



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

**Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la
Educación
Escuela de educación básica y especial**

TEMA:

**Competencias socio-emocionales de los docentes de la
“Unidad Educativa Particular Cedfi.”**

**Trabajo de titulación previo a la
Obtención del título de licenciados de Educación Básica y Especial**

Autores:

**Maite Berenice García Bustamante
Byron Antonio Cajamarca Gómez**

Directora: Mgst. Ma. Del Carmen Cordero.

Cuenca – Ecuador

2020

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a mi familia, por su apoyo incondicional, por siempre motivarme a ser mejor y permitir que este momento se lleve a cabo.

Muchas gracias mamita por darme este regalo tan especial de tener la oportunidad de culminar una etapa más de mi vida.

A mi hija por su paciencia incondicional y ser la fuerza y motor para cada día seguir luchando para lograr esta meta.

Maite

El presente trabajo de titulación lo dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme la fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de mis anhelos más deseados. A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar aquí y convertirme en lo que soy. Ha sido el orgullo y el privilegio de ser su hijo, son los mejores padres. A mis hermanos por estar siempre presentes, por el apoyo moral que me brindaron y por ser testigos del sacrificio a lo largo de esta etapa en mi vida. A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito, en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

Byron

Agradecimiento

Quiero agradecer principalmente a la tutora de esta tesis por permitir que el proyecto se lleve a cabo, pues nos brindó siempre su apoyo total, gracias Cuqui.

Al Cedfi por la apertura para realizar el estudio, a los docentes participantes por su apoyo y colaboración. Finalmente, quiero agradecer al tribunal por su apoyo y sugerencias que siempre fueron muy valiosas.

Maite

Agradezco a Dios por bendecirme con salud y brindarme mucha sabiduría para culminar una de mis metas, por guiarme a lo largo de mi existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y de debilidad.

Gracias a mis padres por ser los principales promotores de mis sueños, por confiar y creer en mis expectativas, por los consejos, valores y principios que me han inculcado.

A los docentes de la Universidad del Azuay por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación de mi profesión, de manera muy especial a la Mgst. Ma. Del Carmen Cordero tutora de nuestro trabajo de titulación, quien ha guiado con paciencia y su rectitud como docente. A la “Unidad Educativa Particular Cedfi” por abrirnos las puertas y ayudarnos que se haga posible aquel trabajo de titulación.

Byron

Resumen

En esta investigación se da a conocer cuáles son las competencias socioemocionales de los docentes en activo de la “Unidad Educativa Particular CEDFI”, a través de un estudio cuantitativo realizado a 30 docentes de Educación General Básica y Bachillerato, a los cuales se les aplicó dos cuestionarios el primero “Cuestionario de Didáctica Inclusiva” (Llorent y López, 2012), y el segundo “Cuestionario de Competencias Socioemocionales” (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, 2018) que permiten identificar las competencias sociales y emocionales. Los resultados señalan que, a nivel general, las competencias de este grupo de docentes son altas y que los docentes de sexo masculino obtuvieron un puntaje ligeramente mayor.

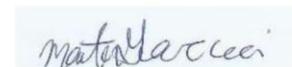
Palabras clave: bachillerato, competencias socioemocionales, docentes, educación básica.

Abstract

The aim of this investigation is to show the social-emotional competencies of teachers at "CEDFI Unidad Educativa Privada", through a quantitative study applied to 30 teachers of General Basic and Baccalaureate Education, based on two questionnaires. The first one "Didactics questionnaire" (Llorent and Lopez, 2012) and the second one "Social emotional competencies questionnaire" (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, 2018) that identify social and emotional skills. The results indicate that, overall, the competencies of this group of teachers are high. However, male teachers obtained a slightly higher score.

Key Words: baccalaureate, competencies social- emotional, teachers, basic education.

Translated by

Handwritten signature in blue ink that reads "Mireia Aitego".Handwritten signature in blue ink that reads "Maite Garcia".

Maite Garcia

Índice

Dedicatoria	1
Agradecimiento	2
Resumen	3
Abstract	Error! Bookmark not defined.
Capítulo I:	6
Fundamentación Teórica	6
1.1. Fundamentación Teórica	7
Capítulo II:	21
Método	21
2.1. Objetivos	22
2.2. Diseño	22
2.3. Participantes	23
2.4. Instrumentos	23
2.5. Procedimiento	24
Capítulo III:	26
Resultados	26
Capítulo IV:	34
Discusiones, conclusiones y prospectiva	34
4.1. Discusión	35
4.2. Conclusiones	39
4.3. Prospectiva	39
Referencias	41
<u>Anexos</u>	53

Capítulo I: Fundamentación Teórica

1.1. Fundamentación Teórica

La raíz de la palabra competencias proviene del latín *competens* que quiere decir *quien va con*, lo cual significa que la palabra competencias está ligada directamente con la acción; además supone un proceso activo de interactuar y relacionarse de manera eficaz en el contexto en el que una persona se desarrolla (Berrocal, Cabello y Cobo, 2017).

Las competencias suelen tener un concepto multidimensional; pues posee varios niveles, entre los que destacan: *el saber* (nociones, conocimientos, significados, datos, etc.); *el saber hacer* (formas de actuar, métodos, habilidades, destrezas, etc.); *el saber estar* (formas de relacionarse con los demás); y *el saber ser* (formas de actuar y los valores que guían esas formas de actuar) (Close, 2018).

Tejada y Ruiz (2016), definen a las competencias como la capacidad de realizar un buen trabajo, dentro de ambientes auténticos o complejos. Las competencias se centran en la activación e integración de los conocimientos previamente adquiridos, mismos que se complementan con las habilidades, las actitudes, las destrezas y los valores del individuo (Palacios, Saavedra y Camarena, 2018).

Otros autores, manifiestan que las competencias son el conocimiento a profundidad que otorga el derecho de decidir sobre algo específico (Vidal, Salas, Fernández y García, 2016). Tener competencias es tener un sinnúmero de características personales que llevan a un resultado, siendo capaz de adaptarse a una situación específica en un contexto determinado (Clares y Morga, 2018).

Tobón (2010), define a las competencias como un poder actuar de manera responsable y usando diferentes recursos, ya sean, endógenos (internos o propios del individuo) o exógenos (externos o propios del medio que le rodea). Las

competencias de una persona, permiten que está obtenga buenos resultados, es decir, que se desempeñe de la mejor manera (Vidal et al., 2016).

Las competencias son la elaboración de algo específico a partir de la organización y combinación de una serie de recursos, mismos que pueden ser movilizados para los fines pertinentes (Rubio y Tejada, 2017).

Un individuo activamente competente es aquel que puede enfrentar a situaciones complejas, que no las realiza en su vida cotidiana (Gordillo, Rodríguez y Navas, 2017); capaz de resolver problemas haciendo uso de sus capacidades y conocimientos (Palacios et al., 2018).

Close (2018), manifiesta que existe un listado de competencias con sus respectivos significados, mismas que se presentan a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1
Listado de competencias, con sus respectivos significados

Competencia	Significado
Adaptabilidad	Capacidad para permanecer eficaz dentro de un ambiente determinado; y capacidad para enfrentarse a nuevos retos o desafíos.
Análisis de problemas	Capacidad para identificar y analizar un problema que muchas de las veces no está explícito.
Análisis numérico	Capacidad para analizar número, finanzas o estadísticas.
Asunción de riesgos	Capacidad para emprender acciones de forma libre.
Automotivación	Capacidad de trabajar por satisfacción personal.
Atención al cliente	Detectar lo que necesita un cliente y tratar de cumplir con sus expectativas.
Control	Capacidad de controlar un elemento determinado.
Capacidad crítica	Habilidad para la analizar situaciones de manera crítica y reflexiva.
Creatividad	Capacidad para proponer soluciones novedosas, nuevas, imaginativas. Capacidad de crear.
Comunicación verbal y no verbal persuasiva	Capacidad para expresarse claramente ya sea de manera oral o no oral.
Comunicación escrita	Capacidad para redactar de manera escrita algo previamente determinado.
Compromiso	Esforzarse por hacer las cosas de la mejor manera, sin que esto signifique algún tipo de agotamiento u obligación.
Delegación	Distribución correcta en la toma de decisiones y responsabilidades hacia algo determinado.
Desarrollo de subordinados	Capacidad para dar órdenes claras, sin que éstas signifiquen maltrato a otras personas.
Decisión	Capacidad para tomar las mejores decisiones.
Tolerancia al estrés	Mantener el carácter firme y no dejar que su estado de ánimo se vea afectado por algo determinado.

Espíritu comercial	Capacidad para entender negocios y poder hacer negocios.
Escucha	Capacidad para detectar la información relevante mediante el sentido del oído.
Energía	Capacidad de mantenerse activo al realizar una tarea específica.
Flexibilidad	Capacidad para adaptarse a las distintas situaciones de la vida.
Independencia	Realizar una tarea de manera efectiva, por sí sólo.
Integridad	Capacidad para mantenerse dentro de un espacio, de manera íntegra.
Impacto	Capacidad de siempre dar buena impresión.
Iniciativa	Capacidad para iniciar una actividad de manera autónoma y creativa.
Liderazgo	Capacidad para guiar a individuos hacia la consecución de algo determinado.
Meticulosidad	Capacidad de realizar una tarea de manera impecable, clara y precisa.
Niveles de trabajo	Capacidad para establecer trabajos y resolverlos correctamente en el menor tiempo posible.
Planificación y organización	Capacidad para organizar y planificar actividades que pueden ser ejecutadas con cierta facilidad.
Resistencia	Capacidad para firme ante situaciones de rechazo o desprecio.
Sensibilidad organizacional	Capacidad para percibir los problemas de una empresa y poder solucionarlos o ayudar hacerlo.
Sensibilidad interpersonal	Capacidad de ponerse en los zapatos del otro.
Sociabilidad	Capacidad de relacionarse con las personas fácilmente.
Tenacidad	Capacidad para perseverar hasta conseguir el objetivo planteado.
Trabajo en equipo	Capacidad para trabajar en equipo, evitando problemas y mediando siempre con los integrantes.

Elaboración propia

Por otro lado, respecto a las emociones Pekrun, Vogl, Muis y Sinatra (2017), definen a las emociones como aquellas reacciones que todo ser humano es capaz de experimentar; entre las que destacan: la ira, el temor, la alegría y la tristeza. Las emociones son algo complejas (Prieto, 2018), pues a pesar de que todos las hemos experimentado, no todos podemos tener conciencia de que el mal manejo de las emociones puede, incluso, causar una enfermedad (Pekrun et al., 2017).

Para Prieto (2018), las emociones son los estados afectivos de una persona; son reacciones subjetivas, que, en la mayoría de las veces, pueden estar acompañadas de alteraciones fisiológicas cuyo origen es innato.

En las emociones la experiencia juega un rol muy importante, pues muchas de las veces, se las aprende a manejar con el tiempo (Cejudo y López, 2017).

Con respecto a los procesos que incluyen las emociones, en cada persona, las emociones involucran procesos cognitivos, creencias, formas de ser y actitudes que sirven para valorar o analizar una situación, influyendo en la forma en la que se percibe la mencionada situación (Berrocal, González y Cobo, 2017).

Por varias décadas, las emociones han sido dejadas de lado, dando prioridad al ámbito “racional”, de la persona (Herrera y Buitrago, 2019); sin embargo, las emociones son el reflejo de los estados internos de la persona y en la actualidad están nuevamente tomadas en cuenta (Berrocal et al., 2017).

Estudios manifiestan que, desde el vientre materno, la persona ya es capaz de experimentar y expresar emociones básicas; y a medida que va creciendo estas emociones se van haciendo más complejas gracias a la adquisición del lenguaje (Basadre, 2019).

Como ya se conoce, cada persona es diferente, lo que significa que cada una es capaz de experimentar las emociones de manera particular, dependiendo, en la mayoría de las veces de las experiencias previas, de la personalidad, del carácter o de una situación específica (Cazalla y Molero, 2016). Para Uribe y Albarrán (2019), varias reacciones fisiológicas, patológicas o comportamentales, son el producto de las emociones.

Charles Darwin, en una de sus tantas investigaciones, observó cómo los primates expresaban emociones, con una función social y de supervivencia, por medio de la observación directa, por lo que se ha deducido que las emociones también son claves en los procesos adaptativos de una especie (Pulido y Herrera, 2017).

Richaud y Mesurado (2016), manifiesta que las principales emociones se distribuyen en seis categorías básicas:

1. *El miedo o temor*, que es anticiparse ante una situación peligrosa. Produce inseguridad y ansiedad.
2. *La sorpresa*, que es el asombro hacia una situación concreta, muchas de las veces, la sorpresa es transitoria.
3. *El asco*, es el disgusto hacia un elemento o una situación determinada.
4. *La ira*, es un sentimiento de furia hacia una situación concreta.
5. *La alegría*, considerada una sensación de felicidad, bienestar, diversión y euforia.
6. *La tristeza*, sentimiento de pena o soledad que puede experimentar una persona en contextos específicos.

Las emociones, muchas de las veces vienen acompañadas de expresiones faciales, que se las puede entender fácilmente en cualquier lugar del mundo, pues varían muy poco en función del país, de la cultura, del sexo, etc. (García, Hurtado, Quintero, Rivera y Ureña, 2018). Agoff y Herrera (2017), manifiestan que la personas de sexo femenino son más hábiles para expresar facialmente sus emociones y para captar las de otros (García et al., 2018). Las emociones expresadas en el rostro, suelen ser contagiosas, pues si se observa a alguna persona, cercana, que está llorando, probablemente la persona que observó, se puede poner triste (Mujica, Arduiz y Canepa, 2018).

Las emociones se muestran externamente gracias a los componentes conductuales que estas poseen; estos suelen ser controlables fácilmente, pues se fundamentan en lo que el medio ambiente ha enseñado a la persona (Scribano y Dheres, 2018). Los principales componentes conductuales de las emociones son: la expresión facial, las acciones, las actitudes y las expresiones verbales (Cena, 2019).

Por otro lado, los componentes fisiológicos de las emociones son: los temblores, el rostro enrojecido, la sudoración de las manos o de otras partes del cuerpo, la respiración rápida, la dilatación de las pupilas y la aceleración de los latidos del corazón (Ortíz, Félix y Ruiz, 2017).

Pues bien, creemos que en este punto es importante mencionar que cuando nos enfrentamos a una emoción nuestro cerebro se activa y reacciona de la siguiente manera: el estímulo llega a la corteza cerebral (a nivel del lóbulo frontal), el hipotálamo active las glándulas suprarrenales, quienes son las encargadas de descargar o inhibir la adrenalina; y dependiendo de la emoción, esta se expresa externamente, por ejemplo, en el caso del miedo, las pupilas se dilatan, aumenta el ritmo cardíaco, etc. (Mujica et al., 2018).

Para finalizar este apartado, es importante hacer hincapié en que todos los seres humanos venimos al mundo con características diferentes y especiales, que nos hace únicos y diferentes; sin embargo, nuestros comportamientos, muchas de las veces son aprendidos y dependen, en gran medida, del contexto en el que nos desarrollamos, por eso, es de suma importancia aprender a ser inteligentes emocionalmente pues eso nos permitirá ser más felices (Bautista, Arias y Carreño 2016).

En este punto es pertinente hablar de las competencias socioemocionales, pues tal como se mencionó en uno de los apartados anteriores, el término competencia, hace referencia a las capacidades del ser humano para desarrollar eficazmente una actividad, dominando un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y comprensión necesaria para lograr un objetivo (Berrocal et al., 2017). Talavera, Garrido, Mudarra y Uribarri (2017), manifiestan que entre estas competencias se destacan las socio-emocionales.

Mayer y Salovey (1997), hace ya varios años, investigaron la inteligencia emocional y la definen como la habilidad del ser humano para comprender y utilizar las emociones, de uno mismo y de los demás, de manera pertinente, dando paso a un concepto más amplio: “competencias socio–emocionales”, definidas como el conjunto de actitudes y habilidades necesarias para expresar, regular y comprender de forma adecuada las emociones, donde se despliega la capacidad de autorreflexión, de identificar y regularlas así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (Bisquerra, 2000).

Para Buckley, Storino y Saarni (2003), las competencias socio–emocionales son las habilidades aplicadas de manera positiva a situaciones de la vida cotidiana de acuerdo a las necesidades del contexto.

Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012), manifiestan que el centro del aprendizaje socio–emocional son las competencias para la vida; además de la autoconciencia, autogestión, habilidades de relación, toma de decisiones y conciencia social (Zych, Beltrán, Ortega y Llorent, 2018). En otras palabras, ser social y emocionalmente competente se define, generalmente, como ser capaz de aplicar conocimientos, actitudes y habilidades que permitan comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás, mostrando empatía, iniciando y manteniendo relaciones interpersonales deseables y toma de decisiones responsables.

En este sentido, las competencias socioemocionales, proponen un análisis y un conocimiento de las propias emociones, profundizando el auto conocimiento para así llegar a la auto regulación de las mismas y a la comprensión empática como una manera de relacionarse mejor con los demás y consigo mismo, en otras palabras, situaciones que mejoren la convivencia generando los estados emocionales que uno desea contribuyendo al bienestar personal y social (Alzina, 2003).

Tradicionalmente, se ha prestado poca atención a las emociones y a la relación que éstas tienen con la educación, resaltando aquí el peso de estas en las malas prácticas educativas (Zych et al., 2018).

Roca, Abarca y Marzo (2002), investigaron la relación entre las competencias socio-emocionales y el éxito académico en alumnos de educación primaria concluyendo que las emociones están relacionadas directamente con el rendimiento, el comportamiento de los alumnos en la escuela y el fracaso escolar. Además, existen suficientes bases científicas para avalar las implicaciones que las competencias socio-emocionales tienen para la educación, el éxito académico y el éxito en la vida (Rodicio, 2012).

Las competencias socio-emocionales, el pensamiento crítico, la capacidad para tomar decisiones, la asertividad y el trabajo colaborativo garantizan la educación de calidad (Murillo y Román, 2010).

Entre las reacciones sociales que se presentan en la educación, se destaca la marginación y la discriminación, aumentando los casos de agresiones, conocido también como “acoso escolar”, mismo que puede ser eliminado o controlado con competencias socio-emocionales que fomenten relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes (Zych et al., 2018).

Gran parte de esta responsabilidad recae sobre los docentes ya que ellos deben preocuparse por lograr mejorar estos aspectos a un estado más positivo para favorecer la participación de los estudiantes “incluidos”, transmitiendo sensaciones positivas al resto del grupo, como punto de partida de competencias socio-emocionales que fomenten las relaciones interpersonales (Llorent y López, 2017).

Se puede asegurar entonces, que cada experiencia positiva que los estudiantes, tengan dentro del salón de clase crea actitudes positivas ya que

promueven el contacto con la diversidad, fomentando un aprendizaje cooperativo con igualdad de oportunidades (Llorent y López, 2017).

Respecto a las competencias socioemocionales de los docentes, hace 50 años, aproximadamente, el ser docente era menos complicado; pues la escuela no tenía competencia a la hora de enseñar a los más pequeños (García et al., 2018).

Actualmente, las fuentes de enseñanza han aumentado en gran medida, además, la formación necesaria para ser docente es mucho más exigente (Salazar y Tobón, 2018); pues se necesita poseer una serie de competencias, a más de la respectiva formación académica (Guzmán y Marín, 2011).

Definir las competencias del docente del siglo XXI, no es tarea fácil, pues como se sabe, la diversidad en el aula cada vez es mayor (Ibáñez, De Benito y Carrió, 2014); sin embargo, ayudarán a mejorar la calidad de la educación, la motivación y satisfacción personal (Torres et al., 2014).

Las competencias del profesorado son aquellos recursos, habilidades, conocimientos y actitudes que estos necesitan para poder realizar de la mejor manera su labor docente ya sea dentro o fuera del aula de clase (Rubio y Tejada, 2017).

De Juanas, Del Pozo y Ballesteros (2016), expresan que las competencias del profesorado involucran la relación entre su formación académica y la aplicabilidad de estas en el aula (Dios, Calmaestra y Rodríguez, 2018); además, estas toman sentido cuando son aplicadas con eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (De Juanas et al., 2016).

En la formación del profesorado se debe incluir una formación acorde a las competencias que esta profesión necesita, de tal manera que cuando les toque enfrentarse a la realidad del aula, los docentes hagan su labor de la mejor manera (Gómez, Núñez, Trapero y Gómez, 2019).

Sin embargo; en este punto es importante mencionar que las competencias de los profesores se manifiestan y construyen a lo largo de su carrera, partiendo del ambiente, del contexto, de los cambios, de los avances y de la evolución del profesor (Dios et al., 2018).

La formación del maestro siempre debe ser continua y permanente pues de esta manera se determinará la actitud particular del docente hacia la experimentación y la práctica de lo aprendido (Porlán, 2016).

Helms, Van de Grift y Maulana (2016), manifiestan que las principales competencias docentes, deben estar enfocadas en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice de la mejor manera posible. Para Burgues, Oates y Goulston, (2016), las diez principales competencias del profesor del siglo XXI son:

1. Saber establecer objetivos y diseñar espacios o situaciones de enseñanza y aprendizaje.
2. Planificar los avances de los aprendizajes.
3. Realizar una gestión adecuada en el salón de clase.
4. Atender a la diversidad existente en el aula de clase.
5. Enseñar valores.
6. Usar TICs.
7. Realizar actividades donde prime el trabajo en equipo.
8. Conocer el contexto de cada estudiante.
9. Ser capaz de gestionar su propio trabajo y tomar decisiones en bien de sus estudiantes.
10. Conocer los contenidos curriculares.

Como se mencionó en los epígrafes anteriores, un buen profesor debe actualizarse constantemente pues esto le ayudará a crecer humana y

profesionalmente; además le permitirá adquirir más y mejores competencias, para que su enseñanza sea moralmente recta y ejemplar (Úsuga, García y Cortés, 2018).

Finalmente nos vemos en la necesidad de hablar sobre las emociones de los docentes. Al respecto, creemos, que, para iniciar este apartado, es importante mencionar la idea de los autores Henao y Marín (2019), pues estos han manifestado que las emociones son el eje central de la enseñanza.

El trabajo docente se basa, sin duda, en las relaciones interpersonales: docentes – estudiantes, docentes – padres de familia, docentes – docentes y docentes – autoridades, situación que afirma que la experiencia emocional es permanente (Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2017).

El enojo, la ansiedad, la preocupación, la frustración y la alegría, son las principales emociones que los docentes suelen expresar (Lavega et al., 2017). En este punto se puede hacer énfasis en que algunos profesores son más hábiles emocionalmente; mientras que otros suelen tener una menor inteligencia emocional, lo cual conlleva a que las experiencias negativas predominen (Cejudo y López 2017). Redó (2017), expresa, que cuando las emociones negativas son mayores en la vida del docente, ellos se manifiestan cansados, quemados y agobiados.

Por varios siglos, las emociones han ocupado un lugar importante en el mundo educativo; y en la actualidad su importancia ha aumentado, pues el contexto del siglo XXI demanda aún más, debido a los cambios de la sociedad, el aumento de las exigencias del ambiente, el tipo de relaciones interpersonales, etc. (Bachler y Pozo, 2016).

Roque, García y Lucas (2013), en una de sus obras manifiestan que la docencia es una carrera paradójica, pues es la profesión de la que se espera que cree competencias humanas; además es una profesión que permitirá a los seres humanos y a las organizaciones, tener éxito y sobrevivir (Lavega et al., 2017).

Se espera, también, que los docentes creen comunidades de aprendizaje, de conocimiento y desarrollen proyectos innovadores y flexibles; pero también se espera que puedan lidiar con muchos problemas que la sociedad crea, entre los que destacan los problemas emocionales (Cejudo, López, Rubio y Latorre, 2015), y para esto se requiere que tengan competencias socio-emocionales bastante desarrolladas (Roque et al., 2013).

La marginación, la violencia, la desigualdad social; y muchas veces la falta de recursos ayudan a que las relaciones en la escuela sean muy conflictivas (Gómez, Thevenet y Bellido, 2018). Las dificultades para brindar una sana convivencia en la escuela y el maltrato entre pares son el resultado de esta situación, que en los últimos años se ha complicado (Arándiga, 2016).

La presión emocional, que día a día viven los docentes, a largo plazo pueden convertirse, en situaciones intolerables que influyen en su práctica docente (Guzmán, 2017); además esta es una de las causas del constante cambio de personal docente en las escuelas (Jálabe, Mora, Giraldo, Suarez y Niño, 2018).

Actualmente se están creando mejoras educativas, donde se tome en cuenta el ámbito emocional del docente (Lanna y Oró, 2016). Por otro lado Guzmán (2017), expresa que actualmente, los sistemas educativos no se ubican, exclusivamente, en el ámbito racional, sino que más bien, es vivido dentro del plano emocional. La ilusión, la esperanza, el compromiso deben ser las principales emociones que el docente debe experimentar al momento de poner en práctica su profesión (Henao y Marín, 2019).

Pues bien, para finalizar este apartado, se realizó un análisis bibliográfico de estudios cuyos temas se relacionan con nuestra investigación

La estrategia utilizada para la búsqueda de la información ha sido: revisión de artículos científicos, tesis de maestría, tesis doctorales y alguna información de memorias de congresos, publicadas en Scholar Google.

Debido a varios factores, entre los que destacan los sociales y culturales, los resultados pueden variar entre un estudio y otro. A continuación se realiza una descripción de los aspectos generales de cada estudio:

Colunga y García (2016), realizaron un estudio de tipo cualitativo, llamado “Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica”, cuyo objetivo fue develar referentes teóricos relativos a las competencias socioemocionales. Los resultados fueron parciales y positivos, a partir de su introducción en la práctica educativa.

Llamazares, De la Torre, García y Cámara (2017), investigaron sobre la “Educación emocional en los profesores de Educación Infantil”, con el objetivo de analizar la oferta formativa sobre educación emocional. El método utilizado de tipo cuantitativo y los resultados mostraron que el 69,9% de los cursos analizados están relacionados con la educación emocional.

Hernández (2018), realizó un estudio denominado “Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos”, con la finalidad de analizar la relación existente entre las competencias y el burnout en los docentes. Utilizó un método cuantitativo: Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE). Los resultados arrojaron que las competencias socioemocionales poseen un mayor poder predictor del burnout en los docentes.

Flores y Duéñez (2018), mediante un estudio cualitativo (grupos focales), investigaron sobre “El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación

como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación”; con el objetivo de aportar datos que señalen la importancia que las competencias socioemocionales en los docentes. Respecto a los resultados, se hallaron datos que deben ser introducidos, de manera urgente, en la formación docentes de competencias socioemocionales.

Rendón (2019), publicó un estudio cuantitativo, denominado “Competencias socioemocionales de maestros en formación egresados de programas de educación”. El objetivo del estudio fue evaluar las competencias socioemocionales de maestros en formación. Los resultados arrojaron que 19 de los encuestados están en un nivel medio de competencias socioemocionales, y 112 poseen un nivel alto.

Islas, Tapia y González (2019), realizaron una investigación denominada “Diagnóstico de habilidades socioemocionales en docentes”, con el objetivo de identificar las competencias socioemocionales que predominan en un grupo docentes. El método fue de tipo cuantitativo y los resultados mostraron que los participantes tienen buenas competencias socioemocionales desarrolladas. Falta profundizar más en el aspecto reflexivo y la capacidad de análisis.

Finalmente, Llorent, Zych y Varo-Millán (2020), en su investigación de tipo cuantitativa, denominada “Competencias socioemocionales auto percibidas en el profesorado universitario en España”, cuyo objetivo fue describir el nivel de las competencias socioemocionales de docentes universitario, encontraron que el profesorado se percibe con un nivel elevado en las competencias socioemocionales, sin embargo deben mejorarlas. Las mujeres puntúan más alto que los varones.

Pues bien, como se ha podido observar, hemos revisado siete estudios relacionadas con la temática central de nuestro estudio, al respecto podemos mencionar que existen un número similar de estudios cuantitativos y cualitativos.

También es evidente que no es un tema muy investigado, pues al realizar la búsqueda se han hallado un sin número de estudios sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes, dejando de lado las competencias socioemocionales de los profesores, situación que afianza aún más nuestra investigación.

Capítulo II: Método

2.1. Objetivos

Objetivo general:

Conocer las competencias socioemocionales de los docentes de la “Unidad Educativa Particular CEDFI”.

Objetivos específicos:

- Determinar las fortalezas y debilidades en las competencias socioemocionales de los docentes.
- Identificar la influencia de variables como la edad, género y años de experiencia en la competencia socioemocional.

2.2. Diseño

El presente estudio es de tipo cuantitativo; de corte transversal, mismo que fue realizado con una muestra intencional.

Al respecto, Cárdenas (2016), señala que la investigación cuantitativa tiene un propósito central, que es cuantificar el problema, además de entender que tan generalizado es, por medio de la búsqueda de resultados que se pueden proyectar a una población más grande. La investigación de tipo cuantitativo, implica el uso de software estadísticos y matemáticos para obtener resultados (Fernández, 2016).

Al hablar de corte transversal, se hace referencia a una investigación que analiza datos recogidas en un periodo de tiempo definido (Cárdenas, 2016); en el caso de este estudio, el año lectivo 2019 – 2020.

2.3. Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 30 profesores de Educación General Básica y Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Cedfi de la ciudad de Cuenca – Ecuador; del año lectivo 2019 – 2020.

De los 30 participantes, 17 fueron de sexo femenino y 13 de sexo masculino. Respecto a la edad, la media de las mujeres corresponde a 36,6 años, y de los varones a 33,7 años. La media, para la variable años de experiencia es de 11,08 años para las mujeres y de 7 años para los varones. La información antes mencionada se muestra en la Tabla 3, respectivamente

Tabla 3
Información de los participantes

	N=30	Edad M (SD)	Años de experiencia M (SD)
Mujeres	17	36,64 (10,3)	11,08 (7,52)
Hombres	13	33,69 (5,75)	7,00 (3,24)

2.4. Instrumentos

Para esta investigación se utilizó dos herramientas que analizan constructos que se complementan entre sí para la consecución del objetivo planteado.

A las herramientas se les realizó una validación en la que participaron tres docentes de Educación General Básica y dos docentes de bachillerato.

Las herramientas se describen a continuación:

a. Cuestionario de Didáctica Inclusiva (Llorent y López, 2012) (Anexo 1)

Este cuestionario permite analizar la didáctica inclusiva y cómo estas se relacionan con las competencias sociales y emocionales. Está conformado por 25 preguntas, organizadas en una escala Likert; donde uno es totalmente en desacuerdo y cinco

totalmente de acuerdo. Los análisis de fiabilidad de la encuesta muestran un Alfa de Cronbach de ,834. Este cuestionario fue aplicado a todos los participantes del estudio. Es importante mencionar que ninguna pregunta estuvo codificada de manera inversa.

b. Cuestionario de Competencias Socioemocionales (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, 2018) (Anexo 2)

Esta herramienta permite analizar las competencias socioemocionales del profesorado. Está conformado por 37 preguntas. Las preguntas se encuentran organizadas en una escala Likert; donde uno es totalmente en desacuerdo y cinco totalmente de acuerdo. Los análisis de fiabilidad de la encuesta muestran un Alfa de Cronbach de ,71. Este cuestionario fue aplicado a todos los participantes del estudio. Es importante mencionar que ninguna pregunta estuvo codificada de manera inversa.

2.5. Procedimiento

Una vez que las dos herramientas estuvieron validadas y listas, se seleccionó de manera intencional la institución educativa participante (Unidad Educativa Particular Cedfi). Se elaboró los oficios respectivos, en los cuales se pedía a la institución la participación en esta investigación.

Con los oficios en mano, se visitó la institución, se mantuvo una entrevista con el coordinador académico y con el vicerrector, donde se les dio a conocer el objetivo del estudio y los pasos a seguir; además los directores revisaron minuciosamente los dos cuestionarios.

Una vez aprobado la ejecución del estudio, se procedió a planificar las fechas para la aplicación de los cuestionarios. A cada profesor se le entregó un paquete de

documentos, en los que constaba una página de datos sociodemográficos y los dos cuestionarios; además se le entregó un pequeño refrigerio a cada participante.

En este punto es importante mencionar que cada participante, previo a contestar los cuestionarios firmó el respectivo consentimiento informado (Anexo 3); en este se explicó el propósito del estudio y su participación voluntaria en este.

Se acreditó la colaboración de la Unidad Educativa Particular Cedfi, mediante un certificado entregado a la institución.

Posteriormente se hizo el análisis estadístico de los datos obtenidos para obtener los respectivos resultados y finalmente escribir la respectiva discusión y conclusiones.

Capítulo III: Resultados

Para la obtención de los resultados, se han asignado tres variables de clasificación (sexo, edad y años de experiencia de los participantes).

Por otro lado, se obtuvo el puntaje total; por cada docente en los dos cuestionarios; con puntajes máximos de 145 y 185 respectivamente. Lo cual manifiesta que las competencias socioemocionales para este grupo de docentes tienen una tendencia ligeramente alta.

Respecto a los análisis, se utilizó dos pruebas estadísticas de Chi cuadrado, uno por cada cuestionario, para de esta manera determinar si existe o no una dependencia estadística entre el puntaje obtenido en cada cuestionario y las variables (sexo, edad y años de experiencia de los docentes).

En general, el puntaje promedio obtenido en el cuestionario de Didáctica Inclusiva (Llorent y López, 2012) fue de $M=135.43 \pm 13.62$ SD; los docentes de sexo masculino obtuvieron un puntaje ligeramente mayor ($M=137,53 \pm 8.75$ SD) que aquellas de sexo femenino ($M=133.82 \pm 16.5$ SD). No existieron diferencias significativas al comparar puntajes entre sexos ($\chi^2 = 18.46$, $gl = 21$, $p = 0.6196$), años de experiencia ($\chi^2 = 327.25$, $gl = 315$, $p = 0.3056$), ni edad ($\chi^2 = 372.75$, $gl = 357$, $p = 0.2723$). Ver figura 1

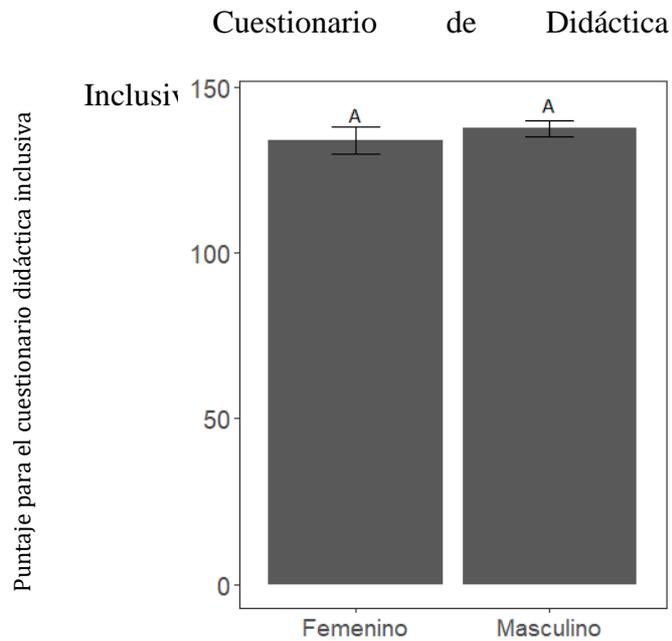


Figura 1. Puntajes obtenidos en el cuestionario Didáctica inclusiva por docentes de sexo masculino y femenino. Literales sobre las barras de error indican diferencias estadísticas.

Para el segundo cuestionario de Competencias Socioemocionales (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, 2018), el puntaje promedio fue de $M=115.743$ 13.62 SD. Los puntajes promedios fueron mucho más similares entre docentes de sexo femenino y masculino, $M=115.64$ 21.29 SD contra $M=115.76$ 12.65 SD respectivamente. Similar a los resultados del cuestionario de minorías, no existieron diferencias significativas al comparar puntajes entre, años de experiencia, ni edad (Tabla 4) Ver figura 2

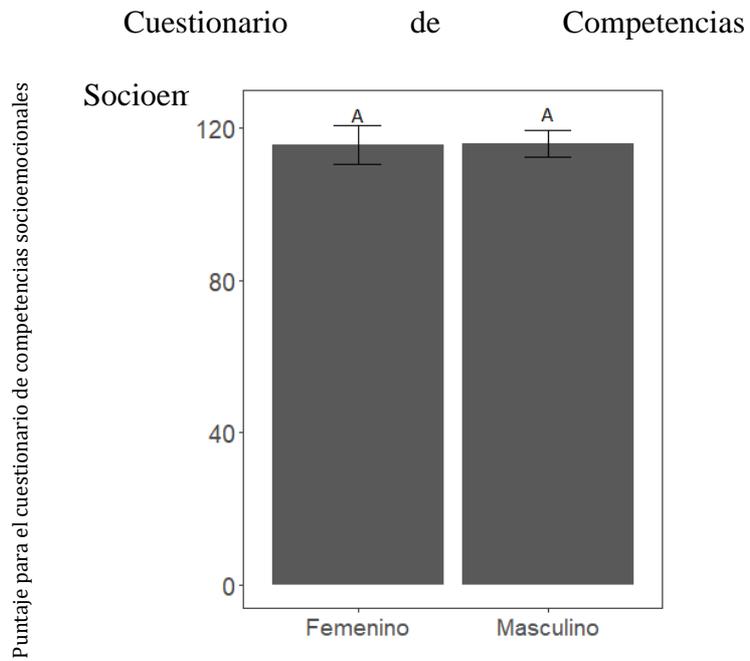


Figura 2. Puntajes obtenidos en el cuestionario de Competencias Socioemocionales por docentes de sexo masculino y femenino. Literales sobre las barras de error indican diferencias estadísticas.

Las variables sexo, edad y años de experiencia no presentan dependencia estadísticamente significativa con los puntajes obtenidos en ambos cuestionarios (Tabla 4) y tampoco existió evidencia de relaciones lineales entre estas (Figuras 3, 4, 5 y 6).

Tabla 4

Resultados de la prueba Chi cuadrado para determinar dependencia entre las variables y los puntajes obtenidos por los docentes en los dos cuestionarios utilizados.

Resultados de la prueba Chi cuadrado			
Cuestionario de didáctica inclusiva			
	χ^2	GL	P
Sexo	18,462	21	0,619
Edad	372,75	357	0,2723
Años de experiencia	327,2	315	0,305
Cuestionario de Competencias socioemocionales			
	χ^2	GL	P
Sexo	24,57	20	0,2184
Edad	374,75	340	0,09424
Años de experiencia	327,75	300	0,1299

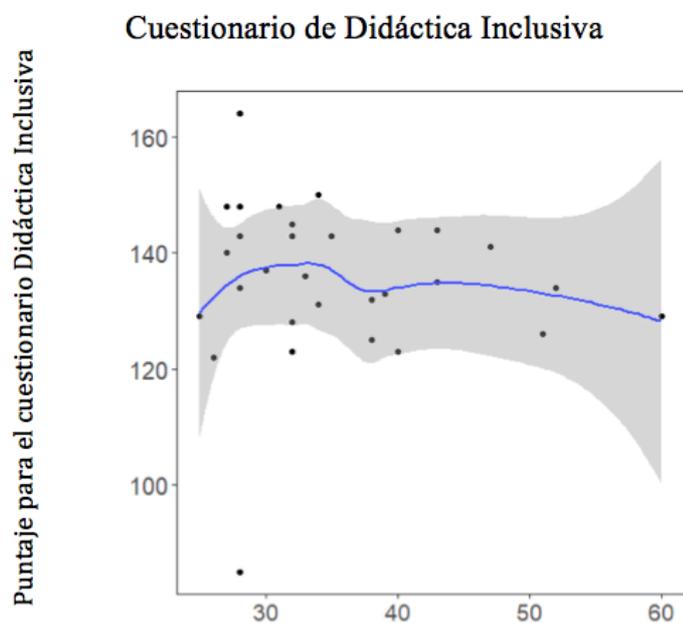


Figura 3. Relación entre las edades de los docentes y los puntajes obtenidos en el cuestionario de Didáctica Inclusiva.

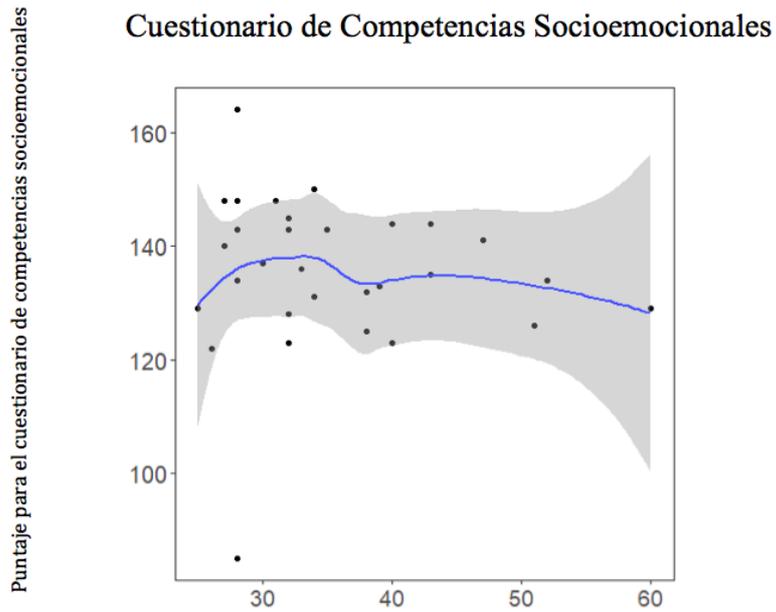


Figura 4. Relación entre las edades de los docentes y los puntajes obtenidos en el cuestionario de Competencias socioemocionales.

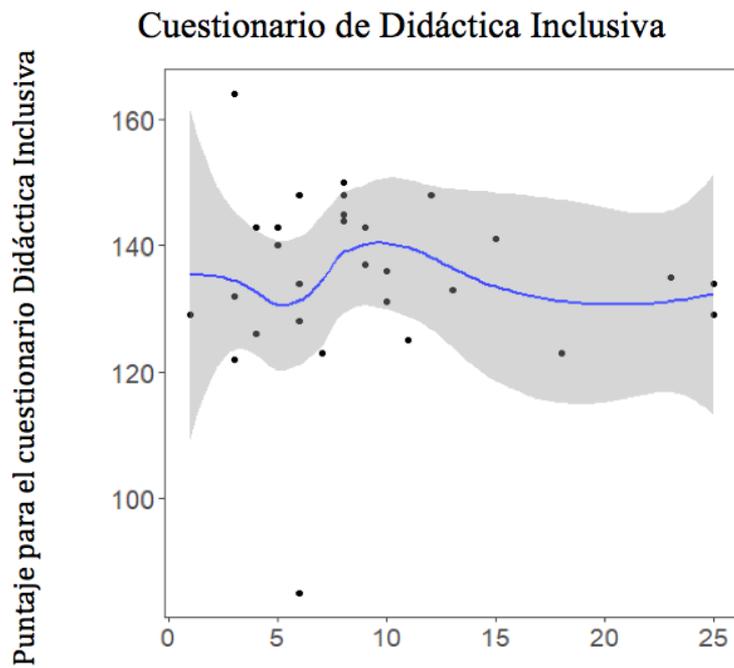


Figura 5. Relación entre los años de experiencia y los puntajes obtenidos en el cuestionario Didáctica Inclusiva.

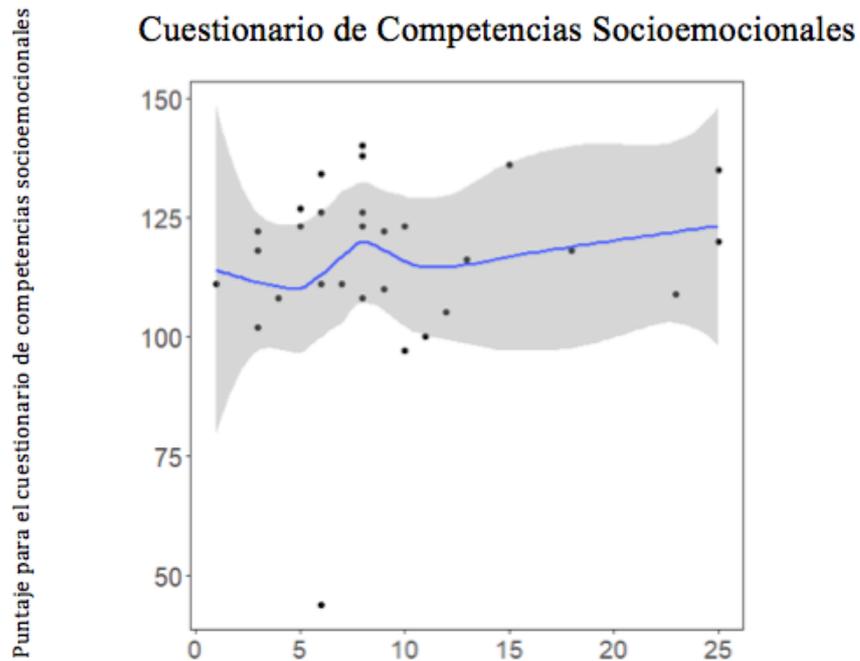


Figura 6. Relación entre los años de experiencia y los puntajes obtenidos en el cuestionario Competencias Socioemocionales.

Finalmente, según los hallazgos de esta investigación, se puede mencionar, entonces, que existen fortalezas y debilidades en las competencias socioemocionales de los docentes de la Unidad Educativa Particular Cedfi. Estos resultados se obtuvieron sumando los puntajes en total de cada pregunta; concluyendo que las preguntas con los puntajes más altos corresponden a las fortalezas mientras que las preguntas con los puntajes más bajos corresponden a las debilidades; tal como se muestra en la Figura 7.

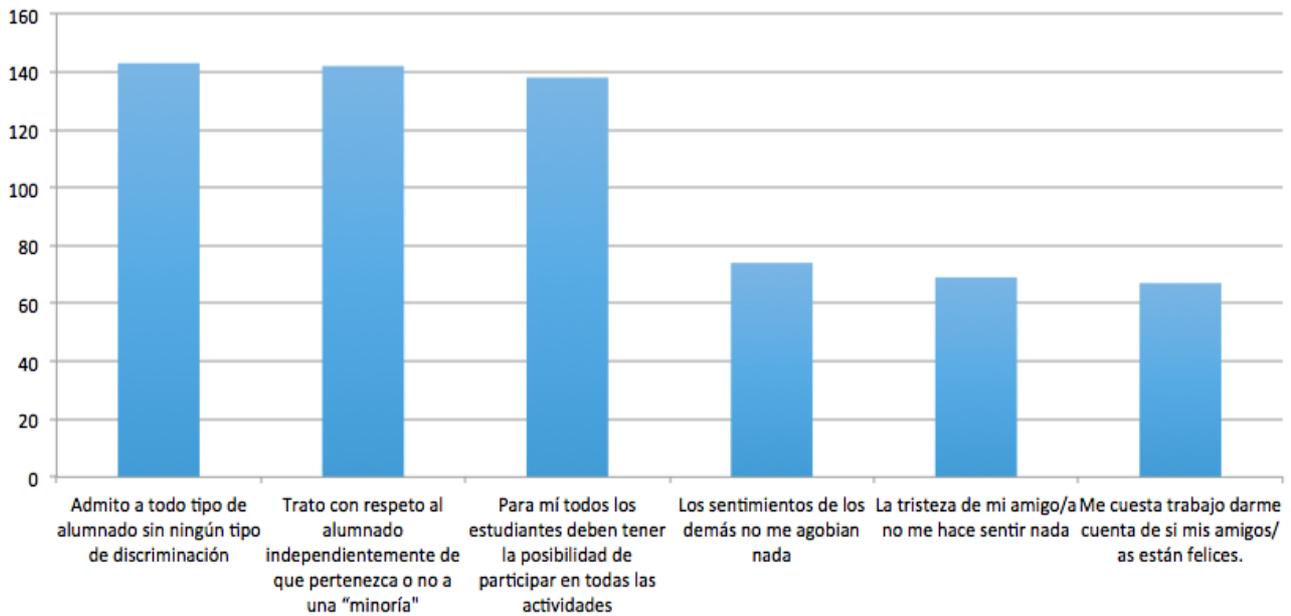


Figura 7. Preguntas que muestran las debilidades y fortalezas de los docentes de la Unidad Educativa Particular Cedfi.

Con respecto a las principales fortalezas en las competencias socioemocionales de los docentes de la Unidad Educativa Particular Cedfi son su aceptación a la diversidad; mientras que las debilidades se las puede encasillar en la falta de capacidad de los docentes para reconocer las emociones y ser empáticos; pues preguntas relacionadas con este ámbito son las que obtuvieron menos puntaje.

Capítulo IV: Discusiones, conclusiones y prospectiva

4.1. Discusión

Pues bien, para iniciar la discusión de esta investigación, vale la pena hacer énfasis en que un nivel de competencias sociales y emocionales relativamente alto en los docentes, resulta sumamente importante y útil en su labor diaria, en los diversos contextos y frente a la diversidad de su grupo de estudiantes (Repetto y Peña, 2010).

Por otro lado la academia, de alguna manera, necesita desarrollar investigaciones que se vinculen con las competencias socioemocionales de los docentes (Rendón, 2015).

Teniendo en cuenta estos parámetros se realizó este estudio, el cual analizó las competencias sociales y emocionales de 30 docentes de Educación General Básica y Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Cedfi de la ciudad de Cuenca – Ecuador, en función a las variables edad, género y años de experiencia. Pues tal como lo señalan Zych et al. (2018), hasta la fecha no existe suficiente información sobre el impacto que las competencias socioemocionales tienen en la labor del profesorado, ni tampoco cuáles son los vacíos en la formación de los mismos.

Considerando que las puntuaciones obtenidas para cada instrumento aplicado, mostraron que las competencias socioemocionales del grupo participantes estuvieron ligeramente altas; estudios, con objetivos similares a los nuestros, han encontrado que las competencias socioemocionales de los docentes es bastante alto en relación con las de otras profesiones (Llorent et al., 2020). Al respecto, Calderón, González, Salazar y Washburn (2014), señalan que los docentes suelen tener las competencias socioemocionales altas, pues su trabajo diario, con seres humanos, todos diferentes, permite que los profesores desarrollen más este tipo de competencias, pues no es lo mismo, pasar varias horas frente a un computador, que pasar frente a un grupo de personas (Úsuga et al., 2018).

Por otro lado, un estudio realizado por Bermúdez y Amaíz (2017), expresan que los profesores en formación universitaria tienen menos competencias socioemocionales que los docentes que ya ejercen su profesión, lo cual nos hace pensar que la experiencia es un factor clave en el desarrollo de estas competencias; además se demuestra la necesidad que tienen, los profesores en formación, de un espacio que se enfoque directamente en el desarrollo de las competencias socioemocionales (Buñuel, Fernández, Torres y Pérez, 2019).

En este punto es importante mencionar que pese a que los docentes tienen un nivel social y emocional alto, estos niveles se pueden mejorar aún más, para que las competencias lleguen a ser muy altas (Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro, 2013), pues un docente con competencias socioemocionales muy altas, es capaz de ayudar y enseñar a sus estudiantes a relacionarse más y mejor con el resto de personas (Román, 2018), además sabe cómo relacionarse de forma exitosa, teniendo muchas más probabilidades de un mayor éxito en las relaciones y en la vida cotidiana, situación que es sumamente necesaria en la labor docente (Pírela y Prieto, 2006).

Por otro lado, respecto a la variable sexo, en nuestro estudio se encontró que en el cuestionario de Didáctica Inclusiva (Llorent y López, 2012), los docentes de sexo masculino obtuvieron un puntaje ligeramente mayor; mientras que para el cuestionario de Competencias Socioemocionales (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales y Llorent, 2018), los puntajes promedios fueron similares entre ambos sexos. Al respecto, estudios han demostrado que las personas de sexo femenino, generalmente, muestran mejores competencias socioemocionales (Zych et al., 2018), pues muestran niveles más altos en la percepción de las emociones (Mérida, Extremera, Quintana y Rey, 2019); además, las mujeres suelen ser social y

emocionalmente más competentes que los hombres (Montes, Mesa, Moreno, Márquez y García, 2019)

Situación contraria a lo hallado en nuestro estudio. Probablemente en nuestra investigación los participantes de sexo masculino han tenido mayores experiencias sociales y emocionales, pues tal como lo señalan Mérida et al. (2019), las diferencias en el ámbito social y emocional por sexo se derivan de condiciones no únicamente biológicas, sino también del contexto y de las experiencias previas.

En este estudio, en los dos cuestionarios no existieron diferencias estadísticamente significativas al comparar puntajes entre, años de experiencia, ni edad.

Respecto a los años de experiencia, es muy probable que las competencias socioemocionales en el profesorado sean diferentes a la de la población en general y a la de las personas con mayor experiencia (Oberle, Schonert y Thomson, 2010); sin embargo, Alonso, Vergara, Gutiérrez y Vozmediano (2017), expresan que los docentes universitarios con mayor experiencia tienen más desarrolladas este tipo de competencias. En estudios que analizan las competencias socioemocionales de docentes de primaria y secundaria, contradicen lo mencionado anteriormente, pues, no se ha evidenciado que los años de experiencia sean un factor clave en las buenas competencias socioemocionales (Montes et al., 2019), pues también se demostró que docentes jóvenes, con pocos años de experiencia muestran ser excelentes en el ámbito social y emocional (Alonso et al., 2017).

Con respecto a la variable edad, Bueno, Teruel y Valero (2006), señalan que en ciertas ocasiones, las personas mayores a los 50 años presentan mejores competencias socioemocionales que las personas más jóvenes, en la misma línea, Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), en una de sus investigaciones evidenciaron que las competencias socioemocionales mejoran con la

edad, sin embargo, Nolen-Hoeksema y Aldao (2011), por otro lado han hallado que existe una relación inversamente proporcional, pues a mayor edad, menor regulación emocional y social. En este punto vale la pena mencionar que la media de edad de los participantes en este estudio es de 36,6 años para las mujeres y 33,6 años para los hombres, situación que probablemente influyó en los resultados encontrados.

Pues bien, si en este estudio no se encontró diferencias estadísticamente significativas en los años de experiencia y en la edad de los participantes, futuras investigaciones pueden evidenciar otros factores que afecten directamente las competencias socioemocionales y cómo.

Respecto a las fortalezas y debilidades halladas en los profesores participantes de este estudio, se puede mencionar que las fortalezas se asocian con su gran aceptación a la diversidad del alumnado, al respecto, el reto más grande en la actualidad es que la educación contenga un verdadero principio de respeto a la diversidad (Vélez-Calvo, 2017). Se debe tratar de acentuar los procesos de respeto a la diversidad dentro del aula, para hacer posible una educación de calidad para todos (Verdugo, 2009). Las debilidades halladas se relacionan con la falta de capacidad de los docentes para reconocer las emociones y ser empáticos. El ser empático está íntimamente relacionado con poder reconocer las emociones (Valdés, Martínez y Martínez, 2018). Moreto, Blasco y Piñero (2018), mencionan que el docente debe ser empático, es decir debe tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender sus emociones; esta habilidad resulta sumamente importante para el desarrollo de la vida plena de sus alumnos, además, se ha descubierto que tiene grandes beneficios en el ámbito académico.

4.2. Conclusiones

Como conclusiones podemos hacer énfasis en la importancia de una formación en competencias socioemocionales; entonces, el sistema educativo se ve en la necesidad de implementar una formación respecto al tema, no únicamente en la malla de las carreras universitarias que forman a futuros docentes, sino que también a los docentes que ya ejercen su profesión. La formación en competencias sociales y emocionales forma a ciudadanos pro sociales, responsables, con buenos valores (Heckman y Kautz, 2012), características que un buen docente debe poseer. Llorent y Álamo, 2016, manifiestan que una buena formación social y emocional disminuiría las diferencias sociales, sin embargo, no es suficiente la aplicación de programas o módulos que desarrollen estas competencias, si no que estas deben estar acompañadas de procesos sostenidos de evaluación y validez

Finalmente, vale la pena mencionar que gracias a esta investigación se pudo evidenciar y conocer de cerca la realidad en nuestro contexto, con respecto a este tema, aportando de alguna manera a la ciencia y a la educación en general; sin embargo, aún nos queda mucho por investigar.

4.3. Prospectiva

Pues bien, recordemos que la información para esta investigación se obtuvo mediante una autopercepción de cada uno de los participantes, es por esto que, para investigaciones posteriores, se sugiere que no sea mediante autopercepción, sino que el estudiantado debe contarnos como son las competencias socioemocionales de sus profesores, para de esta manera tener dos puntos de vista y poderlos contrarrestar.

Por otro lado, en próximos estudios se deben analizar otro tipo de variables, para de esta manera conocer más a fondo las competencias socioemocionales de los

docentes en nuestro contexto. Además, se debe involucrar más instituciones educativas ya sean públicas o privadas.

Referencias

- Agoff, C., y Herrera, C. (2017). Hacia una sociología de las emociones. *Crimm*, 123(1), 33-40.
- Alonso, N., Vergara, A., Gutiérrez, J., y Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International E-Journal of Criminal Sciences*, 11(2), 1-16.
- Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Arándiga, A. (2016). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *EOS Perú*, 3(01), 7-17.
- Bachler, R., y Pozo, I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 312-348.
- Basadre, C. (2019). Educación prenatal: una esperanza para el futuro. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 85-103.
- Bautista, L., Arias, M. F., y Carreño, Z. (2016). Percepción de los familiares de pacientes críticos hospitalizados respecto a la comunicación y apoyo emocional. *Revista cuidarte*, 7(2), 1297-1309.
- Bermúdez, L., y Amaíz, C. (2017). Competencias socioemocionales de los docentes en formación. *Acción Pedagógica*, 26(1), 120-129.

- Berrocal, P., Cabello, R., y Cobo, J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- Berrocal, P., González, R., y Cobo, M. (2017). Formación de los docentes en proceso de formación, *3*(8), 150-163.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Buckley, M., Storino, M., y Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 177-192.
- Bueno, C., Teruel, M., y Valero, A. (2006). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 169-194.
- Buñuel, P., Fernández, E., Torres, B., y Pérez, M. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. *Revista de Ciencias del Deporte*, *15*(1), 79-90.
- Burgess, A., Oates, K., y Goulston, K. (2016). Role modelling in medical education: the importance of teaching skills. *The clinical teacher*, *13*(2), 134-137.
- Cadenas, D. (2016). El rigor en la investigación cuantitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista venezolana de investigación*, *7*(1), 17-26.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, *14*(1), 1-23.

- Cazalla, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258.
- Cejudo, J., López, M., Rubio, M., y Latorre, M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Cejudo, J., y López, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Cena, R. (2019). Políticas Sociales y Emociones en el Siglo XXI: reflexiones sobre el miedo en las poblaciones destinatarias de programas sociales. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 13(2). 1233-1241.
- Clares, P., y Morga, N. (2018). Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 30(2), 233-275.
- Close, J. (2018). Baking Their Way to Job Skills: A nonprofit bakery pairs speech-language pathology students with survivors of acquired brain injury to pilot a functional return-to-work program. *The ASHA Leader*, 23(2), 40-42.
- Colunga, S., y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335.
- De Juanas, A., Del Pozo, M., y Ballesteros, G. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 103-120.

- Dios, I., Calmaestra, J., y Rodríguez, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 281-302.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fernández, P. T. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-15.
- Flores, M., y Duéñez, V. (2018). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación simce 20111. *Didáctica y Educación*, 1(4), 185-204.
- García, B., Luna, E., Ponce, S., Cisneros, E., Cordero, G., Espinoza, Y., y García, H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.
- García, M., Hurtado, A., Quintero, D., Rivera, D., y Ureña, C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49), 231-244.
- Gómez, E., Núñez, M., Trapero, N., y Gómez, P. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 38-57, 1-10.

- Gómez, L., Thevenet, P., y Bellido, M. (2018). La escuela del siglo XXI: Retos digitales necesarios para dar respuesta a la realidad social y educativa. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 6-19.
- Gordillo, I., Rodríguez, L., y Navas, M. (2017). “Si eres moral y competente adoptaré elementos de tu cultura”: el rol mediador de las emociones positivas en el proceso de aculturación de inmigrantes ecuatorianos en España. *Universitas psychologica*, 16(5), 11-18.
- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163.
- Guzmán, L. (2017). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 18-27.
- Heckman, J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Helms, M., Van De Grift, W., y Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.
- Henao, J., y Marín, E. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis and Saber*, 10(24), 193-215.
- Hernández, E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27.

- Herrera, L., y Buitrago, R. E. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis y Saber*, 10(24), 9-22.
- Ibáñez, J., De Benito, B., y Carrió, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (79), 145-163.
- Islas, K., Tapia, M., y González, A. (2019). Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 214-221.
- Jálabe, A., Mora, C., Giraldo, C., Suarez, D., y Niño, C. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 53-63.
- Lanna, L., y Oró, G. (2016). Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 6(46), 77-85.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevila, A., y March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640.
- Llamazares, M., De la Torre, T., García, H., y Cámara, P. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 113-125.

- Llorent, V. y Álamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. *Cadmo*, 2(1), 91-101.
- Llorent, V. J., y López, R. L. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.
- Llorent, V., y López, R. (2017). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 123-135.
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 1-13.
- Mathiesen, E., Castro, G., Merino, J., Mora, O., y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-211.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence In P. Salovey, and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mérida, S., Extremera, N., Quintana, C., y Rey, L. (2019). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67-76.

- Moreto, G., Blasco, P., y Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177.
- Mujica, F., Arduiz, N., y Canepa, P. (2018). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo o negativo de las emociones. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 6(1), 13-26.
- Murillo, F., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(53), 97-120.
- Montes, S., Mesa, Y., Moreno, A., Márquez, P., y García, A. (2019). Inteligencia emocional y ajustada interacción social como factor competencial de comunicación. Un estudio universitario. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 251-262.
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51 (6), 704-708.
- Oberle, E., Schonert, K., y Thomson, K. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1330-1342.

- Ortiz, O., Félix, E., y Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 27-38.
- Palacios, P., Saavedra, M., y Camarena, M. (2018). Competencias, talentos y habilidades claves en la pyme manufacturera mexicana. *Economía Coyuntural*, 3(1), 57-69.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K., y Sinatra, G. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 1-12.
- Porlán, R. (2016). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3), 271-281.
- Prieto, M. (2018). El estudio de las emociones en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana*, 18(67), 233-246.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis and Saber*, 10(24), 243-270.
- Redó, N. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

- Repetto, E. y Peña, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8(5), 82-95.
- Reyes, M., Brackett, A., Rivers, S., Elbertson, N., y Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-89.
- Richaud, M., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-42.
- Roca, J., Abarca, M., y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1-14.
- Rodicio, C. (2012). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 7(21), 33-42.
- Román, A. (2018). Teachers' attitude on the development of the socio-emotional competencies at children with autism. *Educația Plus*, 21(3), 332-337.
- Roque, J., García, G., y Lucas, Y. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Rubio, V., y Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127-140.

- Salazar, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 412-419.
- Scribano, A., y Dhers, V. (2018). Las sensibilidades sociales hoy. Sociología de los cuerpos/emociones en el sur global. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 11-15.
- Talavera, E., Garrido, M., Mudarra, M., y Uribarri, M. (2017). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(11), 78-89.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. *Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 3(11), 1-13.
- Torres, D., Badillo, M., Kajatt, V., Olinda, N., Martínez, R., y Tzindejhe, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145.
- Uribe, R., y Albarrán, M. (2019). The teaching of emotional design as a tool for the development of socially responsible design projects. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11), 19-23
- Úsuga, J., García, A. J., y Cortés, D. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Viref Revista de Educación*, 7(1), 19-33.

- Valdés, A., Martínez, B., y Martínez, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de psicodidáctica*, 23(1), 33-38.
- Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia – España.
- Verdugo, M. (2009). El cambio desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 23(343), 23-43.
- Vidal, M., Salas, R., Fernández, B., y García, A. (2016). Educación basada en competencias. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1), 331-342.
- Zych, I., Beltrán, M., Ortega, R., y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.
- Zych I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V.J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106.

Anexos

Cuestionario

Los cuestionarios que observaremos a continuación tienen como objetivo medir diferentes variables relacionadas con las competencias emocionales y sociales de las personas. Para que los resultados de este estudio sean exactos, le pedimos que responda con total sinceridad. Todas sus respuestas serán totalmente anónimas y confidenciales. Muchas gracias por su colaboración.

Dr. Vicente J. Llorent, (Profesor de la Universidad de Córdoba, España)

POR FAVOR, RECUERDE QUE LE HAREMOS PREGUNTAS EN RELACIÓN A “MINORÍAS” EN SU SENTIDO MÁS AMPLIO, REFIRIÉNDONOS A: TRASTORNOS DE CONDUCTA, DISCAPACIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y SEXUAL, INMIGRACIÓN, RELIGIÓN MINORITARIA, ETC.

Por favor, recuerde que le haremos preguntas en relación a “MINORÍAS” en su sentido más amplio, refiriéndonos a: **trastornos de conducta, discapacidad, diversidad cultural, inmigración, religión minoritaria, etc.**

Ahora, lea las siguientes afirmaciones y conteste indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de Acuerdo

Anexo 1

	1	2	3	4	5
1. Evalúo teniendo en cuenta las características de la “minoría” presente, de manera que puedan desarrollar sus habilidades.....	0	0	0	0	0
2. Para mis clases parto del conocimiento y experiencias previas del alumnado perteneciente a una “minoría” y adapto el contenido para que su inclusión educativa sea exitosa.....	0	0	0	0	0
3. Mi formación ayuda a dar respuesta a la diversidad.....	0	0	0	0	0
4. Valoro la situación personal de mis alumnos para enseñarles mejor.....	0	0	0	0	0
5. Utilizo la diversidad de mi alumnado como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.....	0	0	0	0	0

6. Mi planificación y el desarrollo de mis clases responden a la diversidad del alumnado presente..... O O O O O

7. Modifico los programas en función de los resultados de evaluación para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado..... O O O O O

8. Para mí la diversidad no es un obstáculo sino un elemento enriquecedor..... O O O O O

9. Tengo en cuenta en los alumnos extranjeros el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y a la participación..... O O O O O

10. Modifico mis actividades docentes en función de recomendaciones pertinentes de compañeros para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado pertenezca o no a una "minoría"..... O O O O O

11. Distribuyo todos los recursos de los que dispongo de forma justa para fomentar la inclusión educativa..... O O O O O

12. Mi evaluación es útil para estimular los logros de todo mi alumnado, pertenezca o no a una "minoría"..... O O O O O

13. Trato con respeto al alumnado independientemente de que pertenezca o no a una "minoría"..... O O O O O

14. Admito a todo tipo de alumnado sin ningún tipo de discriminación..... O O O O O

15. Procuro que todo el alumnado se sienta aceptado, independientemente de que pertenezca o no a una "minoría"..... O O O O O

16. Procuro que todo el alumnado participe en las actividades de aprendizaje..... O O O O O

17. Intento que todo el alumnado esté presente, participe y progrese en mi asignatura..... O O O O O

18. Para mí todos los estudiantes deben tener la posibilidad de participar en su propio aprendizaje..... O O O O O

19. Motivo a mis estudiantes para que tengan altas aspiraciones sobre su aprendizaje independientemente de si pertenecen o no a una "minoría"..... O O O O O

20. Hago mis clases accesibles a todo tipo de alumnado..... O O O O O

21. Mi centro tiene en cuenta las “minorías” a la hora de organizar los espacios.....
22. En mi centro existen políticas de apoyo emocional, psicológico y/o pedagógico orientadas a la inclusión educativa.....
23. Las normas de inclusión educativa de mi centro están dirigidas a aumentar la participación de todos.....
24. Las funciones de los órganos de gobierno de mi centro ayudan a la inclusión educativa.....
25. Mi centro se organiza de manera que el alumnado de cualquier “minoría” se sienta valorado.....

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de Acuerdo

- 1 2 3 4 5**
26. La información sobre inclusión educativa está presente y es accesible a todo el mundo en mi centro.....
27. La planificación y el desarrollo las actividades de centro responden a la diversidad del alumnado presente.....
28. Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad.....
29. Conozco bien las funciones de los órganos de gobierno de mi centro que sirven para ayudar a la inclusión educativa.....

Anexo 2

CSE

Lee las siguientes afirmaciones y contesta indicando tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Sé ponerle nombre mis emociones	0	0	0	0	0
2. Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones.....	0	0	0	0	0
3. Diferencio unas emociones de otras.....	0	0	0	0	0
4. Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago.....	0	0	0	0	0
5. Sé cómo motivarme.....	0	0	0	0	0
6. Tengo claros mis objetivos.....	0	0	0	0	0
7. Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades.....	0	0	0	0	0
8. Sé lo que la gente espera de los demás.....	0	0	0	0	0
9. Presto atención a las necesidades de los demás.....	0	0	0	0	0
10. Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan.....	0	0	0	0	0
11. Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo.....	0	0	0	0	0
12. Tengo facilidad para establecer nuevas relaciones.....	0	0	0	0	0
13. Suelo escuchar de manera activa.....	0	0	0	0	0

14. Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan..... O O O O O
15. Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias..... O O O O O
16. Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones..... O O O O O
17. No suelo tomar decisiones a la ligera..... O O O O O
18. Las emociones de mis amigos/as no me afectan mucho..... O O O O O
19. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo, suelo sentirme triste..... O O O O O
20. Puedo comprender la felicidad de un amigo/a cuando las cosas le van bien..... O O O O O
21. Me contagio del miedo que tienen los protagonistas de una buena película de terror..... O O O O O
22. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad..... O O O O O
23. Me resulta difícil saber si mis amigos/as tienen miedo..... O O O O O
24. No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar..... O O O O O
25. Los sentimientos de los demás no me agobian nada..... O O O O O
26. Cuando alguien está desanimado/a suelo comprender cómo se siente..... O O O O O
27. Normalmente me doy cuenta de cuándo mis amigos/as están asustados..... O O O O O
28. A menudo me pongo triste al ver cosas tristes en la tele o en el cine..... O O O O O
29. A menudo puedo comprender cómo se sienten los demás incluso antes de que me lo digan..... O O O O O
30. Ver a alguien enfadado/a no afecta a mis sentimientos..... O O O O O

31. Normalmente me doy cuenta de si los demás están contentos/as.....
32. Tiendo a sentir miedo cuando los/as amigos/as con los que estoy tienen miedo.....
33. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado/a.....
34. A menudo me contagio de los sentimientos de mi amigo/a.....
35. La tristeza de mi amigo/a no me hace sentir nada.....
36. No suelo darme cuenta de los sentimientos de mis amigos/as.....
37. Me cuesta trabajo darme cuenta de si mis amigos/as están felices.....