior. Si en el discurso sobreimplicado se da una excesiva implicación con los demás, en el crítico se observa lo opuesto: el repliegue sobre sí mismo y la sobre-identificación con los propios pensamientos y sentimientos negativos. Una misma realidad, tres formas de situarse en ella.

La formación adquirida, junto a la vocación y la implicación, son elementos señalados por los tres discursos como claves en las diferencias que el propio profesorado percibe en su colectivo a la hora de desempeñar su trabajo. Estos elementos se vinculan, asimismo, con la forma de situarse ante la realidad, y con lo que Pereda y Berrocal (2009) consideran que hay que tener en cuenta para una competencia real: el *querer hacer*, que remite a la motivación.

En el enfoque por competencias, la forma de situarse ante la realidad se aborda mediante la actitud, considerada uno de sus elementos constitutivos, junto a los conocimientos y las habilidades. La actitud, por su parte, se relaciona estrechamente con el tercer y cuarto aprendizaje del Informe Delors -aprender a estar y aprender a ser- (Al Mufti et al., 1996).

Además de estos factores, los discursos humanista y sobreimplicado señalan la importancia de la relación entre el propio profesorado, llegando a considerar la cohesión del claustro como una necesidad, especialmente en este tipo de centros. En este sentido, la literatura da cuenta del papel del contexto relacional o intersubjetivo como elemento modulador de la propia competencia (Sammons et al., 2007), en consonancia con lo que afirma la Psicología cultural acerca de la relación con el escenario de actividad (Cole 1999; Cubero y Ramírez Garrido, 2005).

De todo lo anterior se derivaría la relevancia que las propias narrativas detectadas otorgan al contexto, no solo socioeconómico y cultural, sino también relacional e intersubjetivo, junto a factores como la formación, la vocación o la implicación, en la comprensión de las particularidades de cada uno de ellos.

## 2. Interrelación entre las narrativas y las cinco dimensiones de interés

En el árbol de categorías se muestra la interrelación entre la Competencia emocional y las otras cuatro dimensiones en los discursos detectados. Una relación que puede confirmarse al observar en cada código o subtema los indicadores teóricos que componen cada dimensión. La mayoría de los subtemas y códigos hace referencia a más de un indicador, y estos, a menudo, corresponden a más de una dimensión.

Previamente a este análisis, se puso de manifiesto la interrelación teórica entre las cinco dimensiones, al comparar los indicadores de sus modelos de referencia. Este análisis previo halló una vinculación más evidente entre Competencia emocional y Mindfulness, Competencia emocional y Resiliencia, y Mindfulness y Compasión. En otro nivel, se mostraron elementos de cercanía conceptual entre Competencia emocional y Compasión, Competencia emocional y Sensibilidad intercultural; Sensibilidad intercultural y Compasión; y Sensibilidad intercultural y Mindfulness.

La literatura revisada da cuenta de la relación entre *Competencia emocional* y *Mindfulness*, al considerar los efectos de la práctica de Mindfulness en la consciencia y regulación emocional (Claxton, 2005; Farb et al., 2014; Kabat-Zinn, 1996, 2003, 2005; Siegel, 2011). De hecho, todos los programas revisados sobre Mindfulness se relacionan con un aumento de consciencia emocional: el programa de Mindsight, de Siegel (2011); el programa MBSR, de Kabat-Zinn (2003, 2009); o los programas de Mindfulness aplicados a educación en España (programa Aemind, programa de Aulas Felices, programa Treva, o programa RespiraVida Breathworks).

Además de los programas mencionados, diversas investigaciones realizadas específicamente en el ámbito educativo confirman esta relación entre *Competencia emocional* y *Mindfulness* (Lawlor, 2016; Ramos et al., 2009; Senyuva et al., 2014). Algunas señalan el efecto positivo de Mindfulness en la regulación emocional (Bishop et al., 2004; Farb et al., 2014; Hayes y Feldman, 2004; Zelazo y Lyons, 2011). Elizabeth Dorman (2015), a través de un estudio longitudinal que integra prácticas de Mindfulness en cursos de formación para el profesorado, afirma que la Competencia emocional puede trabajarse a través de Mindfulness, y sugiere que esta formación puede mejorar la efectividad y el bienestar del profesorado, equipándolos con las herramientas necesarias para gestionar los estresores propios de la profesión.

Existen programas que trabajan conjuntamente Competencia emocional y Mindfulness en el ámbito educativo, destinados a mejorar la Competencia emocional a través de esta práctica. Molly Lawlor (2016) es la autora que integra con mayor claridad ambas dimensiones en un mismo programa a través de lo que denomina “educación contemplativa”. En su opinión, la combinación de ambas dimensiones ofrece un modelo más sólido y profundo para responder a los retos que conlleva el desarrollo integral de la persona. Junto a ella, Patricia Jennings (2015) crea un modelo denominado *Care for Teachers* (Cuidado para el profesorado), fundamentado en prácticas de Mindfulness en combinación con otras de Competencia emocional. Este programa se destina al cultivo de la consciencia emocional y al fomento de la Resiliencia en el colectivo de educadores.

En segundo lugar, la relación entre *Competencia emocional* y *Compasión* no es una relación explícita en la literatura, sino que aparece, normalmente, mediada por la relación entre *Mindfulness* y *Compasión*. Existen programas de Mindfulness que integran prácticas compasivas y autocompasivas, se relacionan con una mejora del bienestar y la consciencia emocional intra e interpersonal, y la capacidad de ser más sensible a la experiencia de los demás (Beaumont y Hollins, 2016a, 2016b; Germer y Neff, 2013; Shirley y McDonald, 2016).

Otros estudios afirman la relación entre la Compasión y la mejora del bienestar y la autoestima (Mongrain, Chin y Shapira, 2011), elementos de la Competencia emocional en el modelo utilizado.

Asimismo, la Compasión se relaciona con variables con las que la Competencia emocional reporta una estrecha vinculación: el aumento de emociones positivas y la prevención de emociones negativas (Goleman, 2003; Hofman et al., 2011), y la reducción del estrés (Hofman et al., 2011). Existe, además, una discusión abierta respecto al papel de la Compasión en la denominada fatiga por compasión y su vinculación con el síndrome de *burn-out* (Craig y Sprang, 2010; Maytum et al., 2004; Pommier, 2010; Potter et al., 2010).

En tercer lugar, la literatura confirma la relación entre *Competencia emocional* y *Resiliencia*. En algunos modelos teóricos la Resiliencia se incluye como componente de la Competencia emocional. Es el caso del modelo seleccionado para el estudio (Bisquerra, 2003). Asimismo, Nieto (2006) señala la Resiliencia como una de sus características centrales del profesorado afectivamente competente. No obstante, en diversos estudios la Resiliencia es considerada consecuencia de la Competencia emocional (Jennings, 2015; Lantieri et al., 2016; Mansfield et al., 2016; Reyes, 2013).

Mansfield et al. (2016), en una revisión de la literatura, ponen de relieve la importancia de la formación sobre Competencia emocional en la mejora de la Resiliencia, aunque los autores señalan que se necesita una propuesta más sistemática para trabajar específicamente la Resiliencia en el profesorado. Proponen para ello un programa denominado BRiTE, *Building Resilience in Teacher Education* (Construyendo Resiliencia en la formación del profesorado), en el que enfatizan la promoción de pautas de autocuidado y asertividad como forma de utilizar la Competencia emocional en la promoción de la Resiliencia. Asimismo, Lantieri et al., (2016) proponen construir la Resiliencia interior en un proceso de dentro a fuera, a través de prácticas de Mindfulness y Competencia emocional. Una tercera propuesta es la de Reyes (2013), quien plantea el incremento de la Resiliencia a través de prácticas de implicación y regulación emocional, destacando en ella la importancia del apoyo institucional y la coherencia entre el nivel de Resiliencia personal y comunitaria.

La relación entre *Competencia emocional* y *Sensibilidad intercultural* es una de las menos exploradas en la literatura, al menos, de manera explícita. Tan solo se han encontrado tres referencias claras. Por una parte, Saarni (1999a, 1999b) especifica la necesidad de adquirir claves culturales para contemplar las diferentes formas de expresión y comunicación emocional. En segundo lugar, Jennings y Greenberg (2009) incluyen, dentro de uno de los componentes de su modelo de Competencia emocional Docente, la condición de ser culturalmente sensibles. Finalmente, el modelo de CASEL también incluye la referencia a empatizar con personas de distintos *backgrounds* o culturas al definir su tercer componente –conciencia social-. Además de estas referencias, en el ámbito educativo se ponen en relación las dimensiones intercultural y emocional de manera general -aunque sin hacer mención a los constructos estudiados- a través del enfoque por competencias (Al Mufti et al., 1996) y de la Educación intercultural desde una perspectiva crítica (Gorski, 2007; Jokikoko, 2005, 2010, 2016; Ladson-Billings, 1995; Nieto, 2004, 2006; Sleeter, 2011, 2012; Taylor, 1998; Walsh, 2014a).

La relación entre *Sensibilidad intercultural* y *Compasión* tampoco es evidente en la literatura revisada. Como sucedía con la Competencia emocional, lo que existen son evidencias de beneficios comunes a ambas dimensiones. Así, la Sensibilidad intercultural se asocia a una mayor calidad de las



interacciones intersubjetivas, particularmente, las relacionadas con escenarios diversos en el plano etno-geográfico (Chen y Starosta, 1996, 1998, 2000). La Compasión, por su parte, se ha vinculado a la mejora de las relaciones interpersonales y la creación de vínculos emocionales (Crocker y Canevello, 2008), la mejora de la conectividad social, la preocupación empática y la relación con personas desconocidas (Pommier, 2010). El sentimiento de interconectividad en la Compasión, a través de su componente humanidad común, parece reforzar una identidad colectiva más inclusiva que actuaría como factor protector contra comportamientos discriminatorios en campos diversos (Pommier, 2010). Ello hace pensar en la posible relación entre la práctica de Compasión y la mejora de la Sensibilidad intercultural.

Finalmente, la vinculación entre *Sensibilidad intercultural* y *Mindfulness* también es de las menos estudiadas. En la comparación teórica se señaló el no-juicio como elemento compartido por ambas, además de la autorregulación –que también lo comparten con la Competencia emocional-. No se ha encontrado literatura que las relacione de manera explícita. Sin embargo, Siegel (2011) pone de manifiesto la relación entre la práctica de Mindfulness (o Mindsight) y la mejora de elementos que forman parte de la Sensibilidad intercultural (optimismo, autorregulación, apertura mental, empatía, implicación en la acción, y no-juicio).

En definitiva, podría decirse que la relación entre Competencia emocional y Mindfulness, Competencia emocional y Resiliencia, y Mindfulness y Compasión, están más estudiadas en la literatura, aunque en muchos casos esta investigación es reciente. Sin embargo, la relación entre Competencia emocional y Compasión, Competencia emocional y Sensibilidad intercultural, Sensibilidad intercultural y Compasión, y Sensibilidad intercultural y Mindfulness están menos exploradas. El presente estudio podría considerarse, así, una contribución a todas ellas; en especial, a la referida entre Competencia emocional y Sensibilidad intercultural.

### 3. Profesorado de Primaria y ESO en un mismo tipo de discurso

El hecho de que en los discursos humanista y sobreimplicado exista profesorado de Primaria y de ESO (Tabla 61) contradice la frecuente categorización del profesorado en función del nivel educativo. Aunque los/as participantes apuntan la existencia de estas diferencias y es una realidad que no debe ignorarse, parece que pueden existir otros factores, además del nivel en el que imparten clase y la formación asociada a cada caso, que estarían influyendo en los tipos de discurso detectados.

Las dinámicas de evaluación, la etapa evolutiva del alumnado y el propio enfoque de trabajo en Primaria y ESO inducen a pensar que ambos niveles educativos se corresponderían con escenarios de actividad distintos (Cubero, Rubio y Barragán, 2005), pero ello no contradice que puedan darse elementos de otro orden que lleven a ambos grupos a coincidir en sus discursos.

Dado que el estudio tiene carácter cualitativo y no pretende ser representativo ni exhaustivo, no es posible afirmar si lo observado –por ejemplo, en el discurso C- cambiaría al aumentar el número de participantes. Lo que sí sugiere el hallazgo de profesorado de Primaria y ESO en los dos

primeros discursos, es la conveniencia de atender a otras variables distintas al nivel educativo donde imparten clases para una intervención más sensible a las particularidades de cada uno de ellos.

#### 4. Necesidad de mayor Competencia emocional y Resiliencia en contextos de mayor vulnerabilidad

El profesorado asociado a los tres discursos coincide en señalar que los contextos de mayor vulnerabilidad y complejidad sociocultural en los que trabajan hacen necesario un mayor nivel de Competencia emocional.

Entre los elementos que argumentan esta necesidad, señalan las dificultades derivadas de la situación emocional del alumnado, especialmente, la falta de atención que reciben de las familias y la carencia afectiva que perciben en ellos. En su opinión, la poca motivación de las familias hacia los estudios y los problemas a los que se enfrentan en sus casas y en el barrio, tanto económicos como de relación, afectan a la motivación del alumnado. Asimismo, la escasa colaboración de las familias con los centros es otra dificultad destacada.

Junto a estas dificultades, asociadas al carácter socioeconómico y educativo del barrio, señalan las relacionadas con la diversidad etno-geográfica. Aunque el discurso humanista apunta que el contexto influye más que el país del que se procede, en los tres casos destacan que la diversidad y la heterogeneidad que han de gestionar en los centros dificulta su labor; una tarea para la que no se sienten preparados en muchos casos. Aunque no relatan problemas graves de convivencia y afirman que el problema no es la relación, sino el idioma, en ocasiones señalan ciertos comportamientos xenófobos que no siempre saben gestionar. El discurso crítico explicita que, aunque el alumnado extranjero hace más complicada su labor, la dificultad mayor la vive con el alumnado gitano. Si bien hay una mejor valoración hacia las familias de origen extranjero que hacia las familias de etnia gitana, tanto en implicación con sus hijos/as como con el centro, reconocen que, en ocasiones, el horario laboral de las madres lleva a sus hijas e hijos a situaciones de semiabandono.

Por todo ello, podría decirse que la mayor complejidad socioeconómica, afectiva y cultural del contexto aumenta la percepción de necesidad de abordar la dimensión emocional en la relación con el alumnado, así como la necesidad de aumentar su propia Competencia emocional. Como pone de manifiesto el propio profesorado, “aquí no puede estar cualquiera”. Aunque en distinto grado y con matices, todos reconocen la influencia del estado emocional del profesorado en el alumnado. Señalan el perfil especial del profesorado que se requiere para trabajar en este tipo de centro. Entre sus características, destacan la capacidad de afrontar la adversidad y de no llevarse los problemas a casa, un elemento que remite con claridad a la Resiliencia.

La literatura da cuenta del modo en que la Competencia emocional del profesorado se dirige a mejorar el nivel de bienestar subjetivo, a adquirir nuevas estrategias de afrontamiento y a reducir los niveles de *burn-out* propios de la alta sobre-exposición emocional que supone esta profesión (Bisquerra, 2009, 2011; Jennings y Greenberg, 2009; Pérez-Escoda et al., 2013). La capacidad de nombrar las emociones que se experimentan, relacionada estrechamente con la consciencia

emocional, se considera un factor protector contra la depresión y el *burn-out* en contextos de estrés especialmente elevado (Demiralp et al., 2012).

Además del propio bienestar, tal y como se señala en los propios discursos, el profesorado necesita poseer un nivel de Competencia emocional para poder transmitirlo. Diversas investigaciones confirman la condición de Competencia emocional en el profesorado para un desarrollo exitoso de programas de Educación emocional con el alumnado (Clarke et al., 2015; Greenberg et al. 2003; Pianta, 2003; Pianta et al., 2003). Asimismo, se confirma que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible transmitirla en ausencia de bienestar docente (Weare y Gray, 2003). Ello reforzaría la narrativa del discurso sobreimplicado acerca de la necesidad de sentir lo que se quiere enseñar para poder transmitirlo.

Por otra parte, la investigación confirma la estrecha relación que existe entre Competencia emocional y éxito académico, especialmente en contextos de riesgo (Clarke et al., 2015; Denham et al., 2012). Una afirmación que se aproxima a lo encontrado en los discursos humanista y sobreimplicado, cuando reconocen la relación entre el abordaje de lo emocional y las consecuencias positivas en los resultados del alumnado. En este mismo tipo de contextos, estos autores señalan la relación entre el desarrollo de programas de Educación emocional, el aumento del bienestar del alumnado y la prevención de la violencia. Otros estudios destacan la influencia de la Competencia emocional en la integración social y la disminución de factores de riesgo asociados a estos contextos, como las conductas adictivas y antisociales, el absentismo, el abandono escolar y el desempleo (Bisquerra, 2003; Miñaca y Hervás, 2013; Zins et al., 2004). En todo ello, así como en el desarrollo de la Resiliencia, el papel de la familia y el profesorado se señalan como elementos especialmente relevantes, más aún en contextos de riesgo familiar o social (Kotliarenco et al., 1996; Uriarte, 2006).

El fomento de la Resiliencia también se señala como elemento relevante en este tipo de contextos, permitiendo transformar las aparentes amenazas en oportunidades (Papházy, 2009). Este factor es mencionado de manera explícita solo en el profesorado con discurso humanista. En el discurso sobreimplicado se hace referencia a la necesidad de afrontar la adversidad de manera más equilibrada, pero sin utilizar el término como tal.

Por otra parte, la Resiliencia ha sido una variable muy estudiada en la población inmigrada. La investigación confirma el alto nivel de Resiliencia de estos colectivos, frente a la extendida consideración de esta población como vulnerable (Elsass, 1992; Pereda y Pereira, 2009; Romero, 2011). Si bien esta constatación cuenta con abundante investigación empírica, no puede olvidarse la relevancia del contexto en la construcción de la experiencia. Dadas las condiciones los procesos de vulnerabilización y discriminación social e institucional y los contextos de mayor riesgo de exclusión en los que habitan con frecuencia, se destaca la relevancia de fomentar la Resiliencia en el alumnado de origen inmigrado de manera particular. De hecho, Massot et al. (2013) sostienen que existe una correlación entre la continuidad académica tras la educación obligatoria y la Resiliencia. Una de las recomendaciones que realizan para fortalecer la Resiliencia en el alumnado es la formación del profesorado en esta misma materia y la capacidad de reconocer y apoyar a estudiantes con

autopercepción académica baja, dado que ello se asocia a un nivel de Resiliencia bajo y con un mayor riesgo de abandono.

Además de programas propios de Competencia emocional (Bisquerra, 2005; CASEL, 2012; Jennings y Greenberg, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007), existen propuestas que trabajan la Competencia emocional para mejorar la Resiliencia en el profesorado. Es el caso del programa BRiTE (Mansfield et al., 2016) o el programa de Lantieri et al., (2016), anteriormente mencionados. Este último integra Competencia emocional y Mindfulness en la mejora de la Resiliencia, poniendo en relación tres de las cinco dimensiones de interés en la presente investigación.

5. La buena adaptación del alumnado de origen extranjero al sistema educativo favorece la continuidad de dinámicas asimilacionistas y la evitación del replanteamiento de la diversidad

Como ha sido comentado anteriormente, la coincidencia de población de origen extranjero con población gitana en riesgo de exclusión social en el mismo barrio, condiciona inevitablemente el tratamiento de la diversidad cultural en los centros. En algunos de los casos estudiados, además, el alumnado de origen extranjero coincide en el centro educativo con alumnado local de etnia gitana procedente de zonas con un nivel de exclusión social más extremo, como es el caso de quienes proceden de El Vacie o Las 3.000 Viviendas.

Esta mayor complejidad y vulnerabilidad de los contextos seleccionados, en los que existen asuntos no resueltos previos a la llegada de la población extranjera, parece llevar con facilidad al profesorado a priorizar las respuestas más urgentes sin replantearse el enfoque de fondo, quedando en segundo plano las dinámicas preventivas y silenciando, aun sin pretenderlo, el planteamiento de la diversidad, más allá de actividades puntuales en las que se visibilizan las idiosincrasias particulares por origen étnico, nacional o profesión religiosa.

Aunque el contexto parece actuar como catalizador en la consciencia de una mayor Competencia emocional, no sucede lo mismo en cuanto a la consciencia de un nuevo modo de enfocar la diversidad. Al menos, no en todos los casos ni en el mismo grado.

En el discurso humanista sí se reconoce cómo la diversidad que acogen en sus centros les ayuda a trabajar con mayor apertura, flexibilidad y sensibilidad, al afirmar que “la diversidad del centro te hace tener la mente más abierta y receptiva a otras formas de trabajar”. Este grupo lo considera un beneficio y una oportunidad en su proceso de crecimiento profesional, y es una muestra del modo en que la presencia de alumnado procedente de otras latitudes podría actuar como facilitador de una mayor Sensibilidad intercultural. Sin embargo, no puede afirmarse lo mismo en los otros dos casos.

Si bien en el discurso sobreimplicado se reconoce que la diversidad cultural es un tema que han trabajado hace años, dan por concluida la tarea respecto al modo de gestionar la diversidad en los centros. Perciben que poseen las herramientas necesarias porque ya lo han tratado y porque no constatan la existencia de problemas graves de convivencia. Asocian, por tanto, gestión de la diversidad con ausencia de conflicto.

A ello se suma la buena adaptación del alumnado de origen extranjero al modelo educativo ofrecido, aportando, además, un referente positivo al resto del grupo: son educados y muy agradecidos, valoran en mayor medida el buen trato recibido y ofrecen una referencia alternativa a los compañeros/as sobre la educación en sus países de origen. Todo ello refuerza el posicionamiento del discurso sobreimplicado, evitando cuestionar algunas dinámicas inadecuadas que parecen vislumbrarse tras su narrativa. El profesorado con este discurso asume que este es un tema que “ya ha pasado” y ahora manifiesta el interés por la Educación emocional, tratando ambos por separado y sin relacionarlos entre sí.

El discurso crítico, por su parte, asocia presencia de inmigración y dificultad, aunque reconoce que en lo cotidiano no se dan problemas de convivencia y se comportan “como uno más”, a diferencia del alumnado gitano, que, en su opinión, “no se integra”.

Probablemente, la postura del discurso crítico sea la que representa con mayor claridad el paradigma habitual en el que se asienta el sistema educativo: el asimilacionismo, más o menos explícito o sutil según los casos. Según este modelo, la adaptación al sistema y, por tanto, a la dinámica de las mayorías, es sinónimo de éxito, mientras que la no adaptación se asocia al déficit y se considera sinónimo de conflicto (Berry y Sam, 2014).

Como señala el profesorado con un discurso humanista, cuando el alumnado se adapta al sistema educativo sin crear conflicto, es difícil ver lo que no funciona o lo que debería funcionar de otro modo. En este sentido, el grupo con este discurso es más consciente de la situación. Señala que no se les prepara adecuadamente para abordar la diversidad y reconoce que van aprendiendo sobre la marcha. Aunque asocia diversidad cultural con población inmigrada y gitana, al igual que los demás, en este caso su reflexión sobre la diversidad es mucho más amplia. Considera que la diversidad debe dejar de asociarse a los colectivos señalados y dar un salto hacia la comprensión de que todos somos diversos. De ahí se deriva, en su opinión, la necesidad de cambiar el foco en educación, también respecto a este tema, y para ello considera fundamental la formación del profesorado. Reconoce que la diversidad es riqueza para el alumnado y el profesorado, pero la falta de formación y la inexperiencia hace que la vean como un límite en lugar de una oportunidad.

Esta reflexión del discurso humanista coincide con los planteamientos realizados por diversos autores afines a la Educación intercultural crítica y con otros que hacen la misma reflexión desde una perspectiva sociocomunitaria (Rappaport, 1994; Watts, Trickett y Birman, 1994). Proponen una educación que persiga la justicia social y prevenga cualquier tipo de discriminación, dado que lo que se perpetúa es la tendencia a oprimir a algún grupo de poder minoritario. Para ello, la deconstrucción del modelo hegemónico es el primer paso, junto con la toma de consciencia de los propios prejuicios – o *bias*- adquiridos como parte de la cultura (Banks, 2006; Gorski, 2007; Ladson-Billings, 1995; Nieto, 2004, 2006; Sleeter, 2011, 2012; Walsh, 2014a). De lo contrario, aunque cambien parcialmente los discursos, las prácticas seguirán ancladas en los modelos en los que se sustenta la institución educativa y con ello, en una permanente búsqueda de la homogeneización (García Castaño, 2014; García Castaño et al., 2013; Suárez y García Castaño, 2014).

Tal y como ponen de manifiesto diversos estudios, aunque el discurso en España ha ido cambiando hacia un lenguaje más inclusivo, las prácticas siguen reproduciendo patrones asimilacionistas en las escuelas (Aguado, 2009, 2011; Aguado y Ballesteros, 2012; Álvarez et al., 2016; García Castaño et al., 2014; García Castaño y Rubio, 2013; Olmos, 2016; PECE, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2016).

Pero, antes de llegar a las prácticas, en el nivel del discurso aún existen confusiones importantes, como ha podido observarse de manera especial en el grupo sobreimplicado. Tanto en el discurso humanista como en el sobreimplicado se parte del reconocimiento explícito de la diversidad como riqueza y hablan de trato de igualdad al referirse al alumnado extranjero. Sin embargo, aquel es más preciso al utilizar este término: reconoce que no existen problemas de relación por el origen geográfico. El discurso sobreimplicado, en cambio, confunde en varias ocasiones igualdad con homogeneidad, denotando un mayor riesgo de asimilación que en el humanista.

Concretamente, el profesorado con discurso sobreimplicado parece que pretende hablar de igualdad de derechos, pero al no tener suficiente dominio sobre las sutilezas de todo ello, el discurso deriva en el riesgo de negar las diferencias como medio para evitar la desigualdad de trato (1.3.5.a). Confunde, así, igualdad -de derechos- con homogeneidad -negación de las diferencias-; o dicho de otro modo, confunde “merecen ser tratados por igual” con “son iguales”. Esto mismo es lo que explicita con el argumento de no nombrar las diferencias para no crearlas (1.3.5.b.), o no percibir diferencias por el origen (1.3.5.c.).

Si bien la actitud que evita generalizar las diferencias en función de la cultura es un indicador de Competencia intercultural y denota una actitud positiva hacia la diversidad, no es menos cierto que minimizarlas puede llevar justo al lugar contrario. Negar las diferencias podría ser, al igual que otros indicadores que ya han sido comentados, signo de un modelo de asimilación, aunque este se esconda tras un discurso integrador. No debe olvidarse que el modelo multicultural e intercultural se basan, además de en la igualdad de derechos, en el reconocimiento de las diferencias (Aguado, 2004, 2009; Giménez, 2003). La igualdad, por tanto, no implica negar las diferencias, sino evitar la discriminación en función de las diferencias percibidas.

Hasta el momento, se ha evidenciado que el discurso sobreimplicado, pese a su alta Sensibilidad intercultural aparente, manifiesta confusiones que podrían remitir a prácticas asimilacionistas más o menos veladas. Por su parte, el discurso crítico deja ver un menor nivel de Sensibilidad y, con ello, un mayor riesgo de asimilación, al asociar problema con inmigración y ausencia de problema con “ser uno más”. El discurso humanista, sin embargo, parece tener una narrativa más integradora. No obstante, pueden observarse detalles en él que dejan vislumbrar también posibles contradicciones y tendencias asimilacionistas. Algunos ejemplos de ello se citarán a continuación.

En primer lugar, es importante destacar que el concepto de diversidad del discurso humanista, más inclusivo que el de los otros dos grupos, se acerca a la concepción de Superdiversidad de Vertovec (2003), a la de autores vinculados a la Psicología comunitaria (Rappaport, 1994; Trickett, Watts y Birman, 1994), o a la propia concepción de diversidad de la Antropología cultural (García

García, 2007; Díaz de Rada, 2010; García Castaño, 2014). Asimismo, el profesorado con este discurso parte de la amplia diversidad que caracteriza a su centro y de sus necesidades para diseñar su Plan de Centro y las actividades de todo el curso académico. Otro indicador de una alta Sensibilidad intercultural. Al hablar de estrategias de gestión de la diversidad cultural, el discurso humanista manifiesta poner el factor relacional y emocional por delante de las diferencias específicamente culturales. Este elemento, también señalado por el discurso sobreimplicado –aunque en menor medida-, podría apuntar a la capacidad de trascender las diferencias culturales en razón del origen etno-geográfico para centrarse en la dimensión relacional, lo que se acercaría, a su vez, a la definición de Sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000). No obstante, esta misma afirmación podría interpretarse como minusvaloración de las competencias específicas que se requieren para el abordaje de la realidad multicultural desde una perspectiva integradora.

Por otra parte, el fomento del respeto mutuo y el intercambio de experiencias al compartir acerca de las diferentes tradiciones y prácticas religiosas, es un ejemplo de la gestión de la diversidad desde el plano emocional por parte del discurso humanista. Sin embargo, el modo en que se orienta la diversidad religiosa en un centro concertado católico da lugar a varias reflexiones, dado que parece tenerse muy presente el respeto hacia otras confesiones religiosas, pero las alternativas existentes para quienes no comparten la religión mayoritaria no se muestran igualmente atractivas. Tampoco se fomenta la expresión de las creencias de las minorías en la misma medida que las de la mayoría. Siendo un centro de titularidad propia, es de valorar la apertura a la diversidad religiosa desde el respeto y el intercambio, lo que hablaría, una vez más, de Sensibilidad intercultural, pero ciertamente este no parece darse en igualdad de condiciones, por lo que existiría un cierto nivel de asimilación. Respecto a la gestión de la diversidad cultural y religiosa del discurso sobreimplicado, este muestra un menor nivel de Sensibilidad intercultural, al fomentar en menor medida la voz de las minorías y su nivel de expresión, considerando suficiente el hecho de no forzar a nadie a hacer nada y de buscar alternativas cuando existen actividades abiertamente confesionales.

Un tercer ejemplo del discurso humanista que se presta a una doble interpretación es su afirmación acerca de que la mayor Competencia emocional requerida se debe a la situación de riesgo de exclusión de muchas familias, más que a la realidad multicultural –refiriéndose al alumnado de origen extranjero-. Ello podría expresar su capacidad de discriminar entre lo cultural en razón del origen etno-geográfico y el plano socioeconómico y educativo, o bien podría negar las especificidades sobre diversidad que requiere un adecuado entrenamiento en Competencia emocional en contextos multiculturales. El hecho de afirmar que la diversidad la viven con normalidad porque la han vivido desde pequeños, sin aterrizar en los múltiples modelos bajo los que se puede gestionar dicha normalidad, sería otro límite en su nivel de Sensibilidad intercultural.

Lo anterior pone en evidencia que, pese a la mayor amplitud y solidez del discurso humanista, también en este caso existen contradicciones y faltas de coherencia interna, lo que haría compatible la confirmación de una alta Sensibilidad intercultural con una posible tendencia sutil a la negación de las diferencias y, con ello, a la reproducción de dinámicas asimilacionistas, fruto del legado de la propia institución educativa. Por ello, si bien los niveles son diferentes, es posible identificar un cierto grado de asimilacionismo en los tres discursos.

Todo lo argumentado justifica la necesidad de cuestionar los postulados sobre los que se asientan los discursos y las prácticas relativas a la gestión de la diversidad, en particular la que se asocia al alumnado de origen extranjero y al alumnado de etnia gitana en los contextos analizados.

#### 6. Necesidad de cambiar el enfoque educativo en todos los centros

Dentro de la necesidad de cambiar el enfoque educativo, podrían destacarse tres ejes:

- La necesidad de incluir la dimensión emocional en una educación que se pretenda integral;
- La dimensión emocional como base de la gestión de la diversidad desde una perspectiva crítica; y
- La conexión emocional como base de la alianza con el alumnado y sus familias.

#### *La necesidad de incluir la dimensión emocional en una educación que se pretenda integral*

En los tres discursos se señala la dificultad añadida que supone el actual modelo educativo al trabajar en este tipo de contextos. Coinciden en que este funcionamiento no ayuda a desempeñar su trabajo como necesitarían. No obstante, cada uno pone matices a lo que consideran por un cambio de enfoque, dado que poseen distintas concepciones desde las que entienden la realidad educativa e, inevitablemente, estas condicionan el modo en que proyectan su mejora.

A pesar de las diferencias entre ellos, anteriormente analizadas, parece que en los tres casos las demandas del contexto favorecen una mayor consciencia del desfase derivado del modelo educativo general que se ofrece. Ello, a su vez, podría estar facilitando la adopción de enfoques más vanguardistas y afines al tema estudiado. Contrariamente, tal y como señala el discurso humanista, un contexto con una mayor adaptación del alumnado al *statu quo* del sistema educativo mantendría con mayor facilidad al profesorado anclado a sus modos tradicionales de hacer y enfocar la educación. De hecho, como ya señalan en diversas ocasiones, la realidad va por delante: la necesidad de motivar al alumnado y de gestionar grupos tan heterogéneos les lleva a utilizar la creatividad, así como a poner en marcha estrategias alternativas –sobre todo, al profesorado con discursos A y B-.

La literatura que pone en evidencia la necesidad de cambiar el enfoque educativo actual es abundante e implica un cambio de mirada, tanto en el sistema educativo como en la formación del profesorado (Al Mufti et al., 1996; Martínez Clares y Echeverría, 2009; Perrenoud, 2004; Repetto, Ballesteros y Malik, 2000; Repetto y Pérez-González, 2007; Tejada, 1999, 2002, 2009; Tiana, 2011). Si bien todo ello se ha planteado como necesidad para la educación en general, esto parece hacerse especialmente evidente en los contextos estudiados. Como ya ha sido comentado, los discursos de los tres grupos de profesorado coinciden en señalar que, aunque ello se hace especialmente necesario en los entornos en que trabajan, la importancia de abordar las emociones en todos los contextos no puede obviarse, porque estas “determinan todo lo demás”. A diferencia de lo que opina el grupo con un discurso crítico, ello parece pasar necesariamente por la adopción de un rol profesional que adquiera el compromiso de formarse en Competencia emocional, integrándolo en



su forma de hacer y estar, para, posteriormente, poder fomentarla de manera adecuada en el alumnado.

Una propuesta que nace del diseño de estrategias educativas de éxito en contextos vulnerables es el modelo de Comunidades de Aprendizaje (Flecha y Larena, 2008; Flecha y Tortajada, 1999). Esta propuesta se ha considerado modelo de educación alternativa en el sistema público en Andalucía, entre otras comunidades autónomas en España, y se está implantando en diversos centros de la ciudad a petición de las comunidades educativas. De hecho, es un marco adoptado por los centros en los que trabajan algunos/as participantes en el estudio, como se ha puesto de manifiesto en sus narrativas. La flexibilidad del curriculum y la perspectiva participativa, dialógica y comunitaria, son algunas de sus características distintivas.

Sin embargo, no existe consenso entre los discursos respecto a esta propuesta. Mientras el profesorado con un discurso sobreimplicado, cuando hace mención a ello, se refiere al mismo como un referente valioso que orienta su forma de intervenir, tanto el profesorado con un discurso humanista como crítico manifiesta su desacuerdo con ciertos elementos de dicho modelo –o de su aplicación-. Por una parte, desde el discurso crítico se asegura que la propuesta no es extrapolable a la ESO. Por la otra, el grupo con un discurso humanista puntualiza que, si bien el enfoque comunitario y participativo le parece necesario, considera que en muchos casos la aplicación de la Comunidad de Aprendizaje se queda en hacer actividades, como los grupos interactivos, sin que ello suponga un cambio en la mirada del profesorado. Este modo de aplicarlo, en su opinión, no cambia lo verdaderamente importante, y por ello insiste en la necesidad de una formación previa del profesorado que pase por una perspectiva experiencial y de autoconocimiento, que vaya más allá del conocimiento teórico de lo que hay que aplicar. En este sentido, el profesorado con un discurso humanista prioriza el fundamento – el *desde dónde*- como primer paso que oriente las estrategias – el *cómo*-.

Todo ello es coherente con la mayor claridad de este último grupo sobre su labor: abordar la dimensión humana de la educación, abogando por un concepto de educación muy cercana a la educación por competencias defendida en el Informe Delors. Como destaca este informe, al igual que otros estudios (Pianta, 2003; Pianta et al., 2003; Weaver y Wilding, 2013), la clave de la transformación educativa es el contexto intersubjetivo: la relación ha de ser la matriz del cambio.

En definitiva, y particularmente en el profesorado con un discurso humanista, parece darse una consciencia sobre la necesidad de cambiar hacia un enfoque educativo más integral, con perspectiva comunitaria, pero centrado en la dimensión emocional y relacional, especialmente en contextos de mayor complejidad derivada de los determinantes socioeconómicos y la diversidad etno-geográfica. En este sentido, el alumnado de origen extranjero vendría a ser oportunidad para tomar consciencia del salto necesario en la concepción sobre diversidad.

#### *La dimensión emocional como base de la gestión de la diversidad desde una perspectiva crítica*

El modo en que el grupo con un discurso humanista entiende la diversidad amplía el foco sobre los centros que deberían hacerse este replanteamiento. Desde sus concepciones, afines a la

Educación intercultural crítica, entre otros planteamientos, habría que preguntarse qué centro en la actualidad puede considerarse no diverso. Si lo que ha de integrarse es la consciencia de que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano, este enfoque debería incluir a todos los centros educativos sin excepción.

Además de las confusiones terminológicas y los modelos de gestión de la diversidad que parecen estar en la base, que denotan la necesidad de una formación a un nivel más conceptual, parece que lo más relevante en este cambio es el eje del trabajo personal-emocional del propio profesorado. Si bien la formación ya adquirida puede considerarse un primer paso necesario, esta parece no ser la estación final. Como señala Gorski (2007), la toma de consciencia sobre las propias dinámicas de poder inconscientes es condición para poder deconstruir y transformar el grado de asimilacionismo que de ellas se derivan, posibilitando, solo entonces, un modelo menos discriminatorio, más equitativo y justo en la relación con cualquier grupo. Este nivel correspondería a lo que Chen y Starosta (1996) denominan *consciencia intercultural*. No obstante, en opinión de los autores, el nivel más relevante en la consecución de estos objetivos no es la toma de consciencia, aunque esta sea condición, sino la Sensibilidad intercultural, esto es, el nivel emocional de la Competencia intercultural.

Desde otro lugar, también cercano a la Educación intercultural crítica, Jokikoko (2016) confirma la importancia de crecer en consciencia como medio necesario para acercarse a una práctica verdaderamente intercultural. No obstante, reforzando la afirmación de los autores anteriores, considera que el aprendizaje intercultural implica un proceso fundamentalmente emocional y reivindica la necesidad de abordar esta dimensión como condición hacia una Competencia intercultural efectiva. Concretamente, destaca la importancia de la consciencia y la regulación emocional como elementos fundamentales –los dos elementos principales de la Competencia emocional-. Y señala dos niveles de trabajo: reconocer el papel de las emociones en los propios pensamientos y prácticas; y canalizar las emociones en acciones que rompan con prácticas injustas.

En esta misma línea, Taylor (1998) refuerza el papel de las emociones en el aprendizaje intercultural; sobre todo, en la deconstrucción de los propios patrones sobre la realidad de otros grupos culturales. Remite a la importancia de la disonancia cognitiva para que pueda haber cambio, y a la aceptación de la limitación de las propias asunciones. Ello requiere un importante esfuerzo de reconocer y regular emociones incómodas, lo que se relaciona con el abordaje de la Competencia emocional en un contexto multicultural. Boler (1999) habla de “pedagogía del discomfort” como la pertinencia de experimentar etapas de crisis para aprender a gestionar las emociones negativas y crecer, así, en Competencia intercultural. Taylor (1998) también señala que la empatía y las relaciones pueden mejorar al hablar en grupo de las emociones negativas que se experimentan, siempre y cuando exista un clima de confianza y seguridad, de apertura y compromiso. De ahí que la competencia del profesorado para crear el clima grupal adecuado deviene fundamental.

Además de regular las emociones desagradables, se destaca la importancia de las emociones positivas en la mejora de las relaciones interculturales. El fomento de la alegría, la Compasión o el amor, favorecen el desarrollo de acciones más justas y equitativas (Jokikoko, 2016). Algunos estudios afirman que el profesorado tiende a experimentar en mayor medida emociones negativas que

positivas, y ello afecta negativamente al fomento de un aprendizaje integral en el alumnado. La experiencia de emociones positivas se relaciona en mayor medida con la felicidad, la salud y el aprendizaje, mientras que las negativas lo hacen con el *burn-out*, la baja calidad de las relaciones, la falta de ajuste y de rendimiento (Mikolajczak, 2009; Palomera et al., 2008). De ello se deriva la importancia de la formación del profesorado en el cultivo de estas competencias, así como en la experiencia y transmisión de emociones positivas; una formación que debería estar presente antes y durante el ejercicio profesional, dada la efectividad de ambas fases en la mejora de la competencia profesional (Byron, 2001; Darling-Harmond, 2004).

Todo lo señalado parece confirmar que la dimensión emocional parece ser la base del cambio efectivo en la Competencia intercultural del profesorado, condición para una Educación intercultural que garantice la justicia social.

En coherencia con el planteamiento de Bennet-Martínez y Hong (2014), esta educación debería perseguir, a su vez, el fomento de nuevas identidades culturales, a propósito de la necesidad de construir identidades más complejas que den respuesta a los retos de la sociedad actual. Hong et al. (2000) señalan la importancia de los procesos de internalización en la creación de identidades multiculturales. Para ello, las relaciones intersubjetivas se tornan fundamentales, dado que será el espacio donde los individuos expresen y negocien sus identidades, lo que apunta directamente al profesorado como agente facilitador. Nieto (2004) considera, de hecho, que el rol del profesorado ha de facilitar la construcción de identidades complejas que, a su vez, posibiliten sociedades cohesionadas.

En esta misma línea, Ponterotto y Frierzer (2014) van más allá y proponen el fomento de una personalidad multicultural, entendida como una forma de ser por la que la persona está abierta a las relaciones con otros grupos culturales. Empatía, respeto, interés, flexibilidad, apertura o confianza, son algunos de los elementos asociados a esta personalidad, componentes, todos ellos, muy similares a los de la Sensibilidad intercultural. Al igual que Nieto, señalan la relevancia de fomentar el afrontamiento de situaciones interculturales, más que el conocimiento de los detalles de grupos culturales concretos. Ello remite, de nuevo, a la definición de la Sensibilidad intercultural, entendida como la habilidad de comprender aceptar y valorar las diferencias entre culturas, experimentando en positivo las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 2000).

#### *La conexión emocional como base de la alianza con el alumnado y sus familias*

Pese a las divergencias sobre el marco educativo de referencia de cada discurso, los tres grupos coinciden en señalar la relevancia de conseguir una buena relación con el alumnado. Para ello, destacan como elemento clave la conexión emocional. Como medios para esta conexión, apuntan a la importancia de conocer al alumnado de manera individualizada, valorarles y aceptarles en lo que son como personas. En relación a las familias, el profesorado con un discurso humanista reconoce que, aunque les cuesta acercarse al centro, cuando crea un vínculo con ellas puede contar con su colaboración en momentos posteriores.

Tanto en referencia al alumnado como a las familias, se remite a la necesidad de conectar y crear un vínculo emocional como condición para crear una alianza en la relación. Sin embargo, como ponen de manifiesto en distintas ocasiones, conseguir esto no es fácil, ni con el alumnado ni, menos aún, con las familias.

La literatura da cuenta de la importancia de este vínculo positivo entre alumnado y profesorado para unas relaciones intersubjetivas que transmitan el deseo de aprender, relacionarse y ser (Bisquerra, 2000, 2009; Marchesi, 2007; Palomero, 2009). Son diversas las aproximaciones teóricas y los hallazgos empíricos que sostienen, también desde la Neuropsicología, la importancia del modelaje y la necesidad de vivir aquello en lo que se quiere educar, para que sea verdaderamente transmitido. Cuando los discursos no se corresponden con lo que se siente, se piensa o se vive, se transmite disonancia y falta de coherencia. Ello obstaculiza la vinculación que, a su vez, es la base para que se generen aprendizajes significativos y espacios intersubjetivos creadores de nuevos significados (Schonert-Reichl y Roeser, 2016; Siegel, 2011; Siegel, Siegel y Parker, 2016). De hecho, Weaver y Wilding (2013) señalan que la base del éxito académico está en las dimensiones sociales y emocionales del aprendizaje. Por su parte, Zins et al. (2004) señalan que la relación entre la Competencia emocional y el éxito académico está mediada por factores como el ambiente en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje o el nivel de vinculación del alumnado con sus figuras de referencia.

Jennings y Greenberg (2009) afirman la relación que existe entre el nivel de Competencia emocional del profesorado y la reforma educativa. Afirman que los/as estudiantes aprenden mejor cuando son felices, respetados y se sienten cuidados, vinculados a su escuela y cuando confían en sus personas de referencia. El vínculo positivo sería, por tanto, condición para una Educación emocional efectiva, así como para que pueda haber aprendizaje significativo. De otro modo, como sucede en multitud de casos, el alumnado se limitará a reproducir actividades, sin que ello vaya asociado a un cambio competencial (Pianta, 2003; Pianta et al., 2003).

Asimismo, destacan las investigaciones que señalan que las características del profesorado tienen mayor influencia en el progreso del alumnado que las características de los centros educativos (Sammons et al., 2007). Se pone de relieve, una vez más, la importancia del contexto intersubjetivo sobre el meramente físico, y la necesidad de mejorar la Resiliencia del profesorado como elemento modulador de los procesos del alumnado; más aún, en contextos de especial vulnerabilidad o crecientemente cambiantes.

Aunque estas referencias teóricas se hacen en relación al profesorado respecto al alumnado, este podría ser un elemento central en la configuración de una nueva relación del profesorado con las familias; una de las necesidades más destacadas en los tres discursos. Para ello, como se señalaba más arriba, no es suficiente solo con querer; es necesario poder conectar o, lo que es lo mismo, sintonizar emocionalmente con el otro. Ello se relaciona con las bases de la empatía y el bienestar (Shapiro y Carlson, 2009), y remiten, de nuevo, a la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural como puntos de partida.

#### 4.4. Implicaciones

Entre las implicaciones del estudio, destacan las siguientes:

##### 1. Mayor sensibilidad al contexto en la intervención

El estudio pone de manifiesto las necesidades percibidas por los tres grupos de profesorado asociados a cada discurso, su modo de comprender la realidad y proyectar lo que les ayudaría a mejorar su situación. De ello se ha derivado la sistematización de los principales elementos clave para una posible intervención, lo que supone contar con los componentes necesarios para su diseño, garantizando así un nivel de intervención más sensible al contexto.

La detección de los tres discursos, además, ofrece pistas para ajustar las intervenciones a tres puntos de partida diferentes, en lugar de hacerlo solo o principalmente en base al nivel educativo en el que imparte clase el profesorado. Ello ofrece una mayor garantía de eficacia, al ser sensible no solo a los elementos comunes, sino a las cosmovisiones, necesidades y actitudes particulares que caracterizan a cada uno de los grupos. Especial relevancia cobra la necesidad de priorizar la regulación emocional en el grupo con un discurso sobreimplicado, o el nivel de *burn-out* del grupo con un discurso crítico. En el caso del discurso humanista, si bien es el que mayores competencias manifiesta en relación a las demandas del contexto, habría que priorizar la formación emocional como itinerario continuo y abordar los límites comentados acerca de los modelos de base de la gestión de la diversidad.

##### 2. Intervención sobre Competencia emocional para todo el profesorado, de manera más urgente en contextos de mayor diversidad etno-geográfica

La necesidad de trabajar la Competencia emocional del profesorado, especialmente en los contextos estudiados, es una afirmación compartida por los tres discursos, dada la mayor complejidad socioeconómica, cultural y emocional que han de afrontar. A su vez, afirman la necesidad de abordarlo en todos los contextos, al considerar que lo emocional condiciona todos los procesos relacionales y, con ello, educativos.

A lo anterior se suma la evidencia de la literatura sobre la conveniencia de trabajar la Competencia emocional de todo el profesorado, para cuidar el propio nivel de bienestar subjetivo y prevenir los niveles de *burn-out*, para mejorar su nivel de Resiliencia y autorregulación, para establecer un vínculo positivo con el alumnado, así como para garantizar una Educación emocional efectiva. Además, la importancia de la Competencia emocional en la relación con otros podría derivar en la mejora de la relación con las familias, así como en la relación entre el propio profesorado, respondiendo, con ello, a otras necesidades señaladas con especial relevancia.

Todos los beneficios apuntados, tanto intra como interpersonales, tienen grandes implicaciones para las instituciones académicas y formativas. En opinión de los tres grupos de participantes, la formación en Competencia emocional debería comenzar antes de ejercer la profesión, como parte de la formación académica, y mantenerse durante el ejercicio profesional como formación continua. Ello emplaza a las instituciones universitarias y los centros de profesorado a incluir esta formación

dentro de sus itinerarios. Ahora bien, parece que no es suficiente hacerlo de cualquier modo. Algunas de las narrativas analizadas señalan, por ejemplo, que el modo en que se aborda en el Máster de Enseñanza Secundaria no es el más adecuado, como tampoco se lo parece el enfoque en la formación que se hace desde los centros de profesorado. El cambio de enfoque y metodología se señalan como elementos de especial relevancia en una formación que se pretenda eficaz.

Por todo ello, sería necesario un replanteamiento de la formación ofrecida en Competencia emocional, tanto en la formación universitaria del profesorado de Primaria y ESO, como en la formación continua. Los elementos derivados del presente estudio, tanto de la literatura revisada como de la percepción del propio profesorado, podrían considerarse pistas valiosas en este cometido.

### 3. Intervención sobre el modo de gestionar la diversidad para todo el profesorado, con una atención especial a su dimensión emocional

El estudio ha señalado el modelo asimilacionista que se asoma tras los discursos detectados, aunque en distinto grado, y siendo el grupo humanista quien lo manifiesta en menor medida. Asimismo, se ha analizado el modo en que los determinantes del contexto de estudio, condicionado por las mayores dificultades económicas y afectivas que presenta en general el alumnado local de etnia gitana, junto a la buena adaptación del alumnado de origen extranjero, favorecen la invisibilización de las especificidades que implica el trabajo con alumnado de origen extranjero -más allá de necesidades específicas evidentes, como la del idioma-. Las situaciones vividas con mayor urgencia eclipsan la posibilidad de replantear la gestión de la diversidad de manera más profunda.

Todas estas razones justifican la necesidad de replantear el modo de gestionar la diversidad en el sistema educativo.

En primer lugar, ello requiere abordar la dimensión conceptual incluida en la Competencia intercultural, para clarificar las confusiones terminológicas señaladas en los diferentes discursos, analizando las consecuencias derivadas de las diferentes formas de gestionar una realidad diversa.

En segundo lugar, supone deconstruir el propio concepto de diversidad e ir más allá de la comúnmente definida como diversidad etno-cultural, para comprender que no hay alumnado diverso frente al no diverso, sino que la diversidad es intrínseca a las personas y ello se pone en evidencia en mayor medida en las sociedades contemporáneas. En este sentido, y partiendo de autores como García García (2007), Díaz de Rada (2010) o García Castaño (2014), la cultura tendría que construirse en torno a la diversidad, y no de espaldas a ella. Esto implicaría que la función de la cultura sería articular la diversidad en la esfera social en torno a principios de equidad y no discriminación, teniendo como horizonte el incesante dinamismo de la redefinición social, y asumiendo que esta será una tarea que nunca acabe. Una diversidad que habría de ser explícitamente reconocida como hecho social. Lejos de ello queda la clásica definición de cultura como realidad estática, o la tendencia a utilizar el término como sinónimo de etiquetajes que esencializan las características de los grupos. Este enfoque, aunque con otras palabras, coincide en buena parte con el modelo intercultural.

El tercer paso para acercarse a este planteamiento es la toma de consciencia del modelo que el propio profesorado ha internalizado sobre cómo debe funcionar la sociedad y la propia institución educativa; una institución basada en el modelo hegemónico, del que inevitablemente van a derivarse las asunciones asimilacionistas y derivadas del modelo del déficit en las que esta se sustenta. Esta deconstrucción implica un trabajo emocional intrapersonal que ha de favorecerse, asimismo, en toda intervención que se dirija a una Educación intercultural efectiva y persiga el cambio hacia unas relaciones más justas en la comunidad educativa.

El cambio de perspectiva propuesto parte de la diversidad asociada a la migración, pero supone un salto para dejar de considerar lo específicamente migratorio y centrarse en la construcción de identidades culturalmente diversas y complejas, propio de las sociedades contemporáneas. Una intervención de este tipo debería, por tanto, contemplarse para todo el profesorado de la educación obligatoria. Por su trascendencia, es un asunto que debe plantearse en las instituciones educativas responsables de la formación del profesorado, tanto académicas como de formación continua.

#### 4. Elementos más relevantes en la intervención sobre Competencia emocional

Junto a los elementos clave de intervención analizados, los programas revisados sobre Competencia emocional podrían aportar, asimismo, claves de interés a considerar en el diseño de una intervención futura.

La literatura analizada presenta varios modelos aplicados que señalan los componentes principales en la consecución de una alta Competencia emocional en el profesorado. El modelo de Competencia emocional Docente de Jennings y Greenberg (2009) puede que sea la propuesta más específica para el colectivo estudiado y señala cuatro elementos: alto nivel de autoconsciencia; alto nivel de consciencia social; habilidad para gestionar sus emociones y las de otros; y manifestación de valores prosociales y toma de decisiones responsable. Dado que este se basa en la propuesta teórica de CASEL, el programa de CASEL es prácticamente idéntico al anterior. El programa POCOSE, de Repetto, Pena y Lozano (2007), señala siete elementos relevantes en una alta Competencia emocional del profesorado: Autoconocimiento, empatía, regulación emocional, resolución de conflictos, trabajo en equipo, asertividad y motivación. Finalmente, la de Bisquerra (2005) señala cinco elementos, coincidentes con su propuesta teórica: consciencia emocional intra e interpersonal; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; y competencias para la vida y el bienestar. Dentro de cada uno de ellos existen otros subcomponentes, tal y como quedó desarrollado en el Marco teórico.

Como puede observarse, todos los modelos citados coinciden en dos elementos: consciencia y regulación emocional. Y, como se ha justificado anteriormente, estos son considerados los componentes nucleares en toda intervención destinada a mejorar la Competencia emocional del profesorado. Entre los elementos de intervención clave señalados, se hacía referencia, asimismo, a la conveniencia de trabajar estos dos elementos, además de la autonomía emocional, la competencia social y el bienestar subjetivo –componente de su quinto elemento–.

El modelo de Bisquerra incluye todos los elementos señalados por la propuesta de Jennings y Greenberg: la autoconsciencia y la consciencia social estarían incluidas en su primer componente - consciencia emocional intra e interpersonal-; la gestión de las propias emociones correspondería con su segundo componente –regulación emocional-; y la toma de decisiones responsable, junto a los valores prosociales, se correspondería con elementos del tercer, cuarto y quinto componente – autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar-.

La propuesta de Bisquerra, además, ofrece elementos añadidos que dan respuesta a otras necesidades percibidas por las personas participantes en el estudio: el bienestar, la implicación y la motivación para la formación se relacionan muy estrechamente con su tercer y quinto componentes. La autonomía emocional –tercer componente- incide en la auto-motivación, la autoeficacia emocional y la actitud positiva. Y la competencia social, su cuarto componente, destaca ante la necesidad de mejorar la relación entre el profesorado y con la familia.

Todo lo anterior reforzaría la conveniencia de utilizar el modelo de Bisquerra en una intervención destinada a mejorar la Competencia emocional del profesorado, destacando de manera especial sus dos primeros componentes.

##### 5. Otros elementos relevantes en la intervención con el colectivo estudiado

La interrelación observada entre las cinco dimensiones invita a plantear una intervención en el contexto analizado que, además de considerar los componentes principales de la Competencia emocional, tenga en cuenta las otras cuatro dimensiones asociadas como elementos complementarios.

Respecto a la Resiliencia, es necesario recordar que la literatura la considera más bien una consecuencia de la Competencia emocional, a diferencia del modelo de Bisquerra, donde se incluye como elemento de su tercer componente. No obstante, dada la mayor complejidad y vulnerabilidad del contexto de estudio, y dado que, además, es una necesidad percibida por las personas participantes, podría ser conveniente incluir la Resiliencia como elemento específico dentro de la intervención a diseñar.

Otra dimensión que se ha puesto en relación con la Competencia emocional de manera especial en este estudio, ha sido la Sensibilidad intercultural. De ello se deriva la conveniencia de incluir esta dimensión en la intervención destinada a responder a las necesidades detectadas en este estudio. Aunque no se han señalado programas como tal en la revisión de la literatura, el modelo de Chen y Starosta (2000) ofrece elementos concretos que podrían ser utilizados para el fomento de la Sensibilidad intercultural en el colectivo estudiado.

Por su parte, Mindfulness y Compasión parecen dimensiones asociadas a la Competencia emocional, a la vez que medios que la facilitan. Ello implicaría la pertinencia de incluir elementos de las dos en la intervención. La estrecha relación que remite la literatura entre Mindfulness y la mejora de la Competencia emocional, como se ha señalado anteriormente, llevaría a priorizar, en un primer momento, la inclusión de elementos de Mindfulness sobre los de Compasión. No obstante, ambos podrían considerarse complementarios, dado que la primera pone el acento en el nivel de



consciencia y se relaciona en mayor medida con la mejora del nivel intrapersonal y la autorregulación, mientras que la segunda hace más énfasis en el nivel emocional y destaca por sus beneficios en el plano interpersonal.

De todos los programas revisados, podrían destacarse dos por el interés en la relación entre las dimensiones mencionadas hasta el momento: el programa de Patricia Jennings (2015, 2016), destinado a mejorar la Competencia emocional y la Resiliencia a través del cultivo de la consciencia emocional y otras técnicas de Mindfulness; y el programa de Molly Lawlor (2016), que integra específicamente las dimensiones Competencia emocional y Mindfulness. De los dos, puede que el de Jennings sea el que integra en mayor medida las dimensiones de interés de la investigación. Además de abordar de manera explícita tres de ellas, su última versión hace énfasis en la dimensión de cuidado hacia sí como condición de cuidado hacia el alumnado, lo que conectaría particularmente con la Compasión y la Autocompasión. Además, su modelo de Competencia emocional es uno de los pocos que considera la sensibilidad cultural como uno de sus componentes –aunque de segundo orden-. A estos dos hay que añadir la propuesta de Bisquerra (2005), que trabaja con gran nivel de detalle los contenidos de la formación en Competencia emocional a profesorado y puede ser utilizado en el abordaje de esta dimensión en futuras intervenciones.

La integración de todos los elementos mencionados en una intervención, probablemente, requerirá un diseño por fases, que permita entrenar al profesorado en los elementos más nucleares de la Competencia emocional –partiendo de la propuesta de Bisquerra y de los dos modelos mencionados que utilizan de técnicas de Mindfulness- para, posteriormente, ir construyendo sobre ellos los niveles correspondientes a las otras dimensiones señaladas.

#### **4.5. Alcance del estudio y líneas de futuro**

Una de las limitaciones del presente estudio es el hecho de que las personas participantes fueron seleccionadas por los equipos directivos y ello favoreció un perfil con mayor afinidad al tema abordado. No obstante, en algunos casos se seleccionaron perfiles dispares intencionadamente, con el fin de mostrar a la investigadora cómo pueden coexistir en un mismo claustro, y rompiendo con la imagen de pensamiento único en un determinado centro.

En segundo lugar, es necesario reconocer la dificultad añadida de abordar un tema tan amplio y utilizado en la jerga cotidiana como el “emocional”. Dado el carácter exploratorio del estudio, en un primer momento de las entrevistas no se remitía a una definición concreta de Competencia o Educación emocional, dado que ello habría restringido las posibilidades de detectar las concepciones de partida. Sin embargo, en los casos en los que se solicitó por parte de las personas participantes, o cuando la investigadora percibió que la persona estaba haciendo referencia a otros temas, se procedió a enmarcar mínimamente el tema de estudio en base a los constructos de referencia.

En tercer lugar, es relevante destacar como alcance del estudio haber sondeado la percepción del propio profesorado en diferentes centros vinculados a dos distritos distintos, pero pertenecientes a un mismo tipo de contexto en cuanto a presencia de población de origen extranjero. Se ha entrevistado a profesorado de dos niveles educativos y de centros de titularidad

pública y privada, con el objetivo de observar posibles elementos que estuviesen condicionando de algún modo sus narrativas. No obstante, en el Distrito Macarena no fue posible entrevistar a profesorado de centros de titularidad privada.

En futuros estudios, la perspectiva del profesorado podría enriquecerse entrevistando a otros agentes clave (educadores sociales, orientadores, Centros de Formación del Profesorado, Administración educativa), incluyendo alumnado y familias. Ello permitiría obtener una visión del mesosistema, contrastando las percepciones del profesorado y conociendo en mayor medida su contexto intersubjetivo con el fin de ajustar más aún las claves para una futura intervención. En este sentido, el diseño inicial contempló la conveniencia de entrevistar a otros miembros de la comunidad educativa, al tejido asociativo vinculado a los centros, e incluso a familias y alumnado. Sin embargo, la amplitud de un estudio tal llevó a tomar la decisión de considerarlo una línea de continuidad.

Una cuarta consideración hace referencia a la baja Sensibilidad intercultural del discurso crítico. Aunque ello podría ser un indicador de la existencia de discursos xenófobos, en el presente estudio no se ha detectado un discurso explícito en torno a la xenofobia. Ello puede deberse a la deseabilidad social, a la propia selección de participantes por parte del Equipo directivo, o a que el contexto de estudio, de alta diversidad asociada a la migración, pueda favorecer una mayor apertura a la diferencia. Podría suceder que el estudio del profesorado en otro contexto permita detectar con mayor claridad la existencia de un discurso xenófobo. En este sentido, sería interesante seguir profundizando en los discursos del profesorado en otras zonas de la ciudad –con mayor y menor contacto con alumnado de origen extranjero- para conocer en qué medida se reproducen los patrones de los discursos detectados en este estudio o se detectan otros. Por otra parte, profundizar en el papel de Mindfulness y Compasión en la Sensibilidad intercultural se perfila como una línea de continuidad para futuras investigaciones, dada la relación entre la Compasión y la prevención de comportamientos discriminatorios, así como la relación entre Mindfulness y la mejora del nivel de apertura mental, empatía y no-juicio.

En quinto lugar, el estudio pone de manifiesto la existencia de tres discursos que no son monolíticos ni completamente coherentes. Aunque en diferente grado, en todos ellos se observan elementos que muestran una cierta discontinuidad. Ello puede observarse en el discurso humanista, cuando, a la vez que posee una reflexión sobre diversidad más amplia que la de los demás, le resta importancia al hecho de que existan insultos racistas entre el alumnado, argumentando que se hace en tono de broma. Otro ejemplo en esta línea se observa al describir la necesidad de abordar la diversidad utilizando el término “raza”. Si bien este se utiliza en países como Estados Unidos de forma habitual, en el contexto europeo posee una connotación negativa y se asocia a discursos poco inclusivos. Un tercer ejemplo podría observarse en el discurso sobreimplicado respecto a la importancia que otorga a la formación: mientras que en general el peso del discurso lo tiene la necesidad percibida de mejorar y la predisposición a formarse, en un momento afirma que quien no está preparado abandona este tipo de contextos, restando importancia a lo que demanda. A ello se puede añadir lo comentado en torno a las confusiones terminológicas y el desfase entre estas y su percepción de competencia para gestionar la diversidad. El discurso crítico también presenta sus

contradicciones internas a pesar de afanarse en evitarlo. Principalmente destaca, en su caso, la alta exigencia con el cambio educativo percibido y la demanda explícita de formación, en contraste con su falta de motivación por mejorar sus propias competencias.

Al aterrizar en participantes concretos, también puede observarse cómo la participante 9 ha sido vinculada al discurso sobreimplicado, pero se posiciona en ocasiones muy cerca del humanista al hablar de la dimensión emocional y relacional; o cómo el participante 14, pese a estar asociado al discurso crítico, a veces se acerca al sobreimplicado al hablar, asimismo, de la importancia de la dimensión emocional –al menos, en la teoría-. Dentro del discurso humanista, también se observa heterogeneidad: mientras que el discurso del participante 10 es más crítico con su comunidad educativa, la 11 habla desde un posicionamiento más institucional, desde un “nosotros” aparentemente más cohesionado.

Todo lo anterior viene a reforzar el carácter dinámico de los discursos observados, frente a posibles concepciones estáticas de los mismos. Las narrativas dan cuenta de la posibilidad de evolución o involución, de estancamiento o de cambio, reflejando así el proceso que transita cada una de las personas entrevistadas. El momento vital, el marco educativo del propio centro, la coyuntura sociopolítica o la influencia de los propios compañeros y compañeras, son factores que pueden influir positiva o negativamente en sus discursos. La participante 9, por ejemplo, es un caso de discurso en transición entre el B y el A. Como ella misma reconoce, el marco educativo que ha adoptado el centro en que trabaja al acogerse a ser Comunidad de Aprendizaje, junto a la relación con una compañera con un discurso claramente humanista, son factores que le afectan y le llevan a cuestionarse sus propios postulados. Ello sería un indicador de la importancia del contexto intersubjetivo en la transformación de la narrativa de cada participante.

De este modo, es posible confirmar la existencia de tres tipos de discurso, a la vez que ha de reconocerse el carácter dinámico de los mismos. Un carácter que refleja de manera más veraz la realidad de las personas, en proceso de cambio constante.

En relación a ello, sería interesante utilizar el presente estudio con perspectiva longitudinal y entrevistar a las mismas personas dentro de un tiempo, observando sus trayectorias de cambio de posición personal y profesional, analizando de manera más explícita los posibles factores implicados, especialmente la influencia del contexto intersubjetivo en la transformación de sus narrativas.

En sexto lugar, dado el carácter aplicado del presente estudio, una línea natural de continuidad sería trasladar los resultados al desarrollo de una intervención que pudiera ser evaluada posteriormente. Conocer la perspectiva de las personas entrevistadas y analizar cuál ha sido el impacto de la intervención en sus narrativas y en sus propias competencias, además de analizar el pre-post de los demás participantes, sería otra vía de estudio futuro.

No obstante, una de las limitaciones principales de los estudios longitudinales en una investigación que analiza la importancia del contexto es el alto índice de movilidad del profesorado con menor antigüedad, especialmente del que trabaja en centros públicos y no posee destino definitivo. Ello limitaría la posibilidad de realizar estudios de este tipo con profesorado cuya

previsión de permanencia no fuera superior a un curso académico. Dado que existen casos en que ello no puede preverse, habría que asegurar un número de participantes mayor que la muestra deseada para evitar que esta circunstancia anule la posibilidad de completar la investigación. Otro medio para analizar la importancia de la intersubjetividad o la influencia de compañeros y compañeras en la propia narrativa podría ser la utilización de técnicas grupales como método alternativo o complementario a las entrevistas.

Un séptimo punto señala otra línea de estudio que podría incidir en la creación de un proceso de investigación participativa enfocado a concretar el replanteamiento de la formación académica y profesional sobre Competencia emocional y diversidad. Partiendo de los elementos ya señalados en el presente estudio, esta modalidad facilitaría la continuidad de una investigación sensible al contexto, a la vez que podría fortalecer la relación del ámbito académico y aplicado. Ello, a su vez, facilitaría un mayor nivel de implicación del profesorado en general, al percibir que su experiencia es tenida en cuenta en los retos formativos que perciben. De manera particular, podría favorecer la evolución del grupo con discurso crítico hacia posiciones más implicadas con los procesos educativos que, como profesionales, les competen.

En octavo lugar, han aparecido algunos temas que podrían inspirar la continuidad de futuros estudios. Por una parte, los propios discursos han puesto de manifiesto la existencia de algunos elementos que parecen estar implicados en la comprensión de las diferencias entre ellos. Por ello, sería de interés profundizar en la influencia de factores como el contexto intersubjetivo, la formación recibida, la vocación, o la implicación. Estos últimos elementos se vinculan, a su vez, con la actitud, un componente de la competencia poco estudiado, en el que sería particularmente interesante profundizar como posible factor explicativo. De manera menos explícita, se sugieren en las narrativas otros elementos que podrían, asimismo, estar influyendo en las características particulares observadas en cada una de ellas. Así, sería de interés profundizar también en el nivel de bienestar docente, el agotamiento emocional, las dificultades para poner límites emocionales, y la dificultad para conectar con el alumnado. Todos ellos remiten directamente a componentes de la Competencia emocional, a los beneficios que se derivan de ella o de las otras cuatro dimensiones relacionadas.

Asimismo, la propuesta de adoptar un enfoque de Primaria en ESO, especialmente en contextos como el estudiado, podría convertirse en un estudio propio. Ello requeriría partir de un estudio piloto, a modo exploratorio y experimental, analizando especialmente cuáles son las claves de evolución en el alumnado y cuál es la importancia del profesorado en todo ello. De manera particular, podría analizarse el papel de su Competencia emocional, así como de las otras cuatro dimensiones asociadas.

Respecto a las familias, se señala el interés de formarlas también en Competencia emocional. En este sentido, podrían sondearse vías para incentivar esta intervención y explorar en qué medida esta influye en su implicación con el desarrollo integral de sus hijos/as y en su participación como parte de la comunidad educativa.

En décimo lugar, un último tema de continuidad futura podría derivarse de la gestión de la diversidad religiosa. Aunque ello conectaría en buena parte con lo abordado acerca de la concepción de diversidad, la especificidad religiosa confiere una particularidad que merecería ser estudiada específicamente. En concreto, sería interesante sondear los discursos y las estrategias de gestión de la diversidad religiosa en centros de titularidad privada –generalmente confesionales y católicos-, así como en centros públicos. Comparar ambas realidades, poniendo el foco en el papel del profesorado, podría facilitar la comprensión de elementos comunes de base, así como enriquecer mutuamente la perspectiva con el modo en que se aborda el tema de estudio en cada tipo de centro. En coherencia con el estudio realizado, sería interesante, asimismo, comparar los discursos, no solo en base a la titularidad o el nivel educativo, sino en base al tipo de contexto en que se ubican los centros.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

### DISCUSIÓN GENERAL

Dado que el resumen de los hallazgos y su relación con los objetivos han sido expuestos en las respectivas discusiones de los Estudios 1 y 2, en este apartado se pasará directamente a comentar las contribuciones, implicaciones y alcances derivados de la perspectiva conjunta de la investigación.

#### 1. Contribuciones de la investigación

Entre las contribuciones de la investigación general, destacan las siguientes:

##### 1. Vinculación entre conglomerados y discursos

Al poner en relación ambos estudios, además de conocer al profesorado en base a perfiles y narrativas, es posible vincular los discursos detectados en el Estudio 2 a los conglomerados hallados en el Estudio 1.

##### a. Conglomerado altamente competente (A) - Discurso humanista (A)

El discurso *humanista* podría asociarse al perfil *altamente competente* del análisis de conglomerados, dado que las características de este discurso darían cuenta de la alta competencia observada en las cinco dimensiones que constituyen dicho perfil.

A continuación se destacan las características más relevantes del discurso humanista que argumentan la afirmación anterior. Para ello, a partir de los elementos cualitativos observados, se atribuirá un valor alto, intermedio o bajo a cada dimensión, con la finalidad de observar las posibles convergencias o divergencias entre ambos estudios.

- *Competencia emocional alta*. El profesorado con un discurso humanista considera que actualmente tiene recursos suficientes para abordar los retos cotidianos a nivel emocional. No obstante, reconoce haber tenido dificultades ante la complejidad del contexto, lo que le ha llevado individualmente a formarse para dar una respuesta más competente y vivir mejor su día a día. Entiende la Competencia emocional como parte de su identidad profesional, no como una herramienta más, e integra la dimensión emocional en su dinámica personal y de trabajo. Está convencido de que el abordaje de la dimensión emocional es parte indispensable de la labor educativa, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad social.

Apuesta por una concepción de educación alternativa, que ponga en el centro a la persona y la comunidad. Propone una formación continua que promueva, sobre todo, el autoconocimiento y el crecimiento personal. Considera la formación en Competencia emocional del profesorado como clave en este proceso de cambio.

- *Sensibilidad intercultural alta*. Entiende que la diversidad es una riqueza que debe ser gestionada a través de la formación y el cambio de enfoque en educación. Es empático y se acerca a la realidad del otro valorando lo diferente en positivo. Se distancia de las clásicas concepciones sobre diversidad al afirmar que, más allá de lo étnico o geográfico, “todos somos diversos”. Planifica su trabajo en función de las necesidades que se derivan de la diversidad que caracteriza sus centros. Hace más énfasis en la gestión emocional y relacional de la diversidad, que en la gestión de las diferencias por origen.
- *Mindfulness alto*. Tiene un alto nivel de *insight* sobre lo que sucede a su alrededor. Acepta la realidad en la que trabaja y busca las fortalezas en ella sin establecer juicios apresurados.
- *Compasión alta*. Vive con convencimiento y naturalidad la cercanía y el cuidado hacia el alumnado. Es comprensivo con el modo en que el resto del profesorado afronta la complejidad del contexto en el que trabaja. Tiene un trato general positivo consigo mismo y trabaja para ser más consciente de sus posibilidades y límites, buscando activamente mantener el equilibrio entre la implicación y la salud, y cuidando, así, su propio bienestar.
- *Resiliencia alta*. Es consciente de la adversidad del contexto en el que trabaja sin dejar que ello le afecte en exceso y evitando caer en dinámicas de *burn-out*. Para ello, desarrolla respuestas psicológicamente ajustadas, entre las que destacan estrategias activas de Mindfulness y autocuidado. Está activamente comprometido con su labor. Promueve estrategias creativas y coherentes con su planteamiento sobre educación y diseña alternativas que den respuesta a los retos que encuentra en lo cotidiano.

b. Conglomerado parcialmente competente (B) - Discurso sobreimplicado (B)

Por su parte, el discurso *sobreimplicado* podría vincularse con el conglomerado *parcialmente competente* (B). Este se caracteriza por un alto nivel de Compasión, un nivel medio de Sensibilidad intercultural y un bajo nivel de Competencia emocional, Mindfulness y Resiliencia.

Entre las características del discurso sobreimplicado que se relacionan con los niveles observados en las dimensiones del conglomerado B, destacan las siguientes:

- *Competencia emocional media-baja*. El profesorado con un discurso sobreimplicado vive con facilidad la comprensión del mundo emocional de los otros. Entiende que la adaptación al contexto en que trabaja pasa por la implicación constante en las vidas particulares del alumnado de manera individualizada. El canal emocional le da resultado en su labor cotidiana y ha comprendido que esta es clave en su tarea, por ser, además, una carencia fundamental en este contexto. Reconoce que con su comportamiento pretende, en muchas ocasiones, compensar la ausencia de referentes que viven con sus figuras parentales y familiares. No obstante, admite que ello tiene un precio personal alto.

Con frecuencia, su modo de estar implicado y en tantos frentes abiertos le lleva a sentirse desbordado, e incluso, a notarlo en la salud. Hay una dificultad en la capacidad de poner límites, lo que denota un bajo nivel de regulación emocional. Es consciente de la importancia de la dimensión emocional en su labor cotidiana y, aunque considera que lo más importante en su profesión es la implicación y la vocación, percibe que necesita nuevos recursos para desarrollar su trabajo de manera más competente.

Lo anterior se traduciría en un nivel bajo de su componente regulación emocional. En el elemento comprensión emocional, sin embargo, podría atribuirse una puntuación media, dada su facilidad para entender el mundo emocional de los otros, pero no tanto del propio. Por ello, se estima conveniente atribuir un nivel medio-bajo en esta dimensión.

- *Sensibilidad intercultural media*: Considera positiva la diversidad etno-geográfica. Posee un alto nivel de empatía y sabe acercarse a la realidad del otro dejándose afectar, lo que le conduce a una alta implicación personal. Se siente competente para la gestión de la diversidad. Sin embargo, en niveles menos evidentes, tiende a minimizarla o negarla, confundiendo igualdad (o, más propiamente, equidad) con homogeneidad. Ello lleva asociado el riesgo de promover dinámicas asimilacionistas.

Este último factor podría corresponderse con un valor negativo del indicador apertura mental y se sumaría al valor negativo de su indicador autorregulación. Ambos contrarrestarían el alto nivel observado en la primera afirmación –que hacía referencia a los indicadores empatía e implicación-. Por ello, se considera adecuado atribuir un valor intermedio en esta dimensión.

- *Mindfulness bajo*: Su sobre-implicación con lo que vive el alumnado le lleva a conectar con intensidad con la experiencia de dificultad y le resta capacidad de observar la realidad con más serenidad y equilibrio emocional.
- *Compasión media*: Vive con intensidad el deseo de ayuda y cuidado hacia el alumnado, al conectar con facilidad con su experiencia de dificultad. Ello le lleva, con frecuencia, al riesgo de hacerla suya, sobre-identificándose con ella y sobrepasando sus límites.

Este modo de situarse se traduce en un nivel alto del componente amabilidad y bajo del componente Mindfulness. Sin embargo, también podría ser un indicador positivo de la experiencia de Humanidad común, otro indicador de esta dimensión. Por ello, en esta dimensión también existen indicadores en direcciones contrarias, por lo que se ve pertinente atribuir un nivel intermedio.

- *Resiliencia baja*: Pone en marcha estrategias para afrontar la adversidad, pero reconoce que a veces el agotamiento en que vive le hace plantearse trabajar en otro tipo de centros más “normalizados”. Pese a su deseo de superarse, el tono de su discurso está protagonizado por la pena y la frustración al no poder hacer más por cambiar la situación del alumnado.



c. Conglomerado no competente (C) - Discurso crítico (C)

Finalmente, el discurso *crítico* podría asociarse al conglomerado *no competente*, dado que las características de esta narrativa denotarían un bajo nivel de competencia en todas las dimensiones que constituyen dicho perfil.

Entre las características del discurso crítico que argumentan esta afirmación, destacan las siguientes:

- *Competencia emocional baja*. Pese a reconocer que la dimensión emocional es importante en el contexto en el que trabaja, el profesorado con un discurso crítico considera que lo emocional no es tarea suya, sino del ámbito familiar. Muestra un bajo nivel de contacto con sus sentimientos. Reconoce su falta de competencia para hacer frente a muchas de las demandas del contexto y del propio enfoque educativo por competencias, pero se justifica mostrando su desconfianza en intervenciones pedagógicas y en la falta de eficacia de las formaciones, y no busca estrategias para desarrollar su trabajo con un mayor nivel de bienestar y eficacia.
- *Sensibilidad intercultural baja*. Asocia alumnado extranjero y dificultad, a la vez que reconoce que la mayor problemática la encuentra con el alumnado de etnia gitana. El alumnado extranjero es valorado positivamente en tanto que se adapta sin dificultad y se comporta como “uno más”, lo que dejaría ver su perspectiva asimilacionista y poco sensible hacia la diversidad.
- *Mindfulness bajo*. Denota un fuerte tono de juicio y de queja que le inmoviliza, justifica y mantiene en la desmotivación y la resignación.
- *Compasión baja*. Su narrativa destaca por una huida de la implicación emocional en las dificultades que experimenta el alumnado. Es hipercrítico con todo lo externo, mostrando un bajo contacto con el mundo emocional de los demás. Sus palabras están teñidas de valoraciones negativas y frustración. Tiende a desvincularse emocionalmente y a racionalizar sus dificultades.
- *Resiliencia baja*. Posee una alta capacidad de análisis crítico, pero en lugar de centrarse en el margen de cambio que posee para dar respuesta a las necesidades detectadas, afronta la adversidad buscando causas y soluciones fuera (en la Administración, en el sistema educativo, en la sociedad), en lugar de sondear otras posibilidades y desarrollar estrategias creativas que estén a su alcance. Su pesimismo le impide interpretar las dificultades en clave de reto y oportunidad.

De todas las dimensiones observadas, las únicas que no coincidirían del todo se sitúan en el segundo grupo, al vincular el discurso sobreimplicado y el conglomerado parcialmente competente. Concretamente, la Competencia emocional apuntaría a un nivel medio-bajo en el discurso, mientras que el conglomerado refleja un nivel bajo en esta dimensión. Por su parte, la narrativa en Compasión corresponde más con un nivel medio, mientras que el conglomerado muestra un nivel

alto en esta dimensión. No obstante, podría hipotetizarse que la importancia relativa del bajo nivel de regulación emocional pudiera resultar en un nivel global de Competencia emocional bajo, contrarrestando la puntuación media asignada al componente consciencia emocional. Asimismo, en el caso de Compasión, sus altos niveles de amabilidad y humanidad común podrían compensar el bajo nivel de su tercer componente (Mindfulness), desdibujando las diferencias internamente observadas y encajando así la valoración global con la puntuación observada en el conglomerado.

Por otra parte, en el análisis de conglomerados existen dimensiones que se acercan mucho entre uno y otro perfil. Sucede en los niveles de Compasión en el discurso *humanista* (A) y *sobreimplicado* (B). Aunque son similares aparentemente desde una visión cuantitativa de los conglomerados, la dinámica de cada discurso asociado es bastante distinta. La diferencia fundamental entre ambos es el nivel de regulación emocional que poseen para ello, así como las estrategias de Mindfulness y Resiliencia que ponen en marcha.

Los discursos asociados que pueden ayudar a explicar esta diferencia coinciden en estar en contacto con su propia experiencia de dificultad y con la de los demás (empatía como elemento de la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural). Pero, mientras el discurso *humanista* - asociado al conglomerado A- ya ha puesto medios para mejorar sus competencias y posee recursos suficientes para gestionarla en positivo en relación a lo que vive -sin sentirse sobrepasados, implicándose sin perder la motivación y el cuidado hacia sí mismo-, el *sobreimplicado* -asociado al conglomerado B- experimenta con frecuencia el desbordamiento y una mayor dificultad para hacerse con el grupo ante la complejidad del escenario cotidiano en el que tiene que moverse. Ello también implica un menor nivel de consciencia sobre sus propios límites y, con ello, sobre sus propias emociones. Ante su dificultad, reconoce la necesidad de mejorar sus competencias, pese a defender que lo más importante para un buen desempeño de su profesión es la implicación y la vocación.

En segundo lugar, el nivel de Mindfulness y Resiliencia del perfil parcialmente competente (B) y no competente (C) son similares, contrariamente al nivel de Compasión, cuya diferencia entre ambos es la más notable. Ello podría explicarse desde los discursos asociados a cada perfil. Así, mientras el discurso *sobreimplicado* -asociado al perfil parcialmente competente- está en contacto constante con la experiencia de dificultad del alumnado y la consciencia de que la falta de recursos le hace vivirlo con mayor complejidad, el crítico -asociado al perfil no competente- está lejos de su experiencia de sufrimiento emocional, así como de la experiencia de los demás -lo que es coherente también con su baja Competencia emocional y Sensibilidad intercultural-. Ello podría explicar que no perciba la necesidad de tener que cambiar personalmente tanto como buscar fuera la solución a sus problemas.

## 2. Identificación de un grupo de profesorado que responde al referente deseado

Una segunda implicación es la identificación de un grupo de profesorado que responde al referente deseado, tanto cuantitativa como cualitativamente: el perfil altamente competente, al que se asocia el discurso humanista. Su narrativa respalda los postulados del enfoque por competencias del marco europeo, el marco de Educación emocional y Competencia emocional, la perspectiva de la

Educación intercultural crítica y la concepción de diversidad de la Psicología comunitaria. Este hallazgo puede facilitar mucho el diseño y desarrollo de una intervención posterior, al identificar un referente real en el mismo contexto en el que se pretende fomentar. Contar con su perspectiva desde dentro del propio sistema educativo, podría ayudar a conseguir una mayor efectividad, ofreciendo claves sobre su propio itinerario de crecimiento profesional, a la vez que pistas sobre el mejor modo de intervenir con los distintos grupos de profesorado identificados.

### 3. Triple papel de la Competencia emocional

La puesta en relación de los dos estudios realizados confirma el triple papel de la Competencia emocional en los contextos estudiados: como medio para combatir los niveles disfuncionales de estrés, protegiendo así sus niveles de bienestar y mejorando su nivel de Resiliencia; como condición para poder transmitirla al alumnado; y como medio para mejorar la relación con compañeros/as y familia.

### 4. Visión complementaria sobre la realidad abordada

Una cuarta implicación relevante de la investigación realizada es la visión complementaria que ofrece su carácter mixto. La puesta en relación de los dos estudios permite obtener una imagen más completa de la realidad estudiada, como se ha mostrado en el punto 1 de este apartado. La óptica cuantitativa permite conocer las características del profesorado, agrupándolo en base a un gradiente de competencias percibidas y abordando un ámbito territorial más amplio, mientras que la cualitativa permite comprender la forma que adoptan los discursos que se podrían vincular con cada uno de esos grupos en un contexto concreto, accediendo a los porqués de lo observado. Una necesidad, la de complementariedad, que se ponía en evidencia en el Estudio 1, al intentar comprender las razones del comportamiento de cada dimensión en cada perfil.

De este modo, el estudio realizado ha facilitado la comprensión de las características del profesorado de la educación obligatoria en la ciudad de Sevilla, a la vez que ha permitido profundizar en la realidad del grupo de profesorado que trabaja en contextos de alta diversidad asociada a la migración, identificando elementos clave para diseñar y poner en marcha una intervención ajustada a sus necesidades percibidas.

Si se analizan las contribuciones del estudio mixto desde una óptica exclusivamente cuantitativa, al igual que los conglomerados permiten establecer un gradiente de lo más a lo menos competente, podría considerarse que el discurso humanista sería el más competente y el crítico, el menos. Sin embargo, este no se considera el criterio más adecuado para el análisis del estudio conjunto, ni hace del todo justicia a la realidad encontrada. Como ha podido observarse en el apartado anterior, puntuaciones aparentemente cercanas pueden interpretarse de formas muy distintas –a veces, casi opuestas- atendiendo a la lógica de los discursos y a la coherencia interna de cada uno de ellos.

El análisis temático ha puesto de manifiesto que todos los discursos poseen elementos de competencia, si bien es cierto que unas narrativas se adecúan en mayor medida al modelo que se viene considerando referente –y, por tanto, deseable- en el estudio planteado. Reconociendo esta

posición como investigadora, no deben minusvalorarse los elementos válidos presentes en cada discurso.

Si desde el análisis de conglomerados se denominaba al perfil C *no competente*, y ello se hacía justificadamente desde un argumento cuantitativo, la óptica de las narrativas viene a matizar tales afirmaciones, al considerar que, incluso el *discurso crítico*, asociado a este perfil, posee elementos válidos y rescatables. Su capacidad de análisis crítico puede considerarse una fortaleza, al igual que la consciencia de la importancia de la dimensión emocional en su labor, o su preocupación por la desigualdad social en el sistema educativo actual. Lo mismo sucede con el perfil B, denominado *parcialmente competente* en el análisis de conglomerados. La parcialidad de esa competencia no es sinónimo de un nivel medio en todas las dimensiones. Tampoco puede asociarse a un nivel homogéneo al interior de cada dimensión observada, como cabría pensar desde la lógica de los perfiles. Ello se hace especialmente evidente en sus dimensiones Sensibilidad intercultural y Compasión. Finalmente, el *discurso humanista*, pese a mostrar una mayor solidez y acercarse mucho al modelo deseado de profesorado *altamente competente*, también ha mostrado faltas de competencia en un análisis más pormenorizado.

El enfoque del estudio mixto contribuye, así, a comprender la complejidad de la realidad, sin caer en reduccionismos que poco o nada podrían aportar a un contexto en cambio permanente. Ello se hace especialmente relevante en contextos asociados a la población de origen inmigrado, generalmente caracterizados por una mayor vulnerabilidad social y complejidad cultural. Por esta razón, las investigaciones de carácter mixto serán especialmente pertinentes en este tipo de contextos, más aún cuando el objetivo último sea la mejora de la realidad a través de algún modo de intervención.

La dependencia del contexto que manifiestan las dimensiones evaluadas confirma, asimismo, la pertinencia de utilizar estudios mixtos en cualquier investigación que las plantee como objetos de estudio.

En definitiva, la perspectiva adoptada en esta investigación no solo permite una comprensión más profunda de la realidad, sino una intervención más ajustada a las necesidades percibidas, y más sensible a la lógica interna de cada grupo de profesorado en un contexto determinado.

##### 5. Otros posibles factores relevantes en la percepción de competencia, además del contexto

En quinto lugar, si bien la influencia del contexto -socioeconómico y cultural- en la competencia percibida del profesorado parece confirmarse como un factor clave, la existencia de profesorado de los tres conglomerados en todos o casi todos los centros, hallada en el Estudio 1, refuerza lo sugerido en el análisis realizado en el Estudio 2 sobre la existencia de otros posibles elementos que puedan influir en una mayor o menor competencia percibida. Entre ellos, se ha destacado la titularidad del centro, la antigüedad en el mismo, el contexto relacional -o intersubjetivo- y otros factores personales, como: la motivación, la vocación y la implicación -todas ellas muy vinculadas a la actitud-, y la formación recibida sobre Competencia emocional.

Otro de los factores que podrían estar implicados se relaciona con lo mencionado en ambos estudios sobre la importancia del ajuste entre las demandas del contexto y las competencias percibidas, una relación que hace referencia al concepto de estrés. En el Estudio 1, esta es una de las variables referidas en la posible explicación de algunos hallazgos encontrados, en coherencia con lo que sostiene la literatura. El Estudio 2, asimismo, señala la relevancia de este elemento, al reconocerse en los discursos que la mayor complejidad del contexto requiere un mayor nivel de competencia para el abordaje de la dimensión emocional. Además de ello, si bien la palabra estrés o *burn-out* no aparecen como tales en los discursos, sí que se muestran algunos indicadores.

De los tres discursos, puede que el sobreimplicado sea el que evidencia en mayor medida la consciencia de este desajuste, al reconocer el desbordamiento emocional que vive cotidianamente y la falta de herramientas para hacer frente a la realidad de manera más competente. El discurso humanista, si bien considera que tiene herramientas para afrontar el contexto cotidiano, reconoce que a veces se siente agotado, fruto del alto nivel de exigencia que requiere, y permanece abierto a mejorar, precisamente, por la consciencia de la complejidad que ha de afrontar. Contrariamente, el discurso crítico reconoce la falta de herramientas, evidenciando el desajuste entre las demandas y sus competencias, pero no parece consciente de lo que este desajuste mantenido en el tiempo produce en su forma de estar y desempeñar su trabajo. Probablemente, su caso sea un buen ejemplo de lo que supone el síndrome de *burn-out*, y es posible que tanto este como el sobreimplicado mantengan alguna relación con la ya mencionada fatiga por compasión.

## **2. Implicaciones de la investigación**

Dos son las implicaciones principales que se derivan de la investigación general. La primera de ellas responde al nivel aplicado y la segunda se relaciona con el nivel teórico.

En el nivel aplicado, la implicación más relevante de la investigación, vista desde una perspectiva conjunta, apunta a la formación del profesorado como elemento de intervención principal. En segundo lugar, el análisis de las cinco dimensiones en ambos estudios pone de manifiesto la conveniencia de tener en cuenta la relación observada entre ellas como posible marco de comprensión en el que seguir profundizando en futuras investigaciones.

A continuación se desarrollará con mayor detalle la primera de las implicaciones.

La importancia de la formación en la mejora de la Competencia emocional del profesorado es un elemento que destaca en ambos estudios, especialmente la realizada como formación continua durante el ejercicio profesional. Ello apunta a la pertinencia de diseñar intervenciones dentro de este marco y revisar el modo en que han sido desarrolladas hasta la fecha. No obstante, ha de reconocerse la relevancia de la Competencia emocional durante la formación académica en el profesorado de la educación obligatoria, ampliamente respaldada en la literatura y en el Estudio 2. Concretamente, se ha mostrado como tema de consenso en las tres narrativas analizadas y se ha manifestado el desacuerdo con el modo en que esta se desarrolla en algunas formaciones académicas en la actualidad. Todo ello emplaza a las instituciones universitarias y a los centros de formación del profesorado a incluirla en sus itinerarios curriculares, así como a revisar el enfoque

desde el que se está desarrollando en aquellos curriculums en los que ya está inserta; particularmente, en ESO. Asimismo, se pone de relieve la conveniencia de trabajar de manera más articulada la formación académica y continua del profesorado.

Tal y como se deriva del Estudio 2, la relevancia de integrar el nivel emocional puede justificarse desde tres ejes. En primer lugar, destaca la necesidad de integrar la dimensión emocional en una educación que se pretenda integral. Un segundo eje hace referencia a la dimensión emocional como base de la gestión de la diversidad desde una perspectiva crítica. Finalmente, el tercer eje se refiere a la conexión emocional como base de la alianza con el alumnado y sus familias.

La propuesta que se realiza a continuación se considera pertinente para abordar tanto la formación académica –teórica y práctica- como la formación continua, durante el ejercicio profesional.

Respecto a los *contenidos* que tendría que articular la formación para el profesorado, los dos estudios señalan la conveniencia de abordar conjuntamente la Competencia emocional y la Sensibilidad intercultural: de manera general, como paradigmas desde los que han de partir las instituciones educativas y, particularmente, en el contexto seleccionado, por la mayor vulnerabilidad social y la mayor complejidad cultural. La mayor vulnerabilidad del contexto elegido parece actuar como catalizador en la consciencia de la importancia de la Competencia emocional del profesorado en los procesos de aprendizaje y desarrollo del alumnado. A su vez, la presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas parece convertirse en oportunidad para repensar el paradigma desde el que se aborda la diversidad, invitando a ir más allá de lo cultural entendido como etno-geográfico, para considerar que lo diverso nos concierne a todas las personas. En este enfoque conjunto, el abordaje del nivel emocional se convierte en protagonista y motor de cambio. Como tercer elemento, en ambos estudios también se menciona la conveniencia de incluir la Resiliencia en la intervención destinada a mejorar las competencias del profesorado. El afrontamiento constructivo de la adversidad es una tarea cotidiana e íntimamente vinculada a la Competencia emocional, de manera especial entre quienes trabajan en el tipo de contexto seleccionado.

Por otra parte, en ambos estudios se da cuenta de la pertinencia de incorporar Mindfulness y Compasión como medios efectivos en el fomento de una mayor Competencia emocional. En el Estudio 2, el discurso humanista refiere la importancia del autoconocimiento y la necesidad de parar, lo que se relaciona de manera muy directa con la práctica de Mindfulness. La conveniencia de incluir la Compasión se muestra en la importancia otorgada al cuidado de la relación con el alumnado y, particularmente, la necesidad de aceptación y valoración incondicional. Asimismo, la necesidad percibida de mejorar las relaciones de claustro remitiría a la conveniencia de abordar la Compasión, particularmente sus elementos amabilidad y humanidad común. Finalmente, la necesidad de mantener el equilibrio entre la cercanía afectiva y la salud emocional haría referencia a su componente Mindfulness. Por ello, además de dimensiones a evaluar, Mindfulness y Compasión podrían considerarse medios para mejorar la Competencia emocional, la Sensibilidad intercultural y la Resiliencia.

La revisión teórica ha mostrado la vasta evidencia empírica sobre la práctica de Mindfulness en la mejora de la Competencia emocional y la Resiliencia, así como la estrecha vinculación entre los beneficios de la Compasión y la Sensibilidad intercultural. La práctica de Mindfulness, en particular, está estrechamente vinculada al aumento de la consciencia y la regulación emocional, los dos componentes más relevantes de la Competencia emocional a fomentar. Pero además de una práctica, Mindfulness se fundamenta en un acercamiento a la realidad acorde a los nuevos paradigmas que surgen en el campo de las neurociencias, al tiempo que favorece una relación tanto intra- como interpersonal más armónica e integradora, posibilitando la emergencia del potencial que, como humanidad, llevamos dentro. Por todo ello, Mindfulness podría considerarse el principal medio a incluir en la formación, siendo la Compasión una variante de esta que refuerza y complementa su alcance.

En la revisión teórica se citaron diversos programas ya en funcionamiento que ponen en relación algunas de las dimensiones estudiadas. De ellos, se destacaron algunos en el Estudio 2 que podrían retomarse como propuestas concretas de las que partir. Especialmente valiosa se considera la propuesta de Jennings (2015, 2016), por el modo en que pone en relación Mindfulness, Competencia emocional y Resiliencia, y por el potencial que tiene en la inclusión de las otras dos dimensiones que no están incluidas explícitamente.

En relación al *enfoque* de la formación, hay que rescatar que en ambos estudios se ha mostrado la existencia de profesorado de Primaria y ESO en los distintos conglomerados y narrativas. De ello se deriva la pertinencia de contemplar los perfiles detectados, además de los niveles educativos, en el momento de diseñar y desarrollar la intervención.

Aunque las etapas educativas marcan en gran medida la aplicación de la formación recibida al grupo-clase, se considera necesario cambiar la posición de la aplicación de herramientas dentro del itinerario formativo. En lugar de ser la primera y, en ocasiones, única fase formativa, esta debería situarse después de la adquisición de competencias del profesorado, quedando aquella al servicio de las competencias adquiridas, y no viceversa. De lo contrario, tal y como sostiene la literatura, las herramientas a aplicar no serán efectivas para alcanzar los fines perseguidos. Si la matriz de la educación ha de ser la relación, la herramienta por excelencia ha de ser el propio profesorado; de ahí la importancia de trabajar en primer lugar su nivel de competencia, por delante de los recursos que, posteriormente, este decida utilizar y/o aplicar.

Priorizar la mejora de los niveles competenciales del profesorado implica, entre otras cosas, partir de los perfiles detectados en base a su competencia percibida por encima del nivel educativo en el que imparten clase. Los perfiles no solo manifiestan un punto de partida de mayor o menor iniciación en el tema a entrenar, sino que ponen en evidencia lógicas distintas que requerirán modos de intervención diferentes, al menos, en un primer momento. La concreción de cómo las competencias adquiridas se transfieren al contexto de trabajo, habría de considerarse en una fase posterior.

Esta segunda fase, cuyo objetivo sería consolidar las competencias adquiridas en el profesorado y aplicarlo (transmitirlo) al grupo-clase, podría plantearse como un espacio más personalizado, en el

que acompañar el proceso de concreción y puesta en marcha, buscando a la vez espacios de grupo donde socializar los logros y las dificultades, y contando con la referencia de quienes puedan tener una mayor experiencia en este cometido. Pero, incluso en esta fase aplicada, el acento, más que en el qué se hace, habría de ponerse en el cómo y el desde dónde, dado que, como ha sido referido, las herramientas serán efectivas en la medida que se cuide la relación y la conexión interpersonal.

Esta aproximación implica un cambio de foco respecto a las intervenciones clásicas sobre Educación emocional, que ponen el acento en la dotación de herramientas a aplicar con el alumnado, sin contemplar la necesidad de trabajar previamente el entrenamiento de las competencias del profesorado, siendo sensibles no solo al contexto, sino también a la forma de situarse en él. Ello supone un cambio de paradigma, coherente con lo planteado a nivel teórico: el paso de las etiquetas -externamente asignadas- a los procesos de identificación -internamente elegidos e intersubjetivamente contruidos-. En este caso, los niveles educativos a los que es asignado el profesorado harían referencia a las etiquetas externas, mientras que los discursos darían cuenta en mayor medida de los referentes internos que dan forma a la relación con el contexto, los cuales se vinculan estrechamente con los procesos de identificación.

Finalmente, acerca de los *destinatarios*, un grupo que no debe quedar fuera de esta propuesta es la formación de los equipos directivos. Una comunidad educativa emocionalmente competente requiere la mejora de las competencias de quienes tienen la responsabilidad de establecer el marco general y dinamizar su funcionamiento. De igual modo, desde un planteamiento ecológico y sistémico de la educación, y acorde a las necesidades y dificultades detectadas, habría de contemplarse la intervención con las familias. Ello podría suponer, en sí misma, una línea de investigación futura.

### **3. Alcance de la investigación y líneas de futuro**

Junto al alcance y las líneas de futuro propias de cada estudio, cabe señalar algunas que se derivan de la perspectiva conjunta.

Además de las ventajas propias del estudio mixto, señaladas en el apartado de implicaciones, haber optado por un estudio convergente paralelo ha permitido analizar con mayor autonomía y profundidad las aportaciones de cada estudio, al desarrollar las distintas fases de cada uno de ellos por separado. Ello, a su vez, ha facilitado una comparación más clara y sistemática entre ambos, garantizando en mayor medida que la identificación de convergencias entre los conglomerados y los discursos estuviese bien fundamentada en los hallazgos. Finalmente, esta modalidad permite sumar las ventajas que proporcionaría cada uno de los estudios individualmente, al mismo tiempo que contrarrestar sus limitaciones. Podría señalarse la diferencia de tamaño muestral entre ambos estudios como limitación del estudio, pero esta es una característica constitutiva del diseño seleccionado.

El diseño utilizado facilita una vía de continuidad para construir lo que Creswell y Plano Clark (2011) denominan *triangulación convergente*. Aunque es un diseño muy próximo al elegido en el presente estudio, este no se ha considerado necesario para responder a los objetivos planteados.



Como líneas futuras de estudio, en primer lugar, sería interesante confirmar las vinculaciones establecidas entre los discursos y los conglomerados identificados, dado el carácter exploratorio de la presente investigación. Hacer coincidir a las mismas personas participantes en el estudio cuantitativo y cualitativo podría facilitar este objetivo. En el presente trabajo esto no fue posible, ni por el propio diseño -se trata de dos estudios por separado-, ni por el requerimiento de anonimato en el Estudio 1. Una segunda línea apuntaría a la conveniencia de analizar si los conglomerados resultantes pueden explicarse a partir de otro tipo de narrativas, analizando los discursos presentes en otros contextos, comparando qué coincidencias y diferencias se dan respecto a los hallados en la presente investigación, conociendo qué elementos específicos de los contextos pueden modular los discursos, y observando en qué medida pueden existir elementos contextuales comunes.

En tercer lugar, como se ha comentado más arriba, sería pertinente dar continuidad a la relación establecida entre las cinco dimensiones estudiadas, dado que ello ha supuesto una contribución genuina de la presente investigación, y como tal, debería seguir siendo contrastada. En todo ello, se hace especialmente interesante comprobar en qué medida es efectivo un entrenamiento en Competencia emocional, Sensibilidad intercultural y Resiliencia, utilizando técnicas de Mindfulness y Compasión. Asimismo, podría analizarse en qué medida la mejora de estas competencias influye en el nivel de bienestar subjetivo, estrés y motivación del profesorado, así como en sus narrativas. Una tercera vía de continuidad en relación a esta línea, sería la posibilidad de construir, mediante Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), un marco de significado en torno a las cinco dimensiones abordadas.

Un cuarto asunto que merecería un lugar más protagónico en futuras investigaciones es el análisis de posibles discursos xenófobos en otros contextos. La existencia de indicadores de actitudes y narrativas potencialmente xenófobas en la presente investigación, lleva a la necesidad de seguir profundizando en su detección. Una de las medidas que podría ayudar a este objetivo es la utilización de instrumentos que puedan complementarse con preguntas cualitativas y permitan matizar respuestas generalistas, tal y como se ha hecho en el Estudio 1 con la evaluación de la Sensibilidad intercultural. A ello podría sumarse la introducción de algunas preguntas dirigidas explícitamente a su detección en el estudio cualitativo.

En quinto lugar, a la vinculación entre perfiles y discursos podría añadirse un tercer nivel de análisis: la praxis. Dado el desfase entre discursos y prácticas remitido en la literatura en el ámbito educativo, sería relevante completar la perspectiva obtenida explorando la correspondencia entre los distintos grupos identificados y su traducción en el desempeño cotidiano. En esta nueva línea, sería particularmente interesante introducir el modo de vivir las relaciones de poder –tanto hacia la institución, como hacia el alumnado- como posible variable mediadora en la comprensión de la relación entre los tres niveles (perfiles, discursos y praxis).

Una sexta y última línea de investigación apuntaría a la posibilidad de analizar cómo contribuir a la construcción de identidades culturalmente complejas en el alumnado, dada su trascendencia en las actuales sociedades contemporáneas y su relación con un mayor ajuste psicológico. Conocer la predisposición del profesorado ante esta realidad, indagar en los medios que podrían facilitar esta

labor en el profesorado y analizar cuál es el papel de la Competencia emocional en todo ello, son objetivos de gran interés para una vía futura de largo recorrido.

## CONCLUSIONS

Study One has revealed statistically significant differences in four of the five dimensions analyzed: Emotional Competence, Intercultural Sensivity, Compassion and Resilience. Specifically, teachers with a higher perceived level of Emotional Competence have done training in Emotional Development, and also work in privately owned educational centers. Teachers with a higher level of perceived Intercultural Sensitivity teach in Secondary Education; they also have a greater seniority in the teaching center; they work in teaching centers located in the neighborhoods of Ciudad Jardín, Valdezorras and La Plata; and in teaching centers with an intermediate perceived presence of gypsy students. Teachers who have a higher perceived level of Compassion are mainly women; with a greater seniority in the educational center; they work in privately owned centers which are located in the neighbourhood of Valdezorras; and in teaching centers with a low perceived presence of gypsy students. Finally, the faculty with a higher perceived level of Resilience has a greater seniority in the educational center; works in privately owned centers; in centers located in the neighborhood of María Auxiliadora-Fontanal; and in centers with an intermediate and a low presence of students of foreign origin.

Regarding the total group of teachers, suggestive results have also been shown when identifying facilities and difficulties perceived in the relationship with people from other cultural backgrounds. Those that stand out include:

- The majority association between cultural origin and geographical location, and minority, with gypsy ethnicity, religion, language and ideology.
- The greatest ease of teachers regarding their relationship with people from Latin America and Europe.
- The greatest difficulty of teachers regarding their relationship with people from Asia-East and Maghreb.
- The main reasons for the ease or difficulty are related to language and cultural proximity or distance.
- The consideration, in some cases, that the individual factor is more relevant than the cultural factor.
- The existence, although among the minority, of xenophobic attitudes.

Finally, Study One has allowed the distinction of three groups of teachers with different perceptions about their own level of competence in the five dimensions. These profiles have been called *highly competent* (A), *partially competent* (B) and *not competent* (C).

Among the three profiles, a group with particular characteristics is highlighted: the group that works in Polígono Sur. This group stands out because they have carried out training related to Emotional Development in a percentage much higher than the average of the general sample and the three profiles identified. However, this percentage does not correspond to that of people who perceive themselves as highly competent. This finding would refer to the need to contemplate other

variables that modulate the relationship between emotional training and perceived Emotional Competence.

Study Two has revealed the detection of three types of discourse in the teaching staff of the analyzed context: *humanistic discourse (A)*, *over-involved discourse (B)* and *critical discourse (C)*.

The three discourses coincide in pointing out the influence of the emotional state of the teaching staff in the students. They emphasize the importance of the involvement, both of the family and of the teaching staff, in the educational processes of the students, and they associate cultural diversity with ethnic and geographical origin.

The difficulties that are perceived in the three speeches are related, above all, to:

- The family situation of the students and the characteristics of the context where they live;
- The diversity associated with students of foreign origin and students from areas of social exclusion;
- The emotional fatigue experienced by teachers, due to the reality of the context; and
- The lack of adjustment of the training (received and offered) to their real needs.

Among the needs perceived by the teaching staff associated with the three speeches, the following stand out:

- Improve the Emotional Competence of teachers. They consider it a necessity for all teachers, but to a greater extent in the context in which they work, due to the higher complexity and adversity that they have to face on a daily basis.
- Improve the relationship with the students. They consider that connecting with them, knowing them and valuing them as people helps them to carry out their work with less difficulty, and facilitates the student's motivation and learning process.
- Achieve greater family collaboration so that there is greater coherence between what is transmitted at home and in schools.

The linking of both studies has shown a possible convergence between the characteristics of the conglomerates and the three types of discourse identified.

The *humanistic* discourse could be associated with the *highly competent* profile of cluster analysis, given that the characteristics of this discourse would account for the high level of competence observed in the five dimensions that make up this profile.

- *High Emotional Competence*. Teachers with a humanistic discourse consider that they currently have sufficient resources to deal with the daily challenges on an emotional level. However, they admit having had difficulties in the face of the complexity of the context, which has led them to train themselves individually to give a more competent answer and to live better day by day. Teachers with this discourse understand Emotional

Competence as part of their professional identity, not just as a tool, and integrate the emotional dimension in their personal and work dynamics. They are convinced that addressing the emotional dimension is an indispensable part of educational work, especially in contexts of greater social vulnerability.

They bet on a conception of alternative education that puts the person and the community at the center. They propose a continuous training that promotes, above all, self-knowledge and personal growth. They consider the training in Emotional Competence of teachers as a key in this process of change.

- *High Intercultural Sensitivity*. They understand that diversity is an asset; it must be managed through training and a change of focus in education. They are empathic and approach the reality of the other valuing the differences as positive. They distance themselves from the classical conceptions of diversity by stating that, beyond the ethnic or geographical issues, "we are all diverse". They plan their work according to the needs that derive from the diversity that characterizes their centers. They put more emphasis on the emotional and relational management of diversity than on the management of differences by origin.
- *High Mindfulness*. They have a high level of insight about what happens around them. They accept the reality in which they work and look for its strengths without making hasty judgments.
- *High Compassion*. They feel the closeness and care towards the students with conviction. They are sympathetic to the way in which the rest of the faculty faces the complexity of the context in which they work. They have a positive general treatment with themselves and work to be more aware of their possibilities and limits, actively seeking to maintain the balance between involvement and health, and thus taking care of their own well-being.
- *High Resilience*. They are aware of the adversity of the context in which they work without letting it affect them excessively and avoiding falling into burn-out dynamics. For this, they develop psychologically adjusted responses, among which are active strategies of Mindfulness and self-care. They are actively committed to education. They promote creative and coherent strategies with their approach to education and design alternatives that respond to the challenges they encounter in everyday life.

The *over-involved* discourse could be linked to the *partially competent* conglomerate. This is characterized by a high level of Compassion, a medium level of Intercultural Sensitivity and a low level of Emotional Competence, Mindfulness and Resilience.

- *Medium-low Emotional Competence*. Teachers with an over-involved discourse live with ease the understanding of the emotional world of others. They understand that adaptation to the context in which they work implies the constant involvement in the lives of the students in an individualized manner. The emotional channel gives positive

results in their daily work and they have understood that this is a key in their task, since it is also a fundamental lack in this context. They recognize that they try in many occasions to compensate the absence of referring that live in their family contexts with their own behavior. However, they admit that it has a high personal price.

Their way of being involved and on so many open fronts often leads them to feel overwhelmed, and even to notice it in their health. They experienced a difficulty in the ability to set limits, which denotes a low level of emotional regulation. They are aware of the importance of the emotional dimension in their daily work and, although they consider that the most important thing in their profession is involvement and vocation, they perceive that they need new resources to develop their work more competently.

- *Medium Intercultural Sensitivity.* They consider ethno-geographical diversity as positive. They have a high level of empathy and know how to approach the reality of the other, allowing themselves to be affected, which leads them to a high level of personal involvement. They feel competent in managing diversity. However, at less obvious levels, they tend to minimize or deny it, confusing equality (or, more properly, equity) with homogeneity. This has the associated risk of promoting assimilationist dynamics.
- *Low Mindfulness.* Their over-involvement with what the students go through leads them to connect intensely with the students' experience of hardship and reduces their ability to observe reality with more serenity and emotional balance.
- *Medium Compassion.* They experience an intense desire to help and care for the students because teachers with this discourse connect easily with the students' hardships. This often leads to the risk of making it theirs, over-identifying with it and exceeding their limits.
- *Low Resilience.* They launch strategies to face adversity, but they recognize that sometimes the exhaustion they feel makes them consider the possibility of working in other types of more "normalized" centers. Despite their desire to excel, the tone of their speech is marked by grief and frustration at not being able to do more to change the students' situation.

The *critical* discourse could be associated with the *non-competent* conglomerate, given that the characteristics of this narrative would denote a low level of competence in all the dimensions that constitute this profile.

- *Low Emotional Competence.* In spite of recognizing that the emotional dimension is important in the context in which they work, teachers with a critical discourse consider that emotional management is not their concern, but the family's. They show a low level of contact with their feelings. They recognize their lack of competence in dealing with many of the demands of the context and of the educational approach by competencies. They justify themselves by showing their distrust in pedagogical interventions and in the

lack of effectiveness of the training. They do not look for strategies to develop their work with a higher level of well-being and effectiveness.

- *Low Intercultural Sensitivity.* They associate foreign students with difficulty, although they recognize that the biggest problem is with the gypsy students. Foreign students are valued positively, as they adapt without difficulty and behave as "just another student". This consideration would make their assimilationist and less sensitive perspective towards diversity appear.
- *Low Mindfulness.* They complain and express strong tones of judgement, immobilizing, justifying, and maintaining their demotivation and resignation.
- *Low Compassion.* Their narrative stands out for their escape from emotional involvement in the difficulties experienced by the students. They are hypercritical with everything external, showing a low contact with the emotional world of others. Their words are tinged with negative evaluations. They tend to emotionally disengage and rationalize their difficulties.
- *Low Resilience.* They have a high capacity for critical analysis, but instead of focusing on the margin of change they have to respond to the detected needs, they face adversity looking for causes and solutions outside (in the Administration, in the education system, in society), instead of probing other possibilities and developing creative strategies that are within their reach. Their pessimism prevents them from interpreting difficulties in terms of challenge and opportunity.

The *humanistic* discourse, to which the highly competent profile is associated, responds to the desired referent, both quantitatively and qualitatively. Its narrative supports the theoretical postulates of the competency-based approach of the European framework, the framework of Emotional Education and Emotional Competence, the perspective of Critical Intercultural Education and the conception of diversity in Community Psychology. However, from a qualitative perspective, elements of competence and lack of competence are identified in the three discourses.

The study carried out has genuinely spotlighted the importance of the five dimensions analysed in the definition of each one of the three identified groups.

The study has shown how the context could act as a catalyst in a greater awareness of the importance of Emotional Competence of teachers in the relationship with students. Likewise, the greater socioeconomic and cultural complexity of the chosen context seems to act as a facilitator of the implementation of innovative approaches and strategies related to the competency-based approach and Emotional Education.

The presence of foreign students could act as a facilitator for a higher level of Intercultural Sensitivity and a more inclusive reflection on diversity. However, this seems to be more prevalent in the group with a humanistic discourse than in the others. In the other two groups of teachers, the ease of adaptation of foreign students to the educational system seems to favor the continuity of

assimilationist dynamics to a greater extent, although with a greater degree in the case of the critical discourse.

Although the influence of the socioeconomic and cultural context on the perceived competence of teachers is confirmed as a key factor, the existence of teachers of the three conglomerates in all or almost all centers, together with the detection of three discourses in the same context, reinforce the hypothesis about the possible existence of other elements that could also influence a greater or lesser perceived competence. Among them, the following are those that stand out: the ownership of the center, the seniority of teachers in the center, the relational (or intersubjective) context, and other personal factors, such as motivation, vocation and involvement (all of them closely related to attitude), and the training received on Emotional Competence.

The study has highlighted the triple role of Emotional Competence in the contexts studied: as a means to combat dysfunctional levels of stress, thus protecting their levels of well-being and improving their levels of Resilience; as a condition for being able to transmit it to the students; and as a means of improving their relationship with other colleges and students' families.

The study has shown the need for intervention on Emotional Competence for all teachers, more urgently in contexts of greater ethno-geographical diversity. It has also shown the need for intervention when managing diversity, for all teachers.

Two main implications of the investigation stand out. The first of them refers to the applied level, and the second, to the theoretical level. At the applied level, the most relevant implication points to teacher training as the main intervention element. At the theoretical level, it is worth highlighting the relationship in a genuine way among the five dimensions addressed. This approach has enabled an intervention proposal with innovative keys. It also points out the interest of continuing a line of study based on the observed findings as a possible framework of understanding to be deepened.

For an intervention with the teaching staff in the studied context, seven key elements can be highlighted:

1. Change of educational focus. Towards a competency-based approach, that puts the person at the center and the emphasis on the process versus the results, with special care of the dialogue and the relationship.
2. Improvement of the relationship with students. For this, it is important to emphasize the following: a. A relationship based on each person's knowledge, acceptance and value; b. Work with flexibility, closeness and empathy; c. Learn to connect emotionally; d. Learning to mark emotional limits in relation to students and the center; and e. Improve the ability to manage diversity.
3. Improvement of the relationship among teachers, especially cohesion and coordination.



4. Improvement of the relationship with families, which requires addressing the relationship model.
5. Improvement of the level of teacher welfare.
6. Improvement of the level of teacher involvement.
7. Improvement of the level of teacher training and change of training approach.

Regarding the need to change the educational focus, the emotional dimension takes a leading role. Three axes are pointed out: a. The need to include the emotional dimension into an education which wants to be integral; b. The emotional dimension as a basis for managing diversity from a critical perspective; and c. The emotional connection as the basis of the alliance with the students and their families.

In relation to training, the following conclusions stand out:

- The importance of working different components of Emotional Competence is highlighted in both studies; especially, consciousness and emotional regulation, but also emotional autonomy, social competence, and competencies for life and well-being.
- Likewise, in both studies the relevance of addressing Emotional Competence and Intercultural Sensitivity together is highlighted. In general, as paradigms from which educational institutions have to depart, and particularly in the selected context, given the greater social vulnerability and cultural complexity.
- The intercultural dimension (or better, the dimension of diversity) should be approached from two levels: conceptual and emotional. Although the first is necessary, the emotional approach becomes a priority for achieving an effective Intercultural Education, whose principle and purpose are the avoidance of any type of discrimination and social justice.
- The constructive coping of adversity is a daily task and intimately linked to the Emotional Competence that teachers have to develop, especially those who work in the type of context selected. Therefore, Resilience becomes a third element to be included in a future intervention.
- The need to stop and greater self-knowledge, together with the importance given to the acceptance and unconditional value of the students, the perceived need to improve the cloister relations, or the prevention of minority xenophobic behaviors, are elements that account for the interest of incorporating Mindfulness and Compassion as effective means in the promotion of greater Emotional Competence.
- Among the specific elements for the intervention with the groups of teachers linked to each discourse, the following ones stand out: in the group with a humanistic discourse, the continuous training in the key of self-knowledge; in the group with an over-involved

discourse, the improvement of emotional regulation; and in the group with a critical discourse, the improvement of the level of motivation and burn-out, through subjective well-being.

- The existence of Primary and Secondary teachers in the different conglomerates and narratives indicates the relevance of considering the profiles detected based on their own perceived competencies, in addition to the educational level where they teach, at the time of designing and developing the intervention.
- For the design of a training intervention, the present study proposes a change of focus. The formation of different training phases is suggested, within which the acquisition of competencies would be the first and most important. Secondly, the phase aimed at transferring acquired competencies to the work context would be located. It would entail the design and implementation of tools to be applied with the students. Even in this applied phase, the emphasis should be placed on *how* and *from which* it is done rather than only *what* it is done, since the tools will be effective as long as the relationship and the interpersonal connection are taken care of. This results in the importance of taking into account the profiles detected in the present study in a first phase of training. The educational level should be considered to a greater extent in a second one, associated with the transfer of competencies to the context.

The relevance of the training, indicated in both studies and in the literature, places the university institutions and continuing education centers to include it in the curricular itinerary of all teachers of compulsory education, seeking a basic training that will be continued during the professional exercise. At the same time, the need to review the approach from which it is being developed in those curricula in which this training has already been inserted is highlighted. Finally, the necessity of working on the academic and continuous training of the faculty in a more articulated way is revealed.

In summary, the mixed perspective of this research has facilitated an understanding of the characteristics of teachers of compulsory education in the city of Seville, while at the same time has enabled delving into the reality of the group of teachers working in contexts of high diversity associated with migration, identifying key elements to design and implement an intervention adjusted to their perceived needs in an innovative way. Specifically, the relevance of addressing teacher training in Emotional Competence along with Intercultural Sensibility and Resilience, through Mindfulness and Compassion, has been highlighted. This training is proposed through the competency approach, and it is considered more urgently in contexts of greater ethno-geographical diversity.

In this way, the present work contributes to the response to social and educational challenges that currently lack an effective and integral management, which the model of society that can be built within the framework of diversity, cohesion and social justice largely depends on.



## REFERENCIAS

- Abraham, R. (2004). Emotional Competence as an antecedent to performance: a contingency framework. *Genetic, social and general psychology monographs*, 130(2), 177-143.
- Aemind, Asociación española de Mindfulness (2016). Formación para el profesorado en Mindfulness. Recuperado de <http://www.aemind.es/seccion-de-profesores-meec/>
- Aguado, M. T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 17(2), 471-476.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Education*, 22, 39-57.
- Aguado, M. T. (2005). La Educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M.C. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Aguado, M. T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En Aguado, M. T., y Del Olmo, M. (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-28). Madrid: Ramón Areces.
- Aguado, M. T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42.
- Aguado, M. T. y Ballesteros, B. (2012, Mayo-Agosto). Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- Agulló, M. J., Filella, G., García Navarro, E., López Cassà, E., y Bisquerra, R. (Coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Aiken, G. (2006). *The potential effect of mindfulness meditation on the cultivation of empathy in psychotherapy: a qualitative inquiry* (Dissertation). Faculty of Saybrook Graduate School and Research Center. San Francisco.
- AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership (2016). Propuesta BRiTe de resiliencia en el profesorado. Recuperado de <https://www.brite.edu.au/>
- Albar, M. J., García-Ramírez, M., El Karkri, M., Luque, V., Paloma, V., Camacho, C., El Jebari, T., Hernández-Plaza, S., Paloma, O., y Sevillano, M. (2010). Contribuciones de la Psicología de la Liberación a la integración de la población inmigrante. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 223-234.
- Alonso, M. (2012). Mindfulness en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. En M. T. Miró, y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 81-140). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Álvarez, J. L., Corpas, R., y Corpas, C. (2016). Predictores del prejuicio en profesionales que trabajan con colectivos en exclusión social. *Revista de Ciencias Económicas y Sociales*, 22(3), 35-50.

- Amrani, P. (2010). *Loving-Kindness: Self-Compassion, burnout and empathy among therapists* (Dissertation). Adelphi University. New York.
- APA, American Psychological Association (2016). El camino a la Resiliencia. Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>
- Arch, J. & Craske, M. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: The moderating role of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 495-505.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. M. (2010). Programa "Aulas Felices". *Psicología positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://educaposit.blogspot.com.es/p/blog-page.html>
- Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143.
- Bakieva, M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente (Tesis Doctoral). Universitat de València. Valencia.
- Banhofer, T. & Crane, C. (2012). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for depression and suicidality. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (p. 221-244). New York: Springer.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture and Education. The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education. Characteristics and goals. In J.A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and perspectives* (pp. 3-32) (7<sup>th</sup> edition). Hoboken. New Jersey: Wiley.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. (Eds.) (2003). *Handbook of research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barnes, S., Warren, K., Krusemark, E., Campbell, K., y Rogge, R. (2007, October). The role of Mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Bates, T. (2005). The expression of compassion in group cognitive therapy. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research, and use in psychotherapy* (pp. 369-386). New York: Routledge.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de la seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

- Bauman, Z. (2015). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Bayón, C. y Bonan, V. (2012). Trastornos de la conducta alimentaria e intervenciones psicoterapéuticas que incorporan mindfulness. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 209-240). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins, C., & Carson, J. (2016, March). Measuring relationships between self-compassion, compassion fatigue, burnout and well-being in student counsellors and student cognitive behavioural psychotherapists: a quantitative survey. *Counselling and Psychotherapy Research, 16*(1), 15–23.
- Beaumont, E. & Hollins, C. J. (2016a, September). A proposal to support student therapists to develop compassion for self and others through Compassionate Mind Training. *The Arts in Psychotherapy, 50*, 111-118.
- Beaumont, E. & Hollins, C. J. (2016b, November). Heightening levels of compassion towards self and others through use of compassionate mind training. *British Journal of Midwifery, 24*(11), 3-12.
- Benet Martínez, V. & Hong, Y. (2014). The Psychology of Multicultural Identity and Experiences. In V. Benet Martínez & Y. Hong (Eds.), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity* (pp. 1-10). Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, M. J. (1986, January). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 20*(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-20) Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2011). *A Developmental Model of Intercultural Sensivity*. Milano: The Intercultural Development Research Institute.
- Beresford, A. (2016). *The Compassionate Mind: A correlational investigation into the relationship between self-compassion and compassion for others* (Dissertation). Manchester Metropolitan University. Manchester.

- Berg, K., Majdan, J. F., Berg, D., Veloski, J., & Hojat, M. (2011). Medical students' self-reported empathy and simulated patients' assessments of student empathy: an analysis by gender and ethnicity. *Academic Medicine, 86*(8), 984-988.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: an international review, 46*(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697-712.
- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam, & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (pp. 27-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations, 32*, 328-336.
- Berry, J. W. & Sam, D. (2014). Multicultural societies. In V. Benet-Martínez & Y. Hong (Eds.), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity*. New York: Oxford University Press.
- Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Besalú, X. (2002). Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic. *Revista catalana de pedagogia, 1*, 149-170.
- Bien, T. (2012). Paradise lost: Mindfulness and addictive behavior. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp.289-298). New York: Springer.
- Birnie, K., Speca, M. & Carlson, L. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of Mindfulness-based Stress Reduction (MBSR). *Stress and Health, 26*, 359-371.
- Bishop, S. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine, 64*, 71-84.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, 21*(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García Navarro, E. López Cassà y R. Bisquerra (Coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica* (pp.11-37). Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2012, Marzo). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí d'Inf@ncia*, 55, 187-194.
- Bisquerra, R. (2016). Las competencias emocionales. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/213-caracteristicas-competencia-emocional.html>
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Características de la competencia emocional. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez Escoda, N., y Filella, G. (2000). L'educació emocional en la formació inicial dels professionals de l'educació. En L. M. Carmen, (Ed.), *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació* (pp. 13-16). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Bisquert, M. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar los estilos educativos familiares. EVALEF (Tesis Doctoral). Universitat de València. Valencia.
- Bluth, K. & Blanton, P. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1298–1309.
- Boesch, E. (1991). *Symbolic action theory and Cultural Psychology*. Heidelberg: Springer.
- Boesch, E. (1996). The seven flaws of Cross-cultural Psychology. The story of a conversion. *Mind, Culture and Activity*, 3(1), 2-10.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions in Education*. New York: Routledge.
- Bouchard, G. y Taylor, C. (2010). *Construir el futuro. El tiempo de la reconciliación*. Bilbao: Ikuspegui.
- Bowlby, J. (1992). Continuidad y discontinuidad. Vulnerabilidad y Resiliencia. *Devenir*, 4, 7-31.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. London: Sage.
- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (2017). Collecting qualitative data. A practical guide to textual, media and virtual techniques. Cambridge: Cambridge University Press.



- Bristbon, N. M. & Lowery, G. A. (2009). Mindfulness and levels of stress: a comparison of beginner and advanced Hatha Yoga practitioners. *Journal of Religion and Health*, 50, 931-941.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43 (2<sup>nd</sup> edition). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21<sup>st</sup> century: Emerging theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. D. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*, 1 (pp. 993-1028) (5<sup>th</sup> edition). New York: John Wiley.
- Brown, C. & Jones, A. (2013, March). Psychobiological correlates of improved mental health in patients with musculoskeletal pain after a Mindfulness-based Pain Management Program. *Clinical Journal of Pain*, 29(3), 233-244.
- Brown K. & Ryan R. (2003). MAAS. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of PsychoSocial Psychology*, 84, 822-48.
- Brown, R., Simone, G. & Worley, L. (2016). Embodied Presence: Contemplative Teacher Education. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integration Theory and Research into Practice* (pp. 207-220). Georgia-USA: Springer.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18, 1-21.
- Buades, J., Die, L., y Melero, L. (2013). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración CeiMigra 2012. Nuevos retos para las políticas de inmigración e integración*. Valencia: CeiMigra.
- Burgos-Carnes, J. & Burgos-Kelly, V. (2014). Our journey to self-confidence, our passion to inspire others — Two teachers write about identity, advocacy, and activism. In S. Nieto, *Why we Teach Now* (pp. 65-74). New York: Teachers College Press.
- Burke, C. (2009). Mindfulness-Based Approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133–144.
- Calvo Buezas, T. (2006, Mayo). *Solidaridad y Racismo en los escolares españoles: La necesidad de una educación intercultural*. I Congrès Internacional d'Educaci  a la Mediterr nia. Educaci , integraci  y moviments migratoris. Propostes per al segle XXI. Palma de Mallorca.

- Calvo Buezas, T. (2008, Julio). Identitats i valors culturals de convivència: el desafiament de la immigració. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, 13-25.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. & Steindl-Rast, D. (1992). *Belonging to the Universe. Explorations on the frontiers of science and spirituality*. San Francisco: Herper.
- Carmeli, A., Yitzhak-Havey, M., & Weissberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological well-being. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66-78.
- Carmody, J. & Baer, R. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23-33.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based Social and Emotional Learning (SEL) programs*. Chicago, IL: CASEL. Recuperado de <https://casel.org>
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*. Recuperado de <http://www.casel.org/guide/>
- CASEL, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2016). Enfoques y metas para la formación del profesorado desde el Modelo SEL de Competencia Socio-emocional. Recuperado de <https://casel.org>
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebolla i Martí, A. (2012). Mindfulness en terapia cognitiva para la depresión. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.). *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 141-168). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Chan, D. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042– 1054.
- Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of Intercultural Sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association. Honolulu.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, G. M. & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.

- Chung, M. S. (2016). Relation between lack of forgiveness and depression: The moderating effect of Self-Compassion. *Psychological Reports, 119*(3), 573-585.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Clarke, A., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence of the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK*. WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research. Galway: National University of Ireland Galway.
- Claxton, G. (2005, Winter). Mindfulness, learning and the brain. *Journal of Rational-Emotional & Cognitive Behavior Therapy, 23*(4), 301-314.
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J., & Conway, A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*(3), 361-368.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Colectivo IOÉ (2005a). Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes. *Papeles de Economía Española, 104*, 194-209.
- Colectivo IOÉ (2005b). Inmigrantes extranjeros en España ¿Reconfigurando la sociedad? *Panorama Social, FUNCAS, 1*, 32-47.
- Colectivo IOÉ (2012). *Impactos de la crisis sobre la población inmigrante. Encauzar la migración para beneficio de todos*. Madrid: Organización Internacional de las Migraciones. Recuperado de [https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones\\_libros/show/id/101](https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_libros/show/id/101)
- Colectivo IOÉ (2013). La población inmigrada ante la crisis. ¿Mirando hacia otro lado? *Boletín ECOS, FUHEM Ecosocial, 24*, 1-10.
- Connor, K. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76-82.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI)*. Professional Manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Craig, C. D. & Sprang, G. (2010). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal, 23*(3), 319-39.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research* (4<sup>th</sup> edition). Boston: Pearson Education.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed method design. In J. W. Creswell & V. L. Plano Clark (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 58-88) (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575.
- Cruz, J. M. (2015). *Elaboración y validación de un programa de intervención para mejorar la resiliencia en adolescentes dominicanos en situación de riesgo* (Tesis Doctoral). Universitat de València. Valencia.
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Cultura y Educación*, 11, 39-62.
- Cubero, M. (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la construcción de una Psicología Cultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 13(1), 67-83.
- Cubero, M. & De la Mata, M. L. (2001). Activity setting, ways of thinking and mode of discourse: an empirical study. In S. Chaiklin (Ed.), *Cultural-historical psychology* (pp. 218-238). Aarhus: Aarhus University Press.
- Cubero, M. y Ramírez Garrido, J. D. (Comps.) (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cubero, M. y Rubio, D. (2005). Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto* (pp. 21-46). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cubero, M., Rubio, D. y Barragán, A. (2005). Cultura y cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 119-140.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dahm, K., Meyer, E., Neff, K. D., Bird, S., & Morissette, S. (2015, October). Mindfulness, self-compassion, posttraumatic stress disorder symptoms, and functional disability in U.S. Iraq and Afghanistan war veterans. *Journal of Traumatic Stress*, 28, 460-464.
- Damasio, A. R. (2010). *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Mind*. New York: Vintage Books.
- Darling-Hammond, L. (2004). From 'Separate but Equal' to 'No Child Left Behind': The Collision of New Standards and Old Inequalities. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many Children Left behind* (pp. 3-32). Boston: Beacon Press.
- Daus, C. & Ashkanasy, N. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453- 466.

- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199.
- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2005). Cultura y procesos cognitivos. En M. Cubero y J. D. Ramírez (Comps.), *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto* (pp. 47-80). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Lucas, J. (2002). La estigmatización del multiculturalismo. Seis falacias. *Temas para el debate*, 89, 19-22.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-246.
- Del Campo, J., Massot, M. I., Sandí, M. P., y Sánchez Martí, A. (2013). *La resiliencia en jóvenes inmigrantes como factor clave para la transición académica: un enfoque cuantitativo*. Investigación e Innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (pp. 343-351). Alicante.
- Delgado, M (2009). Seres de otro mundo: sobre la función simbólica del inmigrante en la dinámica del contacto: movilidad, encuentro y conflicto en las relaciones interculturales. II Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. *Revista Fundación CIDOB*, 13-22. Barcelona: CIDOB.
- Demetriou, H., Wilson, E. & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Demiralp, E., Thompson, R. J., Mata, J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Feldman, L., Ellsworth, P. C., Demiralp, M., Hernández-García, L., Deldin, P. J., Gotlib, I. H., & Jonides, J. (2012). Feeling Blue or Turquoise? Emotional Differentiation in Major Depressive Disorder. *Psychological Science*, 23(11), 1410-1416.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012, June). Early childhood teachers as socializers of young children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Didonna, F. (2012). Mindfulness and Obsessive-Compulsive Disorder: Developing a way to trust and validate one's internal experience. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 189-220). New York: Springer.
- Díe, L., Buades, J., y Melero, L. (2009). *Informe Anual sobre Migraciones e integración CeiMigra 2009. Migraciones y crisis económica internacional*. Valencia: CeiMigra.

- Díe, L., Buades, J., y Melero, L. (2011). *Informe Anual sobre Migraciones e integración CeiMigra 2010-2011. Migraciones y procesos de empobrecimiento, marginación y exclusión*. Valencia: CeiMigra.
- Díe, L., Melero, L., y Buades, J. (2012). ¿Diversidad o diversidades? Las desigualdades no resueltas. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación intercultural* (pp. 16-47). Valencia: CeiMigra.
- Dobkin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction: What processes are at work? *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 14, 8–16.
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2005, August). A major meta-analysis of positive youth development programs. Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 474–501.
- Eckensberger, L. (1990). From cross-cultural psychology to cultural psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition*, 12(1), 37-52.
- Ellis, R. & Ryan, J. (2005). Emotional Intelligence and Positive Psychology: Therapist tools for training/coaching clients to move beyond emotional relief. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 8(3), 42-43.
- Elsass, P. (1992). *Strategies for survival: the psychology of cultural resilience in ethnic minorities*. New York: New York University Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Falkenström, F. (2009). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48, 305–310.
- Farb, N., Anderson, A., Irving, J., & Segal, Z. (2014). Mindfulness interventions and emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 548-567). New York: Guilford Press.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006, supl.). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández Salina, V., Torres, F. J., Díaz Parra, I., Galera, V., Font, N., González Rodríguez, A., Brivio, F., Chioua, J., y García Leiva, F. (2008). *Diagnóstico sobre el asentamiento de población inmigrante extranjera en el Distrito Macarena de Sevilla*. Comunicación presentada en el marco del taller

- Capital y territorio. ¿La construcción de un sueño? (pp. 1-16). Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imberón (Coord.), *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 4-14). Barcelona: Grao.
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- FOESSA (2016). *Expulsión social y recuperación económica. Análisis y perspectivas 2016*. Madrid: FOESSA.
- Follete, V. & Vijay, A. (2012). Mindfulness for trauma and posttraumatic stress disorder. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 299-318). New York: Springer.
- Ford, B. Q., Dimitrieva, J. O., Heller, D., Chentsova-Dutton, Y., Grossman, I., Tamir, M., Uchida, Y., Koopman-Holm, B., Floerke, V. A., Uhrig, M., Bokhan, T., & Mauss, I. B. (2015, December). Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(6), 1053-1062.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1998). Teachers as Cultural Workers. *Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Fundación Secretariado Gitano (2016). *Discriminación y Comunidad Gitana. Informe Anual Fundación Secretariado Gitano 2016. Número especial sobre antigitanismo*. Madrid: Secretariado Gitano.
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En M. Cátedra, y M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García* (pp. 107-143). Barcelona: Bellaterra.
- García Castaño, F. J. y Barragán, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social*, 121, 209-232.
- García Castaño, F. J., Granados, A., Olmos, A., y Martínez Chicón, R. (2014, Julio-Diciembre). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado "inmigrante" en la prensa en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 1081-1101. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- García-Castaño, F. J. & Moyano-Moyano, R. (1993). Multicultural Education: some reflections on the Spanish case. *The European Journal of Intercultural Studies*, 4(2), 67-80.
- García Castaño, F. J., Olmos, A., y Bouachra, O. (2015). Inmigración, crisis y Escuela. *Migraciones*, 37, 239-263.

- García-Castaño, F. J., Olmos, A., Contini, P., y Rubio, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En E. Gualda (Ed.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 31-65). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- García Castaño, F. J., Olmos, A., & Rubio, M. (2013). Between enriching diversity and segregating difference: contradicting discourses on the presence of foreign students in the educational system. In M. Martínez Lirola (Ed.), *Discourses on Immigration in Times of Economic Crisis: A Critical Perspective* (pp. 142-166). Newcastle: Cambridge scholars.
- García Castaño, F. J., Pulido, R., y Montes del Castillo, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García Castaño, F. J. y Rubio, M. (2013, Enero-Junio). "Juntos pero no revueltos": Procesos de concentración escolar del "alumnado extranjero" en determinados centros educativos. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, LXVIII(1), 7-31.
- García Castaño, F. J., Rubio, M., & Bouachra, O. (2015). Immigrant students at school in Spain: Constructing a subject of study. *Dve Domovini - Two Homelands*, 41, 35-46. Ljubljana: Institut Za Slovensko Izselenstvo in Migracije Sazu.
- García García, J. L. (2007). Cultura. En A. Barañano, J. L. García García, M. Cátedra, y M. J. Devillard, (Eds.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 47-52). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-León, A. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional. En J. M. Augusto (Coord.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp. 15-36). Jaén: Universidad de Jaén.
- García-Palacios, A. y Navarro, M. V. (2012). Mindfulness en los trastornos de la personalidad. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 271-299). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- García-Ramírez, M., De la Mata, M., Paloma, V., y Hernández-Plaza, S. (2011). A Liberation Psychology approach to acculturative integration of migrant populations. *American Journal of Community Psychology*, 47, 86-97.
- García Roca, J. (2002). Integración. En J. Conill (Coord.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 203-211). Valencia: Bancaja.
- García Roca, J. (2010). La condición migratoria. En J. Lacomba y F. Falomir (Eds.), *De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y Movimientos Migratorios* (pp. 35-55). Madrid: Catarata.
- García Roca, J. (2015, Octubre). Funció simbólica de la immigració. *Revista Saó*, 408, 18-20.



- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2007). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner-Nix, J. (2012). Mindfulness-Based Stress Reduction for chronic pain management. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 369-382). New York: Springer.
- Gates, G. & Gilbert, B. (2016). Mindful School Leadership: Guidance from Eastern Philosophy on organizing schools for student success. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integration Theory and Research into Practice* (pp. 251-270). Georgia-USA: Springer.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (12ª edición) Barcelona: Gedisa.
- Germer, C. & Neff, K. D. (2013). A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Germer, C. y Simón, V. (2011). Compasión y Auto-compasión. En V. Simón. *Aprender a practicar Mindfulness* (pp. 131-159). Barcelona: Sello editorial.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Gilbert, B. & Christopher, M. (2010). Mindfulness-Based Attention as a moderator of the relationship between depressive affect and negative cognitions. *Cognitive Therapy Research*, 34, 514-521.
- Gilbert, P. & Tirch, D. (2009). Emotional Memory, Mindfulness and Compassion. *Clinical Handbook of Mindfulness*, 99-110. doi: 10.1007/978-0-387-09593-6\_7.
- Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualisations, research, and use in psychotherapy*. New York: Routledge.
- Gilbert, P. (2013). *Mindful compassion: using the power of mindfulness and compassion to transform our lives*. London: Constable & Robinson Lid.
- Gilbert, P. & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research, and use in psychotherapy* (pp. 263-325). New York: Routledge.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio*. Barcelona: Tusquets.
- Giménez, C. (1997). *Guía sobre Interculturalidad. Fundamentos conceptuales*. Guatemala: PNUD.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.

- Giménez, C. (2009). El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico. *Guide to Good Practices in Citizenship and Coexistence in European Neighbourhoods INTI-CIEN*. Pisa: Pisana snc. Recuperado de [http://www.inticien.eu/public/dokument.php?art=145&parent01=8&parent02=0&parent03=0&level2\\_4=true](http://www.inticien.eu/public/dokument.php?art=145&parent01=8&parent02=0&parent03=0&level2_4=true)
- Giménez, C. (2012). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación intercultural* (pp. 48-65). Valencia: CeiMigra.
- Giménez, C. (2013). Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para una praxis comunitaria. En J. Buades y C. Giménez (Coords.), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 35-57). Valencia: CeiMigra.
- Glaser, A. (2005). *A call to compassion: Bringing Buddhist practices of the heart into the soul of psychology*. Berwick, Maine: Nicolas-Hays, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantman Books.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (Ed.). (2003). *Destructive emotions: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. New York: Bantam Book.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goodman, T. & Greenland, K. (2012). Mindfulness with children: working with difficult emotions. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 417-430). New York: Springer.
- Gorski, P. (2007). Good intentions are not enough: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Greenberg, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and youth development through coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *The American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Greenberg, M. & Harris, A. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6, 161–166.
- Greeson, J. & Brantley, J. (2012). Mindfulness and anxiety disorders: Developing a wise relationship with the inner experience of fear. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 171-188). New York: Springer.

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J. Gross, *Handbook of emotional regulation* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-Based Stress Reduction and health benefits. A Meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*, 35-43.
- Grossman, P., Tiefenthaler-Gilmer, I., Raysz, A. & Kesper, U. (2007). Mindfulness training as an intervention for fibromyalgia: Evidence of postintervention and 3-year follow-up benefits in well-being. *Psychotherapy and Psychosomatics, 76*, 226–233.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo, y N. Suárez-Ojeda (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Grotberg, E. (Ed.) (2003). *Resilience for today: gaining strength from adversity*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*, 421–443.
- Hastings, R. & Singh, N. (2010). Mindfulness, children and families. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 131-132.
- Hawkins, K. (2017). *Mindful Teacher, Mindful School: Improving wellbeing in teaching and learning*. Oaks, CA: Sage Publishing.
- Hayes, A. & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of Mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 255-262.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. México: Paidós.
- Heredia, L. y Ortega, A. (Coords.) (2014). Inmigrante. *Diccionario Migración y Extranjería*. Madrid: LID editorial.
- Hernández-Plaza, S., García-Ramírez, M., Camacho, C., & Paloma, V. (2010). New settlement and wellbeing in oppressive contexts: A Liberation Psychology approach. In C. Stuart (Ed.), *The*

- psychology of global mobility. International and Cultural Psychology Series* (pp. 235-256). New York: Springer.
- Hofman, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011, November). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review, 31*(7), 1126-1132.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A., Witt, A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 169–183.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Newbury Park: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martínez, V. (2000). Multicultural minds. A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist, 55*(7), 709-720.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hopkins, M. M., O'Neil, D., & Williams, H.W. (2007). Emotional intelligence and board governance: leadership lessons from the public sector. *Journal of Managerial Psychology, 22*(7), 683-700.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399-420.
- Howell, A., Dopko, R., Passmore, H. A., & Vuro, K. (2010). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences, 51*, 166–171.
- Huete, M. A. y Muñoz, R. (2011, Agosto). Modelos de barrio y lógicas de localización de la población inmigrante. El caso de la ciudad de Sevilla. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias sociales, XV*(372), 1-28. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Huete, M. A. (2013). Uso y conocimiento de los servicios públicos locales por parte de la población inmigrante. La importancia del barrio de residencia. *Política y Sociedad, 50*(1), 215-234.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. London: Sage.
- Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning: celebrating the affective dimension of education*. London: Springer Verlag.
- Ignat, A. A., Clipa, O., & Paraschiva, P. (2011). Teachers' training on emotional education. Needs assessment. *Journal of Educational Sciences & Psychology, LXIII*(2), 51-56.
- Imbernon, F. (Coord.) (2015). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: GRAO.

- Imtiaz, S. & Kamal, A. (2016). Rumination, optimism, and psychological well-being among the elderly: Self-Compassion as a predictor. *Journal of Behavioural Sciences*, 26(1), 32-50.
- ISBE (2016). Instituto de Educación del Estado de Illinois. Recuperado de <https://www.isbe.net>
- Jennings, P. (2015). *Mindfulness for Teachers. Simple skills for productivity in the classroom*. New York: Norton.
- Jennings, P. (2016). CARE for teachers: A Mindfulness-based approach to promoting teacher's Social and Emotional Competence and well-being. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 133-148). Georgia-USA: Springer.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009, Spring). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Joireman, J., Parrott, L., & Hammersla, J. (2002). Empathy and the self-absorption paradox: Support for the distinction between self-rumination and self-reflection. *Self and Identity*, 1, 53-65.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Journal of Intercultural Education*, 16(2), 69–83.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' Intercultural Learning and Competence*. Oulu: Oulu University.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 1-14. doi: 10.1080/14675986.2016.1150648.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness Meditation: What It Is, What It Isn't, and It's role in Health Care and Medicine. In Y. Haruki, Y. Ishii, & M. Suzuki (Eds.), *Comparative and Psychological Study on Meditation* (pp. 161–170). Netherlands: Eburon.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Orthogonal Rotation in Consciousness. Mindfulness*, 6, 1481–1483.
- Kimber, B., Skoog, T., & Sandell, R. (2013, April). Teacher change and development during training in Social and Emotional Learning Programs in Sweden. *The International Journal of Education*, 5(1), 17-35.

- Kirk, J. & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *British Educational Research Journal*, 36(4), 627-641.
- Kitayama, S. & Cohen, D. (2011). *Handbook of Cultural Psychology*. New York: Guilford Press.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I., y Álvarez, C. (1996) La pobreza desde la mirada de la resiliencia. En M. A. Kotliarenco, I. Cáceres, y C. Álvarez (Eds.), *Resiliencia: construir en la adversidad* (pp. 21-34). Santiago de Chile: CEANIM.
- Kressova, N., Fleissner, K., Granados, A., García, J., y Fernández, J. (2012). Medios de comunicación e inmigración en España: situación actual y perspectivas de futuro. En AA.VV. (Eds.), *El español frente a los retos del Siglo XXI: investigación y enseñanza* (pp. 76–81). Moscú: V Conferencia científica internacional de hispanistas.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kunnanat, J. T. (2008). Emotional Intelligence: theory and description. A competency model for interpersonal effectiveness. *Career Development International*, 13(7), 614- 629.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161-173). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc.
- Ladson-Billings, G. (1995, Fall). Towards a theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lamata, C. (2011). *La Escuela como tutora de Resiliencia Social: diseño y desarrollo del Programa REVELA-T* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: Techniques to cultivate inner strength in children*. Boulder, Colorado: Sounds True.
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating Inner Resilience in educators and students: The Inner Resilience Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 119-132). Georgia-USA: Springer.
- Lavelle, B. (2016). Promoting Caring: Mindfulness- and Compassion-Based contemplative training for educators and students. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 285-294). Georgia-USA: Springer.
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): a conceptual framework. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.). *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 65-82). Georgia-USA: Springer.

- López, C. (1999). *El conocimiento del profesor en contextos multiculturales. Un estudio narrativo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- López Suárez, C. y García Castaño, F. J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1), 1-40.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New Jersey: Wiley and Sons.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of Resilience: critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Interculturalidad. ¿Una nueva variante del pluralismo cultural? En G. Malgesini y C. Giménez (Coords.), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 253-259). Madrid: La Catarata.
- Maloney, J., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K., & Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 313-333). Georgia-USA: Springer.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!': The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- Marchioni, M., Morín, L. M., Giménez, C., y Rubio, J. A. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica* (5ª edición). San Salvador: UCA editores.
- Massey, D. & Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67, 281-315.
- Massot, M. I., Del Campo, J., Sandín, M. P., y Sánchez Martí, A. (2013). *Resiliencia y éxito escolar en el alumnado de Secundaria de procedencia extranjera*. Investigación e Innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (pp. 67-75). Alicante.

- Maturana, H. y Varela, F. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Holland: Reidel Publishing Company.
- Mayer, J. D., Di Paolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Adaptación española de Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera (2009). Madrid: Tea ediciones.
- Maytum, J. C., Heiman, M. B., y Garwick, A. W. (2004). Compassion fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families. *Journal of Pediatric Health Care*. 18(4), 171-179.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28(1), 423-447.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-339.
- Melero, M. L. (2015). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración CeiMigra 2014. Hacia una Europa de la inclusión y la hospitalidad*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Melero, M. L., Buades, J., y Díe, L. (2014). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración CeiMigra 2013. Una década de migraciones en España*. Valencia: CeiMigra.
- Melero, M. L. y Díe, L. (2010). El enfoque psicosocial en las migraciones. En M. L. Melero (Coord.), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp. 71-113). Valencia: CeiMigra.
- Melero, M. L. y González-Sala, F. (2014). *Contextos próximos de desarrollo y resiliencia*. Máster en Políticas de Integración Ciudadana. 6ª edición. Valencia: Universitat de València.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Michie, G. (2014). Same as it never was: On my return to teaching. In S. Nieto (Coord.), *Why we Teach Now* (pp. 112-121). New York: Teachers College Press.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31.



- Mikulic, I. M., Muiños, R., Crespi, M., Fernández, G., Monges, M. E., Lorenzut, V., y Ojeda, G. (2005). *Transiciones ecológicas: Estudio del afrontamiento de las crisis vitales migración, encarcelamiento y divorcio desde el enfoque de la Psicología positiva*. Anuario de Investigaciones, XIII. Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Miró, M. T. y Pastor, J. (2012). Mindfulness en el tratamiento del trastorno obsesivo-compulsivo. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.). *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 169-208). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Miró, M. T., Perestelo-Pérez, L., Pérez, J., Rivero, A., González, M., De la Fuente, J., y Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en Mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión. Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1-14.
- Miró, M. T. y Simón, V. (2012) (Eds.). *Mindfulness en la práctica clínica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Moghaddam, F. (2008). *Multiculturalism and intergroup relationships*. Washington DC: American Psychological Association.
- Moghaddam, F. (2009). Omniculturalism: Policy solutions to fundamentalism in the era of fractured globalization. *Culture & Psychology*, 15(3), 337–347.
- Moghaddam, F. (2012). The omnicultural imperative. *Culture & Psychology*, 18(3), 304-330.
- Moghaddam, F. (2016a). Omniculturalism and our human path. *The Journal of Oriental studies*, 6, 77-97. Tokyo: The Institute of Oriental Philosophy.
- Moghaddam, F. (2016b). *The Psychology of Democracy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Moghaddam, F. (2016c). The Psychology of Democracy. *The Journal of Oriental studies*, 6, 125-138. Tokyo: The Institute of Oriental Philosophy.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). Oxford: Oxford University Press.
- Novoa, C. & Moghaddam, F. (2014). Policies for managing cultural diversity. In V. Benet-Martínez y Y. Hong (Eds.), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity* (pp. 462-484). New York: Oxford University Press.
- Mongrain, M., Chin, J. M., & Shapira, L. B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 963-981.
- Moore, A. & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18, 176–186.
- Naïr, S. (2010). *La Europa mestiza: Inmigración, ciudadanía y codesarrollo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(2), 27-37.
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160–176.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The socio-political context of Multicultural Education* (4<sup>th</sup> edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Nieto, S. (2005). *Why We Teach*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2006). Schools for a new majority: The role of teacher education in hard times. *The New Educator*, 1(1), 27–43.
- Nieto, S. (2014). *Why we Teach Now*. New York: Teachers College Press.
- OCDE (2013). *Informe PISA 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
- OCDE (2016). *Informe PISA 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza. Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE, Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 22(2), 1-20, art. 7. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Orr, D. (2002). *The Uses of Mindfulness in Anti-oppressive pedagogies: Philosophy and praxis*. *Canadian Journal of Education*, 27(4), pp. 477-490.
- O’Boyle, E., Humphrey, R., Pollack, J., Hawver, T., & Story, P. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788–818.

- Paloma, V. (2011). *Respuestas de los colectivos inmigrantes en contextos de asentamientos opresivos desde la Psicología de la Liberación: Determinantes del bienestar en la población marroquí del Sur de España* (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008, Septiembre). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, 12(2), 145-153.
- Papházy, J. (2009). Resiliencia, la cuarta «R»: El papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E. Grotberg, (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 161-208). Barcelona: Gedisa.
- Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales* (Tesis Doctoral). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Parrott, G. (Ed.) (2001). *Emotions in Social Psychology: Essential readings*. Philadelphia: Psychology Press.
- PECI (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración I, 2007-2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PECI (2011). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración II, 2011-2014*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación socioeducativa*, 15, 6(2), 400-420.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Pereda, E. y Pereira, R. (2009, Febrero). Resiliencia e inmigración. 10º Congreso virtual de psiquiatría Interpsiquis. Recuperado de <https://docplayer.es/38077400-Resiliencia-e-inmigracion.html>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, R., y Soldevilla, A. (2010, 2º cuatrim.). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Phinney, J., & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Pianta, R. C. (2003). Commentary: Implementation, sustainability, and scaling up in school contexts: Can school psychology make the shift? *School Psychology Review*, 32, 331-335.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*, 7 (pp. 199-234). New York: Wiley.
- Pinto, A. (2012). Mindfulness and psychosis. En: F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp.339-368). New York: Springer.
- Pommier, E. A. (2010). *The compassion scale* (Dissertation). University of Texas. Austin (USA).
- Ponterotto, J. G. & Fietzer, A. W. (2014). Multiculturalism and adjustment. In V. Benet Martínez & Y. Hong (Eds.), *The Oxford Handbook of Multicultural Identity* (pp. 300-334). Oxford: Oxford University Press.
- Pope, R., Reynolds, A., & Muller, J. A. (2004). *Multicultural competence in students affairs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Potter, P., Deshields, T., Divanbeigi, J., Berger, J., Cipiriano, D., Norris, L. & Olsen, S. (2010). Compassion fatigue and burnout: Prevalence among oncology nurses. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 14(5), 56-62.
- Psychogiou, L., Legge, K., Parry, E., Mann, J., Nath, S., Ford, T., & Kuyken, W. (2016). Self-Compassion and parenting in mothers and fathers with depression. *Mindfulness*, 7, 896–908.
- Radke-Yarrow, M. & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5(4), 581-592.
- Radke-Yarrow, M. & Sherman, T. (1990). Hard growing: Children who survive. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 97-119). New York: Cambridge University Press.
- Ramos, L. (2015). Exploring the relationship between compassion, closeness, trust, and social support in same-sex friendships. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 15-29.
- Ramos, N., Hernández, S. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.

- Rappaport, J. (1994). Empowerment as a guide to doing research: Diversity as a positive value. In E. J. Trickett, R. J. Watts, & D. Birman (Eds.), *Human Diversity. Perspectives on People in context* (pp. 359-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reid, D. (2011, February). Mindfulness and flow in occupational engagement: Presence in doing. *Revue Canadienne d'ergothérapie*, 78(1), 50-56.
- Repetto, E. (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.
- Repetto, E., Ballesteros, B., y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E., Beltrán, S., Garay-Gordovil, A., y Pena, M. (2006, 2º semestre). Validación del inventario de competencias socio-emocionales –importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P en estudiantes de ciclos formativos y de universidad). *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica, REOP*, 17(2), 213-223.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95.
- Repetto, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 93-112.
- Reyes, J. (2013, May). What matters most for students in contexts of adversity: A Framework Paper. *Education Resilience Approaches (ERA) program*. Washington, DC: World Bank.
- Rivers, S. Brackett, M.A., Salovey, P., & Mayer, J. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Mathews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press.
- Rizvi, S., Shaw, S., & Dimidjian, S. (2012). Mindfulness and Borderline personality disorder. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 245-258). New York: Springer.
- Roeser, R. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for teachers: A Contemplative Educational perspective. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 149-170). Georgia-USA: Springer.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2015). Mindfulness and Compassion in human development: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 51(1), 1-6.
- Roeser, R. W. & Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 119–136.

- Roeser, R. W. & Pinela, C. (2014). Mindfulness and compassion training in adolescence: A developmental contemplative science perspective. *New Direction for Youth Development*, 142, 9-30.
- Rodríguez García, J. A. (2011, Julio-Diciembre). El régimen jurídico de la Educación intercultural en España. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22(2), 153-170.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(4), 1-29.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(127), 1-26.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Económicas y Sociales*, 22(3), 22-34.
- Rodríguez Vega, B. y Palao, A. (2012). Atención plena (mindfulness) en el tratamiento del dolor crónico y el trauma. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 241-270). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero, P. (2011). *Cultural differences in resilience and coping in ethnic minority populations*. Tesis Doctoral. California: Azusa Pacific University.
- Rubio, M. (2007). *Conceptos clave en educación multicultural y/o educación intercultural*. Comunicación presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo humano. Universidad de Valencia. Valencia.
- Ruiz, P. (2012). *Validación de un instrumento para el estudio de la Sensibilidad Intercultural en la provincial de Castellón* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. Castellón.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, D., K. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Rybak, C. (2013). Nurturing positive mental health: Mindfulness for wellbeing in counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35, 110-119.
- Saarni, C. (1999a, April). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Albuquerque, New Mexico.

- Saarni, C. (1999b). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salter, P. & Adams, G. (2016). On the intentionality of cultural products: Representations of Black History as psychological affordances. *Frontiers in Psychology*, 7(1166), 1-21.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Santamaría, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En Cubero, M. y Ramírez Garrido, J. D. (Comps.), *Vygotsky en la psicología contemporánea: cultura, mente y contexto* (pp. 81-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santos, B. D. S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. D. S. (2015). *Revueltas de indignación y otras conversas*. La Paz: OXFAM, CIDES-UMSA, Ministerio de Autonomías.
- Sartori, G. (2000). *La Sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London and Tokyo*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Madrid: Siglo XXI.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35-40.
- Schmitza, N, Neumann, W., & Oppermann, R. (2000). Stress, burnout and locus of control in German nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 95-99.
- Schoeberlein, D. (2009). *Mindful teaching and teaching Mindfulness. A Guide for anyone who teaches anything*. Somerville, MA: Wisdom Publications.
- Schonert-Reichl, K., y Roeser, R. (Eds.) (2016). *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating theory and research into practice*. Georgia-USA: Springer.
- Sedaghat, M., Mohammadi, R., Alizadeh, K., & Imani, A. H. (2011). The effect of Mindfulness-Based Stress Reduction on mindfulness, stress level, psychological and emotional well-being in Iranian sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 929-934.

- Semple, R., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. (2010). A Randomized trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for children: Promoting Mindful Attention to enhance Social-Emotional Resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 218-229.
- Senyuva, E., Kaya, H., Isik, B., & Bodur, G. (2014). Relationship between self-compassion and emotional intelligence in nursing students. *International Journal of Nursing Practice, 20*, 588–596.
- Serrano, N. (2012). Historia de la Educación Intercultural en España: la experiencia del Pueblo Gitano. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación intercultural* (pp. 182-197). Valencia: CeiMigra.
- Shapiro, S. & Carlson, L. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington DC: American Psychological Association.
- Shapiro S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006) Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386.
- Shapiro, S., Jazaieri, H., & Goldin, P. (2012). Mindfulness based stress reduction effects on moral reasoning and decision making. *The Journal of Positive Psychology, 7*(6), 504-515.
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D., & De Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. In K. Schonert-Reichl & R. Roesert (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 83-97). Georgia-USA: Springer.
- Shelov, D., Suchday, S., & Friedberg, J. (2009). A pilot study measuring the impact of yoga on the trait of mindfulness. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 37*, 595–598.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998, December). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine, 21*(6), 581-599.
- Shirley, D. & McDonald, E. (2016). *The Mindful Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Shweder, R. A. & Sullivan, M. A. (1990). The semiotic subject of cultural psychology. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 399-416). Nueva York: Guilford Press.
- Siegel, D. J. (1999). *The Developing Mind. How relationships and the brain interacts to shape who we are*. New York: Guildford Press.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: Norton.
- Siegel, D. J. (2010). *The Mindful Therapist*. New York: Norton.
- Siegel, D. J. (2011). *Mindsight. La nueva ciencia de la transformación personal*. Barcelona: Paidós.



- Siegel, D. J. (2012a). *Pocket guide to Interpersonal Neurobiology. An integrative Handbook of the Mind*. New York: Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2012b). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D., Siegel, M., & Parker, S. (2016). Internal education and the roots of Resilience: Relationships and reflection as the new R's of education. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 47-64) Georgia-USA: Springer.
- Simón, V. (2012). Formación en mindfulness para terapeutas. En M. T. Miró y V. Simón (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 51-80). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Singh, M. & Woods, S. (2008). Predicting general well-being from Emotional Intelligence and Three Broad Personality Traits. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(3), 635-646.
- Skinner, E. & Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: a developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 99-118). Georgia-USA: Springer.
- Sleeter, C. E. (2010). Culturally Responsive Pedagogy: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education, 5*(1), 116-119.
- Sleeter, C. E. (2011, July). An agenda to strengthen Culturally Responsive Pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique, 10*(2), 7-23.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education, 47*(3), 562-584.
- Sleeter, C. E. (2014). Toward teacher education research that informs Policy. *Educational Researcher, 43*(3), 146-153.
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (3<sup>rd</sup> edition). London: Sage.
- Smollan, R. & Parry, K. (2011). Follower perceptions of the emotional intelligence of change leaders: A qualitative study. *Leadership, 7*(4), 435-462.
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual, J., Cebolla, A., Soriano, J., Álvarez, E., & Pérez, V. (2012). Psychometric properties of Spanish version of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Actas Españolas de Psiquiatría, 40*(1), 19-26.

- Steele, C. (2003). Stereotype threat and African-American student achievement. In T. Perry, C. Steele, & A. Hilliard, *Young, gifted and black: Promoting high achievement among African-American students* (pp. 109–130). Boston: Beacon.
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management, 34*(1), 52-68.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia: Medellín.
- Suárez-Balcázar, Y., Balcázar, F., García-Ramírez, M., & Taylor-Ritzler, T. (2014). Ecological Theory and Research in Multicultural Psychology: A Community Psychology perspective. In T. L. Frederick et al. (Eds.), *APA Handbook of Multicultural Psychology*, chapter 29 (pp. 535-552). Publisher: American Psychological Association.
- Suárez-Ojeda, E. y Melillo, A. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez-Ojeda, N. y Munist, M. (2001). *¿Qué es la resiliencia?* Buenos Aires. Argentina: La Mancha.
- Suberviola, I. (2012, Febrero). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia, 117E*, 1664-1686.
- Tavakol, D., Dennick, R., & Tavakol, M. (2011). Empathy in UK medical students: differences by gender, medical year and specialty interest. *Education for Primary Care, 22*(5), 297-303.
- Taylor, C. (1994). The Politycs of recognition. In A. Ruth (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of Transformative Learning. A critical review. Information Series, 374*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Tejada, J. (1999) El formador ante la nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía, 158*, 17-26.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar, 30*, 91-118.
- Tejada, J. (2009, Agosto). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado, 13*(2), 1-15.
- Tischler, L., Biberman, J., & McKeage, R. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and workplace performance. Definitions, models and ideas for research. *Journal of Managerial Psychology, 17*(3), 203-218.

- Toneatto, T. & Kgyuen, L. (2007). Does Mindfulness meditation improve anxiety and mood symptoms? A review of the controlled research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 52(4), 260-266.
- Torres, F. J. (2011). Periferia mundial, periferia local. Consideraciones socio-territoriales sobre el asentamiento de población inmigrante en Sevilla. En F. G. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1.835-1.847). Granada: Instituto de Migraciones.
- Tortella, G. y Núñez, C. (2014). *El desarrollo de la España contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Trickett, E.J., Watts, R.J., & Birman, D. (1994). Towards an overarching framework for diversity. In E. J. Trickett, R. J. Watts, & D. Birman (Eds.), *Human Diversity. Perspectives on People in context* (pp. 7-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Tylor, E. (1976). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- Urbaniak, M. (2014). Snowdrifts, rattlesnakes, and the children I love: The life of a rural teacher on the Prairie. In S. Nieto (Coord.), *Why we Teach Now* (pp. 75-86). New York: Teachers College Press.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- U. S. Department of Education (2002). *The condition of Education 2002*. Washington DC: National Center For Education Statistics.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un Puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Van der Zee, K. & Van Oudehoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos. Construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Van Oudenhoven, J. P. & Benet-Martínez, V. (2015). In search of a cultural home: From acculturation to frame-switching and intercultural competencies. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 47-54.

- Van Oudenhoven, J. P., Mol, S., & Van der Zee, K. (2003). Study of the adjustment of Western expatriates in Taiwan ROC with the Multicultural Personality Questionnaire. *Asian Journal of Social Psychology, 6*(2), 159-170.
- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor-OIT. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/>
- Vernon, P. A., Petrides, K. V., Bratko, D., & Schermer, J. A. (2008). A behavioral genetic study of Trait Emotional Intelligence. *Emotion, 8*(5), 635-642.
- Vertovec, S. (2003, September). Migration and other modes of transnationalism: Towards conceptual cross-fertilization. *International Migration Review, 37*(3), 641-665.
- Waajida, B., Garner, P., & Owen, J. (2013, November). Infusing Social Emotional Learning into the teacher education curriculum. *The International Journal of Education, 5*(2), 31-48.
- Walsh, C. (2014a). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya. *Revista Entramados - Educación y Sociedad, 17-31*. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>
- Walsh, C. (2014b). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I* (pp. 23-68). Quito: Abya-Yala.
- Wang, S. (2006). *Mindfulness meditation: its personal and professional impact on psychotherapists. Dissertation*. Capella University.
- Wei, M., Liao, K., Ku, Y. H., & Shaffer, P. (2011, February). Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-Being among college students and community adults. *Journal of Personality, 79*, 191-221.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Department for Education and Skills research report, 256*. London: DfES.
- Weaver, L. & Wilding, M. (2013). *The five dimensions of engaged teaching: A practical guide for educators*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Weinstein, G. & Obeir, K. (1992). Bias issues in the classroom: Encounters with the Teaching Self. *New Directions for Teaching and Learning, 1992*(52), 39-50.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. V. (1998). La acción mediada en el espacio social. *La mente en acción*. B. Aires: Aique.
- Williams, P. (2014). Journey down a different path. In S. Nieto (Coord.), *Why we Teach Now* (pp. 87-96). New York: Teachers College Press.

- Wilson, E. O. (1999). *Consilience. The unity of knowledge*. New York: Vintage books.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- Wolever, R. & Best, J. (2012). Mindfulness and eating disorders. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 259-288). New York: Springer.
- Wolin, S. & Wolin, S. J. (1993). *The Resilience Self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Washington D.C: Villard Books.
- Woods, S. L. (2012). Training professionals in mindfulness: The heart of teaching. In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 463-475). New York: Springer.
- Yarnell, L., Stafford, R., Neff, K., Reilly, E., Knox, M., & Mullarkey, M. (2015). Meta-Analysis of gender differences in self-compassion. *Self and identity*, 14(5), 499-520.
- Young, S. (2011). Biologic effects of mindfulness meditation: growing insights into neurobiologic aspects of the prevention of depression. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 1(36), 75-77.
- Young, S. (2016). What Is Mindfulness? A contemplative perspective. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness Education. Integrating theory and research into practice* (pp. 29-46). Georgia-USA: Springer.
- Zavala, M.A., Valdez, M.D., y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.
- Zelazo, P. & Lyons, K. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human Development*, 54, 61-65.
- Zembylas, M. & Chubbuck, S. (2011). Growing immigration and multiculturalism in Europe: Teachers' emotions and the prospects of social justice education. In C. Day (Ed.), *International Handbook on Teacher and School Development* (pp. 293-316). New York: Routledge.
- Zembylas, M. & Vrasidas, C. (2004). Emotion, reason and information/communication technologies in education: Some issues in a post-emotional society. *E-Learning Online Journal*, 1, 105-127.
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between Self-Compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 7(3), 340-364.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. Zins, R. Weissber, M. Wang, & H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

