

La competencia emocional del profesorado en centros multiculturales. Discursos y necesidades percibidas sobre su formación

Teachers' emotional competence in multicultural schools: Discourses and perceived training needs

María Luisa Melero Valdés*, María Jesús Perales Montolío** y Rosa M. Rodríguez-Izquierdo***¹

*Universidad Loyola Andalucía

**Universitat de València

***Universidad Pablo de Olavide

Resumen

La multiculturalidad en las sociedades europeas contemporáneas plantea retos significativos para los centros educativos y para el profesorado, al añadir factores de complejidad y alumbrar numerosas brechas previamente existentes. La literatura científica destaca la necesidad de un cambio de enfoque educativo, que ponga en el centro la competencia emocional (CE) docente para abordar la educación intercultural de forma más integral y efectiva. No obstante, se sabe muy poco sobre el nivel de adquisición de esta competencia en la formación del profesorado. El objetivo de este estudio es analizar los discursos del profesorado que trabaja en centros multiculturales, explorando la importancia que otorgan a la CE en su práctica educativa e identificando sus necesidades percibidas respecto a su formación. Para ello, bajo una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 21 docentes de nueve centros educativos con una alta presencia de alumnado de origen migrante. Los datos se sometieron a un análisis temático mediante un procedimiento de codificación mixto, de carácter inductivo-deductivo. Los resultados muestran tres perfiles discursivos: competente, sobreimplicado y burned-out. Los tres discursos coinciden en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en CE, en general, y de manera urgente, para quienes ejercen en contextos multiculturales. Asimismo, se identifican elementos relevantes para la mejora de la CE. La convergencia entre el discurso competente y el

¹ **Correspondencia:** María Luisa Melero Valdés, mlmelero@uloyola.es, Universidad Loyola Andalucía.

marco teórico valida el modelo propuesto y su aplicabilidad en contextos reales, ofreciendo una base sólida para el diseño de programas formativos eficaces y aplicables a la realidad escolar.

Palabras clave: Competencia emocional, educación emocional, educación intercultural, formación del profesorado.

Abstract

Multiculturalism in contemporary European societies poses significant challenges for schools and teachers, as it adds new layers of complexity while also exposing pre-existing gaps. Scientific literature emphasizes the need for a shift in educational approaches, placing emotional competence (EC) at the core to address intercultural education more comprehensively and effectively. However, little is known about the level of acquisition of this competence in teacher training. This study aims to analyze the discourses of teachers working in multicultural schools, exploring their perspectives on the importance of EC in their educational practice and identifying their perceived training needs. To this end, using a qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with 21 teachers from nine schools with a high proportion of students from immigrant backgrounds. The data were subjected to thematic analysis using mixed coding of an inductive-deductive nature. The results reveal three discourse profiles: competent, over-involved, and burned-out. The three discourses agree on the need to improve teacher training in EC in general, and urgently for those who work in multicultural contexts. Furthermore, relevant elements for enhancing communicative competence are identified. The convergence between the competent discourse and the theoretical framework validates the proposed model and its applicability in real contexts, providing a solid basis for the design of effective training programs that can be applied to the reality of schools.

Keywords: Emotional competence, emotional education, intercultural education, teacher training.

Introducción

La multiculturalidad, o más propiamente, la diversidad cultural asociada a las migraciones contemporáneas es una realidad estructural que deja ver importantes retos sociales y educativos previamente existentes. En España, durante las dos últimas décadas, numerosos centros educativos con alta presencia de alumnado de origen inmigrado han impulsado la formación intercultural del profesorado. Aunque esta formación ha generado impactos positivos en los centros, no ha logrado integrar plenamente la dimensión emocional que exige el cambio educativo en contextos multiculturales, lo que se ha reflejado, entre otras cosas, en la confusión entre diferencia y desigualdad, así como en la persistencia de prácticas discriminatorias bajo discursos aparentemente interculturales (Olmos, 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2022). Diversas investigaciones alertan sobre el riesgo de una formación excesivamente teórica que modifica el discurso, pero no tiene repercusiones en el cambio de actitudes y de prácticas educativas reales (Hadar et al., 2020; Kardel et al., 2025).

La literatura científica identifica factores críticos que actúan como detonantes de tensión emocional en el profesorado, tales como las barreras lingüísticas, la disonan-

cia en las expectativas familiares respecto al proceso de escolarización y los conflictos derivados de códigos de conducta o estilos comunicativos divergentes. Estos desafíos no operan de forma aislada, sino que se ven exacerbados por condiciones estructurales. Al respecto, estudios recientes en el contexto andaluz (Rodríguez-Izquierdo, 2026) subrayan cómo la gestión del multilingüismo en el aula genera tensiones específicas que ponen a prueba la capacidad de respuesta emocional del docente, convirtiendo la diversidad lingüística en uno de los principales vectores de estrés profesional.

Esta problemática se ve agravada por la falta de consenso teórico y metodológico en torno a la competencia emocional (CE), así como por la dispersión de instrumentos y sistemas de medición. Todo ello dificulta la extracción de conclusiones sólidas sobre la formación docente en este ámbito. Diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis han señalado este vacío en la investigación y han llamado a subsanarlo (Lozano-Peña et al., 2022; Martínez-Saura et al., 2024; Oliveira et al., 2021). Collie et al. (2025) demostraron en otra revisión de la literatura que se ha prestado poca atención a la CE del profesorado, a los predictores que podrían promover estas creencias y a las consecuencias de las mismas.

Investigaciones recientes destacan que un alto nivel de CE en el profesorado se asocia con una mayor capacidad para gestionar la diversidad de manera efectiva (Llorent et al., 2020), siendo esta dimensión emocional clave en toda propuesta educativa verdaderamente intercultural (Nielsen et al., 2019). Concretamente, la revisión sistemática de Gómez-Leal et al. (2021) señala la autoconsciencia, la autorregulación y la empatía como componentes esenciales de la CE que deben ser abordados en una formación eficaz. Asimismo, la CE ha sido reconocida como un factor preventivo del *burn-out* docente y como un indicador del bienestar subjetivo, lo que refuerza la necesidad de incluirla en su formación desde el inicio de la carrera profesional (Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021; Molina-Moreno et al., 2024).

En definitiva, los diferentes elementos mencionados en la literatura señalan la necesidad de incorporar la CE en la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en contextos multiculturales con alta presencia de alumnado de origen inmigrado. En este marco, el presente estudio se propone identificar los discursos del profesorado que trabaja en centros multiculturales sobre la importancia de la CE en su práctica educativa cotidiana, así como detectar sus necesidades de formación percibidas en relación con esta competencia.

Marco teórico

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Walsh (2014) sostiene que una pedagogía culturalmente relevante debe evitar el papel homogeneizador de la cultura. Ello implica reconocer la diversidad interna dentro de cualquier grupo humano, ya sea lingüística, religiosa, de orientación sexual, de género o de procedencia y, aún más, la diversidad inherente a cada persona. La *interculturalidad crítica* implicaría, así, un posicionamiento personal e institucional que, partiendo del reconocimiento de las inequidades sociales existentes, persigue la justicia social. En este marco, autoras como Jokikokko y Uitto (2017) destacan la importancia de las emociones en el aprendizaje intercultural, llegando a definir dicho aprendizaje como un proceso eminentemente

emocional que sucede a lo largo de toda la vida. Dado el carácter en muchas ocasiones inconsciente de las emociones que experimentamos, que el profesorado crezca en consciencia sobre lo que experimenta puede ser un medio efectivo para estrechar la brecha entre los discursos y las prácticas, pues estar en contacto con la propia vulnerabilidad y cuestionar las propias asunciones implícitas permite una mayor empatía y regulación en el uso de las relaciones de poder (Jokikokko, 2016).

Previamente, autores como Chen y Starosta (2000) afirmaron que la dimensión emocional de la competencia intercultural es su variable predictora (lo que denominaron *sensibilidad intercultural*). Asimismo, Boler (1999) o Zembylas y Chubbuck (2011) ya consideraron en su momento el aprendizaje intercultural del profesorado como un proceso emocional que requiere, primeramente, reconocer el papel de las propias emociones en los pensamientos y prácticas, y, en segundo lugar, canalizar las emociones en acciones para ser capaces de romper con prácticas injustas. Zembylas y Chubbuck (2011) hablan de *praxis emocional crítica* como la habilidad de cuestionar emocionalmente las creencias sobre lo considerado “otro” y las relaciones de poder. Con ello, pretenden explicar el modo en que las emociones son clave para cambiar los procesos de injusticia que mantienen la inequidad en la escuela y en la sociedad.

Actualmente se asume de forma bastante generalizada la influencia del contexto sociocultural en la construcción de la experiencia emocional (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Dentro de los modelos teóricos sobre CE, el de Bisquerra (2003, 2010) es coherente con este planteamiento, al vincular su propuesta de educación emocional con las particularidades del contexto, con las relaciones interpersonales y con el bienestar subjetivo. Su modelo se compone de cinco factores o competencias (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007): consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, inteligencia interpersonal y competencias para la vida y el bienestar. Estos dos últimos componentes, particularmente, dan cuenta de la sensibilidad al contexto social e interpersonal. Tal y como refiere Bisquerra (2010), la educación emocional va destinada no solo al alumnado, sino de manera especial al profesorado y a las familias. Ambos han de ser sus principales promotores, dado que son referentes clave en acompañar a los y las jóvenes a encontrar su propio lugar en el mundo, partiendo de su propia diversidad.

Metodología

Método

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se optó por una aproximación metodológica cualitativa, sustentada en una perspectiva sistémica, contextualista y constructivista (Braun & Clarke, 2013), que enfatiza la influencia del contexto social y relacional, dando especial importancia a los procesos de intersubjetividad en la construcción de la realidad individual y grupal. Asimismo, se adopta un posicionamiento coherente con el enfoque teórico-crítico (Walsh, 2014), centrado en visibilizar a las minorías y en generar un cambio de mirada en las percepciones de quienes trabajan con ellas; en este caso, el profesorado.

El desarrollo del estudio se basó en la realización de entrevistas semiestructuradas a profesorado de diferentes centros educativos situados en los dos distritos de la ciudad

de Sevilla con mayor presencia de población de origen inmigrado, según el Padrón municipal a 01/01/2024: Macarena y Cerro-Amate. En cada zona se decidió seleccionar dos centros de Primaria y dos de ESO, así como un centro concertado. Este último, sin embargo, solo fue posible en Cerro-Amate, lo que explica que exista un solo centro con ambos niveles (Primaria y ESO). Por tanto, participaron un total de nueve centros.

Participantes

En el estudio participaron 21 docentes de los nueve centros educativos señalados, 13 mujeres y 8 hombres; 11 de Primaria y 10 de ESO (una de estas 10, de PCPI). De ellas, 14 tenían una antigüedad en el centro igual o superior a tres cursos, y siete se caracterizaban por una antigüedad inferior a tres cursos (ver también Tabla 2).

Estrategias

Para la recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada, con un guión validado mediante criterio interjueces (dos docentes de Psicología ajenos al estudio con conocimiento sobre CE). El protocolo se estructuró en 15 preguntas que se articularon en torno a los siguientes ejes temáticos: 1. La importancia que el profesorado otorga a la dimensión emocional en su práctica educativa cotidiana; 2. La vinculación que establecen entre su propia gestión emocional y su relación interpersonal con el alumnado; 3. Su concepción sobre la diversidad y su percepción de esta en el centro; 4. Su bagaje en relación con la CE o temas afines; y 5. La necesidad percibida de formación sobre CE.

Procedimiento

Para la realización de las entrevistas, tras solicitar permiso a la Delegación de Educación, se presentó el estudio vía telefónica a las direcciones de los centros. Posteriormente, se realizó una entrevista con cada centro, para conocer elementos de contexto relevantes en el diseño de las entrevistas dirigidas al profesorado. Se solicitó la selección de dos docentes por nivel, en función de tres características: sexo, nivel educativo y antigüedad en el centro. Además, se añadió la entrevista de pilotaje, dado que no hubo ninguna modificación *ad hoc*. Todas ellas fueron presenciales, realizadas en los centros en horario laboral, con una duración aproximada de 60-90 minutos, y grabadas en audio previo consentimiento informado de los/as participantes. Por tanto, en total se analizaron 21 entrevistas.

Análisis de la información

Para analizar la información recabada, se optó por un enfoque de análisis temático (Braun et al., 2017; Smith, 2015), siguiendo un proceso de codificación mixto, de carácter inductivo-deductivo, en el que tras la codificación se identificaron patrones emergentes en los discursos del profesorado. Para este proceso se utilizó el software NVIVO 11 Plus. El proceso de análisis se organizó en cuatro fases.

Fase 1. Codificación y creación del árbol de categorías temáticas. Para el análisis temático se utilizó un sistema de codificación “en vivo”, tomando las expresiones de los/as participantes de manera cuasi literal y utilizando, preferentemente, la primera persona como formulación de cada código. Tras tres momentos de revisión del sistema inicial de categorías (análisis de repeticiones mediante diagramas de comparación, verificación de la asignación de textos mediante diagramas relacionales y diseño del árbol de categorías mediante la creación de temas y subtemas), el resultado fue un árbol compuesto por seis temas, cuatro subtemas, 275 códigos de contenido y otros 73 códigos de agrupación.

Fase 2. Evaluación interjueces del árbol de categorías. En ella participaron cuatro personas ajenas al estudio: dos evaluaron los códigos según criterios de pertinencia, claridad y suficiencia, y las otras dos valoraron especialmente los elementos en los que no había consenso. El resultado final fue un árbol de categorías con seis temas, cuatro subtemas y 316 códigos (de los cuales, 244 fueron códigos de contenido) (Tabla 1).

Tabla 1

Muestra del tema 3 del árbol de categorías: “Dificultades percibidas en torno a la CE”

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Código (nivel 3)	Código (nivel 4)
3. Dificultades	3.5. Dificultades relacionadas con la diversidad	3.5.1. Diversidad y dificultad para gestionarla en positivo	a. La diversidad y heterogeneidad que tenemos lo hace más difícil
			b. Las demandas de la Administración y las dificultades cotidianas no ayudan a trabajar la diversidad en positivo
			c. No estamos preparados para gestionar la diversidad. Se va adquiriendo con la experiencia
		3.5.2. Convivencia e integración	a. A veces hay insultos, pero no grandes problemas
			b. Hay conflictos y problemas de cohesión relacionados con el recreo y el ocio en el barrio
			c. La dificultad de integración está con el alumnado gitano. Los demás son uno más, da igual su nacionalidad

Tema (nivel 1)	Subtema (nivel 2)	Código (nivel 3)	Código (nivel 4)
			d. Los niños no ven las diferencias. Cuando surgen problemas xenófobos, estos proceden de las familias
		3.5.3. Diversidad etno-geográfica y dificultades económicas	a. A veces la diversidad se acompaña de dificultades económicas b. La dificultad económica hace que muchos niños y niñas de familias extranjeras crezcan con familiares o en semi-abandono
		3.5.4. Población extranjera y desfase lingüístico	a. La mayor dificultad con el alumnado extranjero es el idioma, no la relación b. Muchas familias tienen la dificultad del idioma y es difícil comunicarse con ellas
		3.5.5. Suele haber desfases de aprendizaje por falta de base, movilidad durante el curso o incorporación tardía	
		3.5.6. Con las familias extranjeras a veces se plantean dilemas por tener visiones y valores diferentes sobre la educación	

Fase 3. Identificación de los discursos en el árbol de categorías, y del profesorado asociado a cada discurso. El análisis de las narrativas que ofrece el árbol de categorías permitió identificar de manera inductivo-deductiva tres tipos de discurso respecto a la CE. Se asignaron los códigos de nivel 3 y 4 a cada tipo de discurso, identificando en cada caso a los participantes correspondientes.

Fase 4. Evaluación interjueces final del informe de resultados. Una vez elaborado el informe de resultados, se llevó a cabo una evaluación interjueces final, similar a una auditoría externa, realizada por dos personas ajenas al estudio. Esta evaluación permitió validar los resultados obtenidos.

Resultados

Identificación de los temas en el árbol de categorías

El análisis temático realizado permitió identificar seis temas: 1. Concepciones sobre educación, emociones y diversidad; 2. Fortalezas percibidas en torno a la CE; 3. Dificultades percibidas en torno a la CE; 4. Oportunidades y beneficios sobre el uso de la CE; 5. Estrategias desarrolladas sobre CE; y 6. Necesidades percibidas de formación sobre CE.

Los temas 1-5 se corresponden en mayor medida con el objetivo 1 (*identificar los discursos del profesorado que trabaja en contextos multiculturales sobre la importancia de la CE en su práctica educativa cotidiana*), mientras que el tema 6 se asocia de forma más específica con el objetivo 2 (*identificar sus necesidades percibidas de formación sobre CE*).

Identificación de los perfiles discursivos

Los tres perfiles discursivos identificados se denominaron *competente* (A), *sobreimplicado* (B) y *burned-out* (C). De las 21 entrevistas, 10 de ellas fueron asociadas al discurso competente, ocho al discurso sobreimplicado y tres al discurso *burned-out*.

De las 10 entrevistas asignadas al discurso *competente*, siete corresponden a profesorado de Primaria y tres a ESO. Ocho de ellas son de mujeres y dos son de hombres. Seis de las 10 poseen una antigüedad inferior a tres cursos. De las ocho entrevistas vinculadas con el discurso *sobreimplicado*, cuatro son de profesorado de Primaria y otras cuatro de profesorado de ESO. Cinco son de mujeres y tres de hombres, y solo una de ellas posee una antigüedad menor de tres cursos. Al discurso *burned-out* se le asignan tres entrevistas correspondientes a profesorado de ESO; todas son de hombres con tres o más años de antigüedad en el centro (Tabla 2).

Tabla 2

Asignación de participantes a los discursos identificados

Discurso asignado	Código participante	Centro educativo
A. Competente	(21) Mujer, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público
A. Competente	(2) Mujer, ESO, 3 cursos o más	Primaria y ESO. Concertado
A. Competente	(4) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	Primaria y ESO. Concertado
A. Competente	(11) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	Primaria. Público
A. Competente	(12) Hombre, Primaria, menos de 3 cursos	Primaria. Público
A. Competente	(10) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	Primaria. Público

Discurso asignado	Código participante	Centro educativo
A. Competente	(20) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	Primaria. Público
A. Competente	(8) Hombre, Primaria, menos de 3 cursos	Primaria. Público
A. Competente	(5) Mujer, Primaria, menos de 3 cursos	Primaria. Público
A. Competente	(19) Mujer, ESO, menos de 3 cursos	ESO. Público
B. Sobreimplicado	(1) Hombre, Primaria, 3 cursos o más	Primaria y ESO. Concertado
B. Sobreimplicado	(3) Mujer, ESO-PCPI, 3 cursos o más	Primaria y ESO. Concertado
B. Sobreimplicado	(9) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	Primaria. Público
B. Sobreimplicado	(7) Mujer, Primaria, 3 cursos o más	Primaria. Público
B. Sobreimplicado	(6) Hombre, Primaria, 3 cursos o más	Primaria. Público
B. Sobreimplicado	(18) Hombre, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público
B. Sobreimplicado	(17) Mujer, ESO, menos de 3 cursos	ESO. Público
B. Sobreimplicado	(15) Mujer, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público
C. Burned-out	(13) Hombre, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público
C. Burned-out	(16) Hombre, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público
C. Burned-out	(14) Hombre, ESO, 3 cursos o más	ESO. Público

Descripción de los discursos

Discurso competente

El profesorado que se inscribe en el discurso competente ha recibido formación previa en CE y la ha incorporado de forma significativa en su práctica cotidiana en mayor medida que los demás grupos. Muestra una posición educativa clara y definida, sensible al contexto social y abierta a la participación de las familias. Para este profesorado, la relación con el alumnado ocupa un lugar central, por encima incluso del curricular:

Muchas veces nos dejamos llevar por las prisas o por querer... terminar o completar currículum y no nos paramos, a lo mejor, a lo que yo pienso que es más importante, que es acercarse al alumnado y ver realmente qué problemas están teniendo, qué dificultades, qué les preocupa... (8)

Existe una correspondencia entre su planteamiento teórico y su CE en la práctica, y se siente capacitado para gestionar las dificultades emocionales, relacionales y estructurales asociadas al contexto diverso en el que trabaja:

Muchas veces: “Niño, cállate”. No, párate y escúchale. A lo mejor te va a dar pie o te va a dar la pista de dónde están los problemas. (8)

Si tú te muestras con los niños con naturalidad y ven que, pues, no sé, que también te cansas, que también sufres, que también ríes, que también haces la compra, que también cocinas, que también se te avería el coche, pues empiezan los niños a interactuar más contigo y a dejar que formes parte de su grupo. (...) A mí los niños no me desafían. No. Me respetan. Te ven más cercana, más como alguien que se involucra en su vida, que le puedes ayudar a solucionar algún problema y, si no puedes solucionarlo, por lo menos, escucharlo. (2)

El profesorado con discurso competente manifiesta una actitud crítica hacia las limitaciones del sistema educativo, pero se muestra proactivo, buscando recursos emocionales y herramientas para transformar su práctica. La percepción de su propia CE le permite formular propuestas educativas más precisas y elaborar un análisis más detallado de los procesos emocionales implicados en su labor docente. Se siente comprometido con su propio proceso de crecimiento, y lo entiende como parte de su identidad profesional:

Llevo un tiempo con un grupo de maestros, y estamos haciendo un currículum alternativo para presentarlo a la Administración. Parte del proceso es formarnos también en el tema de las emociones como grupo. Y después..., como manera de trabajarlo en el aula y con las familias. [...] Para mí es emocionante: formarse, conocerse... Es como una parte más de “ser maestra” y me resulta muy chulo..., como un proceso de crecimiento genial. (10)

Desde este enfoque, educar en la diversidad cultural se entiende como una parte inherente a la función docente, especialmente en entornos caracterizados por múltiples formas de diversidad: geográfica, étnica, funcional, socioeconómica. La diversidad se concibe como una cualidad consustancial a la condición humana, más allá del origen cultural o de la procedencia, y su reconocimiento se vincula con la necesidad de transformar los marcos educativos predominantes:

Nuestra realidad es que aquí hay una riqueza brutal, de culturas, de personas. Y eso, en vez de verse en el día de hoy como riqueza, muchas veces, por la propia inexperiencia nuestra, lo vemos como un mal, un límite, como que tienen más limitaciones. Y entonces lo que hay que verlo es como una auténtica riqueza, ¿vale? Pero eso todavía... (10)

El profesorado con discurso competente reconoce que la diversidad cultural (asociada al origen etno-geográfico) añade complejidad al contexto educativo: “Es una realidad compleja que absorbe mucho” (11). Esta percepción de saturación se ve agravada por una sobrecarga operativa donde las exigencias administrativas y las tensiones de la cotidianeidad actúan como barreras que impiden abordar la alteridad desde una pers-

pectiva propositiva. Ante este escenario, emerge como imperativo el fortalecimiento de la CE. Junto a ello, considera factores protectores clave la capacidad para establecer límites entre la vida profesional y personal, así como la posibilidad de salir de las actitudes de victimismo:

Tu vida personal debes dejarla en la puerta y retomarla al salir, porque si no se te puede mezclar mucho [pausa]. A veces te encuentras con muchos problemas a lo largo del día. (4)

Ya te digo, incluso ser capaz de salir del aula y decir: “Aquí están pasando cosas, y yo sola no las puedo manejar”. (...) Y, sobre todo eso, poder salir del sufrimiento (...) no quedarse en esa victimización de “esto no funciona”, de “esto está fatal”. Desde tus propias herramientas personales, poder solucionarlo, pero de otra manera, no desde las quejas, desde la enfermedad... (10)

En conclusión, el discurso competente representa a un profesorado que ha integrado la CE como parte esencial de su identidad profesional, convirtiéndola en el eje desde el cual gestiona su labor cotidiana. Vive la diversidad como una riqueza, dispone de recursos para gestionarla de forma positiva y asume su responsabilidad como agente educador transformador.

Discurso sobreimplicado

El profesorado asociado a un discurso sobreimplicado muestra un fuerte compromiso con su entorno, al igual que el grupo competente. Considera que su labor debe extenderse al barrio y a las familias, y fundamenta su práctica en la implicación emocional y la vocación:

Tú lo tienes que llevar dentro. Y, ¿en la carrera te pueden enseñar? Sí. Te pueden enseñar muchas técnicas, muchas cosas. Pero el hecho de que tú luego las sientas y las transmitas... Para que algo tenga producto, sea beneficioso y actúe, tienes que sentir. (3)

Aunque reconoce la importancia de la dimensión emocional, no posee demasiadas herramientas para su manejo. El nivel de formación en CE es menor que el del grupo anterior, y su análisis de la realidad se sitúa en un plano más inmediato. Su alto nivel de empatía y su contacto constante con la experiencia de dificultad del alumnado le llevan a priorizar lo relacional por encima del currículum y a vivir de forma natural la dimensión emocional de la educación: “Me dicen: “Seño, ¿me das un abrazo?”. Niñas de catorce, quince años. “¡Claro que te doy un abrazo!”. O sea, te piden muestras de cariño. Te piden... lo que no tienen.” (3).

Sin embargo, la intensidad de esta implicación emocional se convierte en fuente de desbordamiento. El profesorado sobreimplicado identifica su propia dificultad para regular emocionalmente su labor, y la interpreta como parte de su forma de ser:

Yo siempre me lo pongo como objetivo de todos los años (...). Pero, ¡qué va!, ¡qué va...! Luego me desborda, me desborda, me implica mucho..., emocionalmente no lo puedo evitar... Creo que..., soy así, como otros son de otra manera y..., bueno [intensidad]. Es que son cosas muy gruesas... Entonces, no te las puedes quitar de la cabeza. (3)

La falta de herramientas específicas se refleja en su escasa capacidad para delimitar espacios entre lo personal y lo profesional. Respecto a la diversidad, el profesorado con este discurso no cree que el origen geográfico marque diferencias. En su opinión, la integración implica que todos somos iguales y, por ello, no nombra las diferencias para no crearlas:

Los problemas existen cuando los nombras. Si no hay problemas de relación hasta que aparecen, es porque no hay problemas... Y estoy hablando de la relación entre niños de distintas culturas y entre niños de distintas religiones. Aquí los niños, como están acostumbrados a eso, no, no ven que fulanito sea chino o menganito... (9)

En resumen, el discurso sobreimplicado se caracteriza por un alto nivel de empatía y un fuerte vínculo con el alumnado. Sin embargo, su mayor fortaleza es, también, su mayor riesgo, dado que ese nivel de sensibilidad le lleva al desbordamiento, apuntando a la necesidad de herramientas para regularse mejor. Manifiesta una mayor falta de formación que el discurso competente respecto a CE, lo que se refleja en una mayor dificultad para la gestión emocional consciente y crítica. Finalmente, no cree que el origen geográfico marque diferencias y, por ello, prefiere no abordarlas.

Discurso *burned-out*

El tercer perfil está marcado por un sentimiento generalizado de malestar y desconfianza hacia el sistema educativo; focaliza su atención en los fallos estructurales del sistema y expresa sentirse desautorizado y cuestionado, particularmente por parte de la Administración educativa: “Te sientes un poquito..., como que te están desautorizando continuamente en tu labor” (16).

Con actitud de sospecha, percibe que, cuando ya sabe cómo realizar su tarea, la Administración se encarga de cambiar los criterios y crear inseguridad, en lugar de clarificar el camino. Ante ello, el profesorado con discurso *burned-out* justifica su postura de seguir evaluando como siempre.:

Cuando más crees que ya... dominas una cosa..., te llega la inspección y te dice “No. Eso no es lo que usted tiene que valorar (...). No me importa lo que el niño sabe, sino cómo lo aprende, si tiene capacidad para hacerlo él solo..., si tiene autonomía personal, buenos criterios de estudio...”. Al final, yo con mis criterios anteriores, con mis criterios normales, soy capaz de evaluar perfectamente [énfasis]. Cuando empiezan a meterte otras variables que tú

no dominas..., lo único que yo creo que se pretende es que no estés seguro de cómo tienes que evaluar. (13)

Reconoce que la dimensión emocional es importante, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social:

Es un tema importante, evidentemente, y en centros como este, más todavía... Cuando, además, te llegan muchos aquí con [...] el padre, o la madre en la cárcel, o padres drogadictos... Con lo cual, tienes que trabajar, aparte de lo curricular y demás, lo emocional. Es que es indispensable. (14)

Admite que un mínimo nivel de implicación emocional es necesario, pero subraya la necesidad de establecer límites estrictos para evitar malentendidos: "La dimensión emocional es algo que hay que controlar" (16). "Si te metes en su vida personal, puede incluso ser mal visto" (13).

Su concepción de la diversidad se asocia principalmente al alumnado extranjero y a la población gitana, mostrando una valoración positiva del primer colectivo en términos de adaptación y una visión problemática del segundo:

Creo que salvo... el grupo de alumnos... de etnia gitana [pausa], que tenemos en los ámbitos de primero o de segundo [pausa], que esos sí que cuesta integrarlos... Digo, yo creo que ellos es que..., ellos mismos no saben, o no [pausa] pueden integrarse en.... el sistema actual. Los demás..., son uno más. Da igual que sean colombianos, venezolanos, uruguayos... (13)

Como solución a las dificultades detectadas, destaca la necesidad de recuperar la exigencia al alumnado: "Hay que recuperar la exigencia al alumnado para no seguir siendo una guardería" (13). Asimismo, demanda más docentes y orientadores en ESO, especialmente en contextos multiculturales, para que suplan lo que ellos consideran que no pueden o no saben hacer:

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

Seguro que la Administración tiene para poder tirar de educadores, de animadores socioculturales..., de maestros, mucho más cualificados que los que estamos aquí. (...) Porque en la Secundaria los maestros desaparecen. (13)

En definitiva, el discurso *burned-out* se caracteriza por su nivel de malestar respecto al sistema educativo, centrado en la denuncia de las condiciones estructurales sin proyectar un margen de mejora personal. Su alta capacidad de análisis crítico no le lleva a centrarse en su margen de cambio, como le sucede al competente. Contrariamente, su posición de desánimo le lleva a quedarse en la queja sobre lo que no funciona. La falta

de formación en CE se acompaña de una percepción de incapacidad para afrontar el cambio que se le pide, aunque lo considere necesario, lo que refuerza su dependencia de apoyos externos. La diversidad la asocia principalmente al alumnado extranjero y a la población gitana, valorando positivamente la adaptación del primer colectivo y subrayando lo problemático del segundo.

Respecto al alumnado de origen inmigrado, los tres perfiles de profesorado coinciden en señalar como dificultad principal la barrera lingüística, no la relación. Además, el profesorado con discurso competente y sobreimplicado señala la brecha curricular, la movilidad durante el curso o las incorporaciones tardías como dificultades añadidas. El enfoque educativo, centrado en el currículum, los exámenes y los resultados, constituye para el profesorado una barrera estructural que dificulta la atención a la singularidad. Esta tensión se extiende al ámbito familiar, donde, aunque emergen dilemas axiológicos, la brecha lingüística y la precariedad económica se consolidan como los principales factores de exclusión y de desvinculación parental. Asimismo, ambos discursos -competente y sobreimplicado- subrayan cómo la vulnerabilidad del entorno residencial y la falta de recursos técnicos agudizan la complejidad de la labor docente. Sobre la convivencia, en general no perciben dificultades graves, aunque reconocen problemas de cohesión y actitudes xenófobas. Finalmente, los tres grupos de discursos destacan la falta de recursos técnicos y económicos: “Integración no es poner a la gente junta. Los recursos son insuficientes” (14).

Necesidades percibidas de formación

Las necesidades de formación en CE identificadas a lo largo del estudio muestran diferencias significativas entre los tres discursos analizados, aunque también convergencias claras en ciertos aspectos clave. Los tres grupos de profesorado manifiestan la necesidad de una formación en CE más práctica, contextualizada y sostenida en el tiempo, especialmente en los centros marcados por una elevada diversidad asociada a la migración.

En cuanto a las especificidades, el profesorado adscrito al discurso *competente* considera que la formación en CE es imprescindible para el ejercicio docente en contextos multiculturales, para el bienestar del propio profesorado y para poder acompañar emocionalmente al alumnado con eficacia. Reconoce que, aunque existan buenas intenciones o ideas, enfrentarse a la complejidad emocional del aula requiere herramientas específicas. Así lo expresan al referirse a las situaciones que emergen en las aulas y para las cuales no siempre están preparados:

La formación es fundamental. O sea, porque aquí es muy fácil decir: “Yo hago actividades de educación emocional en la clase”. Pero a veces no... Con los pequeños, no tanto, pero con los mayores surgen cosas, se abren de repente ahí “cajas de Pandora” y uno después no tiene herramientas para..., para cerrarlas. (10)

Entiende la CE como un proceso que comienza con el autoconocimiento, sigue con la autorregulación y se proyecta en la capacidad para resolver conflictos y establecer vínculos constructivos con los demás:

Entonces, yo creo que lo básico, primero, es tú saber cómo te sientes, autoconocimiento. Luego, para tú dirigir tu comportamiento en función de esas emociones que tú tienes. Y luego, para resolver conflictos. Además, una vez que tú puedas resolver conflictos, también te van a dar habilidades sociales o para la vida diaria para desempeñar una vida más autónoma, teniendo menos conflictos tanto con adultos como con compañeros. Para mí es fundamental. (12)

Este profesorado insiste en que la formación debería tener carácter obligatorio y formar parte tanto del inicio de la carrera docente como del desarrollo profesional continuo. Sus propuestas de contenidos abarcan desde la formación emocional personal hasta el desarrollo de habilidades interpersonales, incluyendo empatía, resiliencia, gestión de conflictos, trabajo en grupo, construcción de confianza, conocimiento de culturas y religiones, y abordaje de actitudes racistas. En particular, el profesorado de ESO adscrito a este discurso señala una necesidad formativa mayor, debido a su menor preparación inicial en estos temas.

En el caso del discurso sobreimplicado, el profesorado coincide en señalar que la CE debería formar parte del bagaje profesional básico para poder gestionar la creciente complejidad de las situaciones sociales y emocionales que afectan al alumnado. Reconoce diferencias sustanciales en la formación inicial recibida entre el profesorado de Primaria y el de ESO, y destaca la importancia de contar con más preparación para afrontar una realidad que cambia con rapidez:

Yo creo que habría que entrenarse. A ver, habría que prepararse para lo que se nos presenta, porque, desgraciadamente, los niños... Siempre los niños, como niños que son, están en la sociedad y tienen problemas, pero es que ahora la sociedad presenta unos problemas..., que son problemas de adultos que entran en las casas... En los pequeños, entran muy pronto, ¿vale? Entramos justos, sin nada de Psicología, sin nada de Pedagogía. Muy poquito. Y yo creo que es importante. (15)

Este grupo valora incluso las escasas experiencias formativas que ha tenido, subrayando su utilidad práctica para conectar con el alumnado: “Solo he hecho algunos cursos de..., del inglés a través de las emociones. Sí. Dos, creo que he hecho..., pero vamos, dos cursos pequeñitos que me han servido muchísimo” (15). Además, este profesorado sostiene que la CE no solo mejoraría su relación con el alumnado, sino también con el resto del claustro y las familias, lo que permitiría cerrar el triángulo educativo desde una mirada más sistémica y colaborativa:

Sería bueno entre nosotros, sería bueno para nosotros con nuestro alumnado, sería bueno para nosotros con las familias de nuestro alumnado y creo que se cerraría el triángulo: de nosotros hacia nuestro alumnado, de nosotros hacia las familias y de las familias hacia el alumnado. (9)

En concreto, el profesorado de ESO asignado al discurso sobreimplicado afirma que educar desde este otro paradigma “les funciona”, porque les facilita vincularse al

alumnado. Esto se convierte en una gran motivación para la formación en CE, dado que una de las principales dificultades que los tres discursos señalan en su labor educativa es, precisamente, conectar con su alumnado y motivarlo: “Porque si no trabajas el nivel emocional con un crío, yo creo que se ve reflejado también en su forma de trabajar, en si consigues más o menos objetivos con ellos” (1).

El discurso *burned-out*, aunque más escéptico y distanciado, también reconoce la necesidad de formación en CE. En este caso, su prioridad está en lo didáctico, como vía para acercar las asignaturas al alumnado y afrontar la falta de conexión con ellos. Reconocen que el profesorado de Primaria está mejor preparado debido a su formación pedagógica, y plantean que la formación emocional debería ser obligatoria, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo, dado que “los alumnos de ahora no se parecen casi nada a los que había hace 10 años” (14).

Tendría un abanico, el profesorado, más grande para resolver... las incidencias que salen durante el curso. (...) Muchas veces acaban... resolviéndolas los directivos porque no hay personal preparado para hacerlo de otra manera [énfasis]. Y acaba..., como sale de tu margen docente, acaba siendo el margen disciplinario. (13)

En conjunto, los tres discursos coinciden en reclamar una formación más práctica, útil y vinculada al contexto para mejorar sus niveles de CE y para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Señalan que debería orientarse a todo el claustro, y que sería más eficaz si se impartiera en horario laboral, ya que la formación voluntaria fuera del horario escolar supone una carga adicional. También convergen en que el profesorado de ESO requiere un itinerario específico, dada su menor formación inicial en CE.

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha explorado los discursos del profesorado que trabaja en centros multiculturales sobre la importancia de la competencia emocional (CE) en su práctica docente cotidiana, así como sus necesidades percibidas de formación. A partir de un análisis temático inductivo-deductivo, se han identificado tres tipos de discursos: *competente*, *sobreimplicado* y *burned-out*.

El discurso competente es el que presenta una mayor coherencia con el marco teórico que sustenta este trabajo. Concretamente, el profesorado que lo encarna ha integrado la CE en su práctica diaria, articulando la autorregulación, la empatía, el trabajo en equipo y el enfoque relacional como elementos fundamentales de su acción educativa. Su comprensión de la CE se alinea con las propuestas de Bisquerra (2003, 2010) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), en tanto que consideran que el bienestar emocional del profesorado y del alumnado es inseparable del proceso educativo. La visión formativa como proceso continuo de crecimiento personal y profesional de este grupo de profesorado coincide con la propuesta de aprendizaje intercultural de Jokikokko (2016), al tiempo que su forma de entender la diversidad como riqueza y no como obstáculo refleja los planteamientos de la pedagogía intercultural crítica, especialmente los trabajos de Walsh (2014). Asimismo, su forma de abordar las emociones

en el aula, permitiendo su expresión abierta, coincide con estudios que muestran la utilidad de este enfoque como motor de transformación educativa (Jokikokko, 2016; Jokikokko & Uitto, 2017), y refuerzan la relación ya establecida entre un mayor nivel de CE y una gestión más eficaz de contextos diversos (Llorent et al., 2020; Nielsen et al., 2019). Finalmente, este grupo identifica contenidos concretos para la formación, como el trabajo de autoconocimiento, la resiliencia, la empatía, la resolución de conflictos, el conocimiento de culturas y religiones, o las habilidades de trabajo grupal, en clara sintonía con las dimensiones de la CE propuestas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y con los últimos aportes de Gómez-Leal et al. (2021) sobre los componentes prioritarios de la CE.

Por su parte, el discurso sobreimplicado comparte con el anterior la importancia que otorga a la dimensión emocional y a la relación con el alumnado, pero lo hace desde un plano más vivencial, con menos fundamentación teórica. Este grupo presenta un alto grado de empatía y compromiso con la realidad del alumnado, lo que coincide con estudios que destacan la empatía como uno de los elementos esenciales de la CE, junto con la autoconciencia y la autorregulación emocional (Gómez-Leal et al., 2021). Sin embargo, a diferencia del discurso competente, el grupo sobreimplicado muestra claras dificultades para establecer límites personales y profesionales, lo que le impide regular emocionalmente su implicación, exponiéndolo a un riesgo elevado de desgaste. Estas carencias formativas afectan también a su manera de comprender la diversidad, donde pueden aparecer dinámicas asimilacionistas bajo un discurso de buena voluntad. Un ejemplo de esto es la afirmación de que no nombra las diferencias para no crearlas y así no generar problemas, lo cual refleja una confusión entre diferencia y desigualdad, algo que ya había sido evidenciado en trabajos previos (Olmos, 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2022).

El discurso *burned-out* muestra un mayor nivel de malestar. Este profesorado percibe el contexto como hostil, identifica numerosas limitaciones estructurales, desconfía de las reformas educativas y cuestiona la utilidad de las nuevas propuestas. Aunque reconoce la importancia del componente emocional en contextos complejos, no se siente capaz de integrar esta dimensión en su práctica, y muestra una actitud de dependencia de soluciones externas. Su posición y su menor nivel formativo es coherente con estudios que destacan la CE como un factor protector frente al *burn-out* docente (Hadar et al., 2020; Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021; Molina-Moreno et al., 2024).

Respecto a las dificultades identificadas, los hallazgos convergen con la literatura previa (Rodríguez-Izquierdo, 2026) al señalar la barrera lingüística, el enfoque educativo orientado al rendimiento, la sobrecarga y la falta de tiempo como factores que inhiben una gestión proactiva de la diversidad. Resulta interesante cómo el profesorado competente y sobreimplicado destaca las condiciones socioeconómicas del alumnado inmigrado entre los retos de complejidad en su labor educativa. De este modo, el discurso docente desplaza el conflicto desde la diferencia cultural hacia la limitación lingüística, enfatizando que la saturación administrativa y la falta de recursos técnicos impiden resignificar la diversidad cultural como un activo pedagógico.

Pese a las diferencias entre los tres grupos identificados, y a pesar de que existen numerosos factores “externos” o contextuales que dificultan su labor educativa, emerge un consenso sobre la urgencia de fortalecer la formación en CE. Los hallazgos sugieren

que el profesorado reconoce en la capacitación emocional una herramienta estratégica para gestionar la complejidad descrita, permitiéndole una mayor agencia en contextos de diversidad. El profesorado valora especialmente aquellas propuestas que puedan aplicarse de forma directa en su práctica, que estén mejor adaptadas al contexto y que se realicen en horario laboral. Esta valoración coincide con investigaciones anteriores que subrayan la escasa eficacia de propuestas formativas excesivamente teóricas, generalistas o descontextualizadas, que no logran incidir en cambios reales de actitudes y de prácticas (Hadar et al., 2020; Kardel et al., 2025).

La conocida brecha entre el profesorado de Primaria y ESO, señalada por el propio colectivo, también se confirma en los resultados, dado que el discurso *burned-out* se compone exclusivamente de docentes de ESO con baja formación en CE y más años de antigüedad. Sin embargo, los otros dos discursos integran a profesorado tanto de Primaria como de ESO, lo que apuntaría a que el contexto y la necesidad puede impulsar la reflexión pedagógica y la búsqueda de alternativas, más allá de la etapa educativa y de la formación de base.

La existencia de un subgrupo que ya opera desde un modelo integrado de CE —el profesorado con discurso competente— demuestra que esta propuesta no es solo teóricamente válida, sino transferible a contextos escolares reales. Este hallazgo resulta fundamental, pues permite pensar la formación en CE no como una meta idealizada, sino como una práctica tangible que puede ser extendida con el apoyo de quienes ya la ejercen. Así lo proponen autores como Jokikokko (2016) y Zembylas y Chubbuck (2011), quienes defienden la necesidad de una praxis emocional crítica para desarticular relaciones de poder y transformar la educación desde dentro.

A modo de conclusión, el trabajo presentado contribuye a la formación de la competencia emocional (CE) como elemento clave en la formación e intervención docente en contextos multiculturales o, más propiamente, en contextos de diversidad asociada a la migración. El estudio ha logrado cumplir su objetivo de explorar la importancia que el profesorado de centros multiculturales otorga a la CE en su labor educativa, así como de detectar sus necesidades formativas percibidas en este ámbito. La identificación de tres perfiles de discursos ha permitido evidenciar diferentes niveles de integración de la CE en la práctica docente y, con ello, distintos desafíos y posibilidades trasladables a los programas de formación del profesorado.

La convergencia del discurso competente con el marco teórico propuesto ratifica la validez de este modelo y su aplicabilidad en contextos formativos. Asimismo, demuestra que es posible promover un enfoque educativo basado en la CE que incluya tanto al alumnado como al profesorado y a las familias, desde una lógica comunitaria y relacional. Esta constatación se convierte en una base sólida para el diseño de programas formativos diferenciados que aborden las necesidades específicas de cada perfil docente, y que tengan como punto de partida los elementos centrales del modelo de Bisquerra (2003, 2010) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

Una de las principales aportaciones del estudio es mostrar que, a pesar de que no todos los grupos docentes parten del mismo nivel de formación o conciencia emocional, y a pesar de reconocer numerosos factores contextuales que dificultan su labor, existe una disposición generalizada hacia la mejora de las propias competencias. Incluso en el discurso *burned-out*, marcado por el malestar y el desencanto, se reconoce la necesidad

de una mayor formación, aunque se dude de su eficacia. Esta percepción compartida fortalece la idea de que una formación en CE, bien diseñada y contextualizada, puede tener un impacto significativo tanto en el bienestar docente como en la calidad de las relaciones educativas en contextos diversos.

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe destacar que los discursos se han identificado antes de la pandemia. No obstante, la literatura existente sugiere que las concepciones profundas del profesorado suelen mantenerse estables en el tiempo (Collie et al., 2025), lo que refuerza la vigencia de los hallazgos. Sin embargo, futuras investigaciones podrían explorar en qué medida la experiencia colectiva de crisis sanitaria ha modificado o intensificado estas posiciones. Asimismo, han de reconocerse las limitaciones derivadas del carácter situado del contexto, propias de la aproximación cualitativa elegida. Complementar el trabajo actual con un estudio cuantitativo o de carácter mixto permitiría contrastar el alcance de los hallazgos presentados y su significatividad en otros contextos, dado que los resultados no responden solo a una realidad individual, sino que esta se construye de forma sociohistórica e intersubjetiva.

En clave prospectiva, el estudio ofrece una base sólida para una segunda fase investigadora centrada en el diseño e implementación de propuestas formativas basadas en los perfiles identificados. Sería especialmente relevante considerar una estructura en dos fases: una general para todo el profesorado y otra específica, orientada a acompañar los procesos de mejora del profesorado que presenta mayores dificultades. La participación activa del profesorado con discurso competente podría ser un recurso clave para dinamizar este proceso, contribuir al diseño de programas formativos y legitimar la propuesta desde dentro del propio colectivo docente.

En definitiva, este trabajo aporta evidencias claras sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en CE como vía para mejorar la atención educativa en contextos de alta diversidad cultural. Asimismo, aporta elementos concretos para su diseño y un marco teórico que puede convertirse en la base de una formación pertinente. Los resultados invitan a avanzar en la investigación y la acción educativa, apostando por una educación emocional crítica, situada y compartida, que contribuya a construir escuelas más inclusivas y socialmente justas.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En M. J. Agulló, G. Filella, E. García Navarro, E. López-Cassà y R. Bisquerra (Coords.), *La educación emocional en la práctica* (pp. 11-37). Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions in Education*. Routledge.
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. Sage.

- Braun, V., Clarke, V. y Gray, D. (2017). *Collecting qualitative data. A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs
- Collie, R. J., Sáez-Delgado, F. M. y Granziera, H. (2025). Teachers' social-emotional beliefs. In M. G. Gill, & H. Fives (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003462217-11>
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. y Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Hadar, L., Ergas, O., Alpert, B. y Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal Of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Iglesias-Díaz, P. y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>
- Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>
- Jokikokko, K. y Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Kardel, L., Ehmke, T. y Lemmrich, S. (2025). Exploring pre-and in-service teachers'(non-) critical cultural and multilingual awareness and responsiveness in classroom situations through voice-recorded video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104962>
- Llorent, V.J., Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales auto-percibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M. y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Martínez-Saura, H. F., Calderón, A. y Sánchez-López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32. <https://doi.org/10.5209/rced.82389>

- Molina-Moreno P., Molero-Jurado, MdM., Pérez-Fuentes, MdC. y Gázquez-Linares, J.J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: a systematic review. *Frontiers in Education*, 9,1433908. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908>
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmussen, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. y Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. y Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza. Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2026). Between advocacy and gatekeeping: Primary and secondary teachers' dilemmas towards multilingualism in Andalusia. *Teaching and Teacher Education*, 177, 105558. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105558>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Monolingual ideologies of Andalusian teachers in the multilingual schools' context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2482-2494. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1918627>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (3rd ed.). Sage.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251817.pdf>
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2011). Growing immigration and multiculturalism in Europe: Teachers' emotions and the prospects of social justice education. En C. Day (Ed.), *International Handbook on Teacher and School Development* (pp. 293-316). Routledge.

Fecha de recepción: 9 febrero, 2026

Fecha de revisión: 11 febrero, 2026

Fecha de aceptación: 17 julio, 2026