



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

**ESCENAS TEMIDAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
INFANTIL DENTRO DE LOS COLEGIOS RURALES Y URBANOS
DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN**

**SCENES FEARED BY EARLY CHILDHOOD EDUCATION
TEACHERS IN RURAL AND URBAN SCHOOLS IN THE
AUTONOMOUS COMMUNITY OF ARAGON**

Autora:

Elena Parra Alquézar

Directores:

Carlos Salavera Bordás

Beatriz Marcos Marín

Facultad de Educación Unizar, Zaragoza.

2024/2025

AGRADECIMIENTOS:

A mis tutores del presente trabajo, unos excelentes profesionales y personas de gran virtud. Gracias, Beatriz, por tu compromiso a pesar de las circunstancias, y a ti, Carlos, por tu sinceridad y disposición.

A mis padres, por ser mi impulso y darme la oportunidad de llegar tan lejos. Gracias por vuestros consejos y por vuestro amor. Os admiro. Os quiero.

A mi hermana, por ser mi refugio en los momentos más difíciles y sacarme una sonrisa con el mínimo gesto. Sin tí no sería lo que soy. Siempre juntas.

A Mario, por estar siempre ahí, por ser mi compañero de vida y subrayar siempre que puedo lograr todo lo que me proponga. No dudes en que serás mi docente favorito.

A todas las participantes de la presente investigación, que contribuís en que la educación merezca la importancia que se merece. Desprendéis inspiración para mí.

A todos los maestros, en especial a los de Infantil, por vuestra dedicación, por poner tanto esfuerzo y mimo a vuestra labor. Sois el motor de esta sociedad.

RESUMEN:

A lo largo de este trabajo se va a hablar de cómo es el mundo interno del docente de Infantil desde dos perspectivas diferentes: rural y urbana. Para conocer la posible brecha sobre cómo sienten la realidad de su quehacer profesional, se realiza una investigación cualitativa por medio de la metodología denominada grupos focales que determine aquellas situaciones más temidas, aquellas que generan emociones desagradables, dificultades y desafíos en el ejercicio docente. Conocernos a nosotros mismos nos ayuda a percibir mejor el entorno.

Palabras clave: Escenas temidas, identidad profesional, docente e inteligencia emocional.

ABSTRACT:

Throughout this article, we will discuss the inner world of early childhood teachers from two different perspectives: rural and urban. To understand the potential gap in how they perceive the reality of their professional work, we conducted qualitative research using a focus group methodology to identify the most feared situations, those that generate unpleasant emotions, difficulties, and challenges in teaching. Knowing ourselves helps us better perceive our surroundings.

Key words: Feared scenes, professional identity, teacher and emotional intelligence.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 1.1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.2. JUSTIFICACIÓN | 7 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 9 |
| 2.1. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE | 9 |
| 2.1.1. ¿Qué es la identidad profesional docente? | 9 |
| 2.1.2. ¿Cómo se forma la identidad profesional de un docente? | 11 |
| 2.1.3. ¿Cuáles son los componentes básicos de la identidad profesional docente? | 15 |
| 2.2. LAS ESCENAS TEMIDAS DEL PROFESORADO | 18 |
| 2.2.1. Introducción | 18 |
| 2.2.2. ¿Qué son las escenas temidas por un docente? | 19 |
| 2.2.3. Autorregulación del docente ante las escenas temidas | 21 |
| 2.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE | 23 |
| 2.3.1. Introducción | 23 |
| 2.3.2. Inteligencia emocional en el docente | 24 |
| 2.3.3. Las competencias emocionales del docente ante el afrontamiento de las escenas temidas | 27 |
| CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO | 31 |
| 3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 31 |
| 3.2. OBJETIVO GENERAL | 31 |
| 3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 31 |
| 3.4. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN | 31 |
| 3.5. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN | 32 |
| 3.6. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN | 33 |
| 3.7. INDICADORES Y SUBINDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN | 33 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS | 34 |
| 4.1. IDENTIFICACIÓN DE LAS ESCENAS TEMIDAS | 35 |
| 4.1.1. Escenas temidas generales | 35 |

| | |
|---|-----------|
| | 5 |
| 4.1.2. Escenas temidas particulares | 37 |
| 4.2. IMPACTO EN LA VIDA PROFESIONAL Y PERSONAL ANTE ESTAS ESCENAS | 39 |
| 4.2.1. Repercusión a nivel profesional | 39 |
| 4.2.2. Repercusión a nivel personal | 41 |
| 4.3. ESTRATEGIAS Y NIVELES DE AFRONTAMIENTO ANTE ESTAS ESCENAS | 43 |
| 4.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COLEGIOS RURALES Y URBANOS | 46 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES | 49 |
| BIBLIOGRAFÍA | 51 |
| ANEXOS | 63 |
| ANEXO A: GUIÓN GRUPOS FOCALES | 63 |
| ANEXO B: TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL CRA BÉCQUER | 65 |
| ANEXO C: TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL CIUDAD DE ZARAGOZA | 76 |

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

La temática del presente trabajo trata sobre la experiencia interna ante escenarios complejos para el docente de Educación Infantil, dentro de los colegios urbanos y rurales de la comunidad autónoma de Aragón. Las situaciones temidas/complejas del docente son aquellas escenas que generan miedo e inseguridad en el profesorado, quien las identifica como situaciones de alta dificultad para las que no se siente suficientemente preparado.

En esta investigación se realiza una comparativa entre los docentes del entorno rural y los docentes del área urbana. Concretamente, se realiza una investigación a través de la comparativa entre distintos colegios del ámbito rural del CRA Bécquer, compuesto por los municipios de Malón, Novallas, San Martín y Vera, y los docentes del colegio urbano Ciudad de Zaragoza, pertenecientes a la comunidad autónoma de Aragón. Para el análisis del contenido, esta comparativa se realiza por medio del método de investigación llamado grupos focales, esto es agrupaciones de varias personas en las que se establece un espacio de discusión en torno a un tema. Como metodología de investigación complementaria, se llevan a cabo entrevistas a alguno de los profesores participantes de los grupos focales por medio de preguntas del mismo guión para matizar y profundizar en diversos aspectos.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El rol docente es una tarea compleja que requiere un alto compromiso motivacional y formación para enfrentar diversas situaciones como la desmotivación del alumnado, reclamos de los padres de los estudiantes, etc (Jiménez et al., 2012). Existen muchas situaciones que el profesor/a va a afrontar para las que no se siente suficientemente preparado, bien por falta de formación específica en competencias emocionales, o bien porque se enfrenta a situaciones desconocidas, dispares, que provienen de la propia diversidad con la que trabaja, ya que cada alumno/a es diferente. Es totalmente lógico que, ante este tipo de situaciones, el docente sienta incertidumbre, estrés, inseguridad o miedo. Se puede pensar que ese miedo es el principal problema al que se debe enfrentar, pero la inconveniencia no está en el miedo, sino en cómo el profesor/a lo gestiona para poder abordar la labor docente, es decir, si ve ese miedo como una oportunidad para su crecimiento profesional y personal, o más bien lo percibe como una amenaza u obstáculo en el desempeño educativo. Ahí es donde entra en juego la inteligencia emocional y las competencias emocionales que posee el docente.

El tema del presente trabajo se sitúa dentro del campo de estudio de la identidad del profesorado, entendiéndose, según Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol (2024), como un proceso dinámico y relacional que refleja la percepción del profesorado sobre sus características y funciones, enfatizando la emocionalidad como aspecto principal en su construcción. Se incluye, por tanto, el campo de la identidad, es decir, cómo se siente el docente, y el campo de la inteligencia emocional, es decir, cuán preparado está para afrontar la labor profesional, además de conocer cuáles son las competencias emocionales que forman parte o no de su identidad. Valente et al. (2024) apuntan que los docentes deben contar con la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, para convertirse en el mejor indicador del equilibrio emocional del aula. Por eso, es importante, como bien señala Bell et al. (2018), promover la autocrítica emocional del propio docente, lo que le permitirá conocerse mejor y tomar conciencia de los aspectos a los que debe prestar prioridad, entre estos aspectos, desafíos, retos, situaciones y escenas temidas por el docente.

Los retos o situaciones temidas por el docente son circunstancias que generan miedo, desconfianza e inseguridad, identificándose como desafíos de alto nivel de dificultad para los que no se siente suficientemente formado. Algún ejemplo de posibles escenas temidas en el profesorado de Educación Infantil podrían ser no saber cómo explicar una actividad, proporcionar premisas adecuadas a las familias, no contar con la suficiente información sobre algún ámbito, no poseer habilidades o estrategias para la gestión de conflictos, entre otras.

Algunos estudios, como el que presentan Gallego-Lema et al. (2018), han demostrado la eficiencia de realizar talleres para reflexionar sobre esta línea por medio de dinámicas a través del cuerpo, del arte y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para obtener una comprensión emocional más profunda.

Por ello, conocer cuáles son las principales escenas temidas en el quehacer profesional, permite fortalecer la identidad del profesional, quien adquiere habilidades para desafiar estas escenas con eficacia. Además, hace factible un ejercicio de introspección profundo para conocerse mejor y de manera holística, ayudando a tomar una perspectiva más proactiva, a reaprender y a autorregularse emocionalmente. Para Nail et al. (2012), analizar las situaciones temidas permite describir de manera secuencial y detallada lo ocurrido para, posteriormente, identificar las emociones, la actuación profesional y los aprendizajes experimentados. Según Garzón et al. (2013), el desafío empieza identificando aquellos momentos a los que tenemos miedo para saber gestionarlos, pudiendo desarrollar autoconfianza en minimizarlo.

La temática del presente trabajo es esencial puesto que se trata de una profesión en la que, según Gallego-Lema et al. (2018), se establecen relaciones entre individuos, lo que necesita de un equilibrio emocional por parte del profesional quien, además, tiene que disponer de un amplio abanico de competencias transversales para resolver los distintos retos que supe la educación. Al final, el docente tiene que lograr superar los retos pedagógicos sin perder la esencia de la educación (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2024).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE

2.1.1. ¿Qué es la identidad profesional docente?

La llegada al aula mueve al docente a dar la mejor versión de sí mismo para poder proporcionar una educación eficaz y de calidad a todos sus alumnos/as. Para ello, la persona que desea ser maestro necesita delimitar su propia identidad profesional (Esteve, 1997).

Hablar de identidad profesional es referirse a ese sentido de sí mismo como profesional que tiene el docente y que se va configurando, es decir, no es algo estático, sino que se trata de una producción consciente. Autores como Guzmán (2017) así lo afirman, apuntando que la identidad profesional necesita ser construida a través de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica. El desarrollo de la identidad profesional docente, como comenta Day (2006), es un procedimiento del que forman parte lo que uno cree sobre la enseñanza-aprendizaje y lo que cree uno mismo como maestro, para establecer cuáles son sus roles y propósitos, en coherencia con la ética profesional, es decir, es el modo en que los maestros se definen a sí mismos y al resto de compañeros de su gremio (Lasky, 2005). Vaillant (2007) coincide y comparte la idea de que la identidad docente se refiere a la vivencia subjetiva del trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. Es tanto la experiencia individual como el rol social que le es asignado. Por esta razón, y como comenta Tejada (2018), podemos decir que existen dos dimensiones que conforman la identidad del docente: la individual y la social.

Para Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo (2022), la esfera de carácter individual hace referencia al autoconocimiento en relación a las características y particularidades de la persona mediante la identificación de semejanzas y diferencias con el resto. Se habla, pues, sobre cómo se ve la persona así misma y en comparación con los demás.

Por otra parte, la esfera social supone la autoconciencia de la persona como integrante de diferentes grupos sociales y las percepciones de la sociedad sobre dichas agrupaciones (Tejada, 2018). Si se habla de la profesión docente, sería qué piensa la gente sobre esta labor, qué la distingue y qué caracteriza a los miembros de este gremio. Siguiendo a Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo (2022), el sujeto se reconoce como parte de una comunidad (familia, escuela, comunidad, empleo o profesión) y la sociedad lo caracteriza como miembro de ella. Según Wenger (2001), formar parte de una comunidad supone comprometerse e interiorizar las normas y roles definidos en dicha agrupación social. Evetts (2003) afirma,

además, que la estabilidad entre el sentido de unidad y diversidad dentro de un gremio afecta al sentido de identidad común, pues si una profesión se encuentra dividida, se encontrará una mayor amalgama de identidades profesionales múltiples.

Para el ejercicio de la enseñanza, se debe tomar conciencia, según Bajardi y Álvarez (2013), de una posición individual y profesional concreta, pues es lo que permitirá distinguir y enfrentar los límites, y construir la identidad profesional durante todo el proceso formativo. La relación entre ambas dimensiones se alcanza una vez el docente presenta compromiso ciudadano, orienta su proyecto vital y carrera profesional, de manera que su identidad profesional no se comprendería sin su identidad personal, y viceversa (Moratalla, 2010). Por esta razón, Bajardi y Álvarez (2013) añaden que la construcción de la identidad profesional docente es un proceso de aprendizaje en constante formación, puesto esto, según Domínguez et al. (2018), es lo que lleva al docente a convertirse en el profesional que aspira ser.

Asimismo, Beauchamp y Thomas (2009) consideran que esta identidad profesional docente no supone únicamente la adquisición de conocimientos, sino también se incluye la parte emocional, el compromiso y la devoción por la enseñanza y la construcción de la identidad. Se tienen en cuenta historias de vida y narrativas personales, y Lasky (2005) incorpora las creencias y valores vinculados a la docencia y establecidos culturalmente.

Según Prados et al. (2013), conformar una identidad profesional potente y precisa facilita el quehacer profesional y el bienestar del docente. Al final, se trata de cómo conscientemente el docente se va representando a sí mismo, es decir, el docente busca responder a dos preguntas: ¿Quién soy? y ¿Cómo soy como docente?. Para poder responder, se deben tener en cuenta los factores que influyen en la formación de esta identidad docente y los componentes básicos que la definen: el sentido de mismidad y el sentido de pertenencia.

2.1.2. ¿Cómo se forma la identidad profesional de un docente?

Navarrete-Cazales (2015) comenta que el concepto de identidad es inexplicable porque es difícilmente representable de forma específica, por lo que la única opción es dialogar sobre ella. Por esta razón, a lo largo de este subcapítulo se habla de ese proceso paulatino necesario para ir dando forma a lo que es la identidad profesional del docente y a varios factores que influyen en él.

Según Balbontín y Rojas (2020), en el proceso de construcción de la identidad se producen cambios que impactan en el profesor, concretamente respecto a cómo se percibe y qué sentimientos emergen de él frente a la valoración social de su labor. Estas variaciones tienden a producir conflictos en la identidad del docente, generando en la mayoría de los casos una crisis de identidad. Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo (2022) apuntan que en la literatura se habla de ciertos factores determinantes en la conformación de la identidad docente, como la formación inicial universitaria, el primer contacto con la profesión, la percepción de la educación, así como aspectos relacionados con la dimensión personal. Concretamente, dentro de la dimensión personal, la autora Marczely (1996) define algunos factores que impactan en la construcción de esta identidad, tales como la familia, las experiencias personales, el estado de salud, la edad, la autoestima, el tipo de contrato y el estado jurídico.

Otros estudios como el de Hirsch (2013) consideran que esta construcción de la identidad depende de la elección de la carrera, de descubrir experiencias de profesionales de larga trayectoria, de conocer el sentido de la profesión, del *practicum*, del sentido de pertenencia al colectivo, de la vocación y de las elecciones profesionales, a lo que Del Mastro y Monereo (2014) añaden las competencias del maestro, la formación académica y motivación. Según el estudio de Falcón y Arraiz (2015), se identifican tres elementos que conforman la identidad docente: el sentido ético de ser maestro, los planes operativos para organizar sus carreras y la toma de decisiones vocacionales.

En primer lugar, respecto al sentido ético de ser maestro, Fortunati y Tognetti (1994) destacaron tres pilares de la educación: el saber, el saber hacer y el saber ser como competencias necesarias y vinculadas a la profesión docente. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2005) define la ética de un maestro como la destreza para llevar a cabo una actividad concreta, lo que implica poner en marcha y de forma sincrónica diversos conceptos (saber), estrategias (saber hacer), actitudes y valores para la toma de decisiones (saber ser). El sentido del saber está relacionado con el contexto, con las

relaciones interpersonales, así como con connotaciones que el individuo construye en relación a sus propios pensamientos, sentimientos y valores (Rodríguez y Seda, 2013). Más específicamente, Schein (2006) entiende que esta ética profesional implica conocer la práctica profesional y el desarrollo de los talentos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades que la conforman, y también algunas cuestiones psicológicas, como la percepción de autoeficacia, el compromiso y el estado afectivo, los cuales condicionan el perfil profesional del docente (Steenekamp et al., 2018). Estas variables, según Frick et al. (2010), facilitan la toma de conciencia sobre las capacidades para educar y gestionar las tareas de aprendizaje.

El segundo punto del estudio de Falcón y Arraiz, concretamente los planes operativos para organizar las carreras, se centra en torno a la formación. Algunos autores como Hirsch (2013), consideran que la identidad del docente se genera en el proceso de formación profesional. Sin formación, el docente siente un elevado nivel de insatisfacción (Bustos, 2007). La formación permite, según Quiroz (2014), desarrollar gran cantidad de competencias profesionales mediante una educación versátil, es decir, se abre a diversas opciones de especialización. Algunas de estas competencias, como bien manifiesta Hirsch (2013), son cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales, situando la identidad profesional docente con la competencia afectivo-emocional. Como afirma Navarrete (2008), la formación es esencial en la construcción de la identidad profesional. Algunas investigaciones como la de Falcón y Arraiz (2015), muestran que sería recomendable promover desde la formación universitaria inicial a que los estudiantes asuman un rol activo respecto a su identidad profesional, lo que les guía a afrontar el sentido práctico de cada asignatura y experiencia extra-curricular. Asimismo, muchos autores como Alsina et al. (2019), comentan algunos aspectos que deberían ser tratados durante el periodo de formación docente, como la experiencia previa, las creencias sobre uno mismo, los conocimientos didácticos y la interacción con los contextos próximos. Al final, como sugieren Falcón y Arraiz (2015), la educación requiere de docentes cualificados capaces de adaptarse a diversos retos, pero también necesita personas con autoestima que encuentren sentido en lo que hacen.

El tercer punto de la investigación de Falcón y Arraiz habla de la coherencia en la toma de decisiones vocacionales. Hablar de vocación supone referirse a sentimientos que inspiran la enseñanza, como la disposición y el ánimo que conducen la labor del docente (Poveda-Gutiérrez y Sevilla-Santo, 2022). La labor del docente es interpretada, experimentada y sentida de diversas formas, por lo que su identidad está determinada por su

forma de ser profesor (Del Mastro y Monereo, 2013). En otras palabras, esta forma de ser docente se ve influida por sus creencias, emociones y actitudes (Hamman et al., 2010).

Los docentes pueden sentirse estimulados por el ambiente de compañerismo del centro, añadido a las interrelaciones con el alumnado y la comunidad educativa (Balbontín y Rojas, 2020). Si bien, a veces, como comentan los mismos autores, las circunstancias en las que ejercen la docencia no son las óptimas. Esto puede llevar, según Del Mastro y Monereo (2014), a la modificación de la identidad, llevando al docente a identificar aquellas escenas más complejas para que pueda reflexionar sobre sus convicciones y procedimientos, ya que estas situaciones pueden generar crisis de identidad. Si el docente no se siente a gusto con su trabajo, si tiene que estar cambiando continuamente de colegio debido a que no cuenta con plaza fija, si no le aceptan, si no se siente identificado con el paradigma de trabajo de sus compañeros/as, estamos ante una crisis identitaria docente. Por eso Settlage et al. (2009) sugieren que los docentes cuenten con una formación más contextualizada que influya en su identidad y en la gestión de las contingencias que se dan en el aula, pues vivencian situaciones de vulnerabilidad, inestabilidad y conflicto a diario. También requieren, como bien comentan Beijaard et al. (2004), de una autocrítica para conformar su identidad, pudiendo compartir sus propias experiencias, pensamientos, emociones y conocimientos para suplir lo que es socialmente relevante en la imagen de sí mismos como profesores. De esta manera, según Prados et al. (2013), se conforma lo que es un docente estratégico, aquel capaz de realizar intercambios constructivos, de manejar conflictos, y de tener conciencia, reconocimiento y valoración sobre su propia personalidad (Bajardi y Álvarez, 2013).

Asimismo, el contexto es otro de los factores que repercuten en la formación de la identidad profesional docente. Balbontín y Rojas (2020) manifiestan que la educación en el ámbito rural se produce en entornos socio-culturales muy diferentes a los de la educación urbana, lo que supone, según estos mismos autores, que la identidad de un docente rural difiere de la del docente urbano, pues esta identidad va transformándose conforme a los diversos escenarios y condiciones que enfrenta durante su trayectoria profesional. Según Bustos (2007), el contexto es condicionante en la construcción de la identidad docente, pues se tratan aspectos tales como nuevas tecnologías, comunicaciones varias, medios de comunicación, sectorización de la población e inmigración. El mismo autor apunta que en el ámbito rural, a diferencia de los contextos no rurales, el alumnado se caracteriza por ser noble y tranquilo, sociable y disciplinado, además de destacar la proximidad que existe entre el tutor y su alumnado. Balbontín y Rojas (2020) evidencian que el profesorado rural juega un papel articulador y facilitador del proceso de aprendizaje, además de ser promotor de

espacios para la participación comunitaria. Siguiendo a estos autores, la vida urbana, en cambio, es más acelerada y los docentes, en general, se reducen a proporcionar contenidos y no prestan tanta atención a crear vínculos con sus alumnos.

Todas estas barreras o factores pueden generar sentimientos de desconfianza e inestabilidad en el docente. Por ejemplo, puede darse la situación en la que el docente disfruta de esta profesión, pero no se siente bien ejecutándola en un colegio concreto; en este caso hablamos de una crisis identitaria docente de pertenencia. Por otro lado, se puede dar el caso en el que el docente descubre que esta profesión no tiene nada que ver con su persona, reconociendo que se equivocó en la elección de la carrera; en este caso se habla de una crisis identitaria docente de mismidad o autopercepción docente. Esto es lo que se va a comentar en el siguiente sub acápite.

2.1.3. ¿Cuáles son los componentes básicos de la identidad profesional docente?

Para poder perfilar la identidad profesional docente, es sumamente necesario distinguir dos componentes que la conforman: el sentido de mismidad (autopercepción docente) y el sentido de pertenencia. Se refiere a la relación entre lo personal y lo profesional, y cómo esa identidad no solo incluye cómo se piensa así mismo el docente, también cómo se siente, cuáles son las emociones que siente en el desempeño de su labor profesional, es decir, el componente afectivo de la identidad profesional. Se podría decir, como comenta Jervis (1986), que consiste en reconocerse y ser reconocidos.

Según Bajardi y Álvarez (2013), la construcción de la identidad personal y profesional precisa del reconocimiento de la persona y la valorización del propio docente. Esto supone hablar del sentido de mismidad, entendiéndose como la más íntima experiencia del hombre acerca de sí mismo (González, 2022), la cual se manifiesta por medio de varias formas subjetivas de ser (Greisch, 1994). El docente se encuentra sobrecargado y colmado debido a los requerimientos para ser en medio de los demás (Gergen, 1992), por eso es esencial, como comenta Breuer (2021), conseguir una determinación de sí mismo, esto es realizar una propia autodefinición. Según Madrigal y Lázaro (2024), la autopercepción permite al docente encontrar regularidad, silencios, orden, disciplina y homogeneidad, puesto que permite conocer cómo se ve a sí mismo, cómo se representa, qué características o cualidades le definen a diferencia de otros y cuál es la relación entre la persona y el ser profesional.

Para Madrigal y Lázaro (2024), la mismidad es la unicidad del ser, un sello personal. González (2022) añade de manera meditada que la persona en sí es una realidad cambiante, pero que sigue siendo la misma en el pasado y en el futuro. Este concepto de importante reflexión para el docente, le permite realizar una autorrepresentación u obtener una autoimagen, según Guerrero (2002), incorporando las peculiaridades de su ser, esto es, su pensamiento, su apariencia y devenir en comparación con los demás (Breuer, 2021). Y no solo eso, sino también se debe prestar atención a lo que Dallari (1990) denomina conciencia cinestésica, referida al resultado del vínculo entre la condición física y la condición emocional-afectiva, pues se habla de cómo se comprende la persona, cómo se quiere y qué aspectos nutren su autoestima. Es todo ese sentido de representaciones y emociones en torno al sí mismo profesional, una alianza entre cualidades de la propia persona junto con las cualidades propias del rol docente. Para Macos (2008), el sentido de mismidad, al final, trata de responder a preguntas como: ¿Quién soy como docente?, ¿Qué me diferencia del resto de

compañeros de profesión?, ¿Qué me hace irrepensible?, entre otras. Para responderlas, se tiene que tener en cuenta una puntualización que comenta Guerrero (2002): No se puede hablar de mismidad sin la otredad. Para ello, es necesario comentar la siguiente cuestión: el sentido de pertenencia docente.

Para Allen et al. (2021), la pertenencia es una necesidad biológica, inherente al humano, que todas las personas intentan satisfacer e implica la relación entre factores cognitivos, sociales y ambientales que cultivan sentimientos de propósito. Otros autores como Baumeister y Leary (1995) comentan también que se trata de una necesidad psicológica. De Pontes (2018), considera el concepto de pertenencia como la interacción del individuo con sus semejantes, compartiendo el modo de ser de las personas y *el modus operandi*, utilizando elementos comunes para integrar valores, necesidades y actitudes. Según Marcos (2017), el enfoque de la pertenencia supone la identificación de la persona con el grupo profesional, lo que engloba las dimensiones de ser arropado y formar parte de un gremio, conectar con los semejantes y desear ser incluido, ser reconocido y sentirse profundamente implicado en la labor (McClure y Brown, 2008). Otros estudios como el de Taylor y Jain-LinK (2021) consideran cuatro aspectos clave en este sentido de pertenencia: La valoración del docente, las conexiones fuertes que configuran un sentido de unidad, el apoyo al trabajo diario y al desarrollo profesional y, finalmente, el sentimiento de alineación con los valores de la institución. Esto es lo que, según Morales y Callejas (2018), genera un auténtico compromiso y participación por parte del docente, siendo esencial para lograr efectividad y crecimiento en cualquier gestión. Desde el paradigma de la pirámide de Maslow, se determina que la satisfacción del sentido de pertenencia conlleva una variedad de emociones positivas que contribuyen en el desarrollo personal y profesional (50Minutos.e, 2016).

El sentido de pertenencia de los docentes permite forjar compromiso, motivación e implicación con la comunidad educativa, mejorando la retención del docente (Carr et al., 2019), además de que, según Manzano (2019), ante este sentimiento, los maestros se muestran emocionalmente involucrados y como miembros de una gran familia. Algunos estudios y revisiones sobre la literatura, como el de Xipell y Méndiz (2024), consideran que el sentido de pertenencia construye un ambiente laboral inclusivo entre compañeros de profesión. Según Mejía y Sandoval (2022), esto es lo que lleva a dar sentido a la felicidad y la comodidad, pues no importa tanto que tengan maneras diferentes de pensar, sino que juntos buscan soluciones en ese clima de afecto y apoyo. Si bien, puede haber limitaciones en este sentido de pertenencia que conducen a experimentar emociones negativas. Según Ortiz y

Gálvez (2019), el fragmento interrelacional entre docentes puede suponer baja motivación, falta de afiliación hacia el trabajo y, además, sentimientos de apatía y una limitada cohesión social.

Por tanto, se puede resumir, siguiendo a Mosquera y Ramírez-Martínez (2020), que la construcción de la identidad responde a una perspectiva dialéctica, pues el docente puede exceder la propia mismidad para ver que esta se constituye en relación con la alteridad. Por eso, se dice que esta identidad profesional docente se configura en la práctica cotidiana y se empieza a configurar cuando se forma parte de un grupo de profesionales, pues el docente se va integrando, se adapta e interactúa porque es dentro de ese grupo de profesionales donde se empieza a descubrir lo común y lo diferente, lo que le identifica y lo que le diferencia del resto. Es decir, el docente se empieza a definir desde el sentido del yo (mismidad) y desde el sentido del nosotros (pertenencia).

Al final, en el ejercicio docente se deben tener en cuenta dos condiciones que nos explican Bilbao y Monereo (2011): Por un lado, atender a la propia identidad docente para lograr metas y cambios a largo plazo y, por otro lado, identificar las situaciones de difícil manejo que desestabilizan y son preocupantes para el docente. De esta última condición es de la que se va a hablar a continuación.

2.2. LAS ESCENAS TEMIDAS DEL PROFESORADO

2.2.1. Introducción

En el marco de la presente investigación, se define como escenas temidas por el profesorado todas aquellas situaciones o contingencias que se presentan dentro de la práctica laboral que tienen un impacto en la estabilidad emocional y en el sentido de mismidad y pertenencia del docente. Toda aquella escena que, de pronto, choca con esa idea que tiene de sí mismo/a como profesional o le genera miedo, inseguridad, le afecta a la autoestima, no sabe cómo operar y, por consiguiente, entra en crisis identitaria. Esta crisis se soluciona si el docente es capaz de percibir esta escena temida como un desafío que impulsa su autodesarrollo, convirtiéndose en algo que enriquece su sentido de identidad. Si bien, si el docente ve esta escena temida como un obstáculo, barrera o problema, y no lo afronta, puede convertirse en un factor generador de crisis de identidad.

2.2.2. ¿Qué son las escenas temidas por un docente?

En la literatura especializada, se denomina “incidentes críticos” o “situaciones difíciles que afrontan los maestros o para las que no están preparados”, a lo que se conoce como escenas temidas.

Según Álvarez et al. (2023), las escenas temidas en el ámbito educativo son episodios preocupantes para los participantes por no saber cómo gestionar comportamientos que podrían encontrarse en el ámbito educativo, ya sea porque sean novedosas o de un nivel de complejidad para el que no están preparados (Reviriego-Reinaldo, 2021). Para Frías (2019), son circunstancias que complican la intención de su propósito. Otros autores como Del Mastro y Monereo (2014) apuntan que son inesperadas y desafiantes, que desestabilizan al docente y lo conducen a adoptar alguna medida de urgencia. Estas, por tanto, arriesgan las competencias profesionales y personales de los sujetos (Monereo y Monte, 2011), requiriendo de respuestas rápidas y esporádicas de forma automática y poco considerada (Del Mastro y Monereo, 2014).

En algunos estudios como el de Gallego-Lema et al. (2018) se refieren exclusivamente a escenas temidas dentro de la dinámica del aula o fuera de lo que es el aula. Algunas de las situaciones temidas, como se menciona también en Rubio y Olivo-Franco (2020), que se pueden encontrar dentro del aula son perder el control, disponer de escasas habilidades sanitarias para la resolución de alguna urgencia puntual, sobrecarga de trabajo, saber cómo conectar con el alumnado, temor a no ser entendido/a en el aula, no disponer de suficiente *corpus* de conocimiento o respuestas para aportar, temor a cómo abordar situaciones de bullying en el aula, etc. Respecto a los temores externos, este estudio refleja el temor a ser el foco de atención en el claustro o el acoso laboral (mobbing), esto es según Villagrán et al. (2017), un compendio de acciones hostiles que tienen lugar en un periodo de tiempo, dirigidas por una o varias personas contra una tercera, exponiendo a la persona atacada a una situación de indefensión. Además, añade otros temores externos como no poder llevar a cabo ideas innovadoras en el aula y seguir con el modelo de aula tradicional, no identificar sus ideales con los del centro, temor a tener a las familias enfrentadas a ellos, etc.

En cambio, otros estudios como el de Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol (2024), categorizan estas escenas temidas en tres dimensiones: incidentes de convivencia, incidentes pedagógicos e incidentes asociados al abordaje de la diversidad. Según estos, los incidentes de convivencia incluyen situaciones que influyen en el bienestar y en las relaciones

interpersonales entre diversos miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, conflictos de trato iniciados por niños/as, conductas de difícil manejo y conflictos con familias. Los incidentes pedagógicos son los que impactan en el aprendizaje del estudiantado, como contexto donde se concreta el currículo. Por ejemplo, problemas en el trabajo, propuestas pedagógicas descontextualizadas, un escaso acompañamiento de las familias, etc. Finalmente, hablan de incidentes asociados al abordaje de la diversidad, los cuales se refieren a la existencia de barreras hacia la inclusión social originadas en la interacción con las familias y en los niños, vinculadas con la aceptación de la diversidad por parte de la comunidad educativa. Del Mastro y Monereo (2014) incluyen dentro de los incidentes pedagógicos los incidentes unidos a la organización (tiempo, espacio, recursos), las innovaciones metodológicas que no funcionan y la evaluación. Estos mismos autores, apuntan en su estudio la preocupación de los docentes respecto a la organización, ejemplificando escenas como la falta de cumplimiento de las tareas, la falta de acceso a los recursos, el espacio reducido, el inapropiado trabajo grupal e inadecuado manejo del tiempo.

Otros autores como Sanhueza et al. (2023) incluso dividen estos incidentes en dos categorías: las situaciones que derivan de las relaciones interpersonales con el contexto escolar (profesores de aula, alumnos, directivos) y aquellas que están enmarcadas en la situación de enseñanza de su acción pedagógica (preparación de material, estrategias de enseñanza, etc).

Briones et al. (2022) comentan que existe una tendencia a hacer frente a las escenas temidas en el ámbito educativo, pues afectan a la integridad, bienestar y desarrollo académico, planteando problemáticas si no son bien atendidas y meditadas. Para autores como Sanhueza et al. (2023), se produce un fragmento emocional dada la incapacidad de armonizar las labores educativas con un ambiente que perciben hostil, y ante el cual su radio se ve muy limitado. Otros autores apuntan que el mismo incidente crítico fortalece la docencia, facilitando el reconocimiento de las debilidades del docente para mejorar en convivencia y aprendizaje (Nail et al., 2018). Por tanto, se puede interpretar que una escena temida puede derivar en una crisis o en autodesarrollo para el docente. Esto es lo que se va a comentar en el siguiente apartado.

2.2.3. Autorregulación del docente ante las escenas temidas

Ante estas escenas temidas, según Collazos y González (2012), cada individuo reacciona diferente: algunos sienten la necesidad de huir, otros de enfrentarse a ello, otros buscan a alguien con el que sentirse seguros, etc. Esta respuesta se categoriza en torno a tres componentes: el fisiológico, referido a la respuesta del cuerpo; el conductual, acciones inherentes al estado emocional y el cognitivo, vinculado a una interpretación subjetiva de la escena temida, que influirá en la manera de afrontar otros incidentes similares (Ibarrola, 2013).

Como bien apuntan Del Mastro y Monereo (2014), los incidentes críticos influyen en los profesores quizá porque perciben un control escaso sobre estos y responden con iniciativas de cambio, pues, como comentan los mismos autores, estas escenas superan un determinado umbral emocional, poniendo en crisis al docente, aunque también pueden dar lugar a respuestas de autodesarrollo. Por tanto, es esencial apuntar que la manera en la que el docente gestiona sus emociones, define la actitud de la persona en la práctica profesional.

Por un lado, el docente puede percibir la situación como una oportunidad para auto desarrollarse y crecer profesionalmente, generando, según Holguin-Álvarez et al. (2020), comportamientos reflexivos que le permitan mejorar, llevando al docente a repensar su propia identidad (Del Mastro y Monereo, 2014). Se podría hablar de la persona que presenta competencias, se actualiza y percibe la situación como una señal de peligro o amenaza que la activa. Por otro lado, como indican estos últimos autores, estas escenas temidas también pueden generar sentimientos de autoprotección, negando la situación, rehuendo la propia responsabilidad, o reaccionando de forma irónica y agresiva. En este caso, se estaría delante de una persona que se hunde o se victimiza. Entonces, se pasaría a percibir el incidente crítico como una barrera en la labor docente.

Percibir la escena temida como una barrera o una dificultad haría emerger en el docente emociones como la culpa, tristeza y miedo, marcado por una carga emocional inestable (Teng, 2017). Como bien apuntan Del Mastro y Monereo (2014), la colisión emocional ante esta percepción hace que el docente se sienta bloqueado, llevándolo a reaccionar de manera desacertada (negación, evitación, agresión, etc), lo que desestabiliza al docente. Holguin-Álvarez et al. (2020), concretamente, identifican dos tipos de respuesta ante situaciones complejas que se perciben como una barrera: una reacción emocional por medio de indicadores de contrariedad, arrepentimiento y disrupción; y estratégica, esto es señales de rechazo, desinterés, agobio, desesperación y estrés ante la labor educativa.

Este último, el estrés, interfiere en la salud física y psicológica del docente, y a la vez impacta en su vida personal y desempeño profesional (Zavala, 2008), pudiendo dar lugar a un estrés cronicado denominado “burnout”. Este concepto emerge debido al impacto directo o indirecto de elementos del entorno de trabajo, produciendo en el docente sentimientos de desconcierto e insatisfacción (Del Pozo, 2000). Tiende a la soledad, la pérdida de interés y de esfuerzo, influyendo en la energía, el compromiso, el grado de satisfacción y la calidad de las interacciones del docente (Esteve, 2005).

Investigaciones como la de Gajardo et al. (2017) clasifican las reacciones que pueden darse ante la vivencia de las escenas temidas por el docente, diferenciando entre reacciones autoritarias, reactivas, estratégicas y reflexivas, sobre las que podemos categorizar todo lo anterior. Las reacciones autoritarias, según estos autores, se basan en la imposición de autoridad o castigo; las reacciones reactivas reducen el incidente, sin suponer alteraciones en la planificación o en las estrategias; las reacciones estratégicas suponen modificaciones en la estrategia inmediata, buscando apoyo en la actividad o tratando de transformarla; y las reacciones reflexivas muestran evidencias de evolución mayor, un proceso de ajuste respecto a las creencias. Estas dos últimas categorías, es decir, las reacciones estratégicas y las reflexivas, tienden más hacia una perspectiva retrospectiva, si bien las reacciones autoritarias y reactivas tienden hacia sentimientos de incompetencia y frustración.

Como se ha ido comentando, en todas estas categorías emergen emociones como pueden ser satisfacción, rabia, tristeza, miedo, culpa, inseguridad, confianza, entre otras. Por eso, es necesario definir qué es la inteligencia emocional y las competencias emocionales del docente, pues si estas no están presentes en el docente, este tenderá a percibir estas escenas temidas como barreras en su mayoría, generando respuestas de estrés y ansiedad, ya que no dispondrá de estrategias emocionales de afrontamiento ni de solución de conflictos.

2.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE

2.3.1. Introducción

En este acápite se hace referencia a la inteligencia emocional del docente, ya que las competencias emocionales de un docente son un aspecto esencial en el afrontamiento de las escenas o situaciones temidas. La manera en que el docente gestiona las situaciones complejas que le surgen va a influir directamente en su estado emocional, pudiendo vivenciar ira, seguridad, enfado, miedo, inseguridad, desconfianza, entre otras. En la medida en que el docente esté preparado para afrontarlo, asumirá la vía del autodesarrollo y no la vía del desafío. Por tanto, si hay un déficit de competencias emocionales, evidentemente habrá un impacto negativo en el desarrollo de la identidad profesional.

2.3.2. Inteligencia emocional en el docente

De acuerdo con Calderón y Herrera (2018), ha habido un incremento de conductas en los docentes tales como cansancio, insomnio, altos niveles de estrés, dolores corporales diversos, entre otras. Camusso (2019) apunta que actualmente el docente se encuentra ante un complejo escenario en el que llevar a cabo la tarea de educar y Barłózek (2015) añade que esto hace que los niveles de satisfacción decaigan, llegando a cuestionar sobre lo que se enseña y el cómo se enseña. De hecho, Littleton (2021) comenta que, en este momento, la docencia está muy vinculada a emociones desagradables, así como con experiencias negativas, lo que hace prácticamente imposible ofrecer una educación de calidad si no se garantiza el bienestar docente. Para garantizar este bienestar, el docente debe ser una figura emocionalmente inteligente, dispuesta a afrontar los retos de la educación para producir cambios significativos a nivel educativo y a nivel sociedad (Calderón y Herrera, 2018).

El proceso de construcción, destrucción y reconfiguración de la identidad del maestro está repleto de emociones (Teng, 2017). Para Kleinginna y Kleinginna (1981), las emociones son vínculos entre el sistema neuronal y hormonal que llevan a generar vivencias afectivas, ajustes fisiológicos, procesos cognitivos y conductas no siempre reveladoras y maleables. Además, se agrupan en varias clasificaciones: agradables o desagradables, generadoras de tensión o liberación, de excitación o relajación y emociones básicas o secundarias (Murillo y Gómez, 2020). Para estos mismos autores, las emociones básicas son algunas como el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría y la tristeza. Otros autores definen las emociones como instantáneas, individuales y propias del individuo (Ticknor, 2014), así como la vía necesaria para la toma de decisiones inteligentes, proporcionando al ser humano un valor integral (Daghayesh y Zabihi, 2016).

Para Duque et al. (2017), si el docente logra identificar sus emociones y las consecuencias de las mismas, será constante en la consecución de sus objetivos, será capaz de detectar sus fortalezas y aceptar la responsabilidad que supone su puesto de trabajo. Calderón y Herrera (2018) consideran que las emociones son necesarias para el bienestar subjetivo del docente y, por ende, el triunfo intrapersonal e interpersonal. La gestión de las emociones del individuo impacta, por tanto, en el grado de adaptación frente a distintas situaciones o contextos a los que se enfrenta. Aquí es donde surge la inteligencia emocional (Cruz, 2012).

Como bien apuntan Campayo-Julve y Sánchez-Gómez (2020), primero emergió la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y, posteriormente, se dio nombre al concepto de inteligencia emocional. Según Calderón y Herrera (2018), fue Daniel

Goleman quien propagó el término y puntualizó la necesidad de concientizar sobre las emociones, comprenderlas, manejarlas bajo sentimientos desagradables como presión y frustración, y alcanzar cohesión social, para lograr el éxito en la actualidad. Martínez Otero (2007) describe la inteligencia emocional como el talento para conocer, expresar y liderar la cognición y la afectividad, sobre todos los sentimientos, emociones, impulsos y estímulos. Otros autores la definen como la capacidad de identificar los sentimientos propios y ajenos, y también de gestionarlos para adaptarse a un contexto concreto basado en la experiencia y el aprendizaje, facilitando de esta manera el pensamiento y el crecimiento intelectual (Salovey y Mayer, 1997), pues según Cejudo y López-Delgado (2017), el papel docente implica aceptar una importante carga emocional, por lo que requiere de comprensión emocional hacia el otro, así como el manejo de las propias emociones. También es definida como un grupo de comportamientos y autopercepciones relacionadas con las habilidades propias para reconocer, procesar y utilizar mensajes cargados de emociones (Petrides y Furnham, 2003). Esta inteligencia emocional influye en la identidad docente con respecto a la motivación, la autoestima y la gestión pedagógica (Sanhueza et al., 2023), lo que impacta en su desempeño laboral y en la calidad educativa, permitiendo la toma de decisiones meditada bajo instantes de presión (Chan, 2007). Campayo-Julve y Sánchez-Gómez (2020) señalan cuatro áreas en las cuales la inteligencia emocional tiene un gran impacto: a) el bienestar psicológico, b) las relaciones interpersonales, c) las conductas disruptivas y d) los logros académicos, todo tanto del alumnado como del profesorado.

Algunas investigaciones, como la desarrollada por Moon y Hur (2011), apuntan que presentar altos niveles de inteligencia emocional permite al individuo hacer frente a situaciones adversas que se le presentan de manera cotidiana y alcanzar mayor satisfacción laboral, además de que, según Cejudo y López-Delgado (2017), se ve favorecido el control de la impulsividad, la gestión del estrés y permite adquirir estrategias de regulación emocional más afectivas para lograr bienestar personal y social (Gardner, 2011). A ello, Wang (2022) añade que una alta inteligencia emocional permite desarrollar acciones pedagógicas más provechosas y Mérida-López et al. (2022) aportan, además, que habrá menores índices de deserción docente. Otras investigaciones aportan que los docentes que cuentan con inteligencia emocional son más flexibles a la diversidad que se presenta en la clase, se centran en la búsqueda de soluciones (Puertas et al., 2018), además de caracterizarse por una serie de cualidades como: asertividad, capacidad de escucha, compasión y empatía, disposición a ayudar, capacidad de convicción, fomento del entusiasmo, colaboración y trabajo en equipo, y fomento de un clima positivo de mejora y bienestar (Bisquerra et al.,

2015). Esto último se comparte en otros estudios como el de Martins et al. (2010), quienes agregan que un alto nivel en inteligencia emocional supone una mejor salud física y mental.

Ante una escena temida, el docente puede percibir un amplia amalgama de emociones, no se centra únicamente en el miedo, y requiere de inteligencia emocional para saber gestionarlas. El docente puede temer a una situación, no porque le provoque miedo y la vea como una amenaza, sino porque esa situación le provoca mucha ira, o puede temer a una situación porque le provoca mucha inseguridad o mucha desconfianza. Sentir todo esto no está mal, estas emociones constituyen un elemento adaptativo importante, un elemento identitario que forma parte del docente. Lo importante de las emociones que tienen un impacto negativo es interpretarlas, convertirlas en aliadas y jugar con ellas en el mismo equipo. No son obstáculos, son mecanismos que guían. Sin embargo, si la persona no se ha formado en educación emocional o no tiene las competencias emocionales suficientes, estas emociones pueden convertirse en un obstáculo y la persona tenderá a percibir la situación temida como un desafío, emitiendo una respuesta de estrés fisiológica, psicoemocional y cognitiva. En cambio, si la persona siente que tiene los recursos y las competencias para gestionarlo, no se convertirá en una situación generadora de estrés. El hecho de cómo percibe la tarea y cómo se percibe así mismo en la tarea, determina si se presenta una respuesta de estrés en la persona o no. Por eso, las competencias emocionales van a influir en que estas escenas temidas se presenten como un desafío o como un autodesarrollo, faciliten la acción profesional o la frenen, así como el nivel de autoeficacia en la gestión emocional. Si una situación compleja se presenta pero se tienen las competencias emocionales, se podrá expresar la emoción para que guíe y se perciba de una manera correcta. De lo contrario, es posible que pueda obstaculizar.

Según Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional se compone de una serie de competencias emocionales: la competencia de percibir, valorar y expresar emociones, la competencia que permite acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento, la competencia para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la competencia para regular emociones, promoviendo el crecimiento personal e intelectual. Esto es lo que se trata en el siguiente apartado.

2.3.3. Las competencias emocionales del docente ante el afrontamiento de las escenas temidas

Si se habla desde el enfoque de la inteligencia emocional, es importante escuchar la información que las emociones transmiten para autorregularse. Autores como Bisquerra et al. (2015) y Pedrera (2016), exigen trabajar habilidades socioemocionales durante la formación del docente, para que este sea una figura referente en inteligencia emocional. Sin embargo, para muchos autores, Jácome-León et al. (2022) entre ellos, la estructura educativa actual no cuenta con los mecanismos necesarios para identificar las necesidades emocionales del profesor, ocasionadas en su mayoría por elementos internos y externos durante el periodo escolar. Se requiere, pues, de una formación emocional temprana para que el profesional docente cuente con una autocomprensión que facilite la identificación de las propias emociones, sus causas y consecuencias (Bächler et al., 2020). Para ello, se hace necesario hablar de las competencias emocionales.

Según Muñoz (2023), las competencias emocionales permiten reconocerse y reconocer al otro, aceptando y manteniendo una postura asertiva frente a los sentimientos, a lo que Goleman (2007) añade que estas suponen un desempeño laboral-docente sobresaliente. Para Bisquerra (2009) son un grupo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma correcta los fenómenos emocionales, teniendo como finalidad aportar valor añadido a las funciones profesionales y a promover el bienestar personal y social. Como apunta Goleman (2015), estas competencias emocionales impactan en todas las facetas de la vida y se clasifican en competencias personales, como la autoconciencia, autorregulación y motivación, y competencias sociales, como la empatía y las habilidades sociales. El modelo propuesto por Dacre y Sewell (2007), por tanto, sugiere que la competencia emocional sea considerada un eje principal en la formación universitaria de los futuros profesionales.

Para autores como Mestre y Fernández-Berrocal (2012), las competencias que conforman la inteligencia emocional son: las habilidades involucradas en la percepción, valoración y expresión de la emoción; la habilidad de facilitación emocional del pensamiento; la habilidad de comprensión y análisis de las emociones y la habilidad de regulación reflexiva de las emociones. Bisquerra y Pérez (2007) las resumen en el modelo pentagonal de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar. Dichas habilidades se adquieren paulatinamente a lo largo del desarrollo del individuo. Según los mismos

autores, la conciencia emocional supone ser conscientes de las emociones propias y las emociones de los demás; la regulación emocional implica la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, y la expresión emocional; la autonomía personal se refiere a elementos de gestión como la autoestima, automotivación, resiliencia, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional y el análisis crítico de las normas sociales; las competencias sociales suponen mantener buenas relaciones, dominar habilidades sociales, respetar a los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, ser empático, tener un comportamiento pro-social y cooperativo, ser asertivo, prever y solucionar conflictos y ser capaz de gestionar situaciones emocionales; y las competencias para la vida y el bienestar son necesarias fijar objetivos adaptativos, tomar decisiones en situaciones diversas, buscar ayuda y recursos, buscar alcanzar una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, y generar bienestar subjetivo. Para Olaz (2003), otro elemento observado en varias investigaciones fue la autoeficacia emocional, que es el juicio respecto a nuestras capacidades personales de respuesta.

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) apuntan que se ha estudiado que el contexto, entendido como el espacio y el tiempo, es un factor que impacta en las competencias emocionales. Se puede experimentar incompetencia emocional en un contexto determinado, dado que la persona no se siente preparada para afrontar la situación. Si bien, al final, las aptitudes emocionales van en consonancia con el pensamiento y los sentimientos, donde dichas aptitudes pueden ser intrapersonales por establecer el dominio de sí mismo; o sociales por establecer el manejo de la relaciones con los demás (Goleman, 1995). A este condicionante se suma que los docentes que cuentan con mayor trayectoria, se adaptan con mayor facilidad a las emociones (Ulloa et al., 2016).

La inteligencia emocional y las competencias emocionales presentan ventajas en el bienestar y ajuste psicológico del docente, pues desarrollan la capacidad de minimizar las consecuencias negativas resultado de momentos de elevado nivel de estrés (Martínez-Otero et al., 2006), como son las escenas temidas, las cuales pueden percibirse como un desafío o como una manera de crecer. Como bien indica Ávila (2019), la habilidad de afrontamiento ante situaciones complejas se eleva cuando se entienden las causas que conducen a las personas que las crean, las emociones que surgen y las consecuencias que tienen nuestros actos sobre los demás. Por ello, dependiendo del grado de impacto emocional, las escenas temidas pueden convertirse en un desafío, ya que la carencia de competencias emocionales se muestra en la incapacidad para abordar con eficacia situaciones difíciles o gestionar emociones intensas (Acosta, 2023), o bien se pueden convertir en experiencias que encierran

un aprendizaje (Briones et al., 2022). Para Ávila (2019), los profesores con inteligencia emocional perciben un autodesarrollo y tienden a soslayar las situaciones negativas y centrarse más en las positivas, produciendo mayor satisfacción laboral. Esto es lo que se pretende lograr en los docentes, quienes vivencian de forma cotidiana escenas temidas, las cuales requieren de competencias emocionales para gestionarlas de la manera más asertiva posible.

Bisquerra (2003) indica que, ante este tipo de situaciones complejas, es necesario desarrollar estrategias de afrontamiento ante emociones negativas, mediante habilidades de autorregulación que mejoren sus estados emocionales. Sin embargo, como han encontrado distintos investigadores (Adame et al., 2011), muchos maestros utilizan habilidades socioemocionales interpersonales ante situaciones de conflicto, sin prestar suficiente atención a la autorregulación emocional. Se ha demostrado en estudios como el de Jeon et al. (2016) que los docentes que se encuentran en aulas caracterizadas por el descontrol y desorden, presentan menor capacidad de autoevaluación y afrontamiento, respondiendo de forma inapropiada al estudiantado. Por ello, algunos estudios sugieren desarrollar habilidades socioemocionales por medio de ejercicios corporales para lograr la conciencia emocional, viendo que están sintiendo, qué lo produjo y cómo lo están manifestando o interactuando con los otros desde esa vivencia emocional (Monroy, 2024). A esto se incluyen dinámicas de expresión artística, pues afloran en estas funciones comunicativas y expresivas que poseen los docentes (Krason, 2017) y dinámicas de mindfulness y relajación. Talvio et al. (2013) añaden habilidades como la asertividad y la resiliencia, ya que pueden convertirse en estrategias emocionales que contribuyan al bienestar de los maestros. Por otro lado, Peña et al. (2018) consideran que el vínculo de confianza entre compañeros de labor, es un factor central en los procesos de optimización educativa, pues se encuentra determinada por las características de benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia.

Según Murillo y Gómez (2020), el docente precisa de competencias emocionales para sobrellevar las presiones de la clase y del sistema educativo, previniendo momentos de desesperación, y acudiendo a su autocontrol y automotivación para sentirse emocionalmente confiado y seguro de su papel, pero no se puede fomentar el desarrollo de una competencia con la que todavía no cuenta el docente (Calderón y Herrera, 2018). Por esta razón y como bien indican los anteriores autores, es sumamente importante dedicar tiempo a estas competencias para poder abordarlas y conducir las hacia fines positivos para alcanzar la propia felicidad, así pueden ser detectadas, entendidas y aceptadas de forma adecuada. Si se hace así, se puede conocer hasta qué punto la persona escucha sus emociones o las niega, las

reprime, es decir, cómo las gestiona, si tiende a crecer o a bloquearse. Para Bisquerra Alzina (2009), las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otras actividades y retos que plantea la vida diaria. En definitiva, son fundamentales para proporcionar una enseñanza de calidad (Muñoz, 2023) y promueven la autorrealización personal y profesional del docente (Ilaja y Reyes, 2016).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que guía la presente investigación es la siguiente: ¿Cómo es la experiencia interna, las vivencias y estrategias de gestión emocional de los docentes de Educación Infantil ante escenarios complejos que se presentan en los colegios rurales y urbanos de la comunidad de Aragón?

3.2. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las representaciones y vivencias de los docentes de EI en el afrontamiento de escenarios complejos que se presentan en los coles rurales y urbanos de la comunidad autónoma de Aragón.

3.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Saber cuáles son las emociones que llevan a paralizar o guiar al docente de Educación Infantil.
- Conocer las habilidades y estrategias que poseen los docentes de Educación Infantil para gestionar las situaciones temidas.
- Habilitar cambios hacia la mejora del plano práctico.

3.4. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se guía por una metodología cualitativa a partir de un paradigma fenomenológico que explica las situaciones temidas por el docente. Para ello, se realiza una investigación empírica que resulta del análisis de contenido de dos grupos focales: uno realizado con cinco docentes del CRA Bécquer y otro llevado a cabo con ocho docentes del colegio urbano Ciudad de Zaragoza. Todos ellos se encuentran ejerciendo en la actualidad. Asimismo, como técnica complementaria, se llevarán a cabo preguntas individuales para aquellos sujetos que poseen experiencias más profundas sobre el tópico, con la finalidad de obtener unas narrativas más extensas y específicas.

Esta línea de investigación se centra en visibilizar la persona docente pues, en general, las investigaciones respecto a los aspectos metodológicos y didácticos van muy avanzadas a lo largo de la historia de la pedagogía. Si bien, los aspectos personales del desempeño del rol docente, que tienen que ver con la identidad del profesorado, se tratan de forma limitada. Se

pone especial énfasis en que no se va a hablar de manera holística de la experiencia docente en esta investigación y que se da por sentado que la labor de la educación es mucho más que una dificultad y una contrariedad. Por tanto, esta investigación va a colocar la mirada en lo que no se dice, en lo que no se ve.

3.5. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Como metodología principal de investigación, se van a llevar a cabo grupos de debate, también llamados en la literatura grupos focales; una técnica innovadora, poco escuchada y muy eficaz en el extracto de información. A través de esta metodología se genera un ambiente de debate y discusión en el que pueden aflorar buenas ideas y queda a la luz la experiencia interna de la persona. Según Rodas y Pacheco (2020), los grupos focales son un instrumento que permite obtener información cualitativa y de forma presencial, incluido en la metodología de tipo de revisión bibliográfica descriptiva. Dörnyei (2007) considera que estos grupos focales son adaptativos, ya que son realizados por varias áreas del conocimiento, como por ejemplo en el contexto educativo, concretamente para la evaluación curricular y para verificar la efectividad de un curso en particular. También se puede implementar con la finalidad de investigación, que es lo que se va a llevar a cabo en este trabajo, focalizando la atención en un tema que se va a debatir, propiciando y facilitando que el grupo a investigar se mueva y se anime a participar. Para llevar a cabo estos grupos focales, según Rodas y Pacheco (2020), se deben tener en cuenta aspectos como la preparación de una guía para la entrevista, la selección de los participantes, la duración del debate, el número de participantes y las habilidades del moderador.

Como técnica complementaria, se llevan a cabo preguntas de forma individual compuestas por un guión previamente establecido, pero con libertad para introducir nuevas aportaciones. El objetivo es buscar un equilibrio entre la flexibilidad y la estandarización para conocer en profundidad el relato de vida laboral de alguno de los maestros/as de los centros participantes.

Tras el compendio de información, los contenidos serán transcritos y posteriormente analizados con el fin de extraer conclusiones.

3.6. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la técnica principal y poder obtener información, es necesario contar con un mínimo de dos grupos focales, uno de ellos pertenecientes al ámbito rural y otro al entorno urbano, cada uno de ellos compuesto por, al menos, cuatro profesionales docentes que ejercen en la actualidad en alguno de los colegios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En esta investigación se han realizado dos grupos focales de una hora de duración, en los que han participado sujetos profesores-tutores de aulas de Educación Infantil y personal de apoyo en la docencia. El primero de ellos, se ha llevado a cabo con cinco profesionales de Educación Infantil que ejercen en las distintas unidades que componen el CRA Bécquer, concretamente dos de las docentes ejercen en Novallas, otras dos en Malón y una de las participantes en la unidad de San Martín. El segundo grupo focal se ha realizado con ocho profesionales que forman parte del colegio Ciudad de Zaragoza, un colegio público situado en el barrio de las Delicias, en Zaragoza.

3.7. INDICADORES Y SUBINDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar la investigación por medio de los grupos focales, se van a tener en cuenta tres indicadores incluidos en un guión previsto para el debate. El primero de ellos supone la identificación de las escenas temidas. Este indicador se refiere a las escenas que el profesorado identifica como de difícil acceso, realización o que tienen elevado nivel de implicación para ellos. Como subindicadores, se van a considerar las creencias acerca de las situaciones temidas del profesorado en general, así como la percepción particular en torno a estas. El segundo indicador es el impacto en la vida personal y profesional, es decir, las consecuencias que producen las escenas temidas. Como subindicadores, se tendrán en cuenta el impacto que tienen a nivel profesional y el impacto que tienen a nivel personal. Por último, el tercer indicador son las estrategias y los niveles de afrontamiento del docente ante las situaciones complejas, es decir, cuán preparado puede estar un maestro para afrontarlas. Como subindicador, se atiende a la inteligencia emocional y a las competencias emocionales.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez transcritos los datos de las participantes, se realiza un proceso de codificación para analizar y comparar las respuestas de ambos grupos focales bajo los tres indicadores definidos anteriormente, proporcionando una breve conclusión en cada uno de los apartados. Antes de ello, es necesario detallar características de cada grupo, si bien todas docentes evidencian un compromiso vocacional muy fuerte con la etapa de Educación Infantil.

Por un lado, las docentes del CRA Bécquer son especialistas en Educación Infantil, algunas cuentan con Primaria, con la especialidad de Audición y Lenguaje, y otras se encuentran en labores directivas. Son docentes que presentan un rango de experiencia de entre 9-20 años, habiendo desarrollado su labor profesional en diversos tipos de centros. Por otro lado, las docentes del colegio Ciudad de Zaragoza ejercen Educación Infantil, algunas Audición y Lenguaje, especialidad de Inglés e incluso otras realizaron Primaria. El conjunto de participantes de este grupo cubre todas las etapas de Educación Infantil e incluye desde docentes veteranas, con más de 30 años de experiencia, hasta docentes con dos años de trayectoria.

Para guardar el anonimato de las participantes, se les asigna un código compuesto por un número del 1-5 en el caso de las docentes del CRA y del 1-8 para las docentes del colegio urbano, seguido de la letra S para las docentes del CRA (S1, S2, S3, S4 y S5) y de la letra P para las docentes del Ciudad de Zaragoza (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8), para así diferenciar el grupo de pertenencia.

4.1. IDENTIFICACIÓN DE LAS ESCENAS TEMIDAS

4.1.1. Escenas temidas generales

Ambos grupos coinciden en que las escenas más temidas, de manera general, son de convivencia, de aula y relacionadas con la Atención a la Diversidad, concretamente aquellas vinculadas con las familias, el equipo directivo y el claustro, el alumnado ACNEE y las faltas de respeto que reciben de manera cotidiana. El grupo del CRA Bécquer pone de manifiesto que la relación con la familia puede no ser la más adecuada debido a la línea educativa: **“La línea educativa de la escuela puede no coincidir con la de casa, lo que dificulta mucho nuestra labor. A veces la familia lo puede percibir como una amenaza hacia ellos”** (S4). Esto lleva, como comenta S3, a que: **“Las familias permanezcan a la defensiva respecto a las figuras escolares”**. El grupo del colegio urbano apunta a que la relación familia-escuela puede no ser óptima debido a barreras como el desconocimiento del idioma y la cultura. Así lo expresa una de las participantes: **“El desconocimiento del idioma es un punto en contra a nivel comprensión y expresión para ellos”** (P1). P5 añade que las familias: **“Son de culturas muy diversas y a veces no facilita la comunicación”**. A estas causas se suma el criterio personal de las familias, pues como comenta P8: **“A veces sugieren cómo educar. Es un poco como el médico”**, además de que **“las familias de alumnos con dificultades a veces no reaccionan bien hacia la escuela, haciéndola responsable, sin asumir el problema real”** (P5).

Asimismo, una de las docentes del CRA Bécquer apunta que las escenas temidas también pueden deberse al equipo docente y directivo: **“Algunos equipos docentes/directivos no te ponen las cosas fáciles y provocan un mal ambiente de trabajo: equipos directivos que no ayudan, que favorecen a unos maestros frente a otros, que cuestionan tu labor en el aula...”** (S3). Otra docente del grupo focal del Ciudad de Zaragoza manifiesta que: **“Estos equipos están formados por un número alto de personas y supone más dificultad para coordinarse y entenderse”** (P5).

También hacen referencia al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, concretamente la docente S4 del CRA, mostrando un ejemplo: **“Un niño disruptivo, que no sea capaz de seguir la dinámica del aula, que esté continuamente con rabietas, llamando la atención y que quiera ser el protagonista, interrumpe la dinámica del aula y resulta difícil que todo vaya en son y que haya buen clima de aula”**. La profesora S3 se muestra indignada, manifestando que: **“La administración debería dar apoyos y recursos cuando se conjugan demasiados ACNEES”**. Otra docente del colegio

Ciudad de Zaragoza (P6) añade frustrada: **“Siento que no tengo las herramientas, y a veces me siento desbordada porque no sé cómo actuar con ellos y darles lo mejor”**. P1 coincide con esta última participante y comenta: **“Una sola docente no puede con 20 niños, cada uno con sus características. Muchas veces se te desborda el aula, hay que reconducir y es mucho desgaste”**.

Respecto a las faltas de respeto que reciben, las docentes del CRA evidencian una falta de fórmulas de cortesía y de valores, expresando: **“Creo que hay una falta de educación básica que hoy en día no se enseña en casa. Yo lo noto mucho, me parece que hay una falta de principios muy grande”** (S2). Una docente del mismo grupo (S4) destaca principalmente: **“Desde casa no se dan valores como el respeto ante todo tipo de persona y cualquier característica personal”**. La docente P3 del colegio urbano coincide con ambas y expone: **“El respeto es cada vez menor y eso se ve en el día a día”**.

Como conclusión en este apartado, se puede entender que lo que les preocupa, de manera general, es el tema de las familias. Las docentes del CRA mencionan el desacuerdo que puede existir entre familia-escuela, que se debe por el carácter conservador del mundo rural, y las docentes de Zaragoza se limitan a mencionar las barreras comunicativas, quizá porque cuentan con más familias migrantes, y la falta de competencia que perciben las familias en relación al maestro. Además, coinciden en que la falta de confianza y apoyo por parte del equipo directivo y del claustro, y la deficiente gestión de la administración educativa en relación a las aulas, genera un ambiente laboral poco cohesionado y caracterizado por autoestimas frágiles. A esto, se suma la carencia en valores y en respeto por parte del alumnado.

4.1.2. Escenas temidas particulares

Ambos grupos hacen referencia más específica a las escenas temidas que han vivido en primera persona, mencionando incidentes críticos de tipo familiar y relacionados con el alumnado presente en el aula. La profesora S1 del grupo del CRA Bécquer pone de manifiesto que lo más duro y violento a su vez que ha tenido que vivir en el ejercicio está vinculado con la familia y con los servicios sociales, apuntando: **“Cuando servicios sociales intervienen, las familias no nos reciben con los brazos abiertos y saben que quien ha trasladado la información has sido tú. Son momentos muy tensos. Hubo una vez que los servicios sociales tuvieron que decirle a la familia explícitamente que no se acercaran a mí porque el padre quería venir a pegarme”**. Otra de las profesoras de este CRA (S2) comenta que la situación más tensa que ha vivido está relacionada con la capacidad de aceptación de las familias. Así lo transmite: **“Cuando tuve una alumna con algún problema cognitivo, me di cuenta de que hay familias que no aceptan la realidad o les cuesta”**. La maestra S4 del mismo CRA vincula esta vivencia al desacuerdo con las familias y agrega: **“Yo he tenido una escena temida con dos padres a los que no les gustaba mi forma de trabajar o no estaban de acuerdo, y movieron tierra y montaña para que cambiaran de maestra”**. Si se pasa al grupo del colegio urbano, una de las maestras vincula una de sus vivencias con la falta de reconocimiento profesional por parte de las familias, agregando de manera decepcionante: **“A veces siento que se aprovechan del cariño y apego que tenemos a los niños. En general, tengo la sensación de que vivimos en una sociedad en la que se tiene poco respeto hacia la labor de los demás”** (P4). La docente P3 expresa su malestar en relación a una sentencia que tuvo con unos padres y apunta: **“Había problemas que tenía esta familia que me los trasladaban a mi. Te ponen a veces en un dilema... Te preguntan qué es lo mejor para esta niña, y no me metía en su sentencia, simplemente les pedía que se centraran en el bien de la niña porque estaba sufriendo”**. P8, del mismo grupo, comenta su preocupación ante una situación de maltrato que le tocó vivir con una de sus alumnas. Transmite su miedo de esta manera: **“Veíamos aspectos raros en sus dibujos. Eso nos hizo observar más y darnos cuenta de toda la circunstancia que había detrás. En ocasiones, tenía moratones en las piernas”**. La profesora P7 comparte una escena temida vinculada a la familia y también a los servicios sociales. Ella manifiesta: **“Recuerdo el caso de un niño en el que los servicios sociales iban detrás de su madre. Un día, la jefa de estudios me dijo que llevaban al niño a los servicios sociales. El niño venía con unos arañazos bestiales. Se me pone la carne de gallina”**.

Otro punto del que han hablado las profesoras del CRA es de la complejidad de atender a todo el alumnado. Una de ellas (S5) hace referencia a alumnos que presentan más demandas, y apunta: **“Tuve en el aula a un niño autista, que me apilaba las sillas, y un niño disruptivo, que me abría las ventanas y tiraba sus zapatillas. Tenía 23 alumnos más. Cuando el auxiliar estaba, me ayudaba a gestionar la clase, cuando no estaba se me hacía duro”**. Otra de las docentes del CRA (S1) habla de una situación angustiosa y tensa que le tocó vivir en primera persona: **“En el momento en que me di la vuelta, un niño cogió un cordón, se lo ató al cuello a uno de sus compañeros y lo intentó estrangular en dos segundos. Es difícil estar pendiente de todos los niños a la vez”**. Siguiendo la misma línea, una de las docentes del Ciudad de Zaragoza expresa su preocupación por atender también a las necesidades del aula. Agrega: **“Actualmente cuento con tres alumnos con autismo, un alumno con discapacidad visual y un alumno con trastorno grave de conducta en mi aula. Siento que no puedo atenderlos como realmente necesitan y eso me hace sentir frustrada”** (P6). Finalmente, la docente P1 del mismo grupo aporta unas escenas temidas que vivió en el aula, diciendo: **“Una de mis alumnas casi se cae por la ventana. Fue un momento caótico, y fui consciente de que no podía estar sola en el aula. También tuve un niño con rabietas que empezaba a lanzar cosas de forma violenta, autolesionándose... Un día se quedó hermético, estaba bloqueado. Llamamos al 061. Fue duro. Este niño tenía unas historias de vida brutales”**.

La conclusión de este apartado se resume en la intensidad emocional que muestran las docentes ante situaciones complejas, por un lado, con las familias. Maestras de ambos grupos coinciden en haber experimentado escenas vinculadas con servicios sociales y con la desvalorización del profesor, aunque las maestras del Ciudad de Zaragoza hacen más hincapié en casos de maltrato familiar, tal vez por su habituación a acceder a relatos de vida de muchas familias y visibilizar este tipo de circunstancias. Respecto a las escenas vinculadas con el alumnado, ambos grupos convergen en que precisan de recursos/apoyos o ajustes para poder atender a la diversidad del aula adecuadamente, las docentes del colegio urbano con mayor intensidad, quizás porque se encuentran en un colegio preferente en trastorno de espectro autista.

4.2. IMPACTO EN LA VIDA PROFESIONAL Y PERSONAL ANTE ESTAS ESCENAS

En general, las profesoras participantes exhiben componentes fisiológicos, conductuales y cognitivos ante estas escenas temidas.

4.2.1. Repercusión a nivel profesional

Las docentes del CRA Bécquer exponen sentimientos desagradables ante la vivencia de distintos tipos de incidentes críticos, asegurando que como docentes: **“Todo afecta. Somos un individuo complejo y todo está interrelacionado. Sí que intentamos que no afecte, pero somos personas”** (S4). La docente S1 del grupo manifiesta su afecto respecto a la capacidad que tienen muchas familias para cuestionar su desempeño profesional, aportando: **“Estás poniendo parte de tu ser en tu trabajo, lo estás dando todo, te preocupas de esos niños para que estén bien y afecta que juzguen tu labor profesional. Te hace plantearte si lo estás haciendo bien o mal”**. A esta idea, la docente S4 añade: **“A veces sientes un poco de impotencia, pues ya no es que estés de acuerdo al cien por cien con la forma en que yo hago mi labor, sino que respetes y valores el trabajo. Intentamos actuar, a veces nos equivocamos, pero que no recibas de la misma moneda crea frustración”**. Otra de las profesoras del CRA (S2) expresa su enfado ante la falta de reconocimiento emocional y profesional del docente: **“Nos implicamos hasta el punto de que no solo eres maestra, eres madre, enfermera, psicóloga, médico, eres todo y los cuidas como si fueran tuyos. No se nos valora ni mucho menos”**.

Las docentes del Ciudad de Zaragoza también expresan malestar ante la vivencia de estas escenas temidas. Concretamente, la docente P1 menciona: **“Producen un desgaste mental, físico y psicológico en el docente. A nivel emocional, tampoco vienes con energía al colegio. No es sufrimiento, pero vives una jornada compleja”**. Otra añade: **“Son duras de aceptar. Que se me escapen cosas o no poder ayudar al alumnado, me preocupa mucho y me da miedo”** (P8). Varias docentes del grupo se muestran indignadas ante la desconexión entre la administración educativa y la realidad de las aulas. Así lo percibe P4, quien comenta: **“Nuestra labor es la que es. Si no tenemos apoyo, caemos”**, y S1, quien aporta: **“Si la administración no ve las necesidades que tenemos, nadie nos cuida como maestros”**. En esta línea, una de las docentes del Ciudad de Zaragoza hace hincapié en la falta de recursos que presenta y lo manifiesta de la siguiente manera: **“Estas escenas me generan inseguridad y afectan a mi autoestima profesional, haciendo que me cuestione**

si lo estoy haciendo bien. Me siento limitada al no tener todas las herramientas necesarias para gestionarlas” (P6). P7 también está de acuerdo con esta docente diciendo: **“A veces te llegas a plantear si vas por buen camino e intentas reconducir la situación”**. Esta misma profesora considera que, a pesar de estas escenas que vivencia, la vocación es el motor que le permite continuar, expresándose de la siguiente manera: **“Yo creo que continuamos porque haces balance y prima más el alumnado y, además, tiendes a valorar más lo positivo que lo negativo”**.

A modo de conclusión, se puede entender que, evidentemente, estas situaciones aumentan la vulnerabilidad del docente, llevándolo hasta el punto de cuestionar su propio desempeño profesional. Las docentes del CRA intentan permanecer fuertes y seguras ante su rol, pero aseguran que el continuo cuestionamiento de las familias influye en la autoestima, emergiendo emociones como impotencia y frustración. Las maestras del Ciudad de Zaragoza destacan el desgaste que producen las situaciones anteriormente mencionadas, señalando el impacto de factores personales como el descuido del propio docente, y factores externos como la falta de respaldo por parte de la administración. Esto provoca en ellas emociones como miedo e inseguridad.

4.2.2. Repercusión a nivel personal

Todas las participantes dejan ver que se involucran de forma muy personal y emocional en su trabajo. Concretamente, ante esa entrega, las docentes del CRA manifiestan llevarse a casa los sentimientos que les generan las escenas temidas tales como frustración, angustia (S5) y sentimientos desagradables (S4). Así lo transmiten: **“Acaban influyendo negativamente en tu día a día. Acabas llevándote los problemas a casa porque estas situaciones difíciles terminan agotándote anímica y físicamente, afectando a otras áreas de tu vida”** (S3). **“Son momentos en los que tienes que tener fuerza. Hacen mella en tu bienestar”** (S1). **“Es un desgaste emocional, afecta mucho. Pasas unos días o una temporada mal”** (S2). Algunas docentes afirman que la experiencia y el tiempo es lo que te permite aprender a dejar a un lado estas situaciones sin llevarlas tanto a lo personal. La docente S5 del mismo CRA describe: **“Cuando te enfrentas a una situación compleja día tras día, es inevitable no llevarte esa preocupación a tu casa. Siempre estás pensando cómo se podría solucionar. El tiempo y la experiencia te hacen aprender a dejar estas situaciones difíciles en el ámbito laboral y no llevarlas demasiado al personal”**.

Una docente del Ciudad de Zaragoza (P5) considera que estas situaciones presentan un impacto negativo en la persona y lo expresa diciendo: **“Generan malestar emocional y la salud física y mental pueden verse afectadas”**. Algunas profesoras del mismo colegio expresan, también, la idea de llevarse a casa los sentimientos que les generan, haciendo hincapié en la experiencia: **“Siento que no puedo gestionar la clase y me acabo llevando los problemas a casa, intentando buscar soluciones”** (P6). **“Antes me lo llevaba todo a lo personal, me rasgaba en cuerpo y alma. Lo que le pasaba a mi clase, me pasaba a mí. Sufrí mucho a nivel emocional. Dije o paro, o me va a dar un ataque. Ahora no me doy tanto mal. La experiencia te hace ser más madura, más dura y más fuerte a los sentimientos”** (P1). Aunque otras docentes del mismo colegio se muestran adversas y agregan, preocupadas, que el cuerpo es un medio de expresión: **“Aunque tengas experiencia, las cosas salen. Yo tengo mil historias de salud. Aunque no quieras, acaban saliendo. El cuerpo pasa factura”** (P2). **“Estas escenas se canalizan con nuestras patologías”** (P1). En sus narraciones, incluyen emociones desagradables como frustración, desesperación (P4), estrés (P5), ansiedad (P3 y P6), nerviosismo e impotencia (P1), llegando incluso a mencionar reacciones físicas como tener ganas de comer (P1) e incapacidad de conciliar el sueño (P3). Además, la docente P4 del mismo grupo apunta que la situación puede verse más compleja debido a cuestiones que están fuera del ámbito escolar, aportando:

“Fuera de nuestra vida laboral también podemos tener momentos muy duros. Te tienes que calmar y tomarlo de la mejor manera posible”.

Como conclusión, todas las participantes reconocen que estas escenas temidas ponen en riesgo su bienestar, resaltando la emoción de frustración que las inunda ante estos incidentes críticos y la carga psicológica que extrapolan a otros contextos de su vida. Algunas maestras del CRA destacan la experiencia como medio para reducir el impacto negativo emocional ante las escenas temidas, opinión que no es del todo compartida por las docentes del ámbito urbano. Estas últimas señalan no sólo el impacto emocional, también el físico en relación a la aparición de patologías, y añaden la repercusión de otros posibles factores externos a la labor, como las obligaciones personales. Por lo tanto, se puede percibir, como comenta la maestra P1, que: **“Si los docentes no están bien, no pueden proyectarlo, ni empatizar, ni estar bien con los alumnos”.**

4.3. ESTRATEGIAS Y NIVELES DE AFRONTAMIENTO ANTE ESTAS ESCENAS

Las profesoras participantes muestran ante estas escenas reacciones de tipo reflexivo y estratégico, utilizando tanto estrategias interpersonales como intrapersonales, y manifiestan no saber muy bien cómo gestionarlas. Las docentes del CRA Bécquer exponen posibles estrategias externas al individuo para afrontar de manera más oportuna las situaciones temidas, expresando: **“Es más el tiempo y las circunstancias de los días los que hacen pasar a otra situación mentalmente porque sino no podríamos sobrevivir”** (S2). **“La administración debería cuidar el entorno laboral igual que se hace en otras profesiones. Se debería dotar al docente de herramientas para poder afrontar el estrés emocional que te generan, sin que se convierta en una carga”** (S3). La docente S1 añade el valor de contar con el apoyo de los compañeros, expresando: **“Son tus compañeros los que te ayudan a reconducir. Cuando lo ves negro, siempre están para escuchar, comprender, para que sigamos haciendo nuestra labor docente lo mejor posible”**. Algunas del mismo grupo afirman los buenos resultados que obtienen tras la realización de cursos, sin embargo, como comenta S2: **“Aunque se realizan cursos, eso no implica que luego puedas aplicar lo que te enseñan o lo que aprendes porque cada situación es diferente y complicada. A veces lo gestionas como bien puedes, como ser humano”**. **“Los cursos no llegan a darte realmente todos los recursos y herramientas que necesitas. Esperamos que nos den la varita mágica para llegar a aplicarlo y sea efectivo, pero eso no ocurre, entonces tienes que tirar de tus recursos”** (S1). También añaden la falta de formación ante este tipo de circunstancias durante la carrera, puntualizando: **“En la carrera no daban mucha información sobre esto”** (S4). **“En la carrera, hacia el docente, nada de nada. Se habla del alumno. En ningún momento nos ayudan a gestionar problemas”** (S2). Resulta llamativo que únicamente una de las docentes (S1) haga mención a la inteligencia emocional, sugiriendo: **“Para este tipo de situaciones, sería necesario más entrenamiento en gestión emocional”**.

Las docentes del colegio urbano aportan estrategias distantes, en cierta medida, a las docentes del CRA. Algunas profesoras requieren de la empatía de las familias, expresando: **“Creo que falta un poco de escuchar al docente, escuchar su punto de vista. Hay muchos padres que van con la lección aprendida y eso también se refleja en los niños”** (P8). **“Si familia y escuela vamos de la mano, es la clave de muchos éxitos”** (P1). También de la administración, sugiriendo que se tenga en cuenta al profesorado, manifestando: **“En los grandes negocios tienen sus gimnasios, ¿por qué en los colegios no nos tratan bien? Es**

decir, dentro de nuestro horario lectivo podríamos hacer algo relacionado con la paz mental. Somos los que enseñamos y no nos tratamos bien como maestros” (P1).

Otras, como la docente P7, apuntan que más que los cursos, es la experiencia la que te permite avanzar, aportando la siguiente idea: **“La experiencia es la madre de la ciencia”**. Varias manifiestan la necesidad de formarse y adquirir recursos: **“Yo solo lo abrazaba. Fue muy complejo porque en ese momento te sientes sin recurso para poder consolarlo” (P1)**. **“No me vi lo suficientemente preparada como para lidiar con una sentencia judicial” (P3)**. La estrategia más repetida entre las docentes de este grupo ha sido contar con el apoyo de sus compañeros/as de profesión y con el del equipo directivo, manifestando: **“Muchas veces pedir ayuda a los compañeros y al equipo directivo te permite compartir la situación y hablar. Nuestra labor es tener capacidad de empatía” (P4)**. **“Es necesario pedir consejo a compañeros y preguntarles qué harían” (P6)**. **“Comentarlo con los compañeros te puede dar un punto de vista que tu no hayas pensado en ese momento, y con el equipo directivo también, porque es importante que te respalde ante este tipo de situaciones porque si no vas muy perdida e insegura” (P3)**. También, el docente requiere del apoyo emocional de sus alumnos/as: **“Las palabras de los niños te hacen pensar que lo estás haciendo bien, un abrazo cuando no toca o toma el abrigo... Eso es de agradecer” (P4)**. Las docentes de este mismo grupo también realizan ejercicios de introspección y dan importancia a las emociones. Lo expresan de la siguiente manera: **“Deberíamos autoevaluarnos de vez en cuando” (P2)**. **“La emoción es la clave, es la puerta que abre el aprendizaje. Necesitamos apoyo mental, emocional. Pero en el momento en que pasa la situación, lo que más necesitamos es un abrazo o silencio” (P1)**. Asimismo, apuntan que la terapia y la formación específica en educación emocional les han sido provechosas, manifestando: **“Me ha ayudado mucho a gestionar mis emociones y a mantener un equilibrio frente a situaciones complejas en el aula, entendiendo que lo estoy haciendo lo mejor que puedo” (P6)**. **“He recibido formación en educación emocional con una psicóloga, y creo que debería ser obligatorio porque nos serviría para afrontar un poco más la tarea docente y personal” (P8)**. **“Me he formado a nivel emocional con distintas psicólogas y sería bueno hacerlo en el cole” (P1)**.

En cuanto a los niveles de afrontamiento, las dos docentes del CRA que han respondido dicen ver las escenas temidas como autodesarrollo, expresando: **“Suponen un reto y una forma de crecer, tanto a nivel maestra como a nivel personal” (S3)**. **“Te permiten adquirir distintos conocimientos y herramientas para saber actuar y desenvolverse posteriormente en situaciones similares” (S5)**.

En relación con las docentes del colegio urbano, tres de ellas parecen percibir las escenas temidas como un autodesarrollo, y añaden: **“Para mí es aprender porque quien me enseña son ellos”** (P1). **“Son situaciones que han influido en mi manera de crecer tanto personalmente como profesionalmente. Cuantas más experiencias mejor. Estas escenas cuestan, pero aumentan tu bagaje y te hacen crecer, a pesar de que no es agradable vivirlo”** (P8). **“Las veo como un desafío en sentido de que las encuadro como oportunidades para aprender a manejar situaciones más complejas, mejorar mi capacidad de resiliencia y aplicar nuevas estrategias que me ayuden a crecer como docente”** (P6). Otras tres docentes del mismo grupo perciben ambos niveles de afrontamiento, es decir, las ven como autodesarrollo y como barreras, expresando: **“Las afronto como mejor se puede. Así que tendría algo de desafío profesional y algo de crecimiento personal”** (P4). **“Forman parte de la labor. Todo no puede ser ideal y perfecto, no existe”** (P7). **“Pasas por las dos etapas. De frustración, de no valgo, de querer dejarlo y de buscar esto, intentar lo otro, probar...”** (P3).

Para concluir este apartado, ambos grupos de participantes hacen referencia a la experiencia y al apoyo entre compañeros de profesión como estrategias para conseguir cierta estabilidad emocional. Las docentes del CRA dicen hacer uso de su propio bagaje pedagógico para sobrellevar la situación, haciendo énfasis en la limitada formación y orientación que reciben desde los cursos o desde la carrera. Tal vez, esto sea así porque no vivencian este tipo de situaciones con regularidad. Las docentes del Ciudad de Zaragoza han aportado más ideas, posiblemente porque han vivenciado este tipo de escenas con más frecuencia, indicando que también precisan de recursos e incluyen en sus diálogos el apoyo del equipo directivo y de los alumnos, la empatía de las familias, el ejercicio de autocrítica y terapia como medios para garantizar el bienestar emocional. Quizás, esto último sería recomendable para las profesoras del ámbito rural. Ambos grupos, además, apelan a que la administración tenga en cuenta su estado de salud física y emocional.

Asimismo, las dos partes comparten su percepción respecto al nivel de afrontamiento de los incidentes críticos. Expresan interpretarlos como oportunidades de autodesarrollo profesional y personal porque son conscientes, de alguna manera, de que estas les ayudan a aprender, sin embargo, son pocas las docentes del colegio de Zaragoza las que las perciben como crecimiento, pero también como barreras hacia su bienestar, quizás por el desgaste que están experimentando. Por tanto, habría que empezar a trabajar desde el cambio de esta última percepción.

4.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COLEGIOS RURALES Y URBANOS

Las características de los centros educativos rurales y urbanos difieren en diversos aspectos, lo cual influye, en cierta medida, en la naturaleza y frecuencia de las escenas temidas que experimentan los docentes. Las docentes del ámbito rural centran su diálogo exclusivamente en las familias, estableciendo una diferenciación con respecto a las familias de los centros de carácter urbano. Una de las docentes se refiere a la tradición que presentan los pueblos y apunta: **“Las familias son más cerradas al cambio en un colegio rural porque ellos solo se limitan a su entorno, entonces romper o salir de eso les cuesta. También se apoyan mucho en los abuelos, por lo que la autoridad puede verse más diluída”** (S1). La docente S2 se refiere a los conflictos que existen en las familias, los cuales se trasladan al ámbito escolar rural, manifestando: **“En el entorno rural se trasladan los problemas del pueblo al colegio, es decir, si hay una mala relación entre familias, se refleja en el colegio y afecta”**. También puntualizan que en el entorno rural se hacen una idea de tí rápidamente: **“Lo que pasa en la escuela, al momento lo sabe todo el pueblo. Se crea una idea de tí que puede ser la más buena o la más mala. Como a alguien no le caigas en gracia o no le gustes, se encargan de distribuir por el pueblo esa opción, sin conocerte, sin saber nada”** (S1). Generalmente, las docentes de este grupo mencionan la cercanía a la hora de lidiar con las familias, aspecto enriquecedor, por un lado, pero negativo por otro. Una de las docentes explica: **“Todo es más familiar en un entorno rural y tienes trato directo con las familias porque en los colegios urbanos hay mucho más alumnado y familias”** (S2). Sin embargo, esa cercanía puede convertirse en intromisión. S3 expresa: **“En los entornos rurales tienden a hacer de la escuela algo más en lo que ellos tienen derecho a opinar, a diferencia de los colegios urbanos”**. Además, otra docente añade: **“Hay veces que esa cercanía impide a las familias ver que realmente eres tú la institución, y que deben tener un respeto. Hay familias que te vienen a decir cómo tienes que dar la clase”** (S1). Se pregunta a las docentes de este mismo grupo qué variables consideran que afectan en esta intromisión por parte de las familias tanto en un colegio rural como en uno urbano. La docente S5 considera: **“Es sobreprotección al niño”**. Otras docentes agregan, siguiendo la misma línea: **“Las familias priorizan el bienestar inmediato de sus hijos y, en ese afán, no sabemos muy bien cómo establecer un límite”** (S1). **“Hay una sobreprotección negativa. Ahora los que mandan en casa son los niños. Está arriba el niño y abajo los padres”** (S2). Esta última docente (S2) añade otros posibles aspectos: **“Yo creo que es por el cambio de la sociedad y por la institución, como ocurre ahora con**

el médico. **Que participen en la escuela lo veo genial, lo que veo fuera de lugar es que tengan derecho a exigir cuando no son especialistas en educación. Es su criterio como padres. Creo que tienen muchos derechos, pero ninguna obligación**". A pesar de todo lo comentado, se evidencia la pérdida de respeto y autoridad, aspectos comunes entre una docente del CRA y otra docente del colegio urbano: **"Las familias tienen una forma muy agresiva de moverse tanto en los ámbitos rurales como urbanos. Tienes que tener respeto ante ellos, aunque ellos pierdan las formas"** (S1). **"Se está perdiendo el respeto. Creo que pasa exactamente igual en todos los colegios. Hay cada vez más autoridad de los padres con respecto a los profesores. Tú tienes que seguir en tu sitio, si no, las cosas irían siempre a peor"** (P3).

Las docentes del ámbito urbano hacen referencia a varios aspectos, siendo uno de ellos las familias. También mencionan la tradición y la cercanía del entorno rural, revelando: **"La relación con las familias es más cercana en un colegio rural, aunque también son muy suyos"** (P1). **"Depende en qué pueblos son muy cerrados, aunque es su cultura"** (P4). **"Las familias no son tan problemáticas en un colegio urbano, en el rural si tienen una costumbre son muy rígidos ante ella"** (P5). Además, mencionan el impacto que tienen las ratios en las aulas, añadiendo: **"La ratio en los colegios urbanos es mucho mayor"** (P6). **"En el entorno rural tienen menos alumnos frente a un colegio urbano que normalmente tiene más matrícula"** (P7). **"Un colegio rural es una maravilla por los pocos niños que hay, pero tenerlos juntos en niveles debe ser complejo"** (P5). Y los recursos con los que cuenta el alumnado en su contexto: **"Los alumnos también tienen aquí más acceso a bibliotecas, ludotecas, museos, etc. A la hora de programar una salida, tienes más opciones"** (P7). Asimismo, mencionan el clima laboral en ambos contextos. Manifiestan: **"En los CRA, el profesorado es una piña. Me he llevado muchas amistades y he hecho más relaciones en los pueblos que en colegios urbanos"** (P1). **"En el entorno urbano siempre vas a tener más compañeros y recursos a mano como el centro de profesores"** (P7). Finalmente, una de las docentes señala los efectos de la jornada escolar, apuntando: **"El no tener jornada partida hace que se pierdan momentos como el comedor, que unen a los docentes"** (P4).

Para concluir, se entiende que las escenas temidas están influenciadas por el contexto, el cual determina la relación escuela-familia, la gestión de la clase y sus recursos y el ambiente laboral. Existen varias opiniones pero, en general, ambos grupos convergen en la cercanía con las familias en el entorno rural como aspecto que reduce las escenas temidas, pero también aumenta la posibilidad de vivenciar incidentes críticos por la intromisión rígida

de las familias en decisiones de tipo educativo, como bien indican las docentes del CRA. Expresan, también, que en estos centros y en los urbanos se da esta intromisión debido principalmente al cambio de sociedad, a la sobreprotección del menor y a la postura tradicional de las familias, específicamente en el campo rural, lo que limita la figura autoritaria del docente. Por otro lado, las docentes del colegio urbano aseguran que la gestión del aula y la atención individualizada en los centros urbanos se ve condicionada por las elevadas ratios de alumnado, por lo que aumentan las probabilidades de vivenciar una situación temida relacionada con el alumnado y con las familias. En contraste, ambos grupos identifican un menor número de alumnos en el ámbito rural, lo que lleva a reducir el número de escenas temidas y a generar un ambiente de trabajo más arropador, quizá por el número limitado de docentes en una escuela rural, aunque tutorizar varios niveles educativos, como comentan las docentes del urbano, y ser comentado por el boca a boca de las familias, como comentan las maestras del CRA, son retos a los que se tienen que enfrentar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Es evidente que la creación de espacios por medio de esta metodología, donde se comparten relatos de vida, estimulan la construcción de la identidad profesional docente y abren paso a un desempeño profesional eficaz, permiten asumir los retos de la educación de una manera asertiva, aplicando métodos para canalizar sus emociones y aprendiendo del otro. Por tanto, los grupos focales son válidos y deberían potenciarse, a pesar de que esta investigación se haya realizado únicamente con dos grupos de participantes. Además, la realización de estos grupos focales ha favorecido el vínculo socio-emocional entre las profesionales, necesario para sobrellevar la jornada y para superar las escenas temidas, y evidencia el espíritu vocacional que todas llevan en su interior, el cual es uno de los pilares que sostiene la permanencia y compromiso del maestro.

Cabe destacar que los resultados de estos grupos focales están influenciados por la autoestima, la motivación y el periodo de servicio de cada docente, pues han hablado principalmente las más veteranas, las que cuentan con un estado emocional más equilibrado y elaborado. Tras sus relatos, se ha comprobado que cuentan con competencias sociales y conciencia emocional, si bien requieren de estrategias para desarrollar la regulación emocional, la autonomía personal y competencias para la vida y el bienestar, que les permitan sentirse satisfechas en su trabajo, llevando a reducir el malestar con el que cargan a diario, pues no pueden ofrecer una educación de calidad si ellas mismas no están bien. Por lo tanto, hay que trabajar en el estado emocional de los docentes aunque, como comentan Murillo y Gómez (2020), existen muy pocos programas dirigidos a potenciar la inteligencia emocional del profesor. Cejudo y López-Delgado (2017) consideran que la inteligencia emocional tendría que formar parte de la preparación pedagógica del maestro, para usar las emociones conscientemente sin llegar a reprimirlas, pues no quiere decir que no se aborde, pero hay menor énfasis en los aspectos emocionales, los cuales también intervienen en la autorregulación y en el éxito o fracaso escolar. Asimismo, la autoimagen y la manera en la que trabaja actualmente un maestro se ve influenciada por el impacto emocional que han producido las experiencias que han vivido en las aulas. Para Muñoz (2023), las personas que atienden a su estado emocional son más felices, disfrutan de su labor y aseguran calidad educativa al mostrarse emocionalmente calmados y seguros de sí mismos. Por eso, sería recomendable lanzar formaciones específicas en inteligencia emocional en todos los colegios, sin que ello suponga una carga, pues ante la vivencia de incidentes críticos, el docente tiende a sobrevivir en lugar de buscar herramientas que potencien sus competencias emocionales.

Esto, junto a la percepción de autodesarrollo frente a las escenas temidas, hará que el docente se sienta pleno en su labor, siendo capaz de equilibrar sus competencias emocionales y profesionales para desarrollar conscientemente su identidad profesional docente. Como se ha comprobado, las docentes participantes precisan de recursos ante la vivencia de escenas temidas para lograr este punto, lo que impide el desarrollo de inteligencia emocional, a pesar de utilizar estrategias de afrontamiento intrapersonales e interpersonales como la autoevaluación y el apoyo comunitario, que atenúan los incidentes críticos que comentan.

A modo de comparativa, en general, las docentes participantes consideran que el entorno rural se caracteriza por la cercanía, el apoyo entre docentes, la tradición y la atención individualizada, sin embargo, el contexto urbano está determinado por la diversidad de familias, de alumnos/as y por la flexibilidad de los docentes ante los cambios. Por tanto, las diferencias entre ambos entornos se centran en la relación con las familias, las ratios de alumnado y el clima socio-laboral. Quizá lo más relevante o lo que más preocupa a las docentes, por un lado, es la relación con la familia. Por lo general, se encuentran con familias que dan su lugar profesional al docente, pero una minoría pierde el respeto ante la figura del maestro, dejando una huella desfavorable en el docente, a pesar de que éste nunca pierde su ética profesional. Es una constante hoy en día, así como los cambios que se están produciendo a nivel social y cultural, tiene un impacto en el funcionamiento del docente y en su identidad. Es muy significativo, por otro lado, porque, incluso las escenas a las que temen, en el fondo provienen también de desajustes desde el punto de vista educativo, algo que recalcan continuamente. Si no cuentan con el apoyo de la administración, estas situaciones no van a dejar de debilitar al maestro, y el agotamiento físico y mental seguirá progresando, arrastrando al maestro hacia el síndrome de “burnout” o al abandono del rol. Todo ello repercute, como se ha mencionado, a nivel profesional y personal por ese sentido de autopercepción y pertenencia de la identidad docente. Por eso, hacen un llamamiento a todas las familias y a la administración educativa para que muestren empatía hacia el docente, hacia la persona que pone todo su corazón en su desempeño, aunque pueda estar viviendo una situación complicada fuera del contexto escolar.

Al final, los docentes son el corazón de esta sociedad, son los que siembran cariño y valores en las mentes más pequeñas que conformarán el futuro de esta civilización. Son los responsables de acariciar los corazones de cientos de niños que pasan por sus aulas, de mostrarles el planeta a través de sus ojos repletos de curiosidad y de guiar sus pasos en el viaje de la vida. Por maestros/as como tú, el mundo se llena de esperanza. Gracias, maestros.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, S.F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, (12), 53–71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>

Adame, M.T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R.I. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 77-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109006>

Allen, K.A., Kern, M.L., Rozek, C.S., McInerney, D.M. & Slavich, G.M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>

Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6804936>

Álvarez, I.M., Manero, B., Morodo, A., Suñé-Soler, N., y Henao, C. (2023). Realidad Virtual Inmersiva para mejorar la competencia de gestión del clima del aula en secundaria. *Educación XXI*, 26(1), 249-272. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33418>

Ávila, A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>

Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L. y Poblete, O.G. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/875>

Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18(Especial Noviembre), 615-626. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266

Balbontín, R.P. y Rojas, N.I. (2020). Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación las Américas*, 10. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.91>

Barłózek, N. (2015). *The ecosystem of the foreign language learner*. Springer.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, (20), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bell, R.F., de la Llana, E. y Portilla, Y. (2018). El desarrollo de las competencias emocionales del docente como premisa para una práctica educativa emocionalmente inteligente. En M.R. Tolozano Benítez y R. Arteaga Serrano (Eds.), *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI* (pp. 194–203). Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220704>

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Breuer, I. (2021). Heidegger/Nietzsche. La concepción del ser como mismidad e ipseidad. *Studia Heideggeriana*, 10, 111-137. <https://doi.org/10.46605/sh.vol10.2021.132>

Briones, E., Gallego, T., & Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20079>

Calderón, D.M. y Herrera, J. (2018). Emociones inteligentes en la educación universitaria: los desafíos para el docente del siglo XXI. Tsafiqui: *Revista científica en ciencias sociales*, (11), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8511889>

Campayo-Julve, R. y Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (58), 55-78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689

Camusso, P.A. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes? *Voces de la Educación*, 4(8), 17-27. <https://hal.science/hal-02513730/document>

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2005). *Boletín Ceneval* (No.14, junio). CENEVAL.

Carr, E.W., Reece, A., Kellerman, G.R. & Robichaux, A. (2019). The value of belonging at work. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/12/the-value-of-belonging-at-work>

Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Chan, D.W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410601061397>

50Minutos.es. (2016, abril 26). *La pirámide de Maslow: Conozca las necesidades humanas para triunfar*.

Collazos, C.V., González, L.M. y González, M.A. (2012). Los lenguajes del poder: miedos de los docentes. *Plumilla Educativa*, 10(2), 238-253. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.468.2012>

Cruz, M.M. (2012). Aristóteles y el placer en las emociones. *Estudios Filosóficos*, 61(178), 493-511. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1166>

Dacre, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289. <https://doi.org/10.1108/00400910710754435>

Daghayesh, S. & Zabihi, R. (2016). The nexus between reflective teaching and teachers' emotional intelligence. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(9), 257-272. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:152144685>

Dallari, M. (1990). *Lo specchio e l'altro*. La Nuova Italia.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

De Pontes, F. (2018). Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la Educación. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(51), 94-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7480717>

Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(13), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713001.pdf>

Del Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 85-103. https://www.researchgate.net/publication/39279820_Repercusiones_de_la_depresion_en_los_docentes_en_el_ambito_escolar

Domínguez, M.C., Medina, A. y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6424811.pdf>

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Duque, J.L., García, M. y Hurtado, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.

Esteve, J.M. (2005). *Bienestar y malestar docente. Protagonismo docente*. OREAL/UNESCO.

Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: El caso de la ingeniería. En M. Sánchez-Martínez, J. Sáez y L. Svensson (Eds.), *Sociología de las profesiones: Pasado, presente y futuro* (pp. 141-154). Diego Marín Librero Editor.

Falcón, C. y Arraiz, A. (2015). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7488798>

Figuerola-Céspedes, I. y Fica-Pinol, E. (2024). Incidentes críticos en educación infantil: tipos y emociones experimentadas por educadora de párvulos. *Educación y Humanismo*, 26(47), 68-95. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6366>

Fortunati, A. y Tognetti, G. (1994). *Professionalità educatore: teoria, metodi e strumenti*. Junior.

Frías, Y. (2019). *Los retos educativos del XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria*. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Frick, L., Carl, A. & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437. https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002010000300006

Gajardo, J., Ulloa, J. y Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente* (Nota técnica nº7). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora.

Gallego-Lema, V., Correa-Gorospe, J.M., Villagrà-Sobrino, S. y León-Guereño, M. (2018). Conectando lo humano y lo no humano en clase de TIC: Escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 25-39. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.25>

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós.

Garzón, M.R., Botina, M.F., Salazar, J. y Ríos, A.G. (2013). El miedo en las prácticas pedagógicas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 307-319. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.385.2013>

Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad del mundo contemporáneo*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia emocional*. Editorial Javier Vergara.

Goleman, D. (2007). *Inteligencia social*. Kairós.

Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*.

B de Books.

González, E. (2022). Mismidad y unicidad de la persona (frente al yo idéntico husserliano). *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 39(3), 593-606. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/68770/4564456561681>

Greisch, J. (1994). *Ontologie et Temporalité. Esquisse d'une interprétation intégrale de Sein und Zeit*. PUF.

Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya Yala.

Guzmán, L.A. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente* [Tesis doctoral, Universidad].

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482110/tlagp_20180228.pdf?sequence

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>

Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38843>

Holguin-Álvarez, J., Oyague-Pinedo, S., Samame-Gamarra, S., Villa-Córdova, G.M. y Pariona-Tacsa, D. (2020). Incidentes críticos formativos: evidencias de la soledad pedagógica docente en contextos vulnerables. *Praxis*, 16(2), 151-167. <https://doi.org/10.21676/23897856.3463>

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante, Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.

Ilaja, B. y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21345152003>

Jácome-León, S.M., Calle-Orellana, E.E. y Guachamín-Curipallo, X.E. (2022). Autorregulación docente: examen de un constructo multidimensional. Estudio de Replicación de Yesim Capa-Ayudin, Semra Sungur y Esen Uzuntiryaki (2009). *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(6), 281-301. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4074>

Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C.K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>

Jervis, G. (1986). *Presenza e identità*. Feltrinelli.

Jiménez, A.E., Jara, M.J. y Miranda, E.R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar Educativa*, 16(1), 125-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282323570013>

Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>

Krason, K. (2017). The theater of movement in Primary School education. In *11th Conference on Technology, Education and Development (INTED)*. Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2017.1146>

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>

Littleton, A. (2021). Emotion regulation strategies of kindergarten ESL teachers in Japan: An interview based survey. *The Language Learning Journal*, 49(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1542020>

Madrigal, A. y Lázaro, U.A. (2024). Narrativas de otredad y mismidad: Miradas de la primera práctica profesional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 595–603. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2630>

Manzano, A.G. (2019). Compromiso organizacional y sentido de pertenencia en docentes: un estudio en una institución educativa pública y privada de Quito-Ecuador. *Res Non Verba: Revista Científica*, 9(2). <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v9i2.220>

Marcos, B. (2017). Los Estudios de identidad profesional en la psicología educativa: actualidad y perspectivas. *Educación Superior*, (1), 84-97. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9026194.pdf>

Marzely, B. (1996). *Personalizing professional growth: Staff development that works*. Corwin.

Martínez-Otero, V., García, B. y Velado, L.A. (2006). Estrés, ansiedad e inteligencia afectiva en una muestra de futuros profesionales de la educación. *Psicopatología*, 26(1-2), 79-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309488>

Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS.

Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Harper Collins.

McClure, J.P. & Brown, J.M. (2008). Belonging at work. *Human Resource Development International*, 11(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13678860701782261>

Mejía, B.A. y Sandoval. M.A. (2022). La Cultura Organizacional en la Construcción de Identidad y Sentido de Pertenencia en Instituciones Educativas de Nivel Básico en Puebla, México: Estudio de un Caso. *In Vestigium Ire*, 16(2), 84-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9540094>

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsá, T. y Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>

Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2012). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Graó.

Monroy, G. (2024). Conciencia emocional del docente en formación: un estudio sobre su nivel de desarrollo. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 4(2), 143–163. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.e100>

Moon, T.W. & Hur, W. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior & Personality. An International Journal*, 39(8), 1087–1096. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.8.1087>

Morales, J.E. y Callejas, J.C. (2018). Estrategia de formación de valores para la mejora del sentido de pertenencia en los docentes de la IEP Las Palmas. *Revista Científica Epistemia*, 2(2), 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8140465>

Moratalla, A.D. (2010). Ética de las profesiones y formación universitaria: Tres modelos de responsabilidad profesional. En M. Correa y P. Martínez (Eds.), *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 91–110). RIL Editores.

Mosquera, C.E. y Ramírez-Martínez, J.E. (2020). Identidad escolar y la diferencia: Una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1), in press. <https://doi.org/10.21676/23897856.3034>

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>

Murillo, M.C. y Gómez, L.M. (2020). Educación emocional en la práctica educativa del docente del nivel preescolar. *Rostros Rostros*, 22(2), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9584410>

Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5371150>

Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Revista da Faculdade de Educação da USP, Educacao & Pesquisa*, 44, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003607.pdf>

Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>

Ortiz, A. y Gálvez, J.C. (2019). Proyecto para desarrollar el sentido de pertenencia e identidad, a través de la asesoría y tutoría para todos los actores educativos en una Escuela de nivel bachillerato del subsistema UEMSTIyS. *Revista Redca*, 1(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9106843>

Pedreira, I. (2016). La incorporación de la inteligencia emocional en la formación inicial del profesorado. En M. Martín Sánchez & T. Groves (Eds.), *La formación del profesorado: Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación* (pp. 79–90). Farhen House Ediciones.

Peña, J.M., Weinstein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/per.466>

Poveda-Gutiérrez, A.S. y Sevilla-Santo, D.E. (2022). Identidad docente: características personales que favorecen la percepción como profesor. *Educación y Ciencia*, 11(57), 66-79. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/642>

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321. <https://doi.org/10.1174/021037013807532981>

Puertas, P., Ubago, J.L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

Quiroz, M.E. (2014). Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 101-121. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-educacion-superior-216-articulo-formacion-polivalente-e-identidad-profesional-S0185276015000540>

Reviriego-Reinaldo, N. (2021). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación*, 45(1). <https://www.redalyc.org/journal/440/44064134035/44064134035.pdf>

Rodas, F.D. y Pacheco, V.G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>

Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35(140), 82-99. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718233?ref=pdf_download&r=RR-2&rr=91d1b93f18e21940

Rubio, F.J. y Olivo-Franco, J.L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1723>

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Sanhueza, C., Campos, M. y Luksic, T. (2023). Impacto emocional de incidentes críticos vividos en el contexto de prácticas de la formación inicial docente. *Perspectiva Educativa: formación de profesores*, 62(4), 28-54. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1368>

Schein, E.H. (2006). From Brain washing to Organizational Therapy: A Conceptual and Empirical Journey in Search of ‘Systemic’ Health and a General Model of Change Dynamics. *A Drama in Five Acts, Organization Studies*, 27(2), 287-301. <https://doi.org/10.1177/0170840606061831>

Settlage, J., Sutherland, S.A., Smith, L.K. & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: self efficacy, teacher identity and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 1(46), 102-125. <https://doi.org/10.1002/tea.20268>

Steenekamp, K., Van der Merwe, M. & Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio e intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693–716. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293129588006.pdf>

Taylor, J. & Jain-Link, P. (2021). *What does it take to build a culture of belonging*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2021/06/what-does-it-take-to-build-a-culture-of-belonging>

Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 75–93). Narcea. https://www.researchgate.net/publication/325657271_La_búsqueda_de_la_identidad_laboral_del_profesorado

Teng, M. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative Interactions about the Pre-service Teachers' Practicum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8>

Ticknor, A.S. (2014). Negotiating Professional Identities in Teacher Education: A Closer Look at the Language of One Preservice Teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.965094>

Ulloa, M., Evans, I. & Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de Psicología*, 9(1), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5748753>

Vaillant, D. (2007). *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. La identidad docente*. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Valente, S., Lourenço, A.A., Almeida, L.S., Sainz-Gómez, M. y Amaro, P. (2024). La inteligencia emocional del docente como predictor de la gestión del aula y de la eficacia de la

disciplina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(3), 96-106.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n3.42311>

Villagrán, S., Jasso, D., Aldaba, M.D. y Rodríguez, M. (2017). Mobbing: impacto psicológico en docentes universitarios, repercusiones en el sentido de pertenencia y permanencia laboral. *Pensamiento Americano*, 10(18), 77-95.
<https://doi.org/10.21803/pensam.v10i18.46>

Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, article 810559.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Xipell, P. y Méndiz, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 47-69.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/29678/27698>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación: PUCP*, 17(32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>

ANEXOS

ANEXO A: GUIÓN GRUPOS FOCALES

PUNTO 1: 15 MINUTOS.

Inicio de la sesión: Breve descripción de la temática del trabajo, su importancia en la labor profesional y presentación de la autora de la investigación.

Presentaciones breves: Antes de entrar en la temática, se comenzará con una ronda de presentaciones en la que cada participante comentará, en la medida de lo posible, la labor que desarrolla en la actualidad, el curso en el que se encuentra impartiendo, su especialidad y los años de experiencia docente que presenta.

PUNTO 2: 5 MINUTOS.

Dinámica inicial: Para caldear el tema, cada participante pensará metafóricamente en algún objeto/elemento/animal de la naturaleza con el que se identifica actualmente en relación a su trabajo como docente.

PUNTO 3: 35 MINUTOS.

Debate: Se seguirá el guión preparado con libertad de introducir nuevas preguntas que faciliten la introspección de las participantes.

-Primer indicador: Identificación de las escenas temidas. (20 mins)

Se comienza introduciendo que se va hablar de las escenas temidas por los docentes, considerándose como aquellas situaciones complejas de difícil ejecución para el docente, que le suponen un nivel de dificultad, ya sea porque tienen un impacto emocional, profundo, o porque el docente no se siente suficientemente preparado o apoyado. Algunas de las preguntas que se introducen relacionadas con el indicador son (el orden es orientativo):

- **¿Cuáles creen que podrían ser, de manera general, las escenas o situaciones difíciles del profesorado de Infantil, y en concreto, de un colegio rural/urbano?**
- **¿Cuál es la escena temida más difícil a la que os habéis enfrentado en toda vuestra trayectoria profesional? ¿O cuál es la más temida, que no se os ha dado en primera persona, pero a la que teméis?**

-Segundo indicador: Impacto en la vida personal y profesional. (10 mins)

Se comenta qué repercusión pueden tener estas escenas o situaciones para los maestros a nivel personal y profesional. Algunas de las preguntas que se introducen relacionadas con el indicador son (el orden es orientativo):

- **¿Qué impacto tienen todas estas escenas temidas que se están describiendo en el docente a nivel profesional, y más concretamente en un centro rural/urbano?**
- **¿Y en vuestra autoestima, sentido de pertenencia, calidad de los resultados de vuestras actividades?**
- **¿Qué impacto tienen a nivel personal? ¿Cómo impacta en vuestra salud y bienestar?**
- **¿Estas escenas os generan seguridad, miedo, desconfianza, etc?**

-Tercer indicador: Estrategias y niveles de afrontamiento. (5 mins)

A continuación, se comenta cuán preparado puede estar un maestro para afrontar estas escenas. Algunas de las preguntas que se introducen relacionadas con el indicador son (el orden es orientativo):

- **¿Qué recursos utilizáis para afrontar las escenas temidas? ¿Cómo habéis salido de ellas?**
- **¿Son un desafío o una situación de autodesarrollo para vosotros?**
- **¿Habéis recibido formación en educación emocional o en autogestión de emociones ante situaciones complejas?**
- **¿Cuáles son las fuentes de aprendizaje?**

PUNTO 4: 5 MINUTOS.

Cierre: Agradecimientos y aportación de una palabra sobre cómo se han sentido las participantes en el grupo focal.

ANEXO B: TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL CRA BÉCQUER

Códigos: S1, S2, S3, S4 y S5.

PRESENTACIONES:

-S1: Llevo prácticamente toda mi vida en el CRA Bécquer y cuento con aproximadamente 20 años de experiencia. Soy profesora de Infantil, también me saqué Audición y Lenguaje, lo que pasa es que he estado casi siempre en un aula de Infantil. Estoy en la unidad de Malón, que cuenta con Infantil, primero y segundo de Primaria, que he llevado durante varios años, y actualmente estoy en labores directivas. Soy la directora del colegio desde hace tres años y estoy menos en el aula, y eso también lo noto. Lo que hago ahora es más apoyo, sobre todo en Infantil.

-S5: Mi especialidad es Infantil. Llevo unos nueve años en la labor, soy interina, he estado casi todo el tiempo trabajando en algunos CRA porque lo que más me gusta son los colegios pequeños, aunque me he movido por toda la comunidad de Aragón. Ahora estoy en Malón, en la unidad de Infantil en la que están juntos tres, cuatro y cinco años. En la mayoría de los CRA que he estado suelen estar todo Infantil junto, he incluso primero y segundo de Primaria.

-S2: Estoy en la unidad de San Martín, soy especialista en Infantil y este curso soy tutora de Infantil y primer ciclo de Primaria. Además, cuento con unos 18 años de experiencia y he estado trabajando en otros países también.

-S3: Soy profesora de Infantil y llevo unos 17-18 años trabajando. He estado en coles grandes, pequeños, algún CRA, y ahora estoy en la unidad de Novallas, en la clase de tres años.

-S4: Yo soy tutora de Infantil de Novallas y llevo niños de cuatro y de cinco años. Llevaré trabajando unos 9-10 años y, principalmente, he estado en colegios de localidades de Zaragoza, aunque también he estado en otros CRA.

DINÁMICA INICIAL:

-S4: Yo he pensado en el delfín porque son muy sociables. En esta profesión, el tema de la amabilidad, lo sociable, la empatía, el trabajo en grupo, lo llevamos todos los días trabajando, aplicándolo tanto para los niños como para las familias, pues tienes que darle a todo el mundo una de cal y una de arena para poder llevar lo mejor posible esta profesión.

-S1: Yo me quedo con un árbol enraizado en la tierra porque llevo mucho en este cole, y también un árbol que va creciendo porque si que me he dado cuenta que, a lo largo de los

años, yo he ido creciendo también como docente, no tengo nada que ver con esos años en los que empecé. Un árbol que florece porque da frutos muy bonitos, pero que también, muchas veces, por circunstancias de la vida, se le caen las hojas, necesita un poco de abono, etc.

-S2: Yo he pensado en un perro pastor porque vas guiando a los alumnos que a veces intentan descarriarse y tienes que estar pendiente, guiando y controlando un poquito, y más cuando en casa no se tiene el apoyo o la dirección correcta. Hay que estar muy al loro.

-S3: Yo había pensado también en un árbol, pero sobre todo porque cuando empiezas tienes muchas ideas y, con el paso del tiempo, te das cuenta de que tienes que tener los pies en la tierra y ver lo que es posible, lo que es realista en tu día a día y lo que se queda en las ramas como cosas que quieres hacer y que realmente no se pueden aplicar.

-S5: Yo estaba pensando en una hormiga, relacionándolo con que vas consiguiendo poco a poco las cosas que te propones en la vida y, respecto a los alumnos, vas trabajando poco a poco con ellos y vas progresando, formando un grupo que esté cohesionado, que se lleven bien, ayudándoles, ya que cada uno lleva su ritmo.

DEBATE:

-¿Cuáles creéis que son, de manera general, las escenas temidas o situaciones complejas más difíciles para un profesor de Educación Infantil y más concretamente en un colegio de ámbito rural?

-S4: Yo creo que las más difíciles están relacionadas con las familias, cuando alguna relación con las familias no es óptima, porque la línea educativa de la escuela no coincide con la de casa y, a parte, ese hijo/a tiene situaciones complicadas... Ese conflicto que hay entre familia y escuela dificulta mucho lo que es nuestra labor. Vamos con la mejor intención y, a veces, la familia no lo percibe así, sino como una amenaza hacia ellos.

-S1: Yo pienso como ella. Yo creo que a lo que más tememos y menos herramientas podemos tener es la relación con las familias, no tanto porque todas sean problemáticas, ni mucho menos, pero estás cuidando a sus hijos, los intentas educar, y eso es un modelo educativo que puede o no coincidir con el que tienen estas familias en casa, por eso puede chocar. Y respecto si hay diferencias entre la escuela urbana y rural, yo si que veo que las familias son, en general, más cerradas al cambio en un colegio rural porque ellos solo se limitan a su entorno y, entonces, hay cosas muy características de cada pueblo, y el romper o salir de eso les cuesta. También creo que algunos se apoyan mucho de los abuelos y eso, a veces, también dificulta, porque igual la autoridad de casa puede verse más diluída.

-S2: Creo que lo más difícil es lidiar con alguna familia, siempre hay alguna más complicada, y creo que en el entorno rural se trasladan los problemas del pueblo al colegio, es decir, si hay una mala relación entre familias en el entorno rural, se refleja en el colegio y afecta al alumnado y al profesorado. Esto es algo con lo que no podemos lidiar.

-¿Cuál es la situación compleja más difícil que habéis vivenciado en toda vuestra trayectoria profesional?

-S1: Para mí, la experiencia más dura es cuando han intervenido los servicios sociales porque nosotros, como docentes, tenemos el papel de proteger al niño, y cuando vemos situaciones que van en contra del bienestar del niño, tenemos la obligación de comunicarlo a nuestra orientadora, quien se pone en manos de servicios sociales. Cuando intervienen los servicios sociales, las familias no nos reciben con los brazos abiertos y saben que quien ha trasladado la información has sido tú. Son momentos muy tensos. Hubo una vez que los servicios sociales tuvieron que decirle a la familia, explícitamente, que no se acercaran a mí porque el padre quería venir a pegarme. Son momentos en los que tienes que tener fuerza porque sabes que lo tienes que hacer, que tienes que velar por el bienestar de esos niños, pero quieras que no afecta en tu bienestar emocional.

-S2: Para mí, una situación de este tipo fue cuando una alumna tenía algún problema cognitivo, fue derivada a la orientadora y tuve que comentárselo al padre de la familia. Me di cuenta de que hay familias que se niegan a ver que hay un problema en el niño. Yo intenté hacerlo prudentemente y trasladarlo con buena intención, pero el padre se lo tomó mal: "Mi hija no tiene ningún problema", y luego resultó que sí por orientación, y este padre se puso muy agresivo. Fue muy duro. Hay familias que no aceptan la realidad o les cuesta.

-S3: Yo he tenido casos graves de menores, muy duros, de tener que poner denuncias gordas, ya no solo de desprotección, sino que iban más allá. Sobre todo el caso de una niña que tuve. Fue muy duro.

-S4: Yo la he tenido con dos padres a los que no les gustaba mi forma de trabajar o no estaban de acuerdo, y movieron tierra y montaña para hablar con la directora, para que cambiaran de maestra. La directora contestó que cada maestro tiene su estilo y que los niños estaban agusto conmigo. Estos momentos te hacen reflexionar también a ti, y son desagradables para la persona a la que le toca. Al final, hay muchas familias que no tienen respeto en todos los ámbitos tanto rurales como urbanos. Te tienes que acomodar y tener respeto ante ellos, a pesar de todo, aunque ellos pierdan las formas.

-S1: Hay muchas familias que, a la mínima que no están de acuerdo con la escuela, mueven unos hilos increíbles. Me parece muy bien que te preocupes por la educación de tu hijo, porque quieres que esté bien, pero hay unas formas muy agresivas de mover y de encontrar al docente que, a veces, impacta mucho porque te atacan como persona y no respetan tampoco tus límites.

-¿Cuáles son las razones por las que creéis que esto se hace más complejo en los entornos rurales y qué pasa en el entorno rural en la relación con la familia que hace que esto sea tan importante, quizá la escena más compleja? ¿Cuáles son las peculiaridades de este entorno del trabajo?

-S2: Quizás es todo más familiar en un entorno rural porque es todo más cercano, y entonces tienes más trato directo con las familias, porque en los colegios urbanos hay mucho más alumnado, más familias, y no es una relación tan directa. Aquí, como son menos, pues tienes más opción.

-S3: Y, además, en los entornos rurales, al ser más pequeños y la mentalidad otra, tienden a hacer de la escuela algo más en lo que ellos tienen derecho a opinar, a estar mucho más dentro, a diferencia de los colegios urbanos.

-S1: Yo creo que valoran mucho la escuela porque es algo que hace que el pueblo siga vivo y, entonces, sí que protegen la escuela. Es verdad que la relación, como habéis dicho, es muy cercana porque entran 6-8 niños y eso te permite hablar en la puerta, pero sí que hay veces que, en esa cercanía, las familias no ven que realmente eres tú la institución, y que hay un respeto que tienen que tener. Hay familias que te vienen a decir cómo tienes que dar la clase o cómo tienes que dirigir, si hablamos del lado negativo. Generalmente si hay respeto, pero es cierto que, al dar esa cercanía, que es algo muy bonito y enriquecedor, tiene esa parte negativa que hay personas que se ven con derechos de poder meterse en tu forma de trabajar.

-S2: Yo cuando empecé a trabajar, esto no era así. Las familias tenían el derecho de quejarse, pero ahora parece que mandan ellos en la escuela, que es una institución pero que ellos se ven con derecho de poner normas, a decirte cómo trabajar, y eso antes no ocurría. Creo que eso es culpa nuestra, culpa de educación. Porque estamos ante una institución con unas normas que nos vienen de arriba, entonces no puede venir alguien de fuera a cambiarlas.

-¿Qué cosas pueden fallar a nivel de gestión en educación o a nivel normativo, que facilita esta intromisión directa de las familias de la que estáis hablando?

-S2: Yo creo que es por el cambio de la sociedad y por la institución. También ocurre ahora en el médico. Van al médico y ponen su criterio. Es como que se está perdiendo el respeto por la figura de autoridad.

-S1: Las familias priorizan el bienestar inmediato de sus hijos. Le ha pasado esto a mi hijo, cómo va a sufrir... En este afán que tenemos todos como familias del bienestar de nuestros hijos, no sabemos muy bien cómo establecer un límite. A nivel normativo, no sé, no he pensado mucho en si hay algo que se pueda cambiar.

-S2: Yo creo que la ley ha cambiado y las familias tienen más derechos dentro de la institución.

-S1: Yo no veo mal que estén en el consejo, con las AMPAS, que participen en todas estas cosas...

-S2: Yo, que participen en el consejo y esas cosas, lo veo genial; lo que veo fuera de lugar es que tengan derecho a exigir cómo quieren que sea la educación, cuando son personas que no son especialistas en educación. Es su criterio como padres. Quizá también sea una sobreprotección al niño: que mi hijo no sufra, que no tenga consecuencias en sus actos... es un poco todo.

-S5: Personalmente, en un cole en el que trabajé, hubo un conflicto con el otro aula de Infantil. Habían peleado, discutido. Niños de cuatro años. Mi compañera le explicó a la madre de un niño lo que había sucedido, y la madre le contestó que creía antes a su hijo que lo que le estaba contando la profesora. Mi compañera lo pasó mal durante el principio de curso porque, en otros conflictos que sucedieron, esta mamá siempre defendía a su hijo ante cualquier situación. Su hijo nunca hacía nada mal, los demás siempre le echaban la culpa de todo a su hijo... Pero, en este conflicto, no le dio demasiada importancia al comentario de la mamá porque ya la conocía y, como te digo, se habían producido situaciones similares a lo largo del curso.

-S1: Esto sí que es común.

-S5: Entonces, piensas que se está perdiendo un poco el respeto hacia esa figura del maestro. Estás creyendo a un niño de cuatro años, que igual una parte es cierta y otra no. Cree también en la maestra. Es sobreprotección al niño.

-S1: También se les explica a la familia que, cuando un hijo/a te cuenta un conflicto, hay que validar sus sentimientos. Nosotros lo decimos un montón. Es tu realidad, pero es la realidad de un niño de cuatro años, al que se le escapan muchas variables. Nosotros, los adultos,

estamos ahí para gestionar. Entonces, si se lo estás explicando a una familia y te dicen que su hijo es el que está diciendo la verdad, sabemos que no tiene por qué estar mintiendo, pero, al final, somos los adultos y somos los que tenemos que intentar canalizar toda esa situación. Para él, igual no es importante que antes le ha puesto la zancadilla al chico, y solo se queda con que antes el otro le ha dado un tortazo en la cara, y tú has visto también que le ha puesto la zancadilla. Me parece bien que crean a sus hijos, porque es importante validar, pero también es nuestro trabajo como docentes y como familias el ir reconduciendo su percepción de la realidad e ir cambiando sus patrones de reacción. Yo creo que eso es educar.

-S2: También creo que puede influir este cambio de sociedad, porque ahora en casa los que mandan son los niños. En lugar de mandar los padres, está arriba el niño y abajo los padres. Esto se refleja en el colegio. Es como: "Mi hijo es el rey del universo y lo va a ser en todos los contextos en los que se mueva". Esto influye.

-Además del tema escuela-familia, ¿cuáles son esas escenas temidas que ocurren dentro de la clase, cuáles pueden ser las situaciones más difíciles en el trabajo con los niños?

-S4: Por ejemplo, algún niño disruptivo que no sea capaz de seguir la dinámica del aula, que esté continuamente con rabietas, llamando la atención, que quiera ser el protagonista y, pues claro, no es único niño que tienes que atender, aunque sí que requiere mucha demanda en todos los aspectos emocionales. Demanda todo. Al final, estás con él, pero te interrumpe la dinámica del aula y resulta difícil que todo vaya en son y que haya buen clima, o que no haya conflictos entre cada uno de los niños, sin estereotipar a ese niño, porque, a estas edades, hay niños más nerviosos, más tranquilos, y a veces los niños nerviosos siempre son los malos. Al final, creo que esto también les puede perjudicar a los niños más nerviosos, porque los encasillan. No son malos, sino que no saben controlar aún sus emociones y sus impulsos. De hecho, este año me pasa un poco esto en el aula.

-S3: Para mí, ocurre cuando se conjugan demasiados ACNEES en un aula. Tener cuatro ACNEES en un aula, y que sigan mandando desde inspección más niños al aula, niños con problemas bastante serios que se suman a los disruptivos, pues muchas veces coinciden, y que luego veas que la administración no te da apoyos ni recursos, es un poco duro y frustrante.

-S2: A mi, me gustaría añadir que creo que hay una falta de enseñar valores básicos y educación básica. Me refiero a "Buenos días, gracias, por favor", cosas básicas que hoy en día no se enseñan en casa. Yo lo noto mucho, me parece que hay una falta de educación y principios básicos muy grande.

-S4: Desde casa no se dan los valores que antes se trabajaban más, como el respeto ante todo tipo de persona y cualquier característica personal de cada uno.

-S2: Creo que hay una sobreprotección negativa. Muchos derechos pero ninguna obligación.

-S1: Son niños que demandan mucho, que no interiorizan las normas. Vas avanzando y no puedes porque han tirado las cosas del rincón o han roto algo. Esto sí es complicado.

-S5: La frustración también. Cada vez tienen menos tolerancia a la frustración.

-¿Qué impacto creéis que tienen estas escenas temidas a nivel profesional y, más concretamente, en un colegio rural?

-S1: Lo que pasa en la escuela, al momento, lo sabe todo el pueblo. Se crea una idea de ti en el pueblo que puede ser la más buena o la más mala. Entonces, la gente ya no se fija tanto en las experiencias, sino en lo que el pueblo piensa de tí y, claro, eso es un handicap porque, si va bien la cosa y te tienen en buena estima, todo el que vaya a entrar en el colegio ya entra diciendo: “Qué bien con la maestra, qué bien vamos a estar”. Pero como alguien haya hablado mal de ti, porque no le caes en gracia o porque no le gustas, se encargan de distribuir por el pueblo esa opción y, entonces, entran: “Fíjate, vamos a estar con esta maestra, a ver qué es lo que ocurre”, sin conocerte, sin saber nada. Eso a nivel profesional. Afecta también personalmente porque están juzgando tu labor profesional. Nuestra labor es bastante profesional. Estás poniendo parte de tu ser en tu trabajo, lo estas dando todo, te preocupas de esos niños para que estén bien. A nivel personal, te toca también muchísimo y te hace plantearte si lo estás haciendo bien o mal, afectando muchas veces después, en casa.

-S2: Es un desgaste emocional y afecta a nivel personal, claro que sí. Si tienes una mala experiencia, afecta mucho. Pasas unos días o una temporada mal. No se nos tiene mucho en cuenta porque nos implicamos hasta un punto, porque no solo eres maestra, eres madre, eres enfermera, psicóloga, médico, eres de todo, y lo haces y los cuidas como si fueran tuyos, y no se nos valora ni mucho menos. Cada vez menos.

-¿Qué sentís cuando vivís este tipo de escenas, qué emociones os surgen? ¿Las véis como una manera de crecer o como un desafío?

-S2: A mí me afecta emocionalmente. No sé cómo definir la emoción, pero me afecta y estoy mal.

-S4: A veces un poco de impotencia, pues ya no es que estés de acuerdo al cien por cien con la forma en que yo lo hago, sino que respetes y valores el trabajo. Nosotros intentamos actuar,

pero somos personas y, a veces, también nos equivocamos. Que no recibas de la misma moneda que tú tratas a los demás te crea impotencia, frustración, etc.

-S3: Yo las intento afrontar como autodesarrollo, aunque muchas veces no lo son. Las situaciones negativas, muchas veces, no son las que tememos. Estas situaciones nos las encontramos sin pensar en que puedan ocurrir, y la forma que las afrontamos son las que suponen un reto y una forma de crecer, tanto a nivel maestra como a nivel personal. La mayoría de las veces, a lo que tememos es encontrarnos con familias complejas y a la defensiva, y a equipos docentes/directivos que no te ponen las cosas fáciles y provocan un mal ambiente de trabajo: Equipos directivos que no ayudan, que favorecen a unos maestros frente a otros, que cuestionan tu labor en el aula...

-S5: Yo, personalmente, también como autodesarrollo, pues ante estas situaciones he ido adquiriendo distintos conocimientos y herramientas para saber actuar y desenvolverme posteriormente en situaciones similares, aunque cada situación, niño o familia es diferente.

-¿Creéis que estas escenas afectan considerablemente a los resultados de las actividades que planteáis en vuestro aula?

-S4: Todo afecta. Somos un individuo complejo y todo está interrelacionado. Sí que es verdad que intentamos que no nos afecte, pero somos personas, y todo lo que vivimos por dentro, en nuestras acciones y en todos los ámbitos de nuestro ser, sí que afecta, pero se intenta que no. Intentas ser lo más objetivo posible.

-S3: Yo creo que acaban influyendo negativamente en tu día a día. Cuando tienes una clase dura, acabas llevándote los problemas a casa; pero incluso si consigues dejar lo que ocurre en el colegio cuando sales por la puerta, estas situaciones difíciles terminan agotándote anímica y físicamente, afectando a otras áreas de tu vida.

-S5: Si, cuando te enfrentas a una situación compleja día tras día, es inevitable no llevarte esos sentimientos, esa preocupación, a tu casa. Siempre estás pensando cómo se podría solucionar, si lo estás haciendo bien o podrías hacer algo más... Con el tiempo y la experiencia, creo que he aprendido un poquito a dejar estas situaciones difíciles en el ámbito laboral y no llevarlas demasiado al personal pero, a veces, es complicado viendo la situación familiar o dificultades individuales de cada niño/a.

-S1: Todas las situaciones vividas impactan en nuestra vida profesional y personal y, por ello, hacen mella en nuestro bienestar. Aunque lo ideal sería separar la vida laboral de la personal, en muchas ocasiones, resulta difícil, ya que tratamos con personas, con sus problemáticas. Por eso, es importante cómo trabajamos en equipo, que cuando una está baja porque algo le

ha afectado, son tus compañeros los que te ayudan a reconducir. Por eso, es importante sentirte bien con el equipo docente, con tus compañeros. Cuando lo ves negro, siempre hay alguien que te escucha, te comprende y te ayuda a reconducir la situación para que sigamos haciendo nuestra labor docente lo mejor posible.

-¿Podéis contar alguna anécdota particular que, durante toda vuestra trayectoria docente, haya sido la situación que más os haya impactado?

-S5: Lo pasé muy mal en un colegio en el que tenía en el aula un niño autista y un niño disruptivo. Me llevaba a casa lo que pasaba, porque el disruptivo me abría las ventanas, tiraba las zapatillas por la ventana y, mientras, estaba el autista, que me apilaba las sillas. Tenía 23 niños más; en total 25 niños. Durante la asamblea, se iban. Claro, yo no sabía muy bien cómo gestionar eso porque no te enseñan a gestionar estas cosas, entonces me lo llevaba a casa y lo pase muy mal. Luego, lo que hacían con este niño disruptivo en otras aulas era sacarlo fuera, llevarlos a las clases de tres años para que no molestara. Estos niños tenían cinco años. La recuerdo como una época en la que lo pasé realmente mal. El auxiliar no estaba todo el tiempo en el aula. Cuando estaba, me ayudaba a gestionar un poco, pero cuando no estaba se me hacía duro. Recuerdo algunos momentos angustiosos. Me iba a casa muy mal pensando qué podía hacer al día siguiente porque, lo que un día te servía con el niño con conducta desafiante, por ejemplo a veces pintar le relajaba, al día siguiente no te servía. ¿Cómo lo gestione? Las sesiones en las que estaba yo sola en el aula, si eran asamblea, ponía a estos niños junto a mí, uno a cada lado. Respecto a las ventanas, aunque había estanterías delante para no poder abrirlas, este niño cogía sillas para subirse y llegar a abrirlas. Le puse más obstáculos para que no pudiera abrirlas. En ocasiones, lo llevaba al aula de cuatro años. ¿Qué necesitaba en esos momentos? Más apoyos en el aula de PT y AL, y la auxiliar de educación especial durante más sesiones dentro del aula.

-S1: Yo he tenido muchas, pero la que me impactó mucho fue en Infantil, primero y segundo de Primaria en un aula, aquí en Malón. Un alumno de segundo, que tenía que estar en tercero, era de conducta negativista desafiante y, en el momento en el que me di la vuelta, cogió este niño un cordón de zapato, se lo ató al cuello a uno de sus compañeros y lo intentó estrangular en dos segundos. Le dejó una marca en el cuello increíble. Fue una situación muy tensa para mí, porque al momento lo quité y no sabía cómo gestionar eso, cómo decir a los padres del niño que había recibido la agresión cómo esa situación había pasado en una clase que estaba supervisada. Es difícil estar pendiente de este tipo de niños y de todos a la vez. Fue una situación muy dura, también por lo que podría haber pasado.

-¿Qué recursos utilizáis para salir de estas escenas temidas, para superarlas?

-S2: No creo que haya un recurso fijo, creo que es más el tiempo y las circunstancias de los días que, al final, te hacen pasar a otra situación mentalmente porque, de otra forma, no podríamos sobrevivir.

-S3: Yo creo, entre otras cosas, que la administración debería cuidar el entorno laboral, igual que se hace en otras profesiones. Se debería dotar al docente de herramientas (cursos, asesorías externas...) para poder afrontar este estrés emocional, pero sin que suponga una carga más, obligándote a invertir parte de tu tiempo personal en formarte, gestionar tu bienestar emocional...

-¿Creéis que recibís suficiente formación en este sentido? ¿Lo manejáis por ensayo-error, por dónde llegáis?

-S2: Hay cursos que hemos hecho de gestión de estrés, de resolución de situaciones conflictivas en el aula, pero no implica que luego puedas aplicar lo que te enseñan o lo que aprendes porque cada situación es diferente y complicada, y a veces tienes que gestionarlo como bien puedes, como ser humano.

-S1: Sí que nos vamos formando, sobre todo cuando tienes algo diferente en clase te animas a formarte, pero estos cursos no llegan a darte realmente todos los recursos y herramientas que necesitas. Muchas veces, creo que esperamos que nos den la varita mágica para llegar a aplicarlo y que sea efectivo, pero eso no ocurre, entonces sí que viene bien la formación, pues te hace entender también otro punto de situaciones, porque los niños actúan así... Vienen bien, pero sigue siendo complicado este manejo y acabas tirando de tus recursos. Para este tipo de situaciones, sería necesario más entrenamiento en gestión emocional.

-¿Habéis recibido formación en educación emocional o lo habéis obtenido de manera individual por diferentes vías?

-S4: Generalmente son cursos de formación que o bien estás interesado o, debido al contexto del centro, todo el claustro se centra en él. Si que es verdad que se van tocando pinceladas, se va trabajando, pero, por ejemplo, en la carrera considero que no daban mucha información sobre esto.

-S2: En la carrera, hacia el docente, nada de nada. Se habla de emociones, de patologías del alumno. En ningún momento nos ayudan a gestionar problemas.

CIERRE:

-S1: Me he sentido relajada. Estos momentos en los que te sientes escuchada, vienen bien.

-S2: Ha sido interesante.

ANEXO C: TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL CIUDAD DE ZARAGOZA

Códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 y P8.

PRESENTACIONES:

-P3: Este es mi segundo año de experiencia en el colegio, estoy en Infantil por medio del programa PROA y por la especialidad de audición y lenguaje, además de estar con algunos alumnos de Primaria.

-P1: Soy maestra de Infantil con grado de Primaria y adaptación con mención de inglés. Llevo unos 20 años de experiencia de maestra de Infantil porque en mi época no había oposiciones de Primaria. Por eso me enamoré de Infantil. Este es mi primer año como tutora y estoy en un aula de cinco años.

-P6: Yo soy profesora de Infantil en un aula de cinco años, aunque también tengo Primaria e inglés. También es mi segundo año, así que, como novata, estoy aprendiendo del bagaje de estos coles.

-P7: Soy maestra de Infantil en el aula de dos años y de experiencia llevo, aproximadamente, 30 años, en este colegio, concretamente, llevo 9 años.

-P5: Soy profesora de Infantil, llevo más de 35 años trabajando y, actualmente, estoy en una clase de tres años.

-P8: También soy profesora de Infantil de un aula de cuatro años, llevo 18 años aproximadamente de experiencia, aunque estudié Primaria, pero como no había oposiciones para Primaria, probé Infantil y me enamoré.

-P4: Yo llevo trabajando desde el 2009, es decir, 16 años. También tengo Infantil bilingüe en inglés como lengua extranjera y también aprendo del camino. Estoy en un aula de cuatro años.

-P2: También soy de Infantil, llevo 22 años de experiencia y en el centro llevo tres. Estoy en un aula de tres años.

DINÁMICA INICIAL:

-P5: Yo me identifico con una hormiga en todos los aspectos porque el esfuerzo y el trabajo es lo que, para mí, prima sobre todo con los niños.

-P4: Pero no siempre tenemos que sentirnos igual, porque hay días que podemos sentirnos hormigas u otros días en los que nos podemos sentir erizos.

-P1: Yo me identifico con una mariposa porque, a veces, soy un gusano, porque mis piernas no van y eso se nota. Yo no separo vida maestra de vida personal. Luego soy un capullo, que

es cuando estoy muerta porque las clases son potentes, y luego una mariposa porque me canta volar, crear y soñar y creo que esto se lo transmito a ellos.

-P2: Yo con un pajarillo por los cambios que puedes tener a lo largo del día.

-P6: Yo voy a decir una flor porque, al final, para que la flor crezca necesita de muchos factores y veo que para dar el cien por cien, tenemos que estar nosotras bien mentalmente, con ganas, con esfuerzo, tiempo, entonces eso también se lleva en el aula. Si tu estás mal, al final, lo transmites en el aula, estás marchita, y cuando estás bien, con ganas de hacer cosas, los niños también lo notan y lo valoran.

-P3: Yo me siento tortuga porque hay veces que me encantaría esconder la cabeza, pues siento que necesito la experiencia de 100 años de una tortuga, y otras porque siento que hay veces que voy lenta, que necesito más. Es como que no llego a todo.

DEBATE:

-¿Cuáles creéis que son, de manera general, las escenas temidas más difíciles para un profesor de Educación Infantil y, más concretamente, en un colegio de ámbito urbano?

-P5: Yo creo que podemos hablar de tres planos. Primero, alumnos con necesidades educativas especiales. A éstos hay que sumar los alumnos con conductas muy disruptivas que vienen de familias en las que observo cada vez menos normas, les dejan hacer en un ambiente permisivo y luego, en el cole, surgen más problemas... En segundo lugar, las familias, que son de culturas muy diversas y, a veces, no facilitan la comunicación. Las familias de los alumnos con dificultades, a veces, no reaccionan bien hacia la escuela, haciéndola responsable sin asumir el problema real. Y, por último, el equipo directivo y el claustro porque está formado por un número alto de personas y supone más dificultad para coordinarse y entenderse...

-P6: Yo, por ejemplo, al no tener muchos años de experiencia, no he vivido situaciones especialmente complejas. Una de ellas está siendo actualmente atender a la diversidad de mi aula: tres alumnos TEA, un alumno con discapacidad visual, un alumno con trastorno grave de conducta... Como no tengo formación específica en este tipo de alumnado, a veces me resulta difícil proporcionarles herramientas adecuadas. Siento que no puedo atenderlos como realmente necesitan, y eso me hace sentir frustrada en el trabajo.

-P4: Recuerdo una vez una madre que vino a buscar a su hijo a mediodía para comer. Me dijo si podía hablar conmigo en el aula. Me lo dijo con temblores y me asusté por si era algo grave. Cuando llegamos al aula, me pidió dinero para comprar el pan. Me sentí muy incómoda, pero le dije que no podía darle nada, que hablara con equipo directivo para que le

indicase dónde podía ir si tenía dificultades económicas. Luego, analizando la situación, me molesté un poco porque la madre vino con un iPhone al colegio. A veces siento que se aprovechan del cariño y apego que tenemos a los niños. En general, tengo la sensación de que vivimos en una sociedad en la que se tiene poco respeto hacia la labor de los demás. Nuestra profesión ha perdido el respeto que antes tenía. Afortunadamente, siento que muchas familias respetan la labor que hago con sus hijos e hijas.

-P8: En mi caso, concretamente en las tutorías, me sugieren cómo educar y cómo hacerlo con el resto. Generalmente las familias suelen ser bastante educadas. También creo que la manera en la que te exigen los alumnos en clase, es un poco el reflejo de los padres de cómo exigen las cosas. Es un poco como el médico: hay gente que le ponen la receta y protesta, o van y ya saben lo que les pasa. Esto es lo mismo. Entonces, yo creo que falta un poco de escuchar al docente, escuchar su punto de vista, y hay muchos padres que ya van con la lección aprendida de lo que tienen que decirte, siendo algo se refleja en los niños.

-P3: Yo creo que se está perdiendo el respeto totalmente. Creo que antes, cuando el propio profesor llamaba a los padres para poder trasladar un mal comportamiento de un niño, no se le ponía en duda y ahora lo primero que se hace es poner en duda al profesor y respaldar al niño, independientemente de si tiene razón o no. Tanto por parte de las familias como del alumnado, el respeto es cada vez menor, y eso se ve en el día a día. Creo que tampoco depende del centro, creo que pasa exactamente igual en todos los colegios. Cada vez hay más autoridad de los padres con respecto a los profesores.

-P6: Sobre lo que preguntas, se me ocurre estar formados. Yo he hecho la carrera en atención a la diversidad, máster, pero siento que no tengo las herramientas y, a veces, me siento desbordada porque no sé cómo actuar con ellos y darles lo mejor, porque no sé cómo hacerlo.

-P7: Yo creo que eso te lo da la experiencia y los años.

-P5: Estamos equivocados, pensamos que haciendo muchos cursos tenemos muchos conocimientos y lo vamos a hacer muy bien, y no es verdad. Hace falta conectar con los niños, quererlos, saber lo que necesita cada uno y, entonces, darles.

-P7: Sí, pero quieras o no los cursos te ayudan, te hacen reflexionar sobre cosas que a lo mejor no te has planteado, ver otros puntos de vista, pero, al final, la experiencia es la madre de la ciencia.

-P2: Yo creo que es verdad que luego te calmas. Creo que, a veces, cuando eres más joven estallas y, cuando ya llevas varios años, te centras más en lo que cada uno necesita. Si vas con calma, los chicos van entrando, van conectando.

-P5: Los cursos te dan ideas, pero no es tan importante cómo hagas o qué hagas. Puedes hacer muchas cosas y todo tiene su interés, la cuestión es conectar con ellos y saber qué necesitan.

-P6: Cada niño es un mundo.

-P1: Yo creo que en un colegio de estas características, el desconocimiento del idioma es un punto en contra a nivel comprensión y expresión para ellos. También los recursos personales, en sentido de que una sola no puede con 20 niños, cada uno con sus características. Muchas veces se te desborda el aula, hay que reconducir y es mucho desgaste personal, mental, físico y psicológico para el docente.

-¿Y qué podéis decir en relación con el tema familia?

-P1: Yo puedo contar un caso que tuve de unos papás separados, la niña tenía cinco años y habían acabado bastante mal, tenía juicios por el medio y custodia compartida de la niña. Siempre que había vacaciones o días festivos, tenían problemas y dilemas que me los trasladaban a mí. Independientemente de lo que pusiera en la sentencia, muchas veces no se hacía caso. Por ejemplo, era el cumpleaños de la mamá y no le tocaba a la niña, entonces le pedía al padre que, por favor, le dejara a la niña, y el padre se negaba porque en su sentencia ponía que ese día lo tenía que pasar con él. Un día se presentó la abuela por parte de madre en el colegio y, mientras el padre se llevaba a la niña, le decía: Que sepas que tu padre es malo porque no te deja pasar el día del cumpleaños con tu madre. Ese día, la niña se llevó un buen berrinche, y yo le dije a la abuela que no le hicieran eso porque la niña venía a clase muchas veces llorando. Cuando venía de estar con la madre, la niña venía llorando y lo pasaba muy mal. Yo creo que esto también se debe a los miedos de la madre porque se le veía con bastantes traumas y, además, cuando yo llegué a sustituir, me dijeron que la madre había tenido muchos problemas con la anterior profe. Las tutorías, por ejemplo, no las podía hacer yo sola con la madre por los problemas que había tenido con la anterior tutora, y las tenía que hacer con dirección delante. Sin embargo, cuando venía de estar con el padre se la veía bien. Ante estas situaciones, no me vi lo suficientemente preparada como para lidiar con una sentencia judicial... Te ponen a veces en un dilema de qué hago. Tengo aquí una sentencia y no sé cómo abordarla o te preguntas qué es lo mejor para esta niña, cuando estás viendo que uno de los padres es contraproducente al máximo. Yo no me metía en su sentencia, simplemente les decía que se centraran en el bien de la niña porque le estaban haciendo sufrir.

-P4: Muchas veces viene bien pedir ayuda a los compañeros, al equipo directivo, etc. En mi trayectoria, el año pasado sí que es verdad que me tocó lidiar con sentencias y, al final, tienes que informarte, tienes que pedir ayuda, etc. Nuestra labor es la que es, y si no tenemos ese

apoyo, caemos. Yo, en este sentido, pienso que muchas veces no tienes que llevarte cosas que son de tu labor y, muchas veces, nos implicamos tanto... Y nuestra vocación creo que no la tenemos que olvidar, porque al final es tener la capacidad de empatía. Nosotros, fuera de nuestra vida laboral, también podemos tener momentos muy duros, y el pedir ayuda y parar nos sirve. Está muy bien la teoría, pero en la experiencia es muy complicado porque es difícil pedir ayuda, pero, al final, te tienes que calmar y tomarlo de la mejor manera posible.

-P1: Yo creo que si familia y escuela vamos de la mano, es la clave de muchos éxitos.

-P7: Si, yo en alguna ocasión y con alguna familia he tenido que hacerles ver que igual sobreprotegen mucho a su hijo o que tienen altas expectativas de su hijo, cuando no era tanto. Recuerdo el caso de una niña en Infantil que su madre estaba empeñada en que era superdotada. Cuando esa niña pasó a Primaria, la orientadora le pasó alguna prueba y salió que no lo era, pero insistió mucho esa mamá.

-¿Cuál es la situación más compleja que habéis vivido en toda vuestra trayectoria profesional?

-P1: Para mí, una niña que casi se me cae por la ventana. Fue un momento caótico y dije al equipo directivo que sola no podía estar. Muchas veces, la educación no ve la realidad de las aulas. Si la educación, administración más bien, no ve las necesidades que tenemos los docentes, nadie nos cuida como maestros.

-P8: Yo el caso de una niña con malos tratos en casa y, además, fue durante la pandemia y se paró el caso justo en ese momento. Para mí fue muy dura esa experiencia. Todo lo que veíamos raro con los dibujos de la niña. Dejamos un rato de dibujo libre y esta niña dibujó, a la vuelta de navidad, unas caras blancas en el centro del folio, que daban miedo, y todo el exterior lo dibujo de azul marino y negro. Era el miedo. Eso nos hizo observar más a la niña y toda la circunstancia que había detrás. Que se me escapen cosas o no poder ayudar al alumno, son cosas que me dan miedo. Porque son cosas que no son tan evidentes, te das cuenta cuando ves sus dibujos, hablando con ellos, a través de miradas que pueden surgir, etc. Esto es una de las cosas que me preocupan mucho, el no poder actuar o el que se te pase desapercibido. Esta niña tenía moratones en las piernas.

-P7: Yo recuerdo el caso de un niño en el que los servicios sociales iban detrás de la madre. Venían dos hermanos aquí al cole y, un día, me llamaron de los servicios sociales. Ellos no te dan detalles, simplemente te lanzan el mensaje para que tu estés al loro, pero no te dan detalles de lo que esos niños están viviendo en esa casa. Un día, estábamos en la asamblea y vino la jefa de estudios. Me dijo: Se llevan al niño a los servicios sociales. Se me pone la

carne de gallina, lo viví muy mal y a ellos también los vi muy mal. La madre debía llevar una vida un poco desordenada. Este niño venía con muchos arañazos, bestiales. Por lo demás, el niño venía aseado, los almuerzos bien organizados...

-P1: Yo, durante mi experiencia, he tenido muchos casos de este tipo, pero me marcó mucho uno del año pasado. Era un niño de cinco años que tenía unas rabieta que no sabíamos el por qué de la situación y, con sus angustias, empezaba a lanzar cosas de forma violenta, autolesionándose, se frustraba con las cosas, se escapaba mucho... Lo más profundo y duro que le pasó a este niño fue que se quedó hermético, no hacía caso a nada, estaba bloqueado. Intentamos calmarlo, pero nadie podía. Entonces vino el 061 y se calmó. Yo creo que ahí hubo un trasfondo familiar. Algo debió pasar en la familia, esa es mi sensación personal. Yo solo lo abrazaba. Creo que está derivado a psiquiatría. Fue muy complejo porque, en ese momento, te sientes sin recurso para poder consolarlo. Fue duro. Era un alimaña, tenía muchas cosas en casa, vino de Francia, había tenido muchas sentencias, el padre estaba en la cárcel... Unas historias brutales, y el crío estaba mal y lo sigue estando. Pero sí que me doy cuenta, en mi experiencia docente, de que antes me lo llevaba todo a lo personal y ahora no me doy tanto mal, es decir, yo cuando era cría me rasgaba en cuerpo y alma. Lo que le pasaba a mi clase, me pasaba a mí. Sufría a nivel emocional. Dije o paro, o me va a dar un ataque.

-P7: Y todo te lo llevabas a casa.

-P1: Y no solo eso, es que eres más adolescente, no tienes tantos recursos emocionales. La experiencia de vida te hace ser más madura, más dura y más fuerte a los sentimientos. Ahora no me afectan tanto las cosas. Yo creo que se habla mucho de la conciencia fonológica y poco se habla de la conciencia personal. La conciencia personal es la de cada uno, es decir, si no estamos nosotras bien no podemos proyectarlo, ni empatizar, ni estar bien con nuestros alumnos. En los grandes negocios tienen sus gimnasios, sus masajes; ¿por qué en los colegios no nos tratan y no nos tratamos todos bien? Es decir, dentro de nuestro horario lectivo, podríamos hacer algo relacionado con la paz mental. Somos los que enseñamos y no nos tratamos bien como maestros. Es como que llegan las dos de la tarde y adiós. Pasamos mucho rato juntas, pero no nos cuidamos a nivel salud. Yo voy como "pollo sin cabeza".

-¿Cómo describirías esto a nivel personal? ¿Qué emociones emergen en tí, cómo te sientes cuando te ocurren estas escenas temidas?

-P6: Yo creo que me influyen porque siento que no puedo gestionar la clase y me acabo llevando los problemas a casa, intentando buscar soluciones.

-P8: Es muy duro de aceptar, pero somos profesionales y también actuamos para hacerlo lo mejor que podemos.

-P1: Yo creo que lo primero es la ansiedad, la impotencia y las ganas de comer que te pueden dar.

-P4: Y frustración.

-P1: Nerviosismo también. Si vengo de casa caliente de mis hijos, todo esto, al final, se canaliza.

-P2: Sí, pero todas estas cosas, aunque vayas adquiriendo experiencia, salen igual. Yo tengo mil historias de salud. Es que todo sale, aunque quieras que no, acaba saliendo. El cuerpo pasa factura.

-P1: A nivel estrés, luego se nos canaliza con nuestras patologías: una con los herpes, la llaga, la espalda, etc.

-P5: Es un trabajo un poco estresante, la verdad. Te genera malestar emocional y la salud física y mental puede verse afectada, pero a mí los niños nunca me han quitado el sueño. Cuando me voy de clase de mis pequeños, desconecto.

-P3: A mí, bueno... depende.

-P1: A mí, a veces, me ha quitado el sueño la relación con los compañeros docentes.

-P5: Yo creo que lo que más me quita el sueño son los padres o los compañeros. Si en un colegio hay problemas entre compañeros o con los padres, es complicado.

-P2: Yo entre compañeros no lo veo tanto.

-P7: A lo mejor también puede ser que hayamos estado en colegios donde haya o no haya conflictos.

-P3: Personalmente, sobre lo que preguntas, el año pasado tenía a un niño que estaba con repetición extraordinaria. Este chico estuvo en el aula TEA muchas horas, pero las horas en las que yo iba a clase con él, recibía palos. Hubo una semana que, a pesar de mi poca experiencia y mis ganas enormes por ayudarlo, recibí muchos palos. Esa semana no dormí, iba con ansiedad a clase, me iba a casa y me preguntaba por qué me merecía eso. Entonces, lo viví muy duro. Es cómo, ¿por qué tenemos que soportar que nos estén pegando?.

-¿Qué peculiaridades tiene este entorno urbano que no tenga un colegio rural?

-P6: Yo creo que la ratio de alumnos. Aquí es mucho mayor.

-P1: La relación con las familias, más cercanas en un colegio rural. El contexto también es muy diferente. He trabajado en muchos pueblos y creo que también son muy suyos.

-P4: Depende en qué pueblos son muy cerrados, también es su cultura.

-P2: Yo creo que las familias aquí no son tan problemáticas, porque en un colegio rural las familias están en su pueblo, entonces si tienen una costumbre son muy rígidos ante ella. Por ejemplo, si el niño tiene que tener el bocata caliente en el recreo, tiene que ser así. Los pueblos grandes son más como colegios de ciudad, más estresantes. Yo pienso que un colegio rural es una maravilla, sobre todo por los pocos niños que hay. Pero tener juntos a varios niveles, debe ser complejo... Hay que saber. Hay que ser muy organizado y tener todo muy claro para atender bien a los niveles que comparten el aula, de otra forma el grupo de alumnos menos numeroso recibe menos atención. Yo estuve en el CRA de Figueruelas y me gustó la experiencia, las unidades eran de dos niveles o tres, y era muy enriquecedor en muchos aspectos.

-P1: Yo veo positivo, por ejemplo, de los CRA que el profesorado es una piña. Me he llevado muchas amistades para toda la vida y he hecho más relaciones en los pueblos que en colegios urbanos.

-P4: Creo que también el no tener jornada partida hace que se pierdan momentos como el comedor, que unen también a los docentes.

-P7: A la pregunta que haces, se me ocurre estar más acompañada en el sentido de tener más compañeros para poder intercambiar ideas y programar actividades conjuntamente. El entorno rural es muy pequeño y en el entorno urbano siempre vas a tener más compañeros y recursos a mano, como el centro de profesores, o a la hora de programar alguna salida tienes más opciones. Los alumnos también tienen más acceso, por ejemplo, a bibliotecas, ludotecas, museos, etc. Pero claro, normalmente, en el entorno rural tienen menos alumnos, frente a un colegio urbano que normalmente tiene más matrícula.

-¿Qué impacto tienen a nivel profesional estas escenas temidas que vivís en el aula?

-P8: Yo creo que andas con un poco más de ojo y siempre te intentas comunicar con compañeros, con todo el equipo directivo, para intentar poner el foco y, sobre todo, que no pase desapercibida la situación.

-P6: Pues pueden generar inseguridad. Yo, por ejemplo, me siento limitada al no tener todas las herramientas necesarias para gestionarlas. Estas situaciones pueden afectar mi autoestima profesional, haciendo que me cuestione si lo estoy haciendo bien como docente.

-P7: Exacto, a veces también te llegas a plantear si lo estás haciendo realmente bien y si vas por buen camino. Reconduces la situación y te preguntas por qué no ha dado resultado. A mí me ha ocurrido varias veces.

-P2: Yo creo que deberíamos autoevaluarnos de vez en cuando.

-P4: Y saber que no con todos los grupos funciona lo mismo. A una maestra le puede funcionar algo, pero siempre vas probando con el grupo para ver si algo funciona, no funciona, si no has llegado a un objetivo o una meta que te has planteado, lo intentas de otra manera y hay veces que el grupo no te deja. Eso es lo que genera, muchas veces, desesperación. Al final es probar y ver si funciona o no, y cuando ves que te van respondiendo y vas viendo resultados, están contentos, con sonrisas, palabras, eso te anima mucho. Las palabras de los niños te hacen pensar en que lo estás haciendo bien, un abrazo cuando no toca... Y de los compañeros docentes lo mismo, aún más incluso, porque piensas que el cariño que te tienen es de agradecer.

-P1: Las buenas palabras siempre sientan bien. Personalmente, a tu pregunta, considero que hay un desgaste brutal del docente y, a nivel emocional, tampoco vienes con energía al colegio. No es sufrimiento, pero vives una jornada compleja.

-¿Y las escenas temidas que vivís, las véis como un desafío o más como una manera de crecer, de autodesarrollarse?

-P1: Yo no las veo como un desafío, para mí es aprender porque a mí quien me enseña son ellos. Muchas veces digo que mis hijos me han enseñado a ser madre. No he nacido siendo madre, y tampoco creo que haya nacido siendo maestra. Si que naces con esa vocación, pero muchas de las respuestas la tienen los propios niños. En la trayectoria de vida de maestra, te vas dando cuenta de que lo que te ha servido para unos, puede o no servirte para otros. Los aprendizajes del proceso son de otra manera.

-P4: Personalmente, las afronto como mejor se puede, porque muchas veces ocurren cuando menos te lo esperas. Intentar resolverlas de la mejor manera posible. Así que tendría algo de desafío profesional y algo de crecimiento personal, y satisfacción por haber resuelto la situación.

-P7: Yo creo que forma parte de la labor. Todo no puede ser ideal y perfecto, no existe.

-P6: En mi caso las veo como un desafío. Aunque, en el momento, me puedan generar ansiedad o frustración, intento encuadrarlas como oportunidades para aprender a manejar situaciones más complejas, mejorar mi capacidad de resiliencia y aplicar nuevas estrategias que me ayuden a crecer como docente.

-P8: Yo, por ejemplo, no creo que las viva como un desafío, sino como una situación en la que necesito ayudar, solucionar o esclarecer. No es que lo vea como una manera de crecer o autodesarrollo, pero sí que han influido en mi manera de crecer tanto personalmente como profesionalmente. Cuantas más experiencias mejor, pero estas escenas a nivel personal

cuestan, y a nivel profesional sí que, de alguna manera, aumentan tu bagaje y te hacen crecer, aunque no es agradable vivirlo.

-P3: Yo creo que pasas por todas las etapas cuando estás ante una situación como las que comentábamos. De frustración, de no valgo, de querer dejarlo, de voy a buscar esto, voy a intentar lo otro, voy a probar. Yo alguna vez me he planteado dejarlo, sobre todo el año pasado que lo pasé muy mal.

-P5: A mí los alumnos siempre me acaban dando más de lo que me quitan. Hay momentos en los que lo pasas mal porque estás nervioso, entonces cuesta mucho, pero siempre acaban dando. Vamos, yo creo que es una profesión en la que recibes mucho de ellos.

-P7: Hombre, yo creo que continuamos con esto precisamente por lo que comentas, porque haces balance y prima más, y tiendes a valorar más lo positivo que lo negativo.

-P5: Son los que más se alegran de verte, pero se alegran de verdad. A mí me hace mucha ilusión cuando no voy al colegio, me ven de nuevo y me vienen a abrazar. Tienes que darte cuenta de que te quieren. Cuando te das cuenta de que te quieren, pues da igual que te enfades con ellos toda la mañana.

-P7: Y luego son los más cariñosos.

-P1: Tendremos diversidad en este cole, pero son super cariñosos. Tienen algo especial que otros coles no tienen.

-P7: Pero es curioso que con el que más te enfadas y con el que más tienes riña, es el que luego es más cariñoso contigo y con los que tienes más cariño.

-P5: Para eso, tienes que estar con ellos mucho tiempo. Estar de apoyo creo que es mucho peor en esta profesión, para mí.

-P1: Este es mi primer año como tutora y puedo decir que lo que he sentido este año no lo he sentido ningún otro, emocionalmente. Creo que como tutora es mejor, porque tienes tu aula, tus niños, tus compañeras y todo lo que tu sabes o piensas que sabes lo haces con tus niños. Por otro lado, lo que valoro de los años atrás de ser especialista es que conocía a todo el cole. Estaba en el recreo y todos venían a mi.

-P2: Todo esto muy bien, pero reconozco que el año pasado, ante una situación temida, el pensamiento de decir quiero que se vaya ya este niño a su casa, surge, es decir, lo aguanto cinco horas y ya está, y el año que viene se irá a Primaria. Y esto pasa.

-P7: Pero eso es una válvula de escape para tí, para soportar la situación.

-P2: Los quieres un montón, pero cuando te dan mal...

-P5: Pero son pocos.

-P1: Yo creo que la emoción es la clave, es la puerta que abre el aprendizaje.

-¿Qué recursos utilizáis ante estas escenas temidas?

-P8: Pedir ayuda.

-P4: Compartir la situación y hablar.

-P6: Pedir consejo a compañeros para ver qué harían.

-P7: Hay que ir probando distintas estrategias hasta dar con la tecla. Sobre todo, también, trabajar con la familia porque ellos te pueden dar datos que desconocían y te pueden venir bien para manejar la situación. Si la cosa se pone muy difícil, acudir al equipo directivo y comunicarles la situación para que ellos intervengan y colaboren.

-P4: Hablan con compañeros que ya conocen a los alumnos y a las familias de otros años.

-P3: Comentarlo con los compañeros, porque te pueden dar una opinión o punto de vista que tu no hayas pensado en ese momento, y con el equipo directivo también, porque es importante que te respalde ante este tipo de situaciones porque si no vas muy perdida e insegura. También buscar estrategias para evitar estos conflictos. A veces, tenemos que hacer de tripas corazón porque hay que mantener siempre una cordialidad y un respeto porque, aunque a ti te lo pierdan, tú tienes que seguir en tu sitio porque, si no, las cosas irían siempre a peor.

-P1: Apoyo mental, emocional. Pero creo que en el momento en que pasa la situación, lo que más necesitamos es un abrazo y silencio.

-¿Habéis recibido formación en educación emocional?

-P5: Siempre ha habido cursos sobre eso, pero van cambiando las modas, los recursos, las nomenclaturas. Yo recuerdo cursos de hace varios años atrás, uno especialmente sobre control emocional.

-P6: Yo no he recibido formación específica en educación emocional o en autogestión de emociones en el ámbito educativo. Sin embargo, a nivel personal, la terapia me ha ayudado mucho a gestionar mis emociones y a mantener un equilibrio frente a situaciones complejas en el aula, entendiendo que lo estoy haciendo lo mejor que puedo.

-P8: Yo si que he recibido una clase de formación en educación emocional con una psicóloga. La verdad es que me gustó muchísimo y me sirvió para plantearme cómo afrontar ciertas situaciones. Para mi gusto, fue muy beneficioso y creo que deberían ser sesiones al menos una al mes y obligatorias, porque nos serviría para afrontar un poco más la tarea docente y personal, porque lo que vivimos en esta sesión repercutió también en nuestras vidas personales.

-P1: Yo creo que la formación es lo más importante, el formarte a nivel colegio, es decir, todos, porque yo creo que de cada persona aprendemos algo nuevo. Me he formado también a nivel emocional en varios sitios con distintas psicólogas, pero creo que sería bueno hacerlo en el cole. Además, recomiendo la educación sistémica, para vosotras y para las familias. Se trabaja con muñecos, con legos. Está científicamente probado que funciona. Es para situaciones disruptivas y complejas, como maltratos, y ayuda a ahondar en la familia y en los antepasados de la familia. Al final, todo es genética, todo se hereda.

-¿Y habéis recibido algo sobre cómo gestionar las situaciones complejas o escenas temidas?

-P7: Yo creo que no.

-P4: Yo quiero decir que, afortunadamente, a la salud mental se le da cada vez mayor importancia. En nuestra profesión es muy necesario cuidarnos, sobre todo a nivel mental, porque cuando se une también la dificultad familiar, cuando se junta todo, rompe a las personas y tenemos que saber salir. Y a nivel laboral, lo que es nuestro trabajo, nuestra vocación, venir nos da la vida. Pero cuando ya es complicado y se une una dificultad familiar, es muy difícil. Hay que saber, y no nos enseñan a eso.

CIERRE:

-P7: Yo me he sentido muy cómoda.

-P1: Deberíamos hacer esto más veces, esto de juntarnos.